

ISSN 1726-846X

**КАЗАНСКИЙ
ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ
ЖУРНАЛ**

Kazan Pedagogical Journal

2019, № 2

KAZAN PEDAGOGICAL JOURNAL

ISSN 1726-846X

2019, № 2 (133)

Scientific and theoretical journal. Published since October 1995.

It was called «Professional education» up to 2003.

Based by the academician of RAE G. Mukhametzyanova.

Founders:

**Institute of Pedagogy and Psychology of Professional Education of RAE
Academy of Social Education**

EDITORIAL:

Head editor:

A. Kamaleeva, doctor of pedagogic sciences, associate professor

Deputy editor:

E. Levina, candidate of pedagogic sciences

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. Tadić, 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 III № 77-14181, 20.12.2002.

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: 420039, Republic of Tatarstan, Kazan, Isaev st., 12, apt. 320. *E-mail:* kpj07@mail.ru

Official site: <http://kp-journal.ru>

When quoting a reference to the journal is obligatory. Subscription index in the catalogue «Rospechat» is 16885. Issued 6 times a year.

© Kazan Pedagogical Journal, 2019

КАЗАНСКИЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ЖУРНАЛ

ISSN 1726-846X

2019, № 2 (133)

Научно-теоретический журнал. Издаётся с октября 1995 г.
До 2003 г. назывался «Профессиональное образование».
Основан академиком РАО д.п.н., профессором Г.В. Мухаметзяновой

Учредители:

Институт педагогики и психологии профессионального образования РАО
Академия социального образования

РЕДАКЦИЯ ЖУРНАЛА:

Главный редактор:

Камалеева А.Р. – доктор педагогических наук, доцент

Зам. главного редактора:

Левина Е.Ю., кандидат педагогических наук

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.псих.н. (Казань, Россия)

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

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

Леонов Николай Ильич, д.псих.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.псих.н., доцент (Мурманск, Россия)

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

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

Смолянинова 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 № 77-14181 от 20.12.2002.

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. E-mail: kpj07@mail.ru

Официальный сайт: <http://kp-journal.ru>

При цитировании ссылка на журнал обязательна. Индекс подписки в каталоге «Роспечать» – 16885. Выходит 6 раз в год

© Казанский педагогический журнал, 2019

СОДЕРЖАНИЕ ПЕДАГОГИКА

Козлов В.Е., Хусаинова С.В. ОСНОВНЫЕ РЕЗУЛЬТАТЫ ФУНДАМЕНТАЛЬНЫХ ИССЛЕДОВАНИЙ ФГБНУ «ИНСТИТУТ ПЕДАГОГИКИ, ПСИХОЛОГИИ И СОЦИАЛЬНЫХ ПРОБЛЕМ» ЗА 2018 ГОД..... 7

Высшее образование

Шамина Н.В. ОНЛАЙН-ОБУЧЕНИЕ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ: СИЛЬНЫЕ И СЛАБЫЕ СТОРОНЫ..... 20

Шевченко А.И. МЕТОДИКА ФОРМИРОВАНИЯ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ В ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ОРИЕНТИРОВАННОЙ ИНФОРМАЦИОННОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ У СТУДЕНТОВ-БАКАЛАВРОВ НЕЯЗЫКОВОГО ПРОФИЛЯ..... 25

Малахова Л.П., Медведев В.В., Рашевская Н.Н. ВНЕДРЕНИЕ УЧЕБНЫХ ФОРМ ВО ВНЕУЧЕБНУЮ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК ПРАКТИКА ФОРМИРОВАНИЯ ГРАЖДАНСКО-ПАТРИОТИЧЕСКОГО СОЗНАНИЯ СТУДЕНЧЕСКОЙ МОЛОДЁЖИ..... 30

Сергеева М.Г., Колчина В.В., Савостьянок Ю.В. МОДЕЛЬ ПОЭТАПНОЙ РЕАЛИЗАЦИИ СОПРОВОЖДЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ СТУДЕНТА: МОТИВАЦИОННЫЙ КРИТЕРИЙ..... 35

Смелкова Е.В. ОРГАНИЗАЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ РЕАЛИЗАЦИИ ЗДОРОВЬЕСБЕРЕЖЕНИЯ СТУДЕНТОВ ВО ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ..... 41

Дополнительное образование

Поляков А.В. ВОЗМОЖНОСТИ СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДИАГНОСТИКИ В ОРГАНИЗАЦИИ ПРОЦЕССА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ СОЦИАЛИЗАЦИИ МОЛОДЫХ СОТРУДНИКОВ, ПРИНЯТЫХ НА СЛУЖБУ В УГОЛОВНО-ИСПОЛНИТЕЛЬНУЮ СИСТЕМУ..... 46

Шарухин А.П., Шимко С.Ю. ИННОВАЦИОННАЯ НАПРАВЛЕННОСТЬ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ ОФИЦЕРОВ ПОДРАЗДЕЛЕНИЙ РОСГВАРДИИ: ПОНЯТИЕ И ОСОБЕННОСТИ..... 51

Школьное образование

Перевезенцева О.Н., Углов В.В., Белякова Т.А. ТЬЮТОРСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ИНФОРМАЦИОННОЙ ГРАМОТНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ..... 55

Олесина Е.П., Стукалова О.В. ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ РЕФЛЕКСИВНОЙ ПОЗИЦИИ У ОБУЧАЮЩИХСЯ РАЗНОГО ВОЗРАСТА..... 59

История и культура

Воробьева О.А., Артемьева Ю.В., Чернова О.Е. НАСТОЯЩИЙ ПЕДАГОГ-ВОСПИТАТЕЛЬ ГЛАЗАМИ ЭТНПЕДАГОГА Г.Н.ВОЛКОВА..... 64

ПСИХОЛОГИЯ

Славутская Е.В., Вострецова Н.С. ФАКТОРНЫЙ АНАЛИЗ ГЕНДЕРНЫХ ОСОБЕННОСТЕЙ ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ СФЕРЫ И САМООЦЕНКИ ДОШКОЛЬНИКОВ..... 69

Кузнецова А.А. ИССЛЕДОВАНИЕ ВЗАИМОСВЯЗИ КРЕАТИВНОСТИ И ОТНОШЕНИЙ ПРИВЯЗАННОСТИ У ДОШКОЛЬНИКОВ..... 73

Серова Е.Е. ФОРМИРОВАНИЕ ПОЛИКУЛЬТУРНОГО МЫШЛЕНИЯ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА..... 78

Скрипова Н.Е., Коржова Н.Б. ХАРАКТЕРИСТИКА ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ МЕХАНИЗМОВ СТАНОВЛЕНИЯ У ШКОЛЬНИКОВ УВАЖИТЕЛЬНОГО ОТНОШЕНИЯ К ПРОИЗВОДИТЕЛЬНОМУ ТРУДУ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ПОТЕНЦИАЛА ШКОЛЬНОГО ЛЕСНИЧЕСТВА В УСЛОВИЯХ МЕГАПОЛИСА..... 82

Кибальник А.В., Федосова И.В. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ МЛАДШИХ ПОДРОСТКОВ, СКЛОННЫХ К АДДИКТИВНОМУ ПОВЕДЕНИЮ.....	87
Прялухина А.В., Храпенко И.Б. ИССЛЕДОВАНИЕ ФАКТОРОВ ЗАВИСИМОГО ПОВЕДЕНИЯ ПОДРОСТКОВ ЗАПОЛЯРЬЯ.....	93
Беглова Э.И., Дуженков Р.В. СОДЕРЖАНИЕ ГЕНДЕРНЫХ АСПЕКТОВ ОБРАЗА «УСПЕШНОСТИ» У ПОДРОСТКОВ С РАЗНЫМ УРОВНЕМ САМООЦЕНКИ.....	99
Кобзева О.В. СПЕЦИФИКА СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ В ПОДРОСТКОВОМ ВОЗРАСТЕ.....	102
Мальшева Е.А. ПСИХОЛОГИЯ ПОДРОСТКОВОГО ОБЩЕНИЯ В УСЛОВИЯХ МЕДИАПРОСТРАНСТВА.....	106
Лимонова О.О., Дрожжина Н.Б. ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ДЕТЕРМИНАНТЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ЛИЧНОСТНОГО СТАНОВЛЕНИЯ СТУДЕНТОВ ВУЗА.....	111
Харитонов А.С., Мухаметзянова Ф.Г. СУБЪЕКТНАЯ САМОРЕГУЛЯЦИЯ КАК СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ МЕХАНИЗМ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ЦЕЛЕПОЛАГАНИЯ СТУДЕНТОВ ВУЗА.....	116
Горская Н.Е., Глызина В.Е., Федорюк А.В. ИССЛЕДОВАНИЕ ОСОБЕННОСТЕЙ УРОВНЯ СУБЪЕКТИВНОГО КОНТРОЛЯ СТУДЕНТОВ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ ВУЗА.....	121
Бубнова И.С., Грязнов А.Н. ФОРМИРОВАНИЕ СТРЕССОУСТОЙЧИВОСТИ У СТУДЕНТОВ ПОСРЕДСТВОМ ФИТНЕС-ТЕХНОЛОГИИ.....	125
Спицына О.А. ОБСУЖДЕНИЕ РЕЗУЛЬТАТОВ КОНСТАТИРУЮЩЕГО ЭТАПА ИССЛЕДОВАНИЯ ТОЛЕРАНТНОСТИ, КАК КОМПОНЕНТА ЛИЧНОСТНОГО ПОТЕНЦИАЛА БУДУЩИХ ПСИХОЛОГОВ.....	130
Лежнина Л.В., Данилова О.В. ЭМПИРИЧЕСКОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ КОМПОНЕНТОВ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ГОТОВНОСТИ К ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ У СТУДЕНТОВ ВЫПУСКНЫХ КУРСОВ.....	134
Хайрутдинов Р.Р. СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ СУБЪЕКТНО-ДЕЯТЕЛЬНОСТНОГО ПОДХОДА В ФОРМИРОВАНИИ НАУКО-ТВОРЧЕСКОЙ СУБЪЕКТНОСТИ МАГИСТРАНТОВ.....	140
Синкевич И.А., Барышева Т.Д. ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ МОТИВАЦИЯ ПЕДАГОГОВ ДОО К ИННОВАЦИОННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ.....	144
Хусанова Р.М., Гилемханова Э.Н. РОЛЬ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО БЛАГОПОЛУЧИЯ УЧИТЕЛЯ В ПРЕВЕНЦИИ РИСКОВ АСОЦИАЛЬНОГО ПОВЕДЕНИЯ УЧЕНИКОВ.....	151
Кудашкина О.В., Тарасова С.В., Рогачев А.И. ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ПОДГОТОВКА БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ К СНИЖЕНИЮ КОНФЛИКТОГЕННОСТИ ПРЕДСТОЯЩИХ ОТНОШЕНИЙ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ СРЕДЕ..	157
Хурматуллина Р.К. СОДЕРЖАНИЕ ИНДИВИДУАЛЬНОГО ТВОРЧЕСКОГО СТИЛЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ.....	161
Хайрова З.Р. ИССЛЕДОВАНИЕ ВЗАИМОСВЯЗИ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ГРАМОТНОСТИ И РЕЗУЛЬТАТИВНОСТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПЕДАГОГОВ.....	165
Моргачёва Е.Н. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ НАУЧНЫЙ ВКЛАД С. КИРКА В РАЗВИТИЕ СПЕЦИАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ США ВО ВТОРОЙ ПОЛОВИНЕ ХХ СТОЛЕТИЯ.....	170
Шиповская В.В., Гусейнов А.Ш. ТЕМПОРАЛЬНЫЕ АСПЕКТЫ ДЕСТРУКТИВНОЙ СУБЪЕКТНОЙ АКТИВНОСТИ ЛИЧНОСТИ.....	175
Федоренко М.В. ДЕТСКО-РОДИТЕЛЬСКИЕ ОТНОШЕНИЯ В СЕМЬЯХ ПОДРОСТКОВ ПРОЖИВАЮЩИХ В РАЙОНАХ С РАЗНЫМ УРОВНЕМ БЕЗРАБОТИЦЫ.....	180

Мяснянкина Н.Г., Ширяева Е.П. ИССЛЕДОВАНИЕ ГОТОВНОСТИ К БРАКУ СОВРЕМЕННОЙ МОЛОДЕЖИ.....	185
--------------------------------------------------------------------------------------------	-----

СОЦИОЛОГИЯ

Хузиева Э.Ф. ШКОЛЫ И ДЕТСКИЕ САДЫ В ЗЕРКАЛЕ СОЦИОЛОГИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЙ.....	189
----------------------------------------------------------------------------------	-----

Шакирова Д.М. АГРЕССИВНОСТЬ УЧЕНИКОВ В СОВРЕМЕННОЙ ШКОЛЕ: СОЦИОЛОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ.....	193
------------------------------------------------------------------------------------------	-----

Бистяйкина Д.А., Касаркина Е.Н., Панькова Е.Г. ДОБРАЧНАЯ ПОДГОТОВКА МОЛОДЕЖИ: АСПЕКТЫ СОЦИАЛЬНОЙ РАБОТЫ.....	198
-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----

Информация	203
-------------------------	-----

ПЕДАГОГИКА

УДК 377

ОСНОВНЫЕ РЕЗУЛЬТАТЫ ФУНДАМЕНТАЛЬНЫХ ИССЛЕДОВАНИЙ ФГБНУ «ИНСТИТУТ ПЕДАГОГИКИ, ПСИХОЛОГИИ И СОЦИАЛЬНЫХ ПРОБЛЕМ» ЗА 2018 ГОД

В.Е. Козлов, С.В. Хусаинова

Аннотация. В 2018 году Институт педагогики, психологии и социальных проблем (далее Институт) работал по государственному заданию, включающему тематику, связанную с решением научных и прикладных проблем в сфере образования. Исследования, проводимые Институтом, соответствуют основным научным направлениям фундаментальных и прикладных исследований Российской академии образования и Министерства образования и науки Российской Федерации и опираются на академический ресурс фундаментальности, решая первоочередные задачи отечественной образовательной практики (проект № 27.7428.2017/БЧ). В статье описаны основные результаты проведенных сотрудниками Института исследований, в частности, раскрыты концептуальные основания когнитивной педагогики, и обоснована значимость мировых чемпионатов WorldSkills для развития профессионального образования и системы профориентационной работы с учащейся молодежью. Статья предназначена работникам системы образования, руководителям образовательных организаций, исследователям.

Ключевые слова: Институт педагогики, психологии и социальных проблем, фундаментальные исследования, когнитивная педагогика, когнитивное моделирование, когнитивный менеджмент, профориентационная работа, обучающиеся, педагоги.

MAIN RESULTS OF FUNDAMENTAL RESEARCH OF FSBSI “INSTITUTE OF PEDAGOGY, PSYCHOLOGY AND SOCIAL PROBLEMS” FOR 2018

V. Kozlov, S. Khusainova

Abstract. In 2018 Institute of Pedagogy, Psychology and Social Problems (further Institute) worked at a state demand, including theme connected with the solution of scientific and applied problems in the sphere of Education. Research conducted by the Institute corresponded to the prior scientific directions of fundamental and applied research of Russian Academy of Education and Ministry of Education and Science of Russian Federation and is based on the academic resource of fundamentality in order to solve the prior tasks of Russian educational practice (project No. 27.7428.2017/BCH). The article describes main results of the conducted by the scientific staff of the Institute research, in particular, conceptual basis of Cognitive Pedagogy and the value of international Championships Worldskills for the development of Vocational Education and system of professionally-oriented work with studying youth are presented here. The article is purposed for the system of Education staff, Heads of educational organizations and researchers.

Keywords: Institute of Pedagogy, Psychology and Social Problems, fundamental research, Cognitive Pedagogy, Cognitive modeling, Cognitive Management, professionally-oriented work, students (studying youth), pedagogues.

Институт осуществляет фундаментальные разработки в рамках двух проектов: «Исследование и анализ современных методологических, психолого-педагогических, научно-методических и социологических исследований в сфере профессионального образования» и «Разработка учебно-методического обеспечения переподготовки и повышения квалификации субъектов научно-образовательного кластера в сфере профессиональной ориентации учащейся молодежи».

В процессе исследования, в рамках первого проекта, обоснована необходимость развития

когнитивной педагогики и когнитивного моделирования, трансформирующих современные процессы обучения и воспитания в контексте формирования когнитивной и личностной структур человека в целях инновационного развития образования, соответствующего текущим социальным потребностям (В.Ш. Масленникова, В.С. Щербаков).

Современная когнитивная методология представляет собой комплекс научного знания, базирующегося на исследовании и познании сущностных характеристик и внутренних связей психолого-педагогических объектов, явлений и

процессов, и способствует реализации ключевой идеи – идеи личностного, организационно-педагогического, системного развития, влияющего на развитие общества и экономики страны. Ее инструментарием является когнитивное моделирование, обеспечивающее разработку эффективных механизмов регуляции современной образовательной и воспитательной деятельности, способствующих выбору наилучшей стратегии развития для каждого обучающегося [5].

Когнитивная методология, развиваемая в педагогике в настоящее время, включает методы решения последовательности системных задач: представление психолого-педагогического объекта и образовательной среды в виде когнитивной модели (экспертные, статистические и др. методы); анализ связей и циклов когнитивной модели психолого-педагогического объекта (методы теории графов); анализ управляемости, устойчивости, чувствительности, адаптируемости психолого-педагогического объекта к текущим условиям образовательной и воспитательной деятельности (методы теории управления); анализ различных аспектов сложности и связности психолого-педагогического объекта при вариации условий образовательной среды (методы теории графов, карт, топологический анализ связности); принятия решений по развитию психолого-педагогического объекта в условиях различного рода неопределенности (методы теории принятия решений), сопутствующей существованию и изучению сложной образовательной системы.

В ходе теоретического исследования выделены методологические основания когнитивного моделирования:

- философско-методологическое основание должно быть положено в основу, в широком смысле, теории когнитивного моделирования, в узком – в основу механизмов реализации моделей. Философско-методологические основания определяют общие подходы к пониманию личности обучающегося и развитие её когнитивной организации, а также роли и функций современного профессионального образования, отражающих, в конечном итоге, результативную форму представления этого понимания в образовательной норме качества (стандарте);

- логико-операциональное основание определяет логически обоснованные процедуры когнитивного моделирования;

- квалитетическое основание когнитивного моделирования определяет методологию количественных (как более точных

- и объективных) форм представления объектов стандартизации и измерительного инструментария для выполнения контрольно-оценочных функций. Основная проблема, которая сегодня не решена создателями образовательных норм, это решение вопроса: какой должна быть формализация объектов стандартизации и каковы процессуальные механизмы (логические, математические, логико-математические) оперирования квалитетически представленными объектами;

- психолого-педагогическое основание для создания механизма когнитивного моделирования включено в новом видении образовательного процесса в современной системе профессиональной подготовки – личностной центрации всего образования и профессионального образования в частности. Такая акцентуация предполагает усиление внимания к проблемам личностного развития обучающегося, его когнитивной организации, а, следовательно, большей психологизации всего образовательного процесса, педагогического инструментария и сопровождения личностно-профессионального продвижения обучаемых по индивидуальной образовательной траектории;

- валеологическое основание содержит норму здоровьесберегающих параметров образования, включая санитарно-гигиенические, медицинские, экологические, психоохраняющие нормативы образовательного процесса;

- научно-содержательное основание механизмов когнитивного моделирования определяет процедуры отбора того научно-теоретического материала и характер его педагогической «аранжировки», для различных уровней системы профессионального образования и ее направленности;

- праксиологическое основание коррекции процессов когнитивного моделирования обеспечивает процедуры согласования теоретически заданного и практико-реализуемых уровней качества образования и позволяет на основании разработанных критериев оценить эффективность реализации моделей в реальной образовательной практике.

Таким образом, когнитивное моделирование – это исследование функционирования и развития образовательных систем, педагогических объектов (явлений) с помощью моделирования понятийных, процессуальных, структурно-содержательных или концептуальных характеристик учебно-воспитательного процесса и педагогических ситуаций на субъективных представлениях (индивидуальных или коллективных) исследуемой проблемы.

Широкие возможности применения когнитивного моделирования в его современной интерпретации позволяют использовать его для:

- решения задач управления образованием [7;9];
- исследования и решения современных проблем психодидактики [4;5];
- разработки инструментальной сферы образовательной среды, предопреляющей продуктивную профессиональную подготовку будущих специалистов [5;21];
- когнитивного исследования разнообразных педагогических ситуаций для анализа их сильных и слабых сторон, недостатков, возможных рисков педагогических ситуаций [4;5];
- формирования гуманистического потенциала личности обучаемого через предметные эмоционально-образные компоненты когнитивных моделей [4;5];
- организации целостной образовательно-воспитательной среды [5;6].

В частности, решена задача поиска механизмов управления высшим образованием, обуславливающих переход к новому содержанию и новой культуре управления, основанных на мобильности форм и методов обучения (Е.Ю. Левина). Чтобы быть релевантным характеру информационной социокультурной реальности в целом и развитию образования как отдельной сферы, управление им требует собственных преобразований и новых возможностей, построенных на динамичных множественных трансформациях. На уровне реализации образовательных процессов речь идет о формировании модели нового менеджериализма для высшего образования, в которой приоритет отдается качеству результата образования; универсализации и стандартизации управления; выделению менеджеров образования как отдельной социальной группы, несущей социальную ответственность за его результативность. Позиция нового менеджериализма практически противопоставляется всем существующим типам моделей управления образованием, поскольку реализуется через гибкий динамический конструкт, обретающий, системные свойства в текущий момент времени в зависимости от уровня управления. Такая модель, основанная на методах когнитивного моделирования, позволит существенно снизить различные риски образования, риски контроля образования, финансовые издержки, автономизацию и коллегиальность образования, способствуя

поддержанию баланса интересов агентов образования [11].

Когнитивный менеджмент базируется на систематическом управлении процессами, посредством которых знание идентифицируется, накапливается, распределяется и применяется в образовательной организации для улучшения ее деятельности. Когнитивный менеджмент затрагивает внутренние вопросы управления образования, связанные только с внутренней средой образовательной системы и с людьми, несущими ее когнитивный потенциал [7;31].

Особенно важным в данном контексте является сама многозначность «когнитивности» в управлении образованием: знания о способах и закономерностях функционирования самой системы, ее элементов (образовательных организаций) – нарративы; «знания» самой образовательной организации, определяемые ее традициями, местом и ролью в системе образования страны, региона, города; «знания» как образовательный ресурс организации, включающие в себя предметные, социальные, педагогические направления и др. Нарративы, значимые для управления образовательной системой, содержат в себе основные законы ее функционирования и требования к результативности, способствуя формированию системы управления в каждой образовательной организации. Организационные знания, определяемые внутри системы в каждый конкретный момент времени, подвергаются изменениям при варибельности образовательных процессов (внешней или внутренней), формируя новые способы решения задач управления [9].

В качестве методологии когнитивного менеджмента впервые в педагогической практике обоснован *информационно-когнитивный подход* как объективная возможность снижения неопределенности информационного поля системы образования за счет анализа необходимой и достаточной информации для его развития и когнитивных механизмов, способных выявить его сущностное ядро для выработки адекватных управляющих воздействий в целях развития образования (структур, образовательных процессов и ситуаций) [10;32].

Ключевыми понятиями информационно-когнитивного подхода к управлению образованием выступают:

- информация – ее качественно / количественные характеристики, описывающие состояние образовательной деятельности (на уровне событий, образовательных процессов, структур и всего образования в целом);

– меры информации: воспринятая пользователем, потенциальная (содержащаяся в рассматриваемом объекте), сложность образования как их пересечение, определяющая точность информационных описаний;

– знания и закономерности функционала образования (связи, отношения, направления, действия), внутрисистемные и внешнесистемные коммуникации (взаимодействие между процессами и агентами образования).

Центральным элементом информационно-когнитивного подхода выступает процесс «добычи» знаний и его инструментарий: получение, структуризация, информационный и когнитивный анализ данных о состоянии образования, описание взаимосвязей, отношений в формализованном представлении, то есть формальные модели образования (структур, образовательных процессов и ситуаций).

Преимущества информационно-когнитивного подхода к управлению высшим образованием заключаются в существенном расширении возможностей управленческой практики на основе выявления новых представлений о функционировании образования. Информационно-когнитивный подход «действует» не только на этапе «добычи знаний», но и на этапах анализа, группировки и обобщения, позволяя осуществить переход от информации к знаниям для их систематизации, оценки возможных причин событий, построения возможных альтернатив действий агентов образования. Он позволяет снизить энтропию управления образованием (структур, образовательных процессов и ситуаций) для принятия адекватных управленческих решений с учетом выявленного состояния и потенциала развития, осуществить управляющее воздействие и обеспечить контроль его результата с оценкой достигнутого качества образования.

Границы применимости информационно-когнитивного подхода в образовании очень широки: от инновирования дидактических моделей, форм и средств до моделирования информационных образовательных систем искусственного интеллекта, осуществляющих обучение и управление.

Управление рисками определено как необходимый структурный элемент когнитивного менеджмента, имеющее свою стратегию, тактику, оперативную реализацию (Е.Н. Прокофьева) [7;15]. Анализ рисков способен обеспечить прогностическое управление, основанное на выявлении причин отклонений планируемых результатов образовательной деятельности и использование этих знаний при планировании и

координации управленческих стратегий. То есть, возникает потребность в проведении не только идентификации рисков, но и в их систематизации, анализе, корреляции между собой; в определении степени влияния на реализацию миссии, видение, стратегических и оперативных целей образовательной организации. В практике образования выявлены различные виды рисков (риски образовательной организации, финансовые риски, материальные риски, риски работников образования, риски образовательной деятельности, информационные риски). На определенные виды рисков образования может оказывать воздействие большое количество рискообразующих факторов, одним из которых являются нейтивные (уникальные) факторы этого риска, другие - интегральные, воздействующие одновременно и на другие риски [35]. Выявление когнитивных рисков организации образовательного процесса важно и в контексте психологической безопасности обучающихся, и комплексной безопасности образовательной организации в целом, относительно которых необходимы разработка новых механизмов когнитивного управления и обеспечение психолого-педагогического сопровождения обучающихся в целях снижения рисков и угроз их безопасности.

Когнитивное представление об образовательных рисках, необходимость их выявления и определения способов и механизмов их стагнации позволяет рассмотреть риск, как: событие, допустимость которого прогнозируется; фактор, возможно оказывающий воздействие на состояние процессов; условие, которое определяет вероятность нового события; итоговый продукт деятельности или процесса.

Психодидактическое направление исследования в рамках формируемой когнитивной педагогики и реализации возможностей когнитивного моделирования в образовании опирается, прежде всего, на процесс познания. С.В. Хусаинова связывает его с выявлением новой активности субъекта познания как дополнения в развитии новых фундаментальных направлений классической психологии, определивших ее отражение в современной неклассической психологической когнитивной модели познания [4;5]. Настоящий характер познания может принципиально отличаться от прошлого; он связан с кардинально меняющимися традиционными суждениями о структуре познавательного процесса, определяющими его компоненты, структуру, связи субъекта и объекта познания. Это дает возможность перехода к новому взгляду на

современную реальность и имеет предсказательную силу, обусловившую новую волну исследований «вероятной множественности» в проявлениях суждений субъекта.

Базируясь на *конвергентном подходе*, подразумевающим новую концепцию «взаимодействия» между образовательным процессом и обучающимися посредством автоматизации и быстрой адаптивности образовательных технологий относительно стабильных личностных характеристик обучающегося, осуществляется организационно-педагогическая деятельность в целях повышения результативности обучения [24]. Данный подход несет в себе готовое решение от обучающего или образовательной организации для обеспечения быстрого усвоения программы обучающимися, направлен на принятие единого способа организации и единой формы контроля результатов.

Исследуемыми и управляемыми характеристиками конвергентного подхода являются: время принятия решения, быстрота принятия решения с положительным результатом, высокие результаты за счет выбора технологий с высокой их оптимизацией и большим охватом знаний при росте образовательных потребностей.

Неклассическая психологическая когнитивная модель предполагает «множественность» отдельных суждений, которые содержатся в суперпозициях ответов субъекта, не препятствующих его «множественному» совпадению с реальностью. Это позволяет определять «множественность» выборов позиций активности субъекта и возможность существования его альтернативных представлений для определения его мировосприятия, отраженного в его объективности. Это предопределяет связи познания со ступенями образования и развития общности людей, объясняя иерархию ее формирования [23].

Целью научно-методического обеспечения развития познания через когнитивное моделирование в учебно-профессиональной деятельности выступает форма содействия студентам в учебно-профессиональной деятельности, которая обуславливает поддержку и корректировку в построении профессионально-смысловой системы студента и предполагает организацию трехсторонних коммуникаций: «педагог – студент – образовательное пространство». Именно этот аспект важен с точки зрения когнитивной педагогики и получил

методологическое обоснование для процесса профессиональной подготовки будущих педагогов на основе когнитивно-деятельностного подхода (Гильмеева Р.Х.).

В деятельности педагогов предполагается, что существует естественный процесс созревания когнитивной организации личности человека, который развивается на основе взаимодействия педагога и обучающегося в рамках образовательной среды. Развитию эффективной когнитивной организации обучающегося, оснащению её универсальными инструментами как внутренними, так и внешними для решения его жизненных и учебно-профессиональных задач, способствует создание инструментальной сферы образовательной среды [5;21].

Когнитивно-деятельностный подход, как методологическая основа, предопределяет инструментальную сферу образовательной среды, под которой понимаются не только физические и социальные факторы обучения и воспитания, но и внутренняя активность обучающихся, порождающая метаинструменты и способы решения задач.

Когнитивно-деятельностный подход обуславливает:

- формирование готовности личности к саморазвитию и непрерывному образованию;
- проектирование и конструирование личностно-развивающей образовательной среды;
- активную учебно-познавательную деятельность с учетом индивидуальных возрастных, психологических и физиологических особенностей;
- освоение когнитивно-ценностных механизмов регуляции эффективного поведения обучающегося.

Когнитивно-деятельностный подход позволяет уйти от репродуктивного способа обучения и перейти к деятельностной парадигме, в которой ключевой компетенцией является наличие у обучающегося основ теоретического мышления, способного в нестандартных условиях находить нестандартное решение и действовать в неопределенных ситуациях; изменять предметное содержание, направленное на поиск обобщенных способов действия с предметом через построение системы научных понятий. Данный подход направлен на развитие личности обучающегося на основе освоения и развития универсальных способов деятельности. Основной педагогической задачей является создание условий, инициирующих действие обучающихся: обновление содержания образования – ценности образования – обновление технологий образования. Когнитивно-деятельностный подход

может использоваться на всех уровнях образования по одному алгоритму: представление целей образования в виде системы ключевых задач, отражающих направления формирования личностных качеств обучающегося и развития ее когнитивной организации; обоснование способов действий на основании построенных целей, которые должны быть сформированы в учебном процессе, междисциплинарная интеграция содержания обучения; выделение основных результатов обучения и воспитания как достижения личностного, социального, коммуникативного, познавательного развития обучающихся.

Когнитивно-деятельностный подход способен преодолеть кризис ценностного восприятия образования и ориентирован на развитие личности обучающегося, её когнитивной организации, освоение ценностей и смыслов, которые являются, по сути, регулятором деятельности человека, когнитивно-ценностным механизмом саморегуляции эффективного поведения обучающегося.

Особенно важным является актуализация этого направления в профессиональной подготовке будущих педагогов в целях овладения ими способами ситуационного анализа и управления развитием событий в кризисных средах и нестандартных ситуациях. Выявленные *принципы когнитивно-деятельностного подхода* (мотивационно-творческой активности студента (формирование позитивных мотивационных структур и установок на учебную и творческую деятельность); межпредметной интеграции (тематическая и целевая интеграция содержания учебных дисциплин); диагностического целеполагания (взаимосвязь целеполагания с вероятностными последствиями); ценностно-смысловой ориентированности (саморегуляция поведения на основе ценностей и смыслов, обуславливают потенциал когнитивного моделирования как способа достижения функционального единства процессов целеполагания, освоения содержания образования на основе современных образовательных технологий, взаимодействия участников образовательного процесса (формальное и неформальное, управляемое и выступающее в формах самообразования и саморазвития).

Исследование особенностей инструментальной стороны когнитивной организации личности, т.е. то, как личность для достижения своих целей использует инструменты познания, и какие это инструменты позволило разработать *универсальные этапы когнитивного*

анализа разнообразных педагогических ситуаций (А.Р. Камалева, С.Ю. Грузкова) [1-3]:

1. Формулировка цели и задач. Под целями понимаются сформулированные в общем виде желаемые результаты, к которым следует стремиться. Они являются долговременными, могут изменяться в процессе развития, обычно не достигаются окончательно. В свою очередь, цели реализуются с помощью конкретно сформулированных задач.

2. Изучение ситуации с позиции поставленной цели, которое выражается в сборе, систематизации, анализе существующей статистической и качественной информации для объективного определения проблемного поля исследуемого объекта.

3. Выделение основных факторов, воздействующих на развитие ситуации. Если это воздействие по характеру положительное (увеличивающее, усиливающее), то дуге приписывают знак «+», если же воздействие отрицательное (уменьшающее, ослабляющее – знак «-»). Это дает возможность графически изобразить когнитивную карту педагогической ситуации, призванной адекватно и целостно отражать сущность, важнейшие качества и компоненты педагогической системы, что позволит получить информацию о ее состоянии и возможностях.

4. Определение взаимосвязи между факторами (построение когнитивной карты) путем рассмотрения причинно-следственных цепочек позволяет построить ориентированный граф, связывающий понятийные структуры различных предметных областей, представленные в виде знаниевого конструкта, обладающего моделирующими и образно-понятийными свойствами, удобными для визуального и логического восприятия, оперирования элементами знаний и их преобразования. Такое построение понятийных структур различных предметных областей учебных курсов является результатом проведения понятийного моделирования, когда первая часть ориентированного графа учебного курса когнитивной модели будет выстраиваться в виде направленных иерархических связей от дидактической единицы более высокого уровня иерархии к единице более низкого уровня иерархии.

Вторая часть ориентированного графа проектируется в виде соответствующих когнитивных профилей с учетом специфики различных видов аудиторной и внеаудиторной познавательной деятельности обучающихся и опирается на ряд принципов: полинезависимости;

когнитивной сложности восприятия; рефлексивности; гибкости мыследеятельных процессов; функциональности.

5. Проверка адекватности когнитивной модели реальной педагогической ситуации (верификация когнитивной модели).

6. Определение с помощью когнитивной модели возможных вариантов развития педагогической ситуации, обнаружение путей, механизмов воздействия на ситуацию с целью достижения желаемых результатов, предотвращения нежелательных последствий.

В результате реализации представленных этапов создаются когнитивная карта, ориентированный граф, осуществляется их объединение в единую когнитивную модель изучаемой педагогической ситуации, проверяется ее адекватность, и выявляются возможные варианты развития педагогической ситуации, обнаружение путей и механизмов воздействия на ситуацию [4;5]. Использование SWOT-анализа сильных и слабых сторон развития педагогического состояния в процессе построения когнитивной карты модели позволяет описать как количественные, так и качественные характеристики выделенных в процессе построения когнитивной карты факторов и выявить сильные и слабые стороны, недостатки, возможные проблемы (угрозы) изучаемой педагогической ситуации.

Исследование возможностей когнитивного моделирования актуализировало и обращение к его эмоционально-образному компоненту, а через него - к гуманистическому потенциалу личности обучаемого (Л.Ю. Мухаметзянова) [2]. Сужение гуманистического диапазона обучения и усиление утилитарного характера образования настоятельно требует создание условий, при которых учебный предмет обращен не только к разуму, но и к чувствам обучаемых.

Сегодня в сложном процессе формирования гуманистического потенциала личности будущих специалистов мы видим необходимость взаимодействия рационально-логических и эмоционально-образных компонентов изучаемых дисциплин. Продуктивное воображение, оценка, идеалы обладают, прежде всего, образным характером. И теоретический или же прагматический анализ внутреннего мира не может быть совершенен без опоры на уже существующий образ своего «я», образ своего внутреннего мира.

Необходимо подчеркнуть, что когнитивные процессы связаны с творческими способностями и интеллектом личности. Раскрывая особенности человеческого мышления, следует подчеркнуть,

что в процессе познания (когнитивность) используются два механизма [4;5]. Первый механизм способствует осуществлению работы символами и их семантическими значениями. Этот механизм управляет процессом рационально-логического мышления. Второй механизм через ассоциативный ряд «работает» с моделями образов, что позволяет интерпретировать гораздо больший объем содержательной информации, чем при интерпретации символов. Наиболее четко интеграционная целостность рационально-логического и эмоционально-образного познания отражается в произведениях искусства [13]. В содержании художественных произведений опыт эмоционально-ценностных связей людей между собой и с миром фиксируется в образной форме. Этот опыт является основой творческой жизнедеятельности человека.

Развитие эмоционально-образного гуманистического потенциала личности студента в процессе гуманитарной подготовки необходимо осуществлять в контексте актуальной сегодня художественной когниции. Когниция есть проявление умственных, интеллектуальных способностей человека и включает осознание самого себя, оценку самого себя и окружающего мира, построение особой картины мира. Художественная когниция являет оригинальную картину мира – авторскую, идеально-виртуальную, представляющую интеграционную целостность реального и идеального, зависимую от интенций автора, складывающих его художественный концепт. Концепт является продуктом мыслительного процесса, определяющего отбор существенных и несущественных признаков изучаемого явления в контексте моделируемого в образовательном процессе личностного пространства обучаемого, или его личностного концепта, личностной концептосферы. Художественный концепт – это конструкт, отражающий общехудожественное или индивидуально-авторское осмысление общих ментальных сущностей на основе индивидуальной системы оценок и ассоциаций. Смысловое понимание художественного концепта обеспечивается на основе общих характеристик концептосфер: единое пространство культурных универсалий, личностных мировоззренческих установок, структурных ценностных коннотаций. Художественный концепт в логике исследования выступает как модель концепта автора произведения (литературного, художественного, музыкального и др.), определяя построение личностной концептосферы в единстве

рационально-логических и эмоционально-ценностных установок студентов. На современном этапе развития общества, образования и науки включение концептологического инструментария в преподавание предметов гуманитарного цикла гармонизирует эмоциональное и рациональное восприятие информации и повышает возможности формирования гуманистической личности обучающегося.

Рассмотрение когнитивного моделирования как инструмента познания позволяет специальным образом обособить имеющуюся информацию о процессе воспитательной деятельности и осуществить организацию целостной образовательно-воспитательной среды в рамках образовательной организации (В.Ш. Масленникова) [5;6].

В ходе педагогической деятельности, организуя педагогический процесс, любой педагог опирается на ту или иную теорию личности. Эти теории не могут в полной мере дать ответ на вопросы, стоящие сейчас перед педагогом в работе с обучающимися в контексте их воспитания и развития. Многие ответы способна дать когнитивная теория, «настроенная» на акцентуализацию когнитивных механизмов, функций и особенностей обучающегося, создание инновационной образовательной среды и новых воспитательных моделей.

В теоретическом плане воспитание социально ориентированной личности предполагает развитие когнитивных личностных качеств, формирование когнитивных способностей. В качестве собственно личностных свойств из всего многообразия свойств человека обычно выделяются те, которые обуславливают общественно значимое поведение и деятельность человека. Явно возникает необходимость формулировки законов современного обучения и воспитания, следование которым обеспечивает растущему и взрослеющему человеку достойную и счастливую жизнь, помогает его жизненному и профессиональному самоопределению; а также очевидна и необходимость индивидуально ориентированной социально-педагогической поддержки развивающейся личности, ее психологического сопровождения, основанных на когнитивных механизмах [12].

Актуальной для современной педагогической практики является задача *разработки учебно-методического обеспечения* переподготовки и повышения квалификации субъектов научно-образовательного кластера в сфере профессиональной ориентации учащейся

молодежи, решаемая Институтом в рамках государственного задания.

В ходе решения поставленной задачи *обоснована значимость мировых чемпионатов WorldSkills для развития профессионального образования* (внедрения инновационных решений, методик и алгоритмов в систему среднего профессионального образования как необходимого стимула подготовки студентов для участия в конкурсах профессионального мастерства). Проблема рассмотрена на основе введения принципов: преэминентности; опережающей подготовки, состязательности; соответствия и адекватности; равновесия; маркетинга; правовой корректности; добровольности (Мухаметзянова Ф.Ш., Шайхутдинова Г.А.) [14;16;33].

На основе компаративного анализа содержания и организации движения WorldSkills, а также результатов региональных профессиональных чемпионатов в 75 странах-членах движения WorldSkills установлено, что деятельность WSI охватывает 6 основных направлений, главное из них – это система региональных, национальных и международных чемпионатов (Трегубова Т.М.). Другие направления включают в себя: построение карьеры, популяризацию профессии, образования и профподготовки, международное сотрудничество и развитие, а также научные исследования в областях, связанных с профессиональными навыками и компетенциями. Это движение направлено на обеспечение экспертной оценки, разработку и формирование высочайшего уровня мировых профессиональных стандартов рабочих специальностей в промышленности и секторе обслуживания, повышение статуса и стандартов профессиональной подготовки и квалификации [16;17;25].

В структуру чемпионата WorldSkills входят 45 профессиональных компетенций, разделенных на шесть магистральных направлений, а именно: сервис на воздушном транспорте, строительные технологии, творчество и дизайн, информационные и коммуникационные технологии, производственные и инженерные технологии, специалисты в сфере услуг. Выделены 4 исторических этапа в развитии движения WorldSkills (от зарождения в 1946 г. до настоящего времени); определены и классифицированы социально-педагогические проблемы организации профессионального образования в условиях движения WorldSkills, возникающие в европейских странах и России (продолжающееся падение популярности рабочих

профессий и отсталость национальных профессиональных стандартов; отсутствие системы сравнения навыков и способностей людей из разных стран, проблемы с привлечением финансирования WorldSkills Russia со стороны бизнеса, федерального и региональных бюджетов, сложности с проведением региональных чемпионатов «Абилимпикс» (для обучающихся с особыми нуждами) по не менее чем 10 компетенциям; доступность среднего профессионального образования с учетом прогноза по демографии и др.), рассмотрена в сравнении практика их решения в европейских странах и в России на современном этапе.

Анализ международного опыта показал, что стандарты WorldSkills разрабатываются с учетом трендов развития экономики, включают в себя требования к конкретной профессии от ведущих представителей промышленности и бизнеса и обновляются каждые два года. Для оценки мастерства по стандартам WorldSkills разработана спецификация стандартов WorldSkills Skills Specification (WSSS), включающая в себя около двухсот критериев мастерства. WSSS определяет знания, понимание и конкретные навыки, которые лежат в основе лучших международных практик в области технического и профессионального мастерства.

Принципы, заложенные в стандартах WS, а именно: требования к конкретной профессии от ведущих представителей промышленности и от бизнеса; отражение лучших практик реального сектора экономики; обновление каждые два года; разработка с учётом трендов развития экономики; актуализация с участием представителей промышленности и бизнеса; апробация каждые два года в рамках мировых чемпионатов WS и др. могут быть ориентиром модернизации инструментов оценивания качества образовательных программ, компетенций обучающихся, квалификаций выпускников. Внедрение международных стандартов WorldSkills способствует формированию экспертных сообществ по всему миру и разработке мета-стандартов по профессиям, востребованным и прогнозируемым (набор актуальных компетенций) [18;19]. В ситуации растущей глобализации, интеграции, диверсификации профессионального образования и рынка образовательных услуг, с одной стороны, и глобализационных и интеграционных процессов – с другой, отмечена определенная конвергенция систем профессионального образования с точки зрения целеполагания и механизмов, формы приведения которых в

«действие» для обеспечения поставленных целей и задач различаются в силу традиций и культурно-образовательной парадигмы той или иной страны.

Рассмотрена роль движения WorldSkills в системе профориентационной работы в таких сегментах, как: учащаяся молодежь; педагогические работники, наставники, эксперты, руководители образовательных организаций; представители бизнеса; предприятия (Шибанкова Л.А.) [20;26].

Определены следующие тенденции в развитии профессионального образования рабочих кадров:

- комплексное планирование подготовки высококвалифицированных рабочих кадров;
- расширение спектра профессий и подготовки рабочих кадров, способных быстро и качественно осваивать и обслуживать производственный процесс;
- повышение уровня качества профессиональной подготовки.

В системе профориентации движение WorldSkills является одним из механизмов профориентации. При этом, чемпионаты движения WorldSkills решают целый ряд задач.

На уровне учащейся молодежи чемпионаты движения WorldSkills:

- способствуют выбору профессии;
- способствуют карьерному росту выпускников;
- мотивируют молодежь на достижение профессиональных успехов;
- повышают престиж рабочих профессий.

На уровне педагогических работников, наставников, экспертов, руководителей образовательных организаций предоставляется возможность обсуждать актуальные вопросы, связанные:

- с ситуацией на рынке труда;
- с развитием профориентационной работы;
- с внедрением современных образовательных технологий в подготовку квалифицированных рабочих кадров.

В образовательных организациях, реализующих программы профессионального образования, происходит обновление их содержания, согласно современным стандартам производства и современным технологиям.

Для реализации профессиональных образовательных программ формируются условия, соответствующие современным стандартам, что находит отражение в качественных изменениях в содержании и реализации образовательных программ: модернизация материально-технической базы

образовательных организаций с привлечением работодателей и формированием сетевого взаимодействия; изменения в содержании образовательных программ, что предполагает трансляцию стандартов WorldSkills в ФГОС СПО.

Определено влияние движения WorldSkills на качественные изменения в содержании и реализации образовательных программ и развитие дополнительных профессиональных программ (повышения квалификации) [18].

Определено, что для достижения основной цели профориентационной работы, а именно, формирования профессиональных интересов у учащейся молодежи, профессионального самоопределения учащейся молодежи, ее самореализации необходимо совершенствование профессиональных компетенций работников образования и специалистов, занимающихся профориентационной работой в условиях движения WorldSkills.

Определены структура и модульный характер дополнительной профессиональной программы (повышения квалификации) «Профессиональная ориентация учащейся молодежи в условиях движения WorldSkills».

Движение WorldSkills, таким образом, является новым механизмом профориентационной работы на уровне государства, предприятия и образовательной организации [27]. Социально-экономический эффект такого рода профориентационной работы является отсроченным, но деятельность всех субъектов профориентации имеет свои задачи и нацелена на результат.

ФГБНУ «Институт педагогики, психологии и социальных проблем» в 2018 году активно продолжал и развивал *международное сотрудничество с зарубежными образовательными и научными Центрами и институтами в рамках международных академических программ: ЭРАЗМУС+, Программы Фулбрайт (FULBRIGHT), Британских Советов, Германской службы академических обменов (DAAD) и др.*

В 2018 году в ходе реализации мероприятий Проектов был произведен обмен опытом стран ЕС и Китая в профессиональном развитии преподавателей вузов в рамках концепции непрерывного образования, в частности, рассмотрен контекст психолого-педагогической подготовки и повышения уровня профессиональной культуры преподавателя вуза [28;29;34;36;37]. Несомненно, взаимодействие всех участников проектов явилось одним из этапов интернационализации и гармонизации

опыта преподавания в вузах в странах Европейского Союза, России и Китая посредством международного обмена, способствуя сотрудничеству и развитию профессиональных компетенций педагогов.

ФГБНУ «Институт педагогики, психологии и социальных проблем» в 2018 г. участвовал в четвертом этапе мониторинга изучения психологической безопасности молодежной среды в образовательных организациях на территории Республики Татарстан (вузов, ссузов и школ) с использованием методик «Личностно-социальная устойчивость» (подверженность влиянию, риски) и «Социально-психологическое тестирование» (риски, употребление психоактивных веществ). Результаты подтверждают необходимость акцентуализации обеспечения психологической безопасности личности, разработки профилактических мер и методов психолого-педагогического сопровождения в образовательных организациях всех уровней, повышения квалификации психологов и педагогов-психологов образовательных организаций всех уровней в сфере безопасности [8;22].

Для снижения напряженности молодежной среды необходимо проведение профилактической работы, направленной на формирование личностно-социальной устойчивости обучающихся [30]. Целью профилактики является формирование качественных характеристик личности, обуславливающее, с одной стороны, способность обучающегося противостоять влиянию внешних деструктивных воздействий; с другой стороны – развитие способности к самоуправлению и саморазвитию в рамках установленных социальных норм и морали. На основании полученных в ходе мониторинга данных выявлено, что необходимо выбирать несколько направлений профилактической работы для повышения личностно-социальной устойчивости учащейся молодежи:

- коррекционной работы на снижение негативных переживаний в прошлом, конфликтности;
- через семейные ценности и способности добиваться поставленной позитивной цели;
- повышать статус государства для удержания молодежи, желающей уехать из страны.

По итогам 2018 года опубликованы и внедряются в практику профессионального образования: 2 монографии, 3 концепции, 1 учебно-методический комплекс, 9 научно-методических и учебно-методических пособий, 2 дополнительные профессиональные программы.

Подготовлено 60 статей, из них: 6 статей Web Of
Sciens, 8 статей Скопус, 18 статей ВАК, 28

публикаций в сборниках научных статей и
материалах конференций.

Литература:

1. Камалеева А.Р. О внедрении механизма реализации нового образовательного стандарта в интеграции с разработанными профессиональными стандартами [Электронный ресурс] / А.Р. Камалеева // Вестник Томского государственного университета. - 2018. - № 430. - С. 144-152. – Режим доступа: 10.17223/15617793/430/20
2. Камалеева А.Р. Понятийно-терминологические основания когнитивного моделирования в профессиональной школе / А.Р. Камалеева, С.Ю. Грузкова, Л.Ю. Мухаметзянова // Материалы VII Всероссийской научно-практической конференции «Проблемы модернизации современного российского государства», Республика Башкортостан, г. Стерлитамак, 24–25 мая 2018 года; отв. ред. Г.А. Иванцова; зам. отв. ред. Е.С. Косых. – Стерлитамак: Стерлитамакский филиал БашГУ, 2018. – 184 с. - С. 165-168.
3. Камалеева А.Р. Теоретическое обоснование процесса когнитивного моделирования педагогических ситуаций / А.Р. Камалеева, С.Ю. Грузкова // Самарский научный вестник. - 2018. - Т.7. - № 2(23). - С. 245-247.
4. Когнитивное моделирование в профессиональной школе: научно-методическое пособие / С.Ю. Грузкова, А.Р. Камалеева, Е.Ю. Левина, Л.Ю. Мухаметзянова, С.В. Хусаинова; под науч.ред. А.Р. Камалеевой. –Казань, ИППСЦ, 2018. – 160 с.
5. Когнитивное моделирование в профессиональном образовании: формы, методы, технологии: сборник статей / В.С. Щербаков, В.Ш. Масленникова, Р.Х. Гильмеева С.В. Хусаинова, А.Р. Камалеева, С.Ю. Грузкова, Л.Ю. Мухаметзянова, Е.Ю. Левина, Е.Н. Прокофьева, Р.Р. Шархемуллина, А.Ш. Габдуллина; под ред. Е.Ю. Левиной. - Казань: Изд-во «Данис», 2018. - 132 с.
6. Когнитивное моделирование воспитательной деятельности в системе профессионального образования: научно-методическое пособие / В.Ш. Масленникова, С.Ю. Грузкова. – Казань, Изд-во «Данис», 2018. – 76 с.
7. Когнитивный менеджмент в образовании (теоретический аспект): концепция / Е.Ю. Левина, Е.Н. Прокофьева. – Казань: Отечество, 2018. – 28 с.
8. Козлов В.Е. Аттитюд культуры безопасности образовательных организаций / В.Е. Козлов, В.Ш. Масленникова, Е.Ю. Левина // Казанский педагогический журнал. - 2018. - № 5(130). - С. 27-31.
9. Левина Е.Ю. Когнитивная парадигма управления образовательными системами / Е.Ю. Левина // Педагогический журнал Башкортостана. - 2018 - № 2. - С. 24-30.
10. Левина Е.Ю. Методология информационно-когнитивного подхода к управлению развитием высшего образования / Е.Ю. Левина // Казанский педагогический журнал. – 2018. - № 3 - С. 17-22.
11. Левина Е. Ю. Инновационная система управления развитием высшего образования: монография / Е.Ю. Левина. - Казань: «Отечество», 2018. – 225 с.
12. Масленникова В.Ш. К вопросу когнитивного моделирования воспитательной деятельности в профессиональном образовании / В.Ш. Масленникова, В.А. Боговарова // Казанский педагогический журнал. - 2018. -№ 4. - С. 20-24.
13. Мухаметзянова Л.Ю. Когнитивный ресурс преподавания литературы в профессиональной школе / Л.Ю. Мухаметзянова, О.Е. Волошина, Р.Т. Новикова // Материалы Международной научно-практической конференции, посвящённой научному вкладу и педагогическому наследию академика РАО Г.В. Мухаметзяновой «Профессиональное образование: современная теория и инновационная практика». – Казань: ИППСЦ, 2018. - С. 230-234.
14. Мухаметзянова Ф.Ш. Некоторые тенденции развития рабочих профессий в условиях подготовки учащихся к WORLD SKILLS / Ф.Ш. Мухаметзянова, Г.А. Шайхутдинова / Профессиональное образование в России и за рубежом. - 2018. - № 2. - С. 33-38.
15. Прокофьева Е.Н. Образовательные риски в рамках когнитивного менеджмента: теоретические аспекты / Е.Н. Прокофьева // Казанский педагогический журнал. - 2018. - № 4. - С. 37-42.
16. Профессиональное образование рабочих кадров в условиях движения WorldSkills: научно-методическое пособие // Ф.Ш. Мухаметзянова, Т.М.Трегубова, Г.А. Шайхутдинова, Л.А. Шибанкова. – Казань: "Данис", 2018. – 104 с.
17. Трегубова Т.М. Инновации в практике профориентации учащихся в контексте социокультурных трансформаций XXI века / Т.М. Трегубова // Материалы Международной научно-практической конференции «Современный опыт внедрения инноваций в науку и образование», 16 марта 2018 г. - Иркутск: «Научное партнерство «Апекс», 2018. – 80 с. - С. 60-62.
18. Трегубова Т.М. Программы дополнительного образования в вузе как фактор профессионального развития работников высшей школы / Т.М. Трегубова, Л.А. Шибанкова // Материалы VIII международной научно-практической конференции «Россия и мир: развитие цивилизаций. Феномен развития радикальных политических движений в Европе» (Москва, 12 апреля 2018). - М.: Институт мировых цивилизаций, 2018. - 692 с. - С. 345-348.
19. Трегубова Т.М. Традиционность подходов и инновационность практики профориентации молодежи в условиях международной образовательной интеграции» / Т.М. Трегубова, Л.А. Шибанкова // Научно-практ. журнал «Гуманитарные науки». – Ялта: Гум.-пед. академия (филиал) ФГАОУ ВО «КФУ им. В.И. Вернадского», 2018. – № 3(43). – С. 48-53.

20. Трегубова Т.М. Совершенствование практики профориентации обучающихся в научно-образовательном кластере / Т.М. Трегубова, Л.А. Шибанкова, Ю.О. Тигина // Казанский педагогический журнал. - 2018. - № 5. - С. 69-74 (БАК).
21. Учебно-методическое обеспечение когнитивного моделирования профессиональной подготовки студентов: учебно-методический комплекс / Р.Х. Гильмеева, А.Г. Залялова, Е.В. Зеленкова, А.А. Катекина, Г.З. Айнутдинова. - Казань, Изд-во «Данис», 2018. – 152 с.
22. Хусаинова С.В. Концепты личностно-социальной устойчивости: сборник / С.В. Хусаинова // Социальный мир человека / Материалы VII Международной научно-практической конференции "Человек и мир: мирозидание, конфликт и медиация". Серия: "Язык социального"; под редакцией Н.И. Леонова. - Изд. УдГУ: Ижевск. - 2018. - С. 398-401.
23. Хусаинова С.В. Неклассические психологические механизмы развития когнитивной деятельности студента / С.В. Хусаинова // Казанский педагогический журнал. - 2018. - № 3. - С. 175-178.
24. Хусаинова С.В. Психологическая устойчивость обучающихся в учебно-профессиональной деятельности: теория и практика: монография / С.В. Хусаинова. - Казань: «Данис». - ФГБНУ «Институт педагогики, психологии и социальных проблем», 2018. - 176 с.
25. Шайхутдинова Г.А. Международный опыт как ресурс совершенствования системы обучения и воспитания студентов вузов / Г.А. Шайхутдинова, Т.М. Трегубова, А.С. Кац // Казанский педагогический журнал. - 2018. - № 5. - С. 107-112 (БАК).
26. Шибанкова Л.А. Конкурсное движение "Молодые профессионалы" (WorldSkills Russia) как механизм профессиональной ориентации учащейся молодежи: сборник / Л.А. Шибанкова, Е.В. Гутман // Профессиональное образование: современная теория и инновационная практика / Материалы Международной научно-практической конференции, посвященной педагогическому наследию академика РАО Мухаметзяновой Гузел Валеевны (10 октября 2018 года); под научной редакцией Р.Х. Гильмеевой; в 2-х томах. - Казань: ФГБНУ «ИППСП», 2018. – Т. 2. - С. 370-372.
27. Шибанкова Л.А. Роль движения WORLDSKILLS RUSSIA в подготовке профессионалов будущего / Л.А. Шибанкова // Высшее и среднее профессиональное образование России в начале 21-го века: состояние, проблемы, перспективы развития / Материалы 12-ой Международной научно-практической конференции (г. Казань, 17 мая 2018 года): в 2-х книгах; под общей редакцией д.п.н. Р.С. Сафина; д.п.н. Е.А. Корчагина. – Казань: Редакционно-издательский центр «Школа», 2018. – 430 с. - Кн. 1. - С. 309-312.
28. Gilmeeva R.Kh. Integration Mechanisms of Polycultural Development of University Student Personality in Global Open Society Conditions / Gilmeeva R.Kh.et al. // Astra Salvensis; Supplement 2/2018: Proceedings of the – IV International Forum on Teacher Education. – 2018. - № 2. – P. 391-406.
29. Kamaleeva A., Gruzkova S., Maslennikova V., Nigmatzyanova V. Expansion of Professional Competence of Modern Teacher in Conditions of Domestic Professional Education Updating / A. Kamaleeva, S. Gruzkova, V. Maslennikova, V. Nigmatzyanova // The International Scientific and Practical Conference "Current Issues of Linguistics and Didactics: The Interdisciplinary Approach in Humanities and Social Sciences" (CILDIAN-2018), SHS Web of Conferences Volume 50 (2018), Volgograd, Russia, April 23-28, 2018. – Режим доступа: <https://doi.org/10.1051/shsconf/20185001076>
30. Khusainova S. Adaptive model of psychological and pedagogical support of professional training of students / S. Khusainova et al. // Revista ESPACIOS. - 2018. - Vol. 39 (05). - P. 22.
31. Levina E. Educational systems' cognitive management concepts / E.Y. Levina et al // Espacios. - Vol. 39 (№ 05). – Режим доступа: <http://www.revistaespacios.com/a18v39n05/18390523.html>
32. Levina E. Perspective of information cognitive management of development of the higher education in the conditions of global transformations / E. Levina // «Scientific research of the SCO countries: synergy and integration»: proceedings International Conference; Part 1: Participants' reports in English. - Pekin: Minzu University of China, 2018. - P. 108-112.
33. Mukhametzyanova F.Sh., Shaukhtudinova G.A. Interaction of subjects of scientific and educational cluster in support of professional self-determination of students. Polish journal of science. - № 5 (2018). - P. 34-39. ISSN 3353-2389.
34. Mukhametzyanova L. Culture-oriented component scientific and methodical support of students' humanitarian training in university / L. Mukhametzyanova et al // XLinguae. – 2018. - № 1(11). - P. 230-241.
35. Prokofieva E.N. Risk Based Ecological Economics to Engineering Students // E. Prokofieva // EURASIA Journal of Mathematics. Science and Technology Education. – 2018. - vol. 14. - № 3. – Режим доступа: www.ejmste.com/Author-Elena-Prokofieva/7375
36. Tregubova T.M., Kats A.S. Formation of inter-ethnic tolerance of university students as a mechanism of successful inter-cultural education //European proceedings of social & behavioral sciences. - 2018, № 4.
37. Tregubova T.M., O.N. Oleynikova, A.I. Gorylev. About some characteristics of the systematization of joint international programmes in higher education //IFTE 2018 IV International Forum on Teacher Education. /European proceedings of social & behavioral sciences EpSBS. – 2018.

Сведения об авторах:

Козлов Вадим Евгеньевич (г. Казань, Россия), кандидат исторических наук, директор ФГБНУ «Институт педагогики, психологии и социальных проблем», e-mail: info@ippisp.ru

Хусаинова Светлана Владимировна (г. Казань, Россия), кандидат психологических наук, ученый секретарь ФГБНУ «Институт педагогики, психологии и социальных проблем», e-mail: sv_husainova@mail.ru

Data about the authors:

V. Kozlov (Kazan, Russia), Candidate of Historical Sciences, Director "Institute of pedagogy, psychology and social problems", e-mail: info@ippisp.ru

S. Khusainova (Kazan, Russia), Candidate of Psychological Sciences, scientific Secretary, FGBNU "Institute of pedagogy, psychology and social problems", e-mail: sv_husainova@mail.ru



Высшее образование

УДК 378

ОНЛАЙН-ОБУЧЕНИЕ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ: СИЛЬНЫЕ И СЛАБЫЕ СТОРОНЫ

Н.В. Шамина

Аннотация. Актуальность статьи обусловлена внедрением онлайн-курсов в образовательный процесс. Приоритетная цель статьи заключается в выявлении сильных и слабых сторон онлайн-обучения. Показано, что массовый характер, применение современных и интерактивных технологий, обучение людей с ограниченными возможностями, безусловно, относятся к сильным сторонам онлайн-обучения. Однако отсутствие непосредственного контакта преподавателя и студента не позволяет в полной мере реализовать компетентностный подход. Тем не менее, подчёркивает автор, одна из главных задач преподавателя – создание образовательного пространства – реализуется и на онлайн-курсах, без которых в настоящее время сложно представить образовательный процесс. Из этого следует, что обращение к заявленной проблематике является весьма своевременным, поскольку обусловлено активным внедрением онлайн-обучения в систему современного отечественного образования.

Ключевые слова: онлайн-обучение, образовательный процесс, сильные стороны, слабые стороны, онлайн-курсы, виртуальное пространство.

ONLINE LEARNING IN THE EDUCATIONAL PROCESS: STRENGTHS AND WEAKNESSES

N. Shamina

Abstract. The actuality of the article is caused due to the introduction of online courses in the educational process. The priority goal of the article is to identify the strengths and weaknesses of online-learning. It is shown that mass character, the use of modern and interactive Technologies, training of people with disabilities, undoubtedly, belong to the strengths of online-learning. However, the absence of direct contact between the teacher and the student does not allow implementing the competence approach in a full measure. Nevertheless, the author emphasizes that one of the main tasks of the teacher – the creation of educational space – is implemented through online courses, without which it is difficult to imagine the educational process at a present period. From this it follows that the appeal to the stated problems is quite timely because it is due to the active introduction of online learning in the system of modern national system of Education.

Keywords: online learning, educational process, strengths, weaknesses, online courses, virtual space.

Образовательный процесс в настоящее время сложно представить без использования онлайн-курсов. Стремительный рост числа массовых онлайн-курсов вызывает интерес к ним со стороны образовательных организаций.

Безусловно, умелый лектор может воздействовать на студентов в аудитории весьма эффективно. Однако можно управлять вниманием и мотивировать и при опосредованном контакте, когда обучение происходит на онлайн-курсе. Для этого надо только использовать подходящие инструменты: визуальное оформление материалов, оповещения и сопровождение на курсе, логика построения программы и заданий и т.д. Онлайн-обучение фактически позволяет *любому* преподавателю сделать курс, который станет популярным у студентов. Причём, если при внедрении онлайн-обучения не учитывать специфику дисциплины,

направление подготовки конкретных обучающихся, то даже великолепный курс может дать отрицательный результат. Квалификация и правильная организация процесса нужны не только для создания курса, но и для его применения.

Одна из главных задач преподавателя – создание образовательного пространства – реализуется и на онлайн-курсах [1;6]. Только здесь это пространство становится частично или полностью виртуальным (в зависимости от выбранной модели обучения: смешанной или полностью дистанционной). Стоит только понять возможности и ограничения онлайн-формата, и можно начинать конструировать. Кроме того, это пространство на открытых онлайн-курсах строится именно вокруг преподавателя. Результаты исследований подтверждают, что для слушателей онлайн-курсов именно харизма

преподавателя, его увлечённость и энергетика являются определяющими факторами при оценке качества видеолекций. То есть, курс, конечно, делается для обучающихся, и именно их цели и задачи ставятся во главу угла при проектировании. Но ключевое звено этого курса – это его авторы, носители того самого «живого» знания. И в онлайн-формате частицы этого знания можно донести до гораздо большей аудитории, чем без его использования. Очень важно не только дать материал, но и подкрепить его каким-то контролем. В противном случае часть аудитории, пришедшей на сессию, может оказаться не готовой к практике и лабораторным работам.

К сильным сторонам онлайн-обучения можно отнести следующие:

- охват большого количества обучающихся – массовость;
- применение современных и интерактивных технологий для изложения теоретического материала и выполнения заданий;
- мобильность и обучение в режиме 24/7 – возможность обучаться в любом месте и в любое время;
- вариативность и разнообразие;
- возможность многократного прослушивания лекций (если это интересно или для уточнения деталей материала);
- повышение квалификации с помощью онлайн-курсов людьми с ограниченными возможностями здоровья;
- возможность саморазвития, обучение самодисциплине;
- оптимизация процесса обучения (СРС, уменьшение контактной нагрузки преподавателя в разумных рамках);
- качественная организация не только аудиторной, но и самостоятельной работы обучающихся, которая при очном обучении не всегда последовательно и четко контролируется;
- для вуза – возможность позиционирования и, как следствие, повышение рейтинга университета.

Добавим, что в рамках онлайн-курса учащиеся подвергаются меньшему стрессу при выполнении контрольных заданий, так как находятся в комфортной обстановке, а также быстрее получают результат и сведения о допущенных ошибках при прохождении тестирования. С другой стороны, преподавателю сложнее проконтролировать, насколько самостоятельно выполняется данная работа [4]. Поэтому приходится составлять такие задания, выполнить которые можно, не просто списав

ответ из материалов лекции, а только основательно разобравшись в теме.

Современное поколение живёт в виртуальном пространстве, поэтому онлайн-курсы – это удачный замысел совместить его свободное времяпрепровождение с учёбой или, иначе говоря, предоставить ему возможность получить образование в интересном и актуальном для него месте. Прохождение онлайн-курсов может оказать дополнительную профориентационную поддержку будущим абитуриентам, информационную поддержку магистрантам и аспирантам, которые на предыдущей ступени образования обучались по иному направлению подготовки, а также всем студентам заочной формы обучения. Вместе с этим, онлайн-обучение предоставляет широкие возможности для реализации совместной деятельности всех участников образовательного процесса.

Кроме перечисленных выше достоинств, с нашей точки зрения, особо можно отметить следующее: онлайн-курсы также помогают при обучении иностранцев, поскольку в общем потоке им сложно учиться, да и преподавателю уделить им много времени нет возможности, так как остальные студенты тоже требуют внимания.

Немалое значение имеет и оптимизация времени преподавателя (освобождение от «горловой» нагрузки), дающая возможность использовать время или на науку (показатели по которой в вузе должны быть высокими), или, если преподаватель является методистом, на доработку уже созданного материала и улучшение качества учебно-методической работы. Добавим ко всем перечисленным преимуществам онлайн-обучения то, что оно, как относительно новая форма обучения, стимулирует преподавателя к освоению новых образовательных технологий (если, конечно, есть желание быть востребованным).

В целом, для преподавателя сильная сторона онлайн-курсов состоит в возможности самовыражения, в передаче своего опыта бесконечному числу студентов; для обучающихся же – в доступности образования, в возможности повысить квалификацию, приобрести новые контакты для сотрудничества в будущем.

Если говорить о слабых сторонах онлайн-обучения (а их немало), то стоит упомянуть следующие:

- большие затраты времени и высокая стоимость создания онлайн-курсов (от 500 тысяч до 1 миллиона рублей, стоимость поддержки – до 200 тысяч в год);
- утрата обучающимися умений анализировать и синтезировать, так как материал

на онлайн-курсах даётся практически в готовом виде, и ничего додумывать не нужно;

- возможность многократного выполнения тестов (в итоге оценка не будет адекватно отражать знания обучающегося);

- проблемы с прокторингом (аутентификацией слушателей) – отсюда невозможность контролировать, действительно ли заявленный студент обучается на курсе, то есть задания за него может выполнять кто-то другой, более компетентный;

- излишняя формализация и регламентация обучения, ограничение (а в некоторых случаях и подавление) его творческой составляющей;

- одностороннее преподнесение лектором учебного материала, отсутствие «живого» диалога может рассеивать внимание слушателей: обычно во время лекции какой-нибудь вопрос, реплика, дополнение, пример намного «оживляют» учебный материал и самих студентов (не всякий талантливый лектор владеет современными техническими методами удержания внимания слушателей). Отсутствие непосредственного (личного) взаимодействия преподавателя и студента (обучаемого) не позволяет в полной мере реализовать компетентностный подход, ориентируя в большей степени на получение знаний, и в меньшей – на формирование умений и навыков.

Отсутствие непосредственного контакта с преподавателем, впрочем, можно рассматривать и как позитивный момент, если у него не очень высокая квалификация. К примеру, лекции профессора с именем собирают большую аудиторию, нежели лекции рядового преподавателя – как раз на первый план выходит та самая «харизма». Зачастую преподаватели являются компетентными в своей узкой предметной теме, и им требуется существенная поддержка со стороны специалистов в современных педагогических технологиях, так как нельзя построить курс, если он не может вписаться в структуру Болонской системы. Со всеми указанными недостатками можно согласиться, но при соответствующей энергии, учёте специфики сферы обучения и рациональном подходе к разработке и использованию онлайн-курса с конкретной целью можно достичь очень хороших результатов.

Следует подчеркнуть, что пока ни один MOOK не может сравниться с работой преподавателя на начальном этапе, когда создается понятийный аппарат, основанный на логическом мышлении. Самостоятельно организовать свое время, рабочее пространство, дисциплинированно подходить к выполнению

заданий не каждому студенту под силу. Расписание, коллоквиумы, возможность очно сравнить свои знания со знаниями других обучающихся подстегивают и организуют. Онлайн-обучение больше ориентировано на заинтересованных студентов; в нём недостаточно инструментов, позволяющих контролировать наличие *осознанных* знаний, умений и навыков.

Некоторые дисциплины, в том числе иностранный язык, требуют формирования навыков устной речи (особенно спонтанной) с помощью очного общения с преподавателем и другими учащимися, поэтому в данном случае массовый онлайн-курс может быть только полезным дополнением к аудиторной работе. Действительно, существует проблема обучения иностранным языкам с применением онлайн-курсов. В данной сфере (хотя и в ней применяется большое количество курсов, и они пользуются популярностью) возможности обучения онлайн весьма ограничены, особенно в формате массовых онлайн-курсов [2;7]. Как на начальном этапе, так и на последующих (среднем и продвинутом) этапах, только «живое» общение и постоянное взаимодействие с преподавателем может помочь добиться успехов в корректном овладении языковым материалом и развитии коммуникативной компетенции.

На каждой стадии обучения иностранному языку учебный процесс должен быть насыщен речевыми упражнениями, которые и являются решающим фактором практического овладения иностранным языком [8;9]. Необходимо, чтобы студенты делали презентации, принимали участие в дискуссиях и беседовали друг с другом на иностранном языке. Следует заметить, что мерилем знаний, умений и навыков студентов не является выполнение теста по иностранному языку – это скорее одно из тренировочных упражнений. Лишь в постановке вопросов, ответах на них, в беседе с преподавателем или в паре «студент – студент», при определении основной темы предложенного материала, аннотации на него и т.п. можно выяснить степень подготовленности обучаемого к дальнейшему пользованию иностранным языком. Это особенно актуально, если студент изучает иностранный язык для дальнейшего применения его в устной и письменной коммуникации в профессиональной сфере (в первую очередь, если речь идет о профессиях, связанных с интеллектуальным трудом), а также для получения образования за рубежом [5]. Более того, наиболее уязвимые аспекты речевого общения, над которыми крайне трудно работать в онлайн-формате, – это фонетика, письмо и говорение, так как все они

требуют обсуждения, обратной связи, физического контроля.

При этом стоит отметить, что формирование и автоматизация некоторых навыков употребления определенных единиц грамматики, развитие навыков чтения, аудирования может быть и должно быть реализовано в онлайн-формате [7]. Поскольку такие курсы и разработки уже существуют, необходимо обучать профессорско-преподавательский состав пользоваться этими материалами и привлекать к их дальнейшей оптимизации, а также разработке новых материалов в данной сфере.

На наш взгляд, пока слабых сторон у онлайн-обучения больше, чем сильных. Если теоретически ещё можно наделить аудиторию информацией, то практически это проблематично. Кроме того, невозможно в полной мере осуществить контроль знаний. Прохождение тестирования ещё не означает, что студент правильно усвоил материал (можно пройти тест, опираясь на логику, а не знания). С сожалением приходится констатировать снижение качества высшего образования по причине недостатка «живого» общения в академической среде. К «угрозам» онлайн-обучения можно отнести сокращение числа преподавателей, которые не совсем компетентны в компьютерных технологиях, но свою дисциплину преподают на высоком профессиональном уровне по традиционной системе. Если есть возможность (а пока она ещё есть) личного общения между преподавателем и студентом, эту возможность надо реализовывать как можно лучше, в первую очередь, путём увеличения часов аудиторной нагрузки. Личное общение преподавателя и студента, кроме информационной составляющей, несёт в себе и воспитательные моменты, о которых, увы, сейчас практически не вспоминают, превращая обучение в сферу услуг. Вероятно, в случае с глубоко мотивированными студентами онлайн-обучение будет целесообразным. Но на практике можно часто столкнуться с неумением эффективного поиска нужной информации, планирования собственного времени. К тому же, виртуальная реальность не сможет научить работе в коллективе, что необходимо в реальной жизни.

Общеизвестны слова советского и российского психолога В.П. Зинченко о том, что педагог – субъект, носитель не только институционализированного, но и «живого» знания, без которого невозможно полноценное

образование [3, с.25-40]. Действительно, задача преподавателя состоит не только в том, чтобы просто транслировать информацию. Он – создатель образовательного пространства, вне которого образование ущербно. И, в данной связи, говорить об образовании как об услуге, на наш взгляд, в корне неверно. Несомненно, многие преимущества онлайн-обучения очевидны. Однако необходимо просчитать все риски и остановить погоню за скоростью и массовостью внедрения не до конца апробированных инноваций. Онлайн-обучение, как и любой инструмент, зависит от того, кто, как, на каком уровне и с какой целью его использует. Оно будет практически полезно, если систему онлайн-образования воспринимать как дополнение к традиционной системе, как стремление компенсировать её наиболее уязвимые места, и ни в коем случае не наоборот.

Подводя итоги, следует отметить, что онлайн-курсы для преподавателя – ценный источник методического опыта, в целом, положительного. Этот опыт особенно полезен, если он планирует создание собственного онлайн-курса. Однако существует масса дисциплин, по которым онлайн-курсы не смогут заменить «живого» общения с педагогом. В современных условиях как дополнение к классическому образованию онлайн-обучение актуально и необходимо, но лишь как дополнение.

Таким образом, проведенный анализ проблемы внедрения онлайн-обучения в образовательный процесс позволил выявить его сильные и слабые стороны. Показано, что развивающий потенциал онлайн-курсов состоит в предоставлении пользователям широких возможностей для развития навыков новых видов исследовательской, самообразовательной, интеллектуальной деятельности. Наряду с традиционным обучением, они могут обеспечить формирование интеллектуально и профессионально развитой личности, способствовать развитию самостоятельности, предоставляют доступ к новым источникам учебной информации. Заключение автора о дидактическом потенциале онлайн-курсов состоит в том, что их использование предоставляет возможности для формирования новых форм самостоятельной познавательной деятельности и способствует эффективному использованию Интернет-ресурсов в образовательном процессе.

Литература:

1. Гончарук Н.П. Интеграция педагогических и информационных технологий в образовательном процессе / Н.П. Гончарук, Е.И. Хромова // Казанский педагогический журнал. - Казань. - 2018. - № 4(129). - С. 32–37.
2. Еремеева Г.Р. Английский язык через систему Moodle // Казанский педагогический журнал / Г.Р. Еремеева, О.К. Мельникова. – Казань. - 2018. - № 1(126). – С. 103–107.
3. Зинченко В.П. Живое знание / В.П. Зинченко. – Самара: Изд-во «СППУ», 1998. – 216 с.
4. Манукянц С.В. Организация самостоятельной работы студентов на электронном курсе по базовым экономическим дисциплинам / С.В. Манукянц // Современные проблемы теоретического образования / Материалы Всерос. науч.-метод. конф. – Йошкар-Ола: Изд-во ПГТУ, 2015. – С. 60–63.
5. Мурнева М.И. Современная технология обучения английскому языку на неязыковых факультетах: наука или искусство? / М.И. Мурнева, Н.А. Шестакова, Е.В. Самойлова // Филологические науки. Вопросы теории и практики. – Тамбов. - 2018. – № 3-2(81). – С. 415–418.
6. Нехаев И.Н. Анализ качества процесса обучения с использованием онлайн-курсов / И.Н. Нехаев // Лучшие практики электронного обучения / Материалы II метод. конф. Министерство науки и образования РФ; Томский государственный университет, 2016. – С. 8–14.
7. Нуриева Н.С. Использование онлайн видеоматериалов в иноязычной и профессиональной подготовке студентов / Н.С. Нуриева, Т.Д. Борисова // Казанский педагогический журнал. – Казань. - 2018. – № 4(129). – С. 158–163.
8. Шамина Н.В. Инновационные технологии преподавания иностранных языков на неязыковых факультетах / Н.В. Шамина // Вестник Мордовского университета: гуманитарные науки / МГУ им. Н. П. Огарева. – Саранск. - 2008. – № 3. – С. 218-221.
9. Шамина Н.В. Из опыта формирования навыков аудирования, говорения и критического мышления у студентов / Н.В. Шамина // Лингвистические и экстралингвистические проблемы коммуникации: теоретические и прикладные аспекты / Межвуз. сб. науч. тр. Вып. 11. – Саранск: Изд-во Мордов. ун-та, 2017. – С. 248–252.

Сведения об авторе:

Шамина Наталья Викторовна (г. Саранск, Россия), кандидат филологических наук, доцент, доцент кафедры английского языка для профессиональной коммуникации, Национальный исследовательский Мордовский государственный университет им. Н.П. Огарёва, e-mail: mopcap@mail.ru

Data about the author:

N. Shamina (Saransk, Russia), Candidate of Philological Sciences, Associate Professor, Associate professor of the Chair of English for Professional Communication, National Research N.P. Ogarev Mordovia State University, e-mail: mopcap@mail.ru



УДК 378.016

МЕТОДИКА ФОРМИРОВАНИЯ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ В ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ОРИЕНТИРОВАННОЙ ИНФОРМАЦИОННОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ У СТУДЕНТОВ-БАКАЛАВРОВ НЕЯЗЫКОВОГО ПРОФИЛЯ

А.И. Шевченко

Аннотация. В данной статье рассматриваются практические вопросы проектирования методики формирования межкультурной компетенции в профессионально-ориентированной информационной образовательной среде. В такой среде преподаватель и студенты передают и присваивают межкультурный профессионально-ориентированный социальный опыт с целью формирования вышеназванной компетенции. С этой целью методика формирования межкультурной компетенции должна быть наполнена адекватным содержанием.

Ключевые слова: межкультурная компетенция, профессионально-ориентированная информационная образовательная среда, межкультурный профессионально-ориентированный социальный опыт, частная система упражнений, материальные и мультимедийные средства оснащения.

METHODS OF FORMATION OF INTERCULTURAL COMPETENCE IN THE PROFESSIONALLY-ORIENTED INFORMATIONAL EDUCATIONAL ENVIRONMENT FOR BACHELORS OF NON-LANGUAGE PROFILE

A. Shevchenko

Abstract. The article deals with the practical issues of designing the methods of formation of intercultural competence in the professionally-oriented informational educational environment. In such environment, the University-teacher and the students acquire and transfer the intercultural professional-oriented social experience in order to form intercultural competence. For this purpose, the methodology of the formation of intercultural competence should be filled with appropriate content.

Keywords: intercultural competence, intercultural professionally-oriented informational educational environment, intercultural professional-oriented social experience, partitive system of exercises, material and multimedia equipment.

Проектируемая методика представляет собой «совокупность приемов работы преподавателя и обучающихся, используемых в процессе их взаимодействия для достижения цели обучения» [5, с.13], каковой в нашем исследовании является формирование межкультурной компетенции.

Благодаря включению методики в профессионально-ориентированную информационную образовательную среду, которая отобрана и организована для формирования межкультурной компетенции, она оснащена соответствующим набором материальных и мультимедийных средств. С помощью этих средств методика, во-первых, наполнена содержательно информацией, представляющей межкультурный профессионально-ориентированный социальный опыт, предназначенный для ее усвоения обучающимися. Во-вторых, она инструментально оснащена частной системой упражнений, позволяющей осуществлять процесс передачи и присвоения обучающимися межкультурного профессионально-ориентированного социального опыта на этапах развития умений и

функционирования иноязычного общения [2, с.37], являющихся этапами формирования межкультурной компетенции.

Перечисленное содержание является источником, из которого преподаватель отбирает межкультурный профессионально-ориентированный социальный опыт, необходимый для усвоения в цикле занятий по проблеме. Он представлен текстами, отражающими межкультурные профессионально-ориентированные ситуации и содержащими языковой и речевой материал, с помощью которого происходят передача, усвоение и применение вышеназванного опыта. Для этого преподаватель выбирает из частной системы упражнения и организует их в комплексы в соответствии с этапами формирования межкультурной компетенции. Все это вместе взятое обеспечивает взаимодействие участников образовательного процесса с целью формирования вышеназванной компетенции.

Сами же взаимодействия, в зависимости от их опосредованности мультимедийными средствами оснащения и местом функционирования, делятся на:

а) непосредственные взаимодействия преподавателя и студентов в аудитории;

б) опосредованные Интернет-ресурсами и Интернет-технологиями, представленными на платформе Google Classroom, взаимодействия названных субъектов в аудитории;

в) опосредованные Интернет-ресурсами и Интернет-технологиями взаимодействия студентов вне аудитории под управлением преподавателя.

Как видим, методика формирования межкультурной компетенции в профессионально-ориентированной информационной образовательной среде может выступать в качестве одного из вариантов системы смешанного обучения [1, с.57], которая довольно широко используется для обучения иностранному языку в лингвистических вузах. Специфика разработанной нами методики заключается в том, что она содержательно наполнена и целенаправленно ориентирована на формирование межкультурной компетенции в ходе комплексного обучения всем видам речевой деятельности как средствам межкультурного профессионально-ориентированного иноязычного общения. Последнее обслуживает взаимодействия обучающихся в профессиональных видах деятельности. В связи с этим качество полученных речевых продуктов является кумулятивным показателем сформированности межкультурной компетенции.

Все изложенное позволяет говорить о методике формирования межкультурной компетенции как о совокупности взаимодействий преподавателя и обучающихся, которая благодаря включению в среду содержательно наполнена и инструментально оснащена частной системой упражнений для достижения указанной цели и развития студентов как субъектов будущей профессиональной деятельности.

Далее представим методику формирования межкультурной компетенции в профессионально-ориентированной информационной образовательной среде. Данная методика имеет циклический характер и проблемную организацию, суть которой заключается в том, что она реализуется в цикле из четырех занятий, объединенных общей проблемой, характерной для межкультурной и профессиональной сфер иноязычного общения.

Первые три занятия цикла предназначены для этапа развития умений чтения, аудирования, говорения и письменной речи, необходимых для присвоения межкультурного профессионально-ориентированного социального опыта, представленного в текстах интракультурного (о своей стране), инокультурного (об изучаемой

стране) и интеркультурного (о своей и изучаемой странах) характера [4, с.24]. Отбор и организация этих текстов осуществляются в соответствии с принципом проблемно-информационной достаточности учебного материала и его адекватности компонентам межкультурной компетенции, а их предъявление – в учебнике или с помощью соответствующих Интернет-ресурсов (hotlist, treasure hunt, multimedia scrapbook, subject sampler) [3, с.101].

Текст является центральным звеном занятия, вокруг которого организуется обучение всем видам речевой деятельности. Для этой цели создаются комплексы упражнений, качество которых определяется видом речевой деятельности, на усвоение которых они направлены, а количество и последовательность зависят от типа учебно-речевых задач, решаемых обучающимися, и уровня их обученности.

Упражнения в комплексах могут содержать функциональные опоры, помогающие получить речевой продукт требуемого качества. Они также сопровождаются памятками, если обучающиеся недостаточно владеют умениями чтения, аудирования, говорения, письменной речи, универсальными учебными умениями или умениями профессиональных видов деятельности.

В ходе выполнения комплексов упражнений участники образовательного процесса включаются в непосредственные или опосредованные Интернет-ресурсами и Интернет-технологиями взаимодействия, чтобы получить запланированный речевой продукт, необходимый обучающимся для участия в профессиональной деятельности, которую они готовы выполнять в будущем.

В связи с этим каждое из трех занятий этапа развития умений состоит из двух частей, где в первой взаимодействующие субъекты работают с комплексом рецептивных упражнений (тип I), а во второй – с комплексом продуктивных упражнений (тип II). Так, на 1 занятии используются два комплекса упражнений, организованных вокруг интракультурного текста, предъявляемого с помощью мультимедийных средств оснащения. Первый комплекс состоит из содержательных поисковых упражнений, в ходе выполнения которых обучающиеся актуализируют имеющиеся знания о своей собственной культуре и осуществляют поиск новой информации, связанной с культурой, традициями или обычаями родной страны, а также иноязычных средств ее передачи. Второй комплекс включает речевые упражнения (РУ), где на базе информации, полученной из прочитанного или прослушанного

интракультурного текста, обучающиеся решают поисковые и творческие задачи I и строят монологические высказывания в рамках профессиональной деятельности.

На втором занятии работа ведется с инокультурным текстом, представленным материально или мультимедийно, где сначала в рамках первого комплекса студенты выполняют содержательно-смысловые поисковые упражнения, направленные на осмысление и выявление необходимой информации об иноязычной культуре, а затем РУ1 из второго комплекса в ходе решения поисковых и творческих задач I при построении монологических высказываний в рамках профессиональной деятельности.

Третье занятие организуется на базе интеркультурного текста, предъявляемого с помощью мультимедийных средств оснащения. Первый комплекс предполагает выполнение обучающимися смысловых сравнительно-сопоставительных поисковых упражнений, где они сопоставляют и интерпретируют реалии своей и изучаемой культур, а также выявляют иноязычные лексико-грамматические средства, с помощью которых можно передать данную информацию. Второй комплекс, в свою очередь, предполагает выполнение речевых упражнений (РУ2), где студенты, решая творческие задачи II и участвуя в диалогическом общении, включаются в профессиональную деятельность.

Еще раз подчеркнем, что описанные виды упражнений могут сопровождаться памятками, требующимися для построения монологических и диалогических высказываний, и поясняющими, как использовать межкультурный профессионально-ориентированный материал для обслуживания профессиональных видов деятельности. И наконец, в завершении каждого из трех занятий студенты получают руководство по выполнению домашнего задания для организации их взаимодействий вне аудитории, где они работают с Интернет-ресурсами и извлекают ту информацию, которая необходима при подготовке к следующему занятию.

Заключительное занятие в цикле, четвертое, представляет этап функционирования иноязычного общения, где с помощью информации, полученной из интракультурных, инокультурных, интеркультурных текстов, и дополнительной во время подготовки домашнего задания, а также приобретенных речевых умений, обучающиеся принимают участие в профессионально-ориентированной ролевой игре межкультурной направленности. Она проходит в виде дискуссии-дебатов, либо небольшого эссе

аргументационного характера как образца будущей научной статьи, которые предполагают сочетание всех видов профессиональной деятельности.

Что касается дискуссии, то она относится к активной форме обучения и представляет собой культурный спор, при котором происходит обмен информацией, отражающей разные точки зрения по одной и той же проблеме. Организация профессионально-ориентированной игры межкультурной направленности включает в себя три этапа:

1) подготовка студентов, где обучающиеся находят и систематизируют фактический материал по соответствующей проблеме, привлекая информацию, полученную на предыдущих занятиях и из Интернет-ресурсов в ходе выполнения домашнего задания;

2) проведение, которое предполагает, что обучающиеся делятся на две команды и в ходе обсуждения заявленной проблемы отстаивают противоположные точки зрения, строя монологические и диалогические высказывания разного объема и содержания;

3) подведение итогов, где преподаватель и студенты формулируют общий вывод по проблеме занятия и осуществляют рефлексию.

При написании эссе аргументационного характера в рамках научно-исследовательской деятельности преподаватель организует мастерскую письма. В ней студенты поделены на подгруппы, согласно структуре эссе, чтобы затем в ходе обсуждения содержания каждого абзаца скомпоновать все части. Иными словами, все обучающиеся вовлечены в процесс создания конечного продукта, который может служить образцом будущей научной статьи на иностранном языке.

Если на первых трех занятиях продуктом взаимодействий участников образовательного процесса выступают монологические и диалогические высказывания обучающихся как промежуточный показатель сформированности межкультурной компетенции в рамках профессиональной деятельности и показывают, как обучающиеся научились творчески применять усвоенные интракультурные, инокультурные и интеркультурные способы взаимодействий, то на четвертом занятии студенты создают новые способы в ситуациях межкультурного профессионально-ориентированного иноязычного общения. Именно здесь выявляется уровень сформированности межкультурной компетенции.

Изложенное дает представить методику формирования межкультурной компетенции в

профессионально-ориентированной информационной образовательной среде в виде модели, см. рисунок 1. Она носит универсальный

характер и может быть наполнена соответствующим содержанием, применительно к конкретному направлению подготовки.

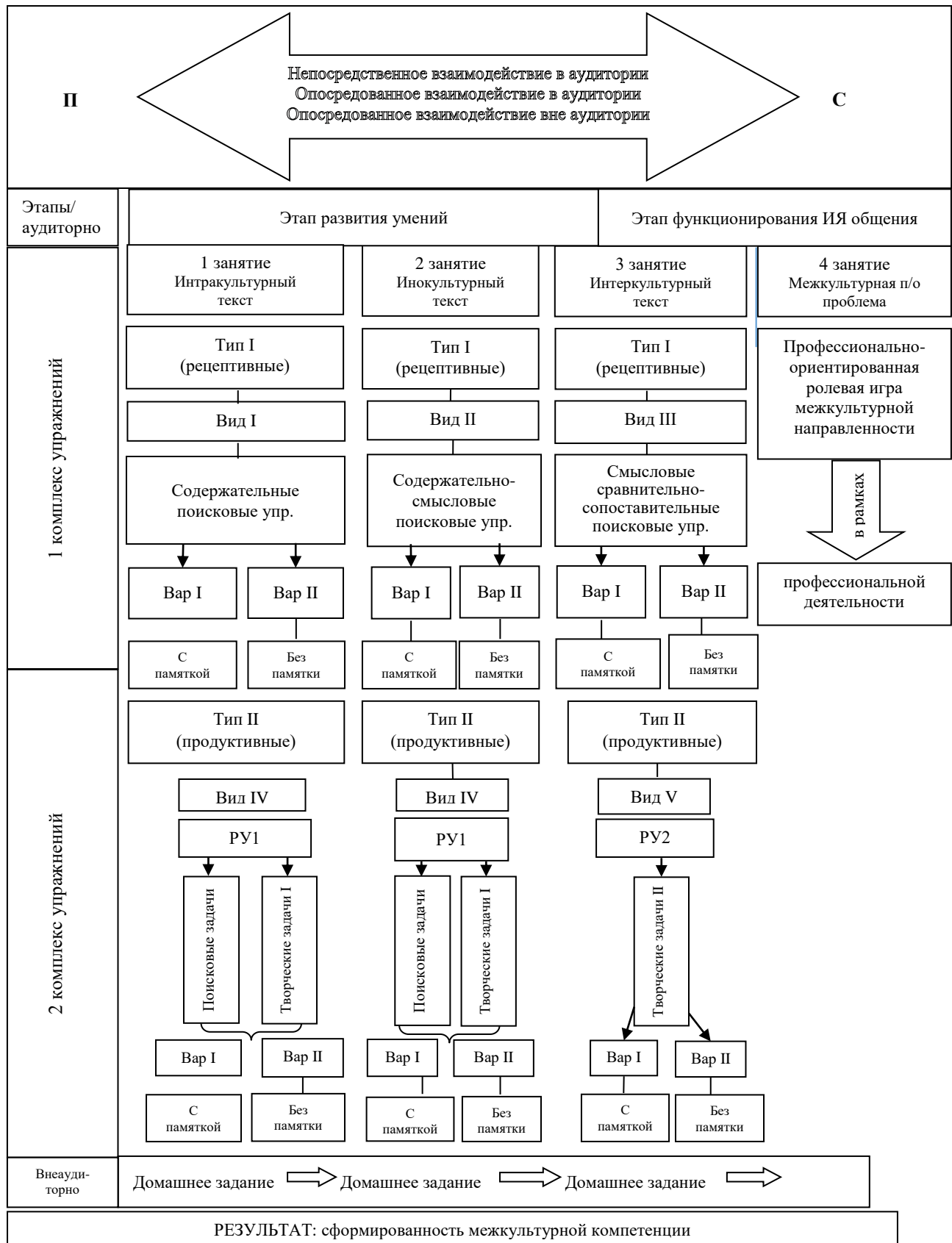


Рисунок 1. – Модель методики формирования межкультурной компетенции в профессионально-ориентированной информационной образовательной среде

Литература:

1. Костина Е.В. Модель смешанного обучения (Blended Learning) и ее использование в преподавании иностранных языков / Е.В. Костина // Известия высших учебных заведений. Серия: Гуманитарные науки. - 2010. - Том 1. - № 2. - С. 141-144.

2. Пассов Е.И. Основы коммуникативной методики обучения иноязычному общению / Е.И. Пассов. – М.: Русский язык, 1989. – 276 с.

3. Сысоев П.В. Методика обучения иностранному языку с использованием новых информационно-

коммуникационных интернет-технологий: учебно-методическое пособие для учителей, аспирантов и студентов / П.В. Сысоев, М.Н. Евстигнеев. – Ростов на Дону: Феникс; М.: Глосса-Пресс, 2010. – 182 с.

4. Тарева Е.Г. Межкультурное иноязычное образование. Лингводидактические стратегии и тактики / Е.Г. Тарева. – Казань: Логос, 2014. – 232 с.

5. Щукин А.Н. Методика преподавания иностранных языков: учебник / А.Н. Щукин, Г.М. Фролова. – М.: Академия, 2015. – 288 с.

Сведения об авторе:

Шевченко Анна Игоревна (г. Киров, Россия), преподаватель, ФГБОУ ВПО Вятский государственный университет, e-mail: malice_sky@mail.ru

Data about the author:

A. Shevchenko (Kirov, Russia), University teacher, “Vyatka State University”, e-mail: malice_sky@mail.ru



УДК 378.147 (072)

ВНЕДРЕНИЕ УЧЕБНЫХ ФОРМ ВО ВНЕУЧЕБНУЮ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК ПРАКТИКА ФОРМИРОВАНИЯ ГРАЖДАНСКО-ПАТРИОТИЧЕСКОГО СОЗНАНИЯ СТУДЕНЧЕСКОЙ МОЛОДЁЖИ

Л.П. Малахова, В.В. Медведев, Н.Н. Рашевская

Аннотация. Актуальность формирования гражданско-патриотического сознания молодёжи обусловлена сложностями становления гражданского общества в современной России. Сегодняшняя молодёжь отличается низким уровнем исторической грамотности, политической и общественной активности. Статья посвящена обобщению опыта внедрения комплекса учебных форм во внеучебную деятельность для формирования гражданско-патриотического сознания студенческой молодёжи в рамках гражданско-патриотического воспитания. Одним из приоритетных направлений развития гражданско-патриотического сознания является активизация интереса к героическому прошлому нашей страны для сохранения исторической памяти о важнейших событиях отечественной истории. Невозможно воспитать духовно-нравственную личность без организации связи между поколениями в деле сохранения историко-культурного наследия нашей страны. Патриотическое воспитание в педагогическом процессе образовательной организации является неотъемлемой частью, наряду с обучением, направленное на решение задач государственной стратегии воспитания.

Ключевые слова: студенческая молодёжь, гражданско-патриотическое сознание, гражданско-патриотическое воспитание, внеучебная деятельность.

INTRODUCTION OF EDUCATIONAL FORMS IN EXTRA-CURRICULAR ACTIVITIES AS A PRACTICE OF FORMATION OF CIVIL AND PATRIOTIC CONSCIOUSNESS OF STUDENT YOUTH

L. Malakhova, V. Medvedev, N. Rashevskaya

Abstract. The actuality of formation of civil and patriotic consciousness of youth is caused by difficulties of formation of civil society in modern Russia. The modern youth differs in the low level of historical literacy, political and public activity. The article is devoted to synthesis of experience of introduction of a complex of educational forms in extracurricular activities for formation of civil and patriotic consciousness of students' youth within civil and patriotic education. One of the priority directions of formation of civil and patriotic consciousness is actualization of interest to the heroic past of our country for maintaining historical memory of the most important events of the national history. It is impossible to bring up the spiritual and moral personality without the organization of communication between generations while preserving historical and cultural heritage of our country. Patriotic Education in pedagogical process of the educational organization is an integral part along with training, directed to the solution of problems of the state strategy of education.

Keywords: student youth, civil patriotic consciousness, civil patriotic education, extracurricular activities.

Консолидация гражданского общества как система самостоятельных и независимых институтов и отношений возможна на основе отечественного менталитета и традиционных исторических ценностей, которые необходимо актуализировать среди студенческой молодёжи. С целью оптимизации формирования гражданско-патриотического сознания студентов предусматриваются активизация интереса к изучению истории Отечества и формирование чувства уважения к героическому прошлому нашей страны, сохранение памяти о великих исторических подвигах защитников Отечества, углубление знаний о событиях, ставших основой государственных праздников России. Эти меры предусмотрены в Государственной программе «Патриотическое воспитание граждан

Российской Федерации на 2016 – 2020 годы» [1]. В «Стратегии развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года» приоритетной задачей Российской Федерации в сфере воспитания на настоящий момент определено развитие высоконравственной личности, разделяющей российские традиционные духовные ценности, обладающей актуальными знаниями и умениями, способной реализовать свой потенциал в условиях современного общества, готовой к мирному созиданию и защите Родины [6]. Значимость преемственности исторических традиций, солидарности и взаимопомощи народов России отмечается в «Стратегии государственной национальной политики Российской Федерации на период до 2025 года» [7].

Воспитательная работа является частью процесса образования, поэтому её формы и методы должны быть направлены на формирование общекультурных и профессиональных компетенций, знаний и умений, которые пригодятся студентам в их профессиональной деятельности.

Комплексный методический подход к формированию гражданско-патриотического сознания студенческой молодёжи позволяет формировать педагогические условия, способствующие качественному результату, что достигается путём взаимодействия воспитательного и учебного процессов. В Сургутском государственном педагогическом университете осуществляется систематическая работа в данном направлении; ведётся поиск новых педагогических форм и вариантов создания единого воспитательного пространства [4].

В качестве одной из вариаций комплексного подхода к формированию гражданско-патриотического сознания студенческой молодёжи выступает реализация программы «Не про 100 комсомол», включающей в себя систему мероприятий, направленных на изучение и распространение передового опыта комсомольской организации среди студенчества, профессорско-преподавательского состава и сотрудников университета. При реализации программы была задана установка на закрепление таких ценностных ориентиров, как гуманизм, ответственность, смелость в отстаивании своего мнения, исполнительность, дисциплинированность и честность – важнейших составляющих гражданско-патриотического сознания. Особенность программы – использование комплекса форм учебной работы во внеучебной деятельности. При этом деятельность направлена на реализацию ФГОС ВО и работает на формирование общекультурных компетенций:

- способности анализировать закономерности исторического процесса, осмысливать и анализировать профессионально и лично значимые социокультурные проблемы, осознавать и выражать собственную мировоззренческую и гражданскую позиции;

- способности работать в коллективе, толерантно воспринимая социальные, этнические, конфессиональные и культурные различия;

- способности использовать философские, социогуманитарные, естественнонаучные знания для формирования научного мировоззрения и ориентирования в современном информационном пространстве;

- способности понимать движущие силы и закономерности исторического процесса, место человека в историческом процессе, политической организации общества.

Качественные результаты были достигнуты при использовании комплекса из таких форм работы, как сторителлинг, фотовыставка, игровые технологии (квест и «Своя игра»), научная конференция.

Студенческая молодёжь регулярно сталкивается с проблемой большого объёма разносторонней информации по одной и той же теме. При этом, такие традиционные способы получения информации, как учебная и научная литература или архивный документ уступают место ресурсам сети интернет во всём их многообразии. С одной стороны, остро стоит проблема объективности и достоверности предоставляемой информации, а с другой стороны – возникает ситуация потери смысла в формировании своего мнения по тем или иным историческим вопросам, пропадает интерес к самостоятельному исследованию. В этих условиях обостряется вопрос: как и какими методами / методиками вырабатывать познавательный интерес у студентов и осуществлять качественное развитие общекультурных компетенций.

Основная функция современного образования – создание условий, содействующих личностному развитию и успешной социализации обучающихся, освоению ими умения учиться и жить достойно и нравственно, реализуясь в созидательной деятельности [5]. Среди требований к организации образовательного процесса можно выделить обновление содержания и модернизацию образовательных технологий, что определяется современными социокультурными условиями общества.

Использование потенциала устной истории в воспитательной и учебной деятельности способствует формированию исследовательских компетенций студентов. Применение методов и приёмов устной истории усиливает практическую направленность образования в рамках системно-деятельностного подхода, так как позволяет погрузить участников в процесс создания документов и использовать их в учебной и внеучебной деятельности.

Сторителлинг (от английского *storytelling*) – это педагогическая технология, построенная на использовании историй с определённой структурой и героем, направленная на решение педагогических задач обучения, наставничества, развития и мотивации. Использование приёма сторителлинга позволяет формировать умения

добывать, обрабатывать, систематизировать и анализировать информацию.

Значение устной истории в формировании гражданско-патриотического сознания обусловлено самим характером сбора устных исторических источников, который осуществляется в ходе взаимодействия младшего поколения со старшим. Организация интервью позволяет формировать уважительное отношение к прошедшим историческим событиям, к жизни и деятельности старшего поколения, его трудовым и нравственным подвигам, в результате чего складывается положительная оценка исторического прошлого.

Историческая память о прошлом старшего поколения содержит эмоционально окрашенные воспоминания о героических и трагических страницах истории, благодаря погружению в которые воспитание из сферы общих рассуждений переходит в область воссоздания реальных исторических событий, формирования чувства исторического достоинства, уважения и гордости за свой народ, за его историю. Молодые граждане должны гордиться деятельностью своих предшественников; без памяти об историческом прошлом невозможно создание будущего.

Устная история позволяет почувствовать свою сопричастность к историческим событиям прошлого. Только познание сложности исторического пути народа, сопоставление разных оценок и представлений её участников заставляет формировать собственное мироощущение и мировоззрение, что способствует активной жизненной позиции младшего поколения. Воспитание историей является эффективным способом формирования гражданско-патриотического сознания, так как идёт соприкосновение с живой историей, с рядовыми участниками исторических событий, а не с идеологизированными лозунгами и политизированными штампами. Работа по сбору устных источников развивает коммуникативные навыки студентов. Устная история способствует формированию исторического сознания, а не усвоению «готовых знаний» о прошлом [8, с.320–322].

Фотография является одним из видов визуальных источников, содержащих информацию о прошлом на основе зрительных образов [2, с.55]. Изображения являются наиболее универсальным способом сохранения и передачи памяти. В образах прошлого воплощаются социальная память, ментальность, социальный контекст эпохи. Визуальные источники позволяют сохранять эмоциональную составляющую любого события.

В последние десятилетия усиливается интерес к визуализации истории, что проявляется в растущей популярности историко-документального кино, музейных инсталляций, исторических реконструкций.

Задача студентов состоит в поиске и сборе фотографий, организации фотовыставки. Работа с визуальными источниками предполагает наличие алгоритма (сформулированного перечня вопросов), который составляется студентами вместе с преподавателями. Работа студентов по сбору фотографий позволяет «прикоснуться» к историческому прошлому нашей страны.

Гражданско-патриотическое воспитание символизирует идею исторической преемственности, привязанности к родной земле, языку, традициям. В современной педагогической практике в рамках учебной и внеучебной деятельности активно используются игровые технологии. Подобные технологии, как активные формы и методы, являются одним из перспективных направлений в обучении и воспитании. Активные формы воспитания способствуют интенсификации процесса развития интеллекта, личностных качеств и гражданских компетенций обучающихся.

Образовательный квест, как инновационная форма организации воспитательной работы со студентами, является мощным средством развития познавательного интереса и овладения новыми знаниями. Выполняя задания квеста, студенты учатся формулировать проблему, планировать собственную деятельность, критически мыслить, взвешивать альтернативные мнения, самостоятельно принимать продуманные решения и брать на себя ответственность за их реализацию.

Реализация квест-технологии имеет ряд преимуществ, связанных с особенностями данной инновационной игровой деятельности [3, с.164–170]:

- при данной форме возможно расширить рамки образовательного и воспитательного пространства, реализовать системно-деятельностный подход, сменить позицию «педагог – источник знаний» на «педагог – тьютор»;

- квест построен на коммуникационном взаимодействии между участниками, что способствует общению, формированию умений работать в команде. С другой стороны, квесты содержат в себе элементы, требующие умения работать с информацией (анализ, синтез, сопоставление, классификация, преобразование в какую-либо форму);

– квест учит быстро мобилизоваться, применять теорию на практике и решать нестандартные задачи;

– квест – оболочка для модульного наполнения (заданиями на организационно-деятельностной основе, мини-проектами и т.п.);

– квест стимулирует познавательную мотивацию (усвоение информации по проблеме, поэтапное выполнение заданий на пути к цели).

Игровые педагогические технологии – широкое понятие, включающее в себя комплекс методов и приёмов организации педагогического процесса в форме различных педагогических игр, характеризующихся учебно-познавательной направленностью, чётко сформулированной целью обучения и направленностью на определённый педагогический результат.

Применение игровых технологий способствует повышению мотивации, увеличивает заинтересованность и включённость участников в процесс, а также снимает психологические барьеры.

Современной интеллектуальной игрой является «Своя игра». Для успешного создания и проведения интеллектуальной игры, в том числе в воспитательных целях, стоит придерживаться ряда рекомендаций:

– тематические блоки викторины представляют собой наборы, содержащие определённое количество вопросов, объединённых темой, с нарастающим уровнем сложности от очень простого, оцениваемого в 10 очков, до вопроса высокой сложности, оцениваемого в 50 очков;

– каждый вопрос в тематическом блоке направлен на закрепление фактического материала, включение его в общий контекст, поэтому при составлении вопросов необходимо решить, на освоение какого набора элементов направлена игра, и строить блоки, исходя из этого; элемент, подлежащий усвоению, может находиться как в ответе, так и в тексте;

– не следует в один блок вопросов включать схожие элементы одного порядка, предпочтительнее представлять вопросы о чертах, объединяющих все элементы тематического блока;

– при составлении вопросов необходимо опираться на принцип системности, позволяющий формировать новые знания путём опоры на уже имеющиеся освоенные знания и формировать единую картину событий и явлений среди обучающихся;

– вопросы блока не должны строиться по одной и той же схеме; для поддержания интереса

и внимания участников каждый новый вопрос должен обладать индивидуальной структурой;

– формулировка вопросов должна быть однозначной, чтобы можно было чётко выделить правильный ответ, в основе должна лежать наиболее значимая информация; необходимо составлять вопрос чётко и компактно, чтобы в дальнейшем не возникло трудностей с оценкой ответа; вопросы должны хорошо восприниматься, смысл их должен быть понятен;

– уровень трудности вопросов должен учитывать ориентировочный уровень общих знаний аудитории и эрудиции;

– после составления вопросов и формирования блоков необходимо расставить вопросы в соответствии с уровнем сложности; вопросы по степени сложности должны соответствовать заявленному номиналу, необходимо придерживаться единых критериев оценки сложности вопросов.

Использование игровых технологий способно не только расширить кругозор обучающихся, но также позволяет активно применять на практике собственные знания и умения.

Научная конференция представляет собой форму организации научно-исследовательской деятельности, предоставляющей возможность молодым исследователям апробировать и презентовать, а затем обсудить научные изыскания.

Каждая научно-практическая конференция – это возможность для исследователя продемонстрировать результаты своего научного творчества, обменяться мнениями и получить соответствующую оценку. В настоящее время научно-практическая / учебная конференция – устойчивый компонент образовательного и воспитательного процессов. В таких случаях общая цель подобных мероприятий – вовлечение студенческой молодёжи в исследовательскую деятельность, подготовка к дальнейшей ступени образования, формирование умений и навыков эффективного преобразования знаний и опыта, приобретённого в процессе работы над научными материалами, воспитание в духе патриотизма и взаимоуважения в процессе решения исследовательских задач и научной деятельности.

Несомненно, положительной стороной научных конференций служит возможность личного общения и обсуждения проблем, а также поиск пути их решения. Участники конференций представляют не только теоретико-методологические положения, но и авторские результаты своей практической деятельности. Благодаря этому конференции осуществляют

обмен информацией в среде специалистов и установление партнёрских взаимоотношений.

Научные конференции преследуют разные цели, что объясняют их тематические направления и приоритеты исследователей. Но всем конференциям присущи общие черты – обсуждение инновационных методов и методик решения поставленных проблем и результатов их внедрения в практику; взаимный обмен накопленной информацией и базой источников; поиск ещё нераскрытых проблем и сотрудничество.

Воспитательный процесс реализуется не только путём привлечения целевой аудитории к

участию в мероприятиях, но и в ходе подготовки к ним, сбору, систематизации и трансляции информации через различные каналы. Это позволяет обеспечить максимальное включение обучающихся в реализацию мероприятий. В зависимости от своих приоритетов, возможностей и способностей каждый участник может воплотить в жизнь свой творческий, научный и организаторский потенциал, а педагог в данном случае будет выступать в качестве координатора действий, научного консультанта и наставника. Самоопределению студентов и призваны способствовать разнообразные формы работы.

Литература:

1. Государственная программа «Патриотическое воспитание граждан Российской Федерации на 2016 – 2020 годы» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.gospatriotprogramma.ru/programma%202016-2020/proekt/proekt.php>

2. Костенко А.В. Визуальная история России XIX – XX века: учебно-методическое пособие / А.В. Костенко. – Владивосток: Дальневосточный федеральный университет, 2015. – 97 с.

3. Малиновская М.П. Образовательный квест в формировании профессиональных компетенций студентов педагогического вуза / М.П. Малиновская // Символ науки. – 2017. – № 04–2. – С. 164–170.

4. Методическое сопровождение процесса гражданско-патриотического воспитания в СурГПУ в 2016 – 2019 гг. на примере социально-гуманитарного факультета. – Сургут: РИО БУ «Сургутский государственный педагогический университет», 2018. – 74 с.

5. Портал Федеральных государственных образовательных стандартов высшего образования [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://fgosvo.ru/fgosvo/92/91/4/94>

6. Стратегия развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года. Распоряжение Правительства Российской Федерации от 29 мая 2015 г. № 996-п [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://static.government.ru/media/files/f5Z8H9tgUK5Y9qtJ0tEFnyHIBitwN4gB.pdf>

7. Стратегия государственной национальной политики Российской Федерации на период до 2025 года. Указ Президента Российской Федерации от 19 декабря 2012 года № 1666 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.consultant.ru/cons/cgi/online.cgi?req=doc&base=LAW&n=139350&fld=134&dst=100017,0&rnd=0.5650334704027686#04769080616784598>

8. Щеглова Т.К. Устная история: учебное пособие / Т.К. Щеглова. – Барнаул: АлтГПА, 2010. – 364 с.

Сведения об авторах:

Малахова Людмила Петровна (г. Сургут, Россия), кандидат исторических наук, доцент, доцент кафедры социально-гуманитарного образования Сургутского государственного педагогического университета, e-mail: luda_m2001@mail.ru

Медведев Владислав Валентинович (г. Сургут, Россия), кандидат исторических наук, старший преподаватель кафедры социально-гуманитарного образования Сургутского государственного педагогического университета, e-mail: vlad.etno@mail.ru

Рашевская Наталья Николаевна (г. Сургут, Россия), кандидат исторических наук, старший преподаватель кафедры социально-гуманитарного образования Сургутского государственного педагогического университета, e-mail: vnn.tmn@mail.ru

Data about the authors:

L. Malakhova (Surgut, Russia), Candidate of Historical Sciences, Associate Professor, Associate Professor of Social and Humanities Study Department, Surgut State Pedagogical University, e-mail: luda_m2001@mail.ru

V. Medvedev (Surgut, Russia), Candidate of Historical Sciences, Senior Lecturer of Social and Humanities Study Department, Surgut State Pedagogical University, e-mail: vlad.etno@mail.ru

N. Rashevskaya (Surgut, Russia), Candidate of Historical Sciences, Senior Lecturer of Social and Humanities Study Department, Surgut State Pedagogical University, e-mail: vnn.tmn@mail.ru

УДК 378.1

МОДЕЛЬ ПОЭТАПНОЙ РЕАЛИЗАЦИИ СОПРОВОЖДЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ СТУДЕНТА: МОТИВАЦИОННЫЙ КРИТЕРИЙ

М.Г. Сергеева, В.В. Колчина, Ю.В. Савостьянок

Аннотация. Рассматривается модель поэтапной реализации сопровождения профессионально-образовательного развития личности студента (СПОРЛС), разработанная и интегрированная в практику на базе кафедры социальной педагогики Института иностранных языков Российского университета дружбы народов (ИИЯ РУДН). Актуальность исследования обусловлена многочисленными трудностями современного высшего образования, нацеленного на развитие интеллектуальных способностей учащихся, создание стройной и непротиворечивой системы знаний, умений и элементов собственного практического опыта. Предлагаемая модель поэтапной реализации СПОРЛС включает три критерия: мотивационный, когнитивный и прикладной. Авторы данной статьи рассматривают динамику профессионально-личностной эволюции студентов первых двух курсов обучения, применительно к мотивационному критерию. Отмечается, что анализ преобладающих мотивов вносит значительный вклад в изучение психологической специфики учащихся. К участию в исследовании по итогам случайной выборки были привлечены 22 студента (девять юношей и тринадцать девушек), получающих одну и ту же специальность. Проведенное исследование продемонстрировало наличие существенных положительных изменений в уровне мотивации к раскрытию своего профессионально-личностного потенциала у опрошенных студентов. Количество учащихся с высоким и средним уровнем возросло на 13,61 и 4,53% соответственно; а число низкомотивированных молодых людей снизилось на 19,14%.

Ключевые слова: сопровождение профессионально-личностного развития, мотивация, студенты, тестирование, ИИЯ РУДН.

MODEL CONSIDERING PHASED IMPLEMENTATION OF SUPPORTING PROFESSIONAL AND EDUCATIONAL DEVELOPMENT OF STUDENT'S PERSONALITY: MOTIVATIONAL CRITERION

M. Sergeeva, V. Kolchina, Yu. Savostyanok

Abstract. The model considering the phased implementation of supporting the student's professional educational development (SSPED) is considered, which was developed and integrated into practice at the Department of Social Pedagogy of the Institute of Foreign Languages, Peoples' Friendship University of Russia (IFL RUDN). The relevance of the study is due to the numerous difficulties of modern Higher Education, aimed at developing students' intellectual abilities, creating a coherent and consistent system of knowledge, skills and elements of their own practical experience. The proposed model of SSPED phased implementation includes three criteria: motivational, cognitive and practical. The authors of this article consider the dynamics of the first-year and second-year students' professional-personal evolution in relation to the motivational criterion. It is noted that the analysis of the prevailing motives makes a significant contribution to the study of the students' psychological peculiarity. A total of 22 students of the same speciality (nine male and thirteen female) were involved in the study being chosen within a random sample. The results of conducted study showed the significant positive changes among the interviewed students in the motivation to reveal their professional and personal potential. The number of students with high and average levels increased by 13.61% and 4.53% respectively, while the number of low motivated students decreased by 19.14%.

Keywords: support of professional and personal development, motivation, students, testing, Institute of Foreign Languages of RUDN University.

Повышенное внимание авторов к вопросам профессионально-личностной эволюции студентов высших учебных заведений обусловлено многочисленными трудностями современного высшего образования, нацеленного на развитие интеллектуальных способностей учащихся, создание стройной и непротиворечивой системы знаний, умений и элементов собственного практического опыта, которая находит отражение в учебно-воспитательном процессе, профессиональной

деятельности прикладного характера, научно-исследовательской работе, а также в персональной ответственности школьников и студентов за собственное развитие (как личностное, так и профессиональное).

В настоящее время существует обширный пласт научной литературы, посвященной выявлению факторов, способствующих выстраиванию и реализации учебно-воспитательного процесса, который выступает гарантией качественной подготовки молодого

человека к выполнению своих профессиональных обязанностей и благоприятствует удовлетворению потребности студентов в образовательных услугах высокого уровня.

Опубликовано значительное количество работ, посвященных специфике создания эффективной образовательной среды, базовым принципам организации образовательной деятельности, ориентированной на развитие студентов в контексте получаемой ими профессии [2-6 и др.].

Рассматривается практика интеграции программ *сопровождения профессионально-образовательного развития личности студента (далее – СПОРЛС)* [1;4;7 и др.]; излагается и анализируется основное содержание профессионально-образовательного вектора учащегося.

Практикующие специалисты и педагоги-теоретики пришли к выводу, что СПОРЛС предполагает предельно интенсивное использование личностных ресурсов студентов, определение индивидуальной способности к освоению нового материала и формирование условий, способствующих развитию данной способности, благодаря чему появляется возможность обеспечить поэтапную реализацию СПОРЛС.

Сформулированы положения о том, что для поэтапной реализации СПОРЛС требуются определенные организационные факторы и наличие практико-ориентированной модели, предполагающей строгое соблюдение принципов дифференциации и индивидуального подхода в выстраивании учебно-воспитательного процесса.

Модель поэтапной реализации СПОРЛС разработана и интегрирована в практику на базе кафедры социальной педагогики Института иностранных языков Российского университета дружбы народов (ИИЯ РУДН). Упомянутая модель связана, с одной стороны, с работой преподавателей, создающей необходимые условия для профессионально-личностного развития студентов, а с другой стороны, с интеллектуально-нравственным потенциалом и потребностью учащихся в получении новой информации и использовании этих знаний в реальной жизни. Подчеркнем, что модель поэтапной реализации СПОРЛС имеет комплексную структуру, управленческий характер, а также отличается непрерывностью и направленностью на выполнение прикладных задач.

В процессе определения уровня результативности предлагаемой модели, нацеленной на профессиональное развитие

учащихся, к участию в исследовании по итогам случайной выборки были привлечены 22 студента (девять юношей и тринадцать девушек), получающих одну и ту же специальность. В данной статье мы рассмотрим динамику профессионально-личностной эволюции студентов в рамках первых двух курсов обучения.

На *подготовительном этапе* изучаются условия и потенциал осуществления СПОРЛС, проводится выбор технологий, методик, а также средств для определения и оценки результатов, достигнутых посредством применения разработанной нами модели.

Уровень профессионально-личностного развития студентов устанавливается в соответствии с критериями и показателями, использование которых позволяет предложить комплексную адекватную оценку результатов, демонстрируемых участниками исследования, см. таблицу 1.

На следующем, *процессуальном этапе*, проверялись и, при необходимости, корректировались факторы, способствующие выстраиванию правильного профессионально-образовательного вектора учащихся в контексте высшего образования. Итоги проведенной проверки продемонстрировали, что в ИИЯ РУДН сформированы все условия, требуемые для осуществления эффективной образовательной деятельности.

Оценка результатов, полученных на *итоговом (контрольном) этапе* эксперимента, реализуется сотрудниками отдела по учебно-методической работе ИИЯ РУДН под непосредственным контролем заместителя директора по учебной работе Е.А. Мраченко. Ответственным за мониторинг знаний студентов на протяжении семестра является сам преподаватель, а организационная составляющая находится в ведении заведующего кафедрой социальной педагогики ИИЯ РУДН, д.пс.н., проф. Л.Ж. Каравановой. В отделе по учебно-методической работе все компьютеры оборудованы специальной программой «Учебный процесс», предназначенной для упорядочивания информации о студентах, их успеваемости и посещаемости. Свободный доступ к систематизированным сведениям о своих учебных достижениях имеют все учащиеся.

Итоги проведенной проверки позволяют утверждать, что профессионально-образовательный вектор подготовки студентов полностью обеспечен, согласно положениям ФГОС ВО, и организован на высоком уровне. Все студенты в равной степени интегрированы в социальное пространство своего

образовательного учреждения; им предоставлены одинаковые возможности для раскрытия собственного творческого потенциала и

совершенствования своего профессионального мастерства и душевных качеств.

Таблица 1. – Описание критериев и уровней профессионально-личностного развития студентов

Критерии	Показатели	Методы диагностики	Уровни
Мотивационный	Причины выбора профессии, стремление к совершенствованию в соответствующей сфере	Методики определения персональной установки на успех и персональной установки на избегание неуспеха, разработанных Т. Элерсом; метод выявления уровня подготовленности к рискованному поведению (А.М. Шуберт)	<i>Высокий:</i> стабильные мотивы профессионального развития, ярко выраженная готовность к совершенствованию в выбранной области
			<i>Средний:</i> общая и/или нечетко вербализуемая мотивация к профессиональному развитию; удовлетворительная готовность к совершенствованию в выбранной области
			<i>Низкий:</i> отсутствие заметной мотивации; формальное, почти равнодушное отношение к совершенствованию в выбранной области
Когнитивный	Специальные знания, стремление к их расширению и углублению на протяжении всего обучения в высшем образовательном учреждении (в рамках статьи – в течение первых двух лет обучения)	Модульно-рейтинговый подход к оценке текущей успеваемости студентов, стимулирующий их к проявлению устойчивой активности на протяжении всего семестра (посещение занятий, участие в семинарах и коллоквиумах, подготовка реферата, выполнение творческих заданий, сдача зачета или экзамена). Каждый вид деятельности соответствует определенному количеству баллов, которые в итоге дают «рейтинговую» оценку по данной дисциплине	<i>Высокий:</i> глубокие и обширные специальные знания, выраженная потребность в их дальнейшем развитии
			<i>Средний:</i> удовлетворительный уровень специальных знаний, наличие потребности в их расширении (как правило, при нежелании «двигаться» вглубь)
			<i>Низкий:</i> формальность, поверхностность имеющихся знаний; слабая потребность в их дальнейшем развитии тем или иным способом
Прикладной	Выработаны навыки и умения профессионального характера, базовый профессиональный опыт	Учебно-эмпирическая деятельность, научно-исследовательская работа	<i>Высокий:</i> выработаны необходимые профессиональные навыки и умения, получен богатый профессиональный опыт
			<i>Средний:</i> необходимые навыки и умения в целом отвечают предъявляемым требованиям, накоплен некоторый профессиональный опыт
			<i>Низкий:</i> навыки и умения профессионального характера лишь начинают складываться, опыт профессиональной деятельности отсутствует

На контрольном этапе СПОРЛС проводилась комплексная оценка полученных результатов, указывающих на динамику профессионально-личностного развития, результативность непрерывного контроля над учебной активностью студентов, что позволяет авторам данной статьи судить об успешности использования предлагаемой модели в целом и применяемых диагностических методов в частности.

Поскольку поэтапная реализация СПОРЛС способствует главному процессу

профессионально-личностного развития студентов, то эффективность данного сопровождения нужно определять с учетом того воздействия, которое оно оказывает на упомянутый процесс, исходя из выраженности позитивных и негативных изменений.

Для успешного взаимодействия с учащимися и приобретения базовых сведений об их индивидуальных особенностях организуется опрос с целью определения факторов, мотивирующих студентов к поступлению в

высшее учебное заведение и освоению профессии социального работника. Анализ преобладающих мотивов вносит значительный вклад в изучение психологической специфики учащихся. Установление степени мотивированности студентов позволяет делать выводы об их вовлеченности в учебную деятельность, о близости к мотивационному идеалу (высокому уровню), который, в сочетании с развитыми способностями, позволяет молодым людям достигать намеченных целей, эволюционировать в профессиональном и личностном отношениях.

Результаты проведенного опроса позволяют утверждать, что на момент поступления в вуз (начало первого семестра) 2 студента обладали высоким уровнем мотивации к освоению программы высшего профессионального образования, что соответствует 9,09% от общего числа респондентов; у 8 человек (36,37%) был выявлен средний мотивационный уровень, а больше половины учащихся (12, то есть 54,54%) продемонстрировали низкий уровень заинтересованности в получении высшего образования.

Следующей задачей авторов статьи являлось определение уровня мотивации учащихся по итогам четырех семестров (то есть по окончании второго курса), что позволит сделать вывод об эффективности СПОРЛС по одному из критериев – мотивационному.

Для выявления мотивационного уровня молодых людей по окончании второго курса и установления динамики повышения/снижения данных показателей осуществляется тестирование студентов по трем известным методикам: определения персональной установки на успех Т. Элерса; персональной установки на избегание неуспеха Т. Элерса; выявления уровня подготовленности к рискованному поведению А.М. Шуберта. В данном опросе приняли участие 100% студентов, задействованных в эксперименте (22 человека).

Тестирование учащихся по методике определения персональной установки на успех Т.

Элерса дало следующую картину: десять опрошенных получили от 17 до 20 баллов, что соответствует достаточно высокому уровню нацеленности на успех; семь студентов набрали от 11 до 16 баллов, показав тем самым умеренное стремление к заметным профессиональным достижениям; результат пяти человек оказался в диапазоне от 1 до 10 баллов, что свидетельствует о слабой мотивации на успех.

Результаты тестирования студентов по методике определения персональной установки на избегание неуспеха, также разработанной Т. Элерсом, сводятся к следующему: четыре участника получили от 17 до 20 баллов, продемонстрировав тем самым высокий уровень подобной мотивации; одиннадцать человек набрали от 11 до 16 баллов, что говорит об их среднем стремлении к избеганию неудач; у семерых студентов оказалось от 2 до 10 баллов, то есть, в соответствии с позицией Т. Элерса, их готовность предотвращать нежелательные ситуации выражена слабо или вовсе отсутствует.

Применив метод выявления уровня подготовленности к рискованному поведению А.М. Шуберта, мы получили следующие результаты: два студента набрали больше 20 баллов, что указывает на повышенную склонность к рискованным решениям; результат десяти учащихся составил от -10 до +10 баллов, отражая умеренную предрасположенность к неосторожному поведению; оставшиеся 10 участников, получившие меньше 30 баллов, по-видимому, являются весьма осмотрительными личностями.

Обработав полученные данные, мы установили следующие процентные значения мотивационных уровней протестированных студентов, см. таблицу 2.

Итоги сравнительного исследования мотивации молодых людей в самом начале обучения (первый семестр, сентябрь) и в конце второго курса (четвертый семестр, июнь) представлены на рисунке 1.

Таблица 2. – Уровни мотивации студентов ИИЯ РУДН к развитию в рамках будущей профессии

Критерий	Показатель	Уровни	Процентное значение
Мотивационный	Причины выбора профессии, стремление к совершенствованию в соответствующей сфере	<i>Высокий:</i> стабильные мотивы профессионального развития, ярко выраженная готовность к совершенствованию в выбранной области	22,70%
		<i>Средний:</i> общая и/или нечетко вербализуемая мотивация к профессиональному развитию; удовлетворительная готовность к совершенствованию в выбранной области	40,90%
		<i>Низкий:</i> отсутствие заметной мотивации; формальное, почти равнодушное отношение к совершенствованию в выбранной области	36,40%

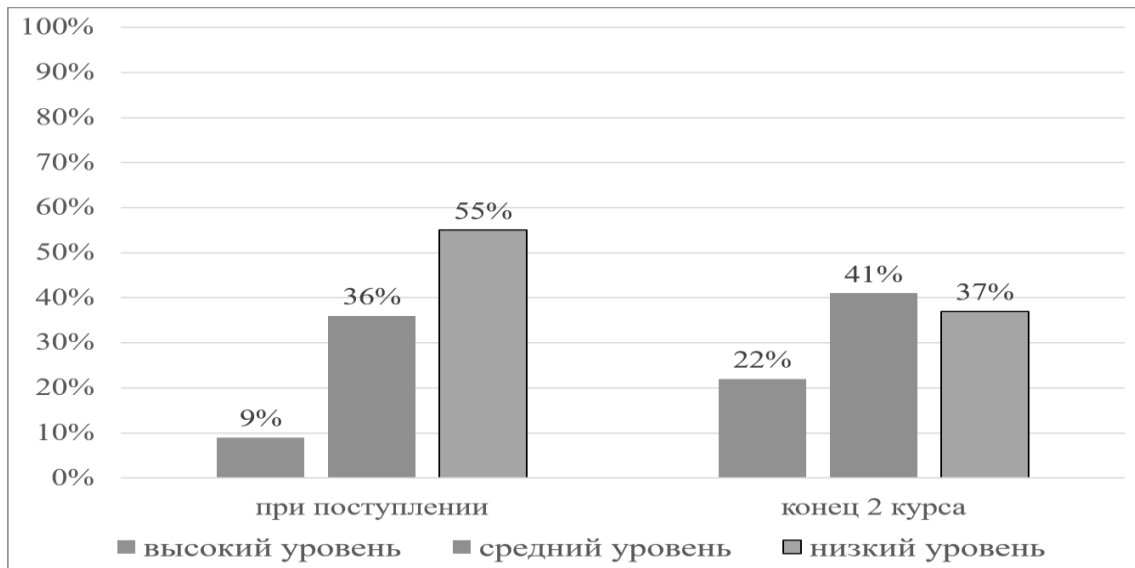


Рисунок 1. – Динамика изменений мотивационного уровня студентов ИИЯ РУДН в процессе профессионально-личностного развития

Проведенное исследование продемонстрировало наличие существенных положительных изменений в уровне мотивации к раскрытию своего профессионально-личностного потенциала у опрошенных студентов. Произошел переход на более продвинутую ступень развития по рассматриваемому критерию: количество студентов с высоким и средним уровнем возросло на 13,61 и 4,53%, соответственно. При этом нужно отметить, что число

низкомотивированных учащихся снизилось на 19,14%, что, по нашему мнению, следует считать еще более значимым достижением. В дальнейшем авторы статьи планируют проанализировать эффективность поэтапной реализации СПОРЛС по двум оставшимся критериям, предусмотренным в рамках предлагаемой модели – когнитивному и прикладному.

Литература:

1. Корнеева Н.Ю. Технологии модульного обучения как инструмент созидания индивидуальной образовательной траектории обучающегося / Н.Ю. Корнеева, Д.Н. Корнеев, А.А. Лоскутов, Н.В. Уварина // Вестник ЧГПУ. - Изд.: Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет, 2016. - С. 49-55.
2. Львов Л.В. Проблемы моделирования профессионально-образовательной траектории опережающего уровня / Л.В. Львов // Современная высшая школа: Инновационный аспект. – Изд.: Русско-Британский Институт Управления (Челябинск), 2016. – С. 75-88.
3. Мухина Т.Г. Формирование коммуникативной культуры студентов педагогических направлений в высшей школе / Т.Г. Мухина, А.Ю. Сутугин // Приволжский научный журнал. – 2015. – № 2(34). – С. 276-281.
4. Пахаренко Н.В. Необходимость построения алгоритма индивидуальной образовательной траектории обучающегося / Н.В. Пахаренко //

5. Сергеева М.Г. Дидактический принцип развития непрерывного экономического образования: монография / М.Г. Сергеева. – Курск: Региональный финансово-экономический институт, 2012. – 422 с.
6. Тахохов Б.А. Индивидуализация в современном педагогическом образовании / Б.А. Тахохов // Педагогика XXI века: Стандарты и практики / Материалы международной научно-практической конференции: в 2 частях. - Изд.: ЛГПУ имени П.П. Семенова-Тян-Шанского (Липецк), 2016. – С. 326-331.
7. Харланова Е.М. Теоретическое обоснование педагогического обеспечения развития социальной активности студентов: монография / Е.М. Харланова. – Челябинск: Изд-во Челяб. гос. пед. ун-та, 2010. – 291 с.

Сведения об авторах:

Сергеева Марина Георгиевна (г. Москва, Россия), доктор педагогических наук, доцент, старший научный сотрудник НИЦ-2 Федерального казенного учреждения «Научно-исследовательский институт Федеральной службы исполнения наказаний России» (ФКУ НИИ ФСИН России), e-mail: sergeeva198262@mail.ru

Колчина Вера Викторовна (г. Екатеринбург, Россия), кандидат педагогических наук, старший преподаватель кафедры экономики транспорта Уральского государственного университета путей сообщения, e-mail: VKolchina@usurt.ru

Савостьянок Юлия Викторовна (г. Москва, Россия), преподаватель Центра дополнительного образования Института иностранных языков, Российский университет дружбы народов.

Data about the authors:

M. Sergeeva (Moscow, Russia), Doctor of Pedagogical Sciences, associate Professor, Senior research associate of NITs-2 of Federal state institution "Research Institute of the Federal Penitentiary Service of Russia" (FKU Scientific Research Institute FSIN of Russia) (Moscow, Russia), e-mail: sergeeva198262@mail.ru

V. Kolchina (Yekaterinburg, Russia), Candidate of Pedagogical Sciences, Senior teacher of transport economics Department of the Ural State University of means of communication, e-mail: VKolchina@usurt.ru

Yu. Savostyanok (Moscow, Russia), Lecturer of Centre for Further Education, Institute of Foreign Languages, Peoples' Friendship University of Russia (RUDN University).



УДК 796.799

ОРГАНИЗАЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ РЕАЛИЗАЦИИ ЗДОРОВЬЕСБЕРЕЖЕНИЯ СТУДЕНТОВ ВО ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Е.В. Смелкова

Аннотация. Внеаудиторные занятия фитнесом стимулируют двигательный потенциал студента, раскрывая его физические возможности и активизируя скрытые ресурсы. Отличительной особенностью занятий фитнесом является учет как индивидуальных физиологических, так и психологических особенностей студента, а также его состояние здоровья. Выявлено, что у студентов есть потребность в реализации своего физического потенциала, которая осуществляется благодаря получению удовольствия от занятий фитнесом. В связи с этим, актуализируется проблема формирования нового типа личности студента, ориентированного на поддержание своего физического здоровья за счет дополнительных занятий фитнесом. Для решения выявленной проблемы был определен спектр организационно-педагогических условий, необходимых для эффективного проведения подобных занятий. Согласно авторской позиции, решением данной проблемы является систематическое занятие студентов фитнесом в процессе дополнительных, внеаудиторных занятий, что гармонизирует студента в физическом аспекте.

Ключевые слова: фитнес, студенты, функциональное состояние, физиологические потребности, здоровый образ жизни, физическая культура.

ORGANIZATIONAL AND PEDAGOGICAL CONDITIONS OF REALIZATION OF STUDENTS' HEALTHCARE IN THE EXTRA-CURRICULAR ACTIVITY

E. Smelkova

Abstract. Extra-curricular fitness-classes stimulate motion potential of a student, revealing his physical abilities and actualizing concealed resources. Specific feature of fitness-classes is consideration both individual physiological and psychological specific features of a student as well as his current state of health. It was stated that students have a necessity to realize both psychological and physiological needs via getting a real pleasure from fitness. In accordance with this the problem of formation of a completely new type of student's personality, oriented on support of one's physical health with the help of extracurricular fitness-classes, for finding the solution of the problem, a system of organizational and pedagogical conditions, necessary for the constructive spending such kinds of classes, was defined. According to the author's position the possible solution of this problem may be systematic fitness-classes as extracurricular activities that are to harmonize physical state of a student.

Keywords: fitness, students, functional state, physiological needs, healthy lifestyle, physical culture.

Физическое здоровье нации является одним из стратегических ресурсов государства. Обеспечение права каждого гражданина на свободный доступ к занятиям физической культурой и спорту как к необходимому условию развития и совершенствования физических, духовных и интеллектуальных способностей личности; безусловное, равное право на занятия физкультурой и спортом для всех категорий граждан и групп населения; обеспечение безопасности жизни и здоровья занимающихся физической культурой и спортом; содействие развитию физической культуры и спорта среди лиц с ограниченными возможностями и других групп населения, нуждающихся в повышенной социальной защите являются основными положениями Федеральной программы «Фитнес – здоровье нации».

Приведем определение феномена современности «фитнес», согласно которому это

общая физическая подготовка, основанная на выполнении физических упражнений. Фитнес - это система здорового образа жизни, сочетающая в себе отказ от вредных привычек, рациональное питание, питьевой режим, а также систему различных тренировок, которые эффективно воздействуют на основные мышечные группы, укрепляя и развивая их. Упражнения при индивидуальных занятиях фитнесом подбираются индивидуально - в зависимости от состояния здоровья, возраста, строения и особенностей фигуры и физической подготовки [2].

Фитнес решает задачу комплексного обучения студентов различным направлениям подготовки, в соответствии с рекомендациями медиков [4].

В процессе занятий фитнесом учитываются основные дидактические принципы - доступности, индивидуализации, систематичности,

постепенного повышения динамичности и др., которые способствуют наилучшему раскрытию физических возможностей студента [1]. Сравним отличительные особенности занятий физической культуры в вузе и дополнительные занятия фитнесом, проводящиеся на регулярной основе в целях определения актуальности проводимых занятий фитнесом.

1. Так, при посещении занятий физической культурой в вузе у студентов нет свободы выбора, занятия обязательны (принудительны) для всех. В ходе занятий фитнесом у студента всегда существует выбор: студент определяет тот вид фитнес-занятий, который максимально учитывает потребности и желания студента, раскрывает его индивидуальные и физиологические особенности.

2. В ходе занятий физической культурой в вузе действует внешняя мотивация на получение зачета. В процессе занятий фитнесом наиболее значимой для достижения цели является внутренняя мотивация (получение удовольствия от занятий любимым видом двигательной активности).

3. В ходе занятий в вузе у студентов появляется «обреченность» от занятий физической культурой, поскольку они имеют принудительный характер. В то время как занятия фитнесом вырабатывают осознанное отношение к здоровьесберегающим технологиям (к которым, безусловно, они относятся), возникает повышенная заинтересованность проблемой здоровьесбережения как в глобальном, широком понимании, так и в индивидуально-личностных аспектах.

Таким образом, относительно занятий фитнесом в вузе прослеживается дихотомия: «высокий и имеющий тенденцию к росту процент студентов, имеющих ограничения по здоровью к занятиям физической культурой, с одной стороны, и недостаточная мотивация самих учащихся, и, в особенности, из числа занимающихся физподготовкой в специальных медицинских группах (СМГ), к этим занятиям, их слабая заинтересованность в них, с другой» [7, с.279]. Данные проблемы могут быть решены при грамотной организации дополнительных занятий фитнесом в вузе, которые будут способствовать раскрытию физического, духовного и индивидуально-личностного потенциала студента.

В ходе исследования были проведены опросы, анкетирования студентов Казанского кооперативного института (РУК) с целью выявления актуальности дополнительных, внеаудиторных занятий по фитнесу для студентов. В ходе проведения исследования было

установлено, что студенты с удовольствием посещают различные фитнес-клубы. В связи с этим, мы рассмотрели определенные виды занятий, проводимые на базе культурно-спортивного комплекса клуба «Уникс» при Казанском Федеральном (Поволжском) Университете, где в учебное время проходят занятия физической культурой, а во внеучебное проводятся занятия фитнесом (аэробика, шейпинг, танцевальные классы, йога, пилатес, бодифлекс, тайбо, спортивное скалолазание, занятие в тренажерных залах). Ежедневно занятия фитнесом посещают 2500 человек, примерно 80% из них студенты [5]. Программы по фитнесу регулярно обновляются, вводятся новые направления фитнеса. Согласно авторской позиции Курмаевой Е.В., «многообразие фитнес – программ не означает произвольность их построения – использование различных видов двигательной активности должно соответствовать основным принципам физического воспитания» [6; с.38]. В структуре любой фитнес-программы выделяют: разминку, аэробную часть, силовую часть, компонент развития гибкости (стретчинг), заключительную часть.

В медицинской лаборатории проводится компьютерное тестирование здоровья студентов с выдачей рекомендаций. Проанализировав данные, полученные в студенческом фитнес-клубе, иерархически выделены основные направления, выбираемые студентами: 1) фитнес – аэробика; 2) хахта – йога; 3) силовая подготовка в тренажерном зале. Выбор наиболее актуальных форм занятий, подходящих для студентов, определяется следующими положениями:

- предложенные виды занятий вызывают интерес у студентов, активизируя их скрытые ресурсы и мотивируя на поддержание активной жизненной позиции;

- данные виды занятий обладают комплиментарным характером, целостны, предполагают развитие определенной жизненной философии студента (соединение физической и духовной составляющих);

- во всех предложенных занятиях студент становится активным участником занятий, в них прослеживается большая степень вовлеченности в то дело, которым он занимается.

В ходе исследования было проведено анкетирование студентов 4 учебных групп первого курса направления подготовки «Таможенное дело» в количестве 107 человек (из них 64 человека посещают различные фитнес-клубы). Из числа студентов, не посещающих фитнес-клуб, 19 человек выразили желание посещать фитнес-тренировки в Казанском

кооперативном институте. Из числа студентов, посещающих сторонние фитнес-клубы, 23 человека по окончании клубной карты могли бы заниматься в фитнес-клубе вуза, так как это более удобно.

Результаты проведенного анкетирования свидетельствуют о том, что существуют:

- естественная потребность студентов в дополнительных (к учебной программе по физической культуре) занятиях фитнесом, которые призваны обеспечить баланс между наличием оптимальных физических нагрузок с учетом индивидуальных и физиологических особенностей студентов и их физических возможностей, между поддержанием интереса к дополнительным, внеаудиторным физическим занятиям и степенью вовлеченности в процесс реализации дополнительных занятий фитнесом;

- особенно острая потребность студентов, относящихся к подготовительной и специальной медицинским группам в организованных занятиях упражнениями в положении лежа и сидя (упражнения по системе «пилатес» (система упражнений в медленном темпе), применяется при занятиях фитнесом;

- важное условие улучшения функционального состояния студентов, имеющих небольшие отклонения в состоянии здоровья - выполнение специально-подобранного комплекса физических упражнений;

- желание заниматься в группе чирлидинга (группа поддержки спортивных команд, современный вид спорта, который сочетает элементы шоу и зрелищных видов спорта, использует элементы гимнастики, а композиции напоминают современный спортивный танец) у студентов, имеющих специальную хореографическую подготовку и ранее занимавшихся спортом.

Также, проведенное исследование позволило зафиксировать общие тенденции развития фитнеса у студентов:

- несмотря на наличие некоторых осложняющих, дестабилизирующих факторов (сложный временной график, отсутствие финансовых средств у студентов, слабая физическая подготовка современной молодежи и др.), занятия фитнесом начали популяризоваться на территории России, что свидетельствует о тенденции повышения уровня «фитнес-грамотности» студентов;

- пропаганда фитнеса в средствах массовой информации служит дополнительным и существенным аргументом в пользу занятий фитнесом;

- студентам, имеющим желание участвовать в соревнованиях, подходят спортивные дисциплины, являющиеся разновидностями соревновательного бодибилдинга;

- выявлена необходимость в качественном материально-техническом оснащении занятий фитнесом, что безусловно способствует грамотной организации фитнес-тренировок в соответствии с базисными принципами здоровьесбережения, основанного на безопасном подходе.

Основываясь на отличительных особенностях занятий фитнесом, в исследовании определен спектр *организационно-педагогических условий*, необходимых для конструктивной реализации занятий фитнесом со студентами, к которым относятся:

1. Наличие мотивации обучающихся для посещения регулярных занятий фитнесом (наличие дополнительных, внеаудиторных занятий фитнесом определяет потребность студентов в физическом совершенствовании и обретении физической и духовной гармонии). Мотивация студентов при занятиях фитнесом появляется в случае регулярного, систематического посещения занятий при переходе от неосознанного выполнения упражнений за фитнес-инструктором к более высокому уровню, характеризующемуся наличием творческой инициативы при выполнении занятий, повышенным желанием выполнять упражнения качественно, для собственного развития и самосовершенствования, а также импровизационными навыками в ходе работы над упражнением. В таком случае, выполнение упражнений перестает быть исключительно рутинным занятием и превращается в творческий поиск, «путешествие к истокам себя».

2. Вариативность посещения (студенты могут сами выбирать и корректировать индивидуальный маршрут тренировок с учетом их временных возможностей). Вариативность посещения и комбинирование различных видов упражнений являются необходимыми и достаточными условиями для популяризации занятий фитнесом в связи с достижением оптимальной степени комфортности в ходе фитнес-тренировок, что обеспечивает большой приток студентов в фитнес-индустрию. При этом, построение индивидуального маршрута тренировок основывается на индивидуальных и физиологических особенностях студентов, их флексивности, умении быстро адаптироваться к все более возрастающим физическим нагрузкам,

что является неоспоримым достоинством групповых и индивидуальных занятий фитнесом.

3. Выбор оптимальных физических нагрузок, отражающих индивидуальные и физиологические особенности студента (в результате консультации с профессиональным фитнес-тренером (фитнес-инструктором) подбирается тот комплекс упражнений, который нацелен на укрепление физического здоровья). В современном глобализирующемся мире динамика жизни настолько интенсифицируется, что студент не успевает адаптироваться к новым условиям жизни, что отрицательно сказывается на состоянии его здоровья. Многие студенты относятся к специальной медицинской группе здоровья, что требует особого, бережного отношения со стороны фитнес-инструктура. В связи с этим, возникает диверсификация программ тренировок и тренировочных курсов, учитывающих потребности студента в проведении качественного, безопасного фитнес-занятия.

4. Наличие необходимого материально-технического обеспечения в ходе занятий фитнесом (оснащение зала профессиональным оборудованием, грамотное использование которого существенно улучшает качество занятий). Поскольку фитнес-тренировки являются коммерческим проектом, следовательно, развитие фитнес-индустрии ориентировано на качественное материально-техническое сопровождение, создающее зону максимального комфорта на занятиях, что выгодно отличает фитнес-тренировки от аудиторных занятий в вузе. Однако, диверсификация мест и условий занятия фитнесом предопределяет повышенные

требования к материально-техническому оснащению, в связи с чем возникает определенная конкуренция в фитнес-индустрии.

В заключении, хочется отметить, что изучение и анализ научно-методических материалов и последующее их обобщение позволяют заключить, что, занимаясь фитнесом, человек решает следующие задачи [3]:

– оздоровительную – поддержание физической формы, укрепление иммунной системы;

– спортивную – достижение спортивных результатов (развитие различных физических качеств, повышение уровня работоспособности организма);

– эстетическую – формирование пропорциональной фигуры;

– психотерапевтическую – релаксация, борьба со стрессом.

Приведенные основные задачи и функции фитнеса открывают путь к пониманию его основной цели – оздоровлению и получению физиологического удовольствия. Однако, самым важным является изменение физического состояния студентов после занятий фитнесом. Разнообразие форм занятий фитнесом делают его привлекательным как для студентов, занимающихся физической культурой для собственного удовольствия, так и для студентов специальной медицинской группы, для которых занятия способствуют сохранению здоровья. Таким образом, необходимы дополнительные занятия по фитнесу, организуемые и поддерживаемые вузом, направленные на поддержание физического здоровья каждого студента.

Литература:

1. Гилев Г.А. Актуальность двигательной активности студентов вне сетки учебного расписания / Г.А. Гилев, А.И. Попков, С.К. Романовский // Культура физическая и здоровье. - Воронеж. – 2014. - № 1. – С. 59-62.

2. Смелкова Е.В. Использование фитнеса в школе как фактора повышения мотивации к занятиям физической культурой / Е.В. Смелкова, И.Е. Коновалов // Культура физическая и здоровье. – 2014. - №1. – С. 36-38.

3. Смелкова Е.В. Некоторые вопросы внедрения дополнительных услуг по фитнесу в высшем учебном заведении / Е.В. Смелкова, А.Н. Гарипова // Научное обозрение: гуманитарные исследования. – 2016. - № 6. – С. 48-51.

4. Билецкая В.В. Особенности внедрения технологий фитнеса в процесс физического воспитания школьников / В.В. Билецкая, В.П. Семенов // Проблемы развития физической культуры и спорта в

новом тысячелетии / Материалы 2-ой международной научно-практической конференции (Екатеринбург, 7 марта 2013 г.; ФГАОУ ВПО «Рос. гос. проф. – пед. ун-т»). – Екатеринбург, 2013. – С. 72-75.

5. Официальный сайт КФУ [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://kpfu.ru/unics/fitnes>

6. Курмаева Е.В. Фитнес-программы как средство формирования физической культуры личности студентов / Е.В. Курмаева // Физическое воспитание студентов. – 2013. – № 1. – С. 37-39.

7. Привалова И.М. О становлении общего понимания направлений совершенствования преподавания физической культуры в высшей школе / И.М. Привалова // Материалы XIV Международной конференции «Физическое воспитание и спорт в высших учебных заведениях» (Белгород, 19-20 апреля 2018г.). – Белгород: Белгородский государственный технический университет им. В.Г. Шухова. - 2018. – С. 279-286.

Сведения об авторе:

Смелкова Елена Владимировна (г. Казань, Россия), кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры физической культуры и спорта, Казанский кооперативный институт (филиал) АНОО ВО Центросоюза Российской Федерации «Российский университет кооперации», e-mail: fitnez@mail.ru

Data about the author:

E. Smelkova (Kazan, Russia), Candidate of Pedagogical Sciences, associate Professor, associate Professor of physical culture and sports Department, Kazan cooperative Institute (branch) of ANO in the Central Union of the Russian Federation "Russian University of Cooperation", e-mail: fitnez@mail.ru



Дополнительное образование

УДК 37.061

ВОЗМОЖНОСТИ СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДИАГНОСТИКИ В ОРГАНИЗАЦИИ ПРОЦЕССА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ СОЦИАЛИЗАЦИИ МОЛОДЫХ СОТРУДНИКОВ, ПРИНЯТЫХ НА СЛУЖБУ В УГОЛОВНО-ИСПОЛНИТЕЛЬНУЮ СИСТЕМУ

А.В. Поляков

Аннотация. Вопросы профессионального становления сотрудников силовых структур, в том числе уголовно-исполнительной системы, являются актуальными в настоящее время. Эффективность профессионального становления сотрудников уголовно-исполнительной системы во многом обеспечивается грамотной организацией процесса их профессиональной социализации. Особое значение в данном случае придается первичному сбору информации как о личности молодого сотрудника, так и о коллективе сотрудников, в котором ему предстоит служить. В статье анализируются возможности использования социально-педагогической диагностики для решения задач профессиональной социализации молодых сотрудников. Социально-педагогическая диагностика предполагает выявление особенностей личности молодого сотрудника, его готовности к вхождению в новую профессиональную среду, а также социально-педагогические условия коллектива. Приводятся некоторые аспекты социально-педагогической диагностики, которые позволяют говорить о ее объективном характере. При этом не исключается использование других видов диагностики, а напротив – их совместное использование для качественного изучения личности молодого сотрудника и оценки социально-педагогической среды коллектива.

Ключевые слова: сотрудники уголовно-исполнительной системы, профессиональная социализация, социально-педагогическая диагностика, групповая диагностика, индивидуальная диагностика.

THE POSSIBILITIES OF SOCIO-PEDAGOGICAL DIAGNOSTICS IN THE PROCESS OF PROFESSIONAL SOCIALIZATION OF YOUNG EMPLOYEES RECRUITED IN THE PENAL SYSTEM

A. Polyakov

Abstract. Issues on professional development of law enforcement officers, including the penal system, are being relevant at the present time. The effectiveness of the professional development of employees of the penitentiary system is largely ensured by the competent organization of the process of their professional socialization. The prominence in this case is made on the primary collection of information both about the identity of the young employee and about the team of employees in which he will be serving. The article analyzes the possibility of using socio-pedagogical diagnostics to solve the problems of professional socialization of young employees. Socio-pedagogical diagnostics involves the identification of the characteristics of the young employee's personality, his readiness to enter into a new professional environment, as well as social and pedagogical conditions of the team. Some aspects of social and pedagogical diagnostics which allow to reveal its objective character are presented. This does not exclude the use of other types of diagnostics, but on the contrary – their joint use for qualitative study of the young employee's personality and assessment of the socio-pedagogical environment of the team.

Keywords: employees of the penitentiary system, professional socialization, socio-pedagogical diagnostics, group diagnostics, individual diagnostics.

Формирование профессиональных квалифицированных специалистов является приоритетной задачей на этапе оптимизации деятельности уголовно-исполнительной системы (далее – УИС). В УИС, как и в любой структуре, происходит регулярное обновление кадрового состава. В современных условиях модернизации и оптимизации деятельности к молодым сотрудникам, поступающим на службу в УИС, предъявляются более высокие требования в части развития их профессионально важных качеств.

Важная роль в формировании квалифицированных сотрудников в УИС отводится профессиональной социализации.

Профессиональная социализация как особый вид социализации человека в целом представляет собой процесс его вхождения в профессиональную среду, освоения им уже накопленного профессионального опыта и выработки своего собственного. В научной литературе отражены разные подходы к толкованию понятия «профессиональная

социализация». Феномен профессиональной социализации выступает предметом изучения в различных отраслях научного знания: психологии, социологии, педагогики. Впервые понятие «социализация» к человеку применил американский социолог Ф. Гиддингс. Он писал, что процесс социализации есть «общее приближение к некоторым постоянным типам действий, выражений и характера», который «способствует, в конце концов, слиянию различных элементов наиболее разнородного населения и образованию одного типа» [3].

Дальнейшее развитие теории социализации, в соответствии с развитием общества в целом (О. Конт, А. Кетле, М. Вебер, Г. Тард, Э. Дюркгейм, Ч. Кули, Дж. Мид, А. Хайлер и др.), привело к дифференциации данного понятия. В настоящее время различают следующие виды социализации: поло-ролевая, семейно-бытовая, профессионально-трудовая, субкультурно-групповая. В конечном счете, любая социализация связана с включением человека в ту или иную деятельность, освоением им социальных ролей, его взаимодействием с определенной средой [1;2;4-6].

Для грамотной организации процесса профессиональной социализации молодых сотрудников УИС необходим качественный исходный материал, а именно: специализированное изучение их особенностей.

Объективная оценка личности сотрудника – это основное условие эффективности работы с ним, а также использования его возможностей в конкретных направлениях профессиональной деятельности.

В Федеральной службе исполнения наказаний предусмотрено всестороннее и качественное изучение кандидатов, поступающих на службу в УИС. Вместе с тем, пока кандидат не попадет в реальные условия служебной деятельности, прогнозирование успешности его профессионального становления вызывает определенные трудности. В УИС используются разные способы изучения личности сотрудников, в основном они носят психологический и медицинский характер. Как известно, методы психологического тестирования не всегда имеют объективный характер. Известны и изучены многие факторы, которые могут влиять и снижать объективность психологического тестирования. Среди таких факторов можно выделить следующие: сотруднику заранее известны используемые методики, которые зачастую можно посмотреть в интернете, направленность опросника является очевидной, известны варианты социально желаемых ответов и т.д. [9]

Объективность изучения личности сотрудника обеспечивается, в первую очередь, применением различных видов диагностики и сопоставлением полученных результатов.

Одним из объективных методов изучения личности сотрудника нам представляется социально-педагогическая диагностика. Особенно она важна при организации профессиональной социализации молодых сотрудников УИС, поступивших на службу. И в данном случае необходимы достоверные научные методы диагностики. Существующие психологические и формально-кадровые методы не дают объективной «картины» в изучении личности сотрудника, поэтому созрела необходимость внедрения в практическую деятельность научно-педагогических методов [7, с.68].

Социально-педагогическая диагностика осуществляется в двух формах: индивидуальная (в отношении конкретного сотрудника) и групповая (в отношении коллектива сотрудников).

Индивидуальная социально-педагогическая диагностика подразумевает следующие основные методы:

- социально-педагогический анализ личного дела сотрудника;
- анкетирование;
- педагогическая беседа;
- социально-педагогический анализ предшествующей профессиональной либо учебной деятельности;
- педагогические тесты.

В ходе индивидуальной социально-педагогической диагностики можно оценить профессиональный потенциал молодого сотрудника УИС. Безусловно, каждый из представленных методов требует отдельного рассмотрения и разработки методики их применения. Наименее разработанными в УИС, по нашему мнению, являются такие методы, как педагогическая беседа и педагогические тесты, несмотря на то, что они могут предоставить некоторые важные характеристики личности сотрудника, которые необходимо учесть при организации профессиональной социализации. Так, педагогические тесты подразумевают выполнение различных заданий, среди которых могут быть письменное тематическое эссе, контрольные задания (анализ конкретных служебных ситуаций, решение юридических и педагогических казусов и т.д.). Эффективность педагогической беседы определяется тщательным изучением материалов личного дела, предшествующей деятельности и составления

группы вопросов для обсуждения с сотрудником. При этом важно фиксировать не только ответы, но и реакции сотрудника на вопросы. Для проведения беседы требуется серьезная подготовка. Вопросы должны быть грамотно сформулированы и иметь логическую связь между собой. Безусловно, педагогическая беседа в данном контексте имеет свою специфику в отличие от беседы, осуществляемой в целях обучения (школьников, студентов и т.д.).

Таким образом, индивидуальная социально-педагогическая диагностика позволяет оценить не только первоначальный профессиональный уровень сотрудника, но и его потенциал для успешной профессиональной социализации.

Групповая социально-педагогическая диагностика осуществляется на основе методов анкетирования и тестирования. При этом в ходе групповой диагностики выявляются следующие факторы:

- уровень социально-педагогического развития коллектива сотрудников;
- показатели социально-психологического климата;
- уровень профессионального мастерства сотрудников;
- педагогический уровень управленческой деятельности руководителя коллектива;
- уровень развития организационной культуры коллектива.

Групповая социально-педагогическая диагностика позволяет оценить коллективный ресурс, который очень важен при осуществлении профессиональной социализации. Эффективное, целенаправленное взаимовлияние «сотрудник – коллектив» способствует не только успешной социализации молодых сотрудников УИС, но и повышению общего профессионального и социокультурного уровней коллектива. Среди факторов, выявляемых в ходе проведения групповой социально-педагогической диагностики, следует указать следующие: общее настроение сотрудников, уровень общения друг с другом, стремление к принятию новых сотрудников в коллектив, уровень неформального общения, уровень коллективной ответственности, тактичность в общении, потребность в достижении социального престижа и уважения, удовлетворенность от самого процесса работы, возможность наиболее полной самореализации в профессиональной деятельности, актуальное (текущее) состояние организационной культуры, уровень развития качеств руководителя,

степень сплоченности коллектива сотрудников, функциональное состояние сотрудников, сформированность традиций, обычаев в коллективе.

Для проведения групповой социально-педагогической диагностики, как правило, используются опросники, которые содержат вопросы различных типов (прямые, обратные и т.д.). При этом можно, при необходимости, переформулировать вопрос, не меняя его сущности. Так, например, в учреждениях УИС широко используется «Тест организационной культуры учреждений УИС» [8]. Исследования, проведенные с использованием указанного теста, а также разработанной авторской анкеты, позволяют получить объективные данные о социально-педагогической среде в том или ином коллективе сотрудников. Авторская анкета состоит из трех блоков: 1 блок – вопросы социально-демографического характера; 2 блок – вопросы, направленные на выявление особенностей межличностных отношений в коллективе; 3 блок – вопросы, определяющие стабильность кадровой ситуации в коллективе.

Ниже приведен графический анализ полученных результатов в двух коллективах сотрудников исправительных учреждений. Мы сознательно приводим результаты, в которых отражены высокий и низкий уровни в показателях социально-педагогической среды коллективов.

Графический анализ данных, полученных с использованием опросника и анкетирования, показывает, что невысокий уровень показателей социально-педагогической среды находит свое подтверждение в двух используемых методах. Так, наиболее низкая оценка в общей организации работы (26,88) детерминирована сниженным уровнем коллективной ответственности (4,0); уровень взаимоотношений (28,38) – уровне неформального общения (4,4), общим уровнем общения (4,4) и т.д.

Анализ тех же показателей в Коллективе 2: тот же показатель общей организации работы имеет наиболее низкий уровень, по сравнению с другими, но более высокий, чем в Коллективе 1. И мы также находим подтверждение уровня организации работы (33,26) в показателе коллективной ответственности (6,05). А высокий уровень в оценках руководителя (37,11) детерминирован (подтвержден) таким же высоким уровнем отношения к руководителю, когда он присутствует в коллективе (6,15).

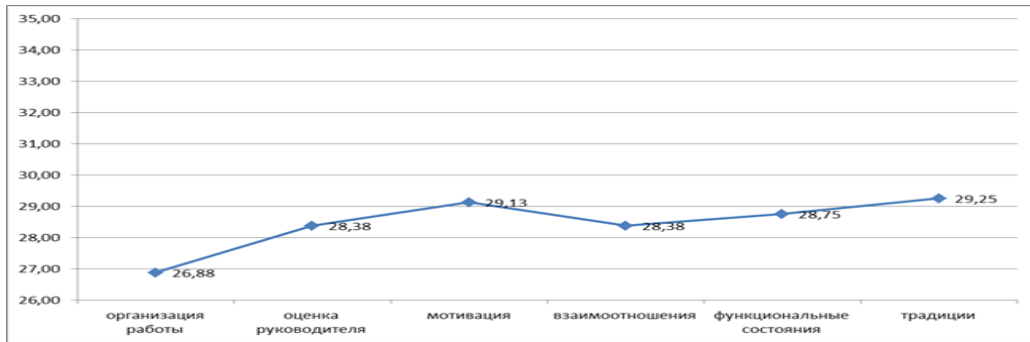


Рисунок 1. – Показатели организационной культуры коллектива 1

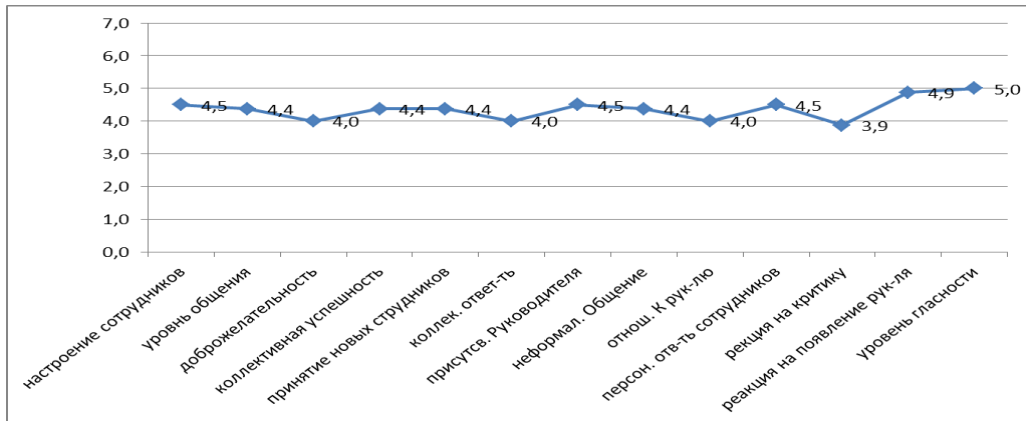


Рисунок 2. – Показатели социально-педагогической среды коллектива 1 (анкетирование)

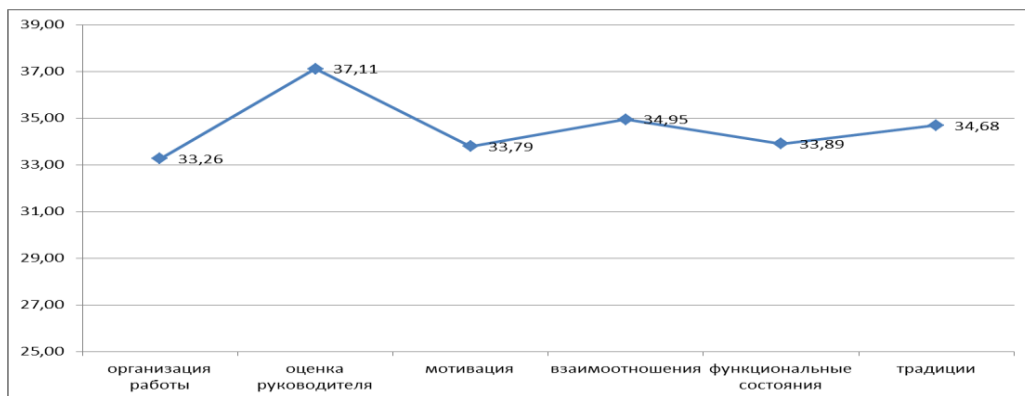


Рисунок 3. – Показатели организационной культуры коллектива 2

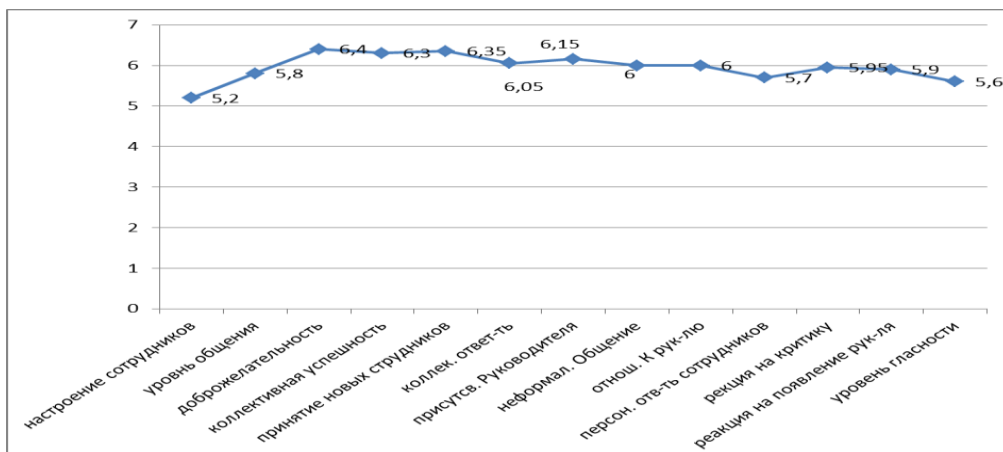


Рисунок 4. – Показатели социально-педагогической среды коллектива 2 (анкетирование)

Таким образом, всестороннее изучение условий коллективной среды и личностных особенностей молодых сотрудников позволит грамотно организовать процесс профессиональной социализации принятых на службу сотрудников. А сам метод социально-педагогической диагностики молодых

сотрудников УИС, поступивших на службу, требует дополнительного изучения и научного обоснования. Ведь научно-педагогические приемы и методы позволяют приблизиться к познанию и оценке человека как социального и профессионально-перспективного субъекта служебной деятельности УИС.

Литература:

1. Агранат Д.Л. Профессиональная социализация молодых сотрудников ОВД / Д.Л. Агранат, М.А. Лобанов. – Москва: Изд-во Московского гуманитарного ун-та, 2012. – 109 с.
2. Амиров А.Ф. Профессиональная социализация будущих врачей в медицинском университете / А.Ф. Амиров, Л.В. Мурзагалина. – Уфа: РИО РУНМЦ МО РБ, 2010. – 268 с.
3. Арон Р. Этапы развития социологической мысли / Р. Арон; пер. с фр.; общ. ред. и предисл. П.С. Гуревича. – М.: Прогресс: Универс, 1993. – 606 с.
4. Вавилина Ю.В. Профессиональная социализация студенческой молодежи: монография / Ю.В. Вавилина. – Армавир: РИЦ АГПА, 2010. – 130 с.
5. Ведерникова Л.В., Кашлач В.М. Профессиональная социализация педагога в условиях социального партнерства: монография / Л.В. Ведерникова, В.М. Кашлач; Федеральное агентство по образованию, ГОУ ВПО «Ишимский гос. пед. ин-т им.

П.П. Ершова». – Ишим: Изд-во Ишимского гос. пед. ин-та им. П.П. Ершова, 2009. – 99 с.

6. Гера Р.Д. Профессиональная социализация школьников: этап предпрофильной подготовки: монография / Р.Д. Гера; Петровская акад. наук и искусств. – Санкт-Петербург; Белгород: Изд-во БелГУ, 2008. – 186 с.

7. Прикладная юридическая педагогика в органах внутренних дел: учебник; под ред. В.Я. Кикотя, А.М. Столяренко. – М.: ЮНИИ-ДАНА, 2008. – 512 с.

8. Распопин Е.В. Тест организационной культуры учреждений уголовно-исполнительной системы / Е.В. Распопин // Вестник Кузбасского института. – 2014. – № 2(19). – С. 93-100.

9. Ушаков Д.В. Современные технологии и проблема объективности психологического тестирования / Д.В. Ушаков // Вестник Южно-Уральского государственного университета. Серия: Психология. – 2008. – № 32. – С. 62-67.

Сведения об авторе:

Поляков Андрей Викторович (г. Москва, Россия), начальник управления, Федеральная служба исполнения наказаний», e-mail: unpolyakova@yandex.ru

Data about the author:

A. Polyakov (Moscow, Russia), Head of Department, Federal Penitentiary Service of Russia, e-mail: unpolyakova@yandex.ru



УДК 378

ИННОВАЦИОННАЯ НАПРАВЛЕННОСТЬ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ ОФИЦЕРОВ ПОДРАЗДЕЛЕНИЙ РОСГВАРДИИ: ПОНЯТИЕ И ОСОБЕННОСТИ

А.П. Шарухин, С.Ю. Шимко

Аннотация. Статья посвящена рассмотрению вопроса, связанного с определением сущности и структуры инновационной направленности педагогического мышления офицеров войск национальной гвардии России. Инновационная направленность педагогического мышления анализируется через призму инновационных педагогических процессов и инновативности как свойства личности современного офицера. Аргументируются актуальность и необходимость инновационности образовательных процессов. Раскрываются характерные черты инновационного педагогического мышления и этапы его функционирования. Приводится типизация инновационных мыслительных задач в учебно-воспитательной сфере. Проведенный анализ позволил авторам выявить и назвать проблемные участки, факторы, препятствующие формированию инновационной направленности педагогического мышления офицеров Росгвардии. Благодаря выделению основных этапов в формировании инновационного мышления, авторами фактически указывается место расположения факторов-проблем. Предложены возможные пути устранения или минимизация воздействия негативных факторов.

Ключевые слова: инновативность офицера, инновационное педагогическое мышление, инновационные педагогические процессы в подразделении, типизация инновационных мыслительных задач в учебно-воспитательной сфере.

INNOVATIVE ORIENTATION OF PEDAGOGICAL WAY OF THINKING OF OFFICERS OF DIVISIONS OF THE NATIONAL GUARD OF THE RUSSIAN FEDERATION: CONCEPT AND FEATURES

A. Sharukhin, S. Shimko

Abstract. The article is devoted to consideration of the question connected with definition of an entity and structure of the innovation orientation of pedagogical way of thinking of officers of the National Guard Troops of Russia. The innovation orientation of pedagogical way of thinking is analyzed through a prism of the innovation pedagogical processes and innovativeness as a property of the identity of the modern officer. The actuality and necessity for innovation in the educational processes is reasoned. Characteristics of the innovation pedagogical way of thinking and stages of its functioning are revealed. Typification of the innovation cogitative tasks is given in the teaching and educational sphere. The carried-out analysis allowed authors to reveal and call the problem sites, factors interfering formation of innovative orientation of pedagogical way of thinking of officers of the National Guard of the Russian Federation. Thanks to allocation of the main stages in formation of innovative way of thinking, authors actually specify the location of factors problems. Possible ways of elimination or minimization of influence of negative factors are offered.

Keywords: innovativeness of the officer, innovative pedagogical way of thinking, innovative pedagogical processes in division, typologization of the innovation cogitative tasks in the teaching and educational sphere.

Одним из наиболее востребованных свойств современного офицера войск национальной гвардии в условиях динамично изменяющейся ситуации в стране и войсках выступает его инновативность – желание совершенствоваться и готовность оперативно, грамотно и точно реагировать на изменения в системе военно-служебных отношений в целях повышения их качества и эффективности. Данный тезис актуален и для отношений воспитания и образования военнослужащих. Базисным инновативным свойством офицера Росгвардии выступает инновационный характер мышления [3].

Офицер Росгвардии, вовлеченный в образовательный процесс и выполняющий педагогические функции, обладает своим стилем учебно-воспитательной деятельности, в котором традиционное и инновационное занимают различное место. Стиль зависит от мотивации офицера, накопленного опыта педагогической деятельности, особенностей психических познавательных процессов и многих других факторов. Особую роль в творческом подходе к решению учебно-воспитательных задач играет инновационная направленность педагогического мышления [2].

Инновационное педагогическое мышление – понятие относительно новое, которое рассматривается как:

- развивающееся мышление (его форма, предназначенная для обеспечения новаторской педагогической деятельности) [1];

- продуктивная, творческо-созидательная форма мышления, творческое формирование субъективных образов учебно-воспитательных целей и действий в сознании офицера [4];

- система процессов, выполняющих функцию выявления существенных свойств и связей в учебно-воспитательной реальности, осуществляющих интерпретацию педагогических действий, их результатов и психологических состояний подчиненных, а также самого себя [5];

- механизм, при помощи которого офицер реализует свои адаптационные возможности не как объект сложившихся обстоятельств, а как субъект, целенаправленно, создающий педагогические обстоятельства [6] и др.

Учитывая сложившиеся в науке подходы к определению инновационной направленности педагогического мышления и выводы из анализа творческого решения офицерами подразделений учебно-воспитательных задач, под инновационной мыслительной деятельностью офицера Росгвардии следует понимать мотивированную систему интеллектуальных действий по:

- осуществлению критического анализа существующей системы (технологии) обучения и воспитания;

- разработке новых (модернизации или модификации имеющихся) способов решения педагогических задач;

- моделированию условий эффективного решения учебно-воспитательных задач в соответствии с запросами служебно-боевой деятельности посредством реализации педагогических инноваций с целью совершенствования учебно-воспитательного процесса.

Изучение проблемы развития инновационной направленности педагогического мышления офицеров показывает, что оно непосредственно связано с инновационными военно-педагогическими процессами, которые имеют свои особенности [8]:

1. Они длительны по времени, что обусловлено их сложностью (многофакторностью и многоуровневостью).

2. Разработка и реализация инноваций сопряжена с большими трудностями, возникающими вследствие недостаточной профессиональной готовности офицеров идти на

риск, преодолевать сложности перестройки стиля и ритма деятельности.

3. Отсутствуют критерии точной оценки эффективности применения офицером инноваций (фактически он одновременно применяет и традиционные, и инновационные разработки, а конечные результаты достигаются за счет деятельности многих людей, в том числе и отношения к службе самих военнослужащих).

4. Инновации должны быть востребованы на всех уровнях: от руководства воинской части до руководства батальонного и ротного уровней и, далее, до личного состава, ради которого и вводятся изменения.

5. Офицеры могут «застревать» на различных этапах инновационного процесса: не принимать инновацию и уклоняться от участия в ее разработке и реализации; поддерживать и активно участвовать в разработке и реализации инновации не на всей протяженности ее разработки и реализации.

6. Офицеры могут не обладать достаточным профессионально-педагогическим уровнем проектирования инноваций и их реализации: не иметь умений моделировать учебно-воспитательный процесс, анализировать педагогическую ситуацию, критически воспринимать свой личный опыт, принимать решения, планировать его исполнение в различных условиях.

Инновационное мышление в его внешней абстрагированной форме может быть представлено как некое качество, свойство, характеристика. Когда речь идет о формировании рассматриваемой формы мышления, оно предстает как процесс, в котором можно выделить несколько этапов:

I этап: инициация – разработка системы четко и последовательно выстроенных задач, поиск и определение подходящих методов деятельности, формулирование прогнозируемого результата.

II этап: планирование реализации новаторской педагогической идеи в конкретных условиях жизнедеятельности воинского подразделения, который включает разработку: сценария использования педагогического приема, метода, технологии; плана проведения занятия или воспитательного мероприятия; замысла проведения занятий по предмету или плана государственно-патриотического (военно-профессионального, служебно-профессионального, правового и др.) воспитания подчиненных; программы мероприятий способствующих формированию сплоченности военнослужащих и др.

III этап: интеллектуальное сопровождение реализации плана включает: организацию общения с подчиненными военнослужащими, их инструктирование, контроль и оценку своих действий, а также поведения подчиненных.

IV этап: оценка педагогической эффективности учебно-воспитательной инновации – сравнение полученных результатов и затраченных ресурсов с планируемыми.

V этап: обобщение опыта использования инновации.

Типизация инновационных мыслительных задач в учебно-воспитательной сфере деятельности офицера подразделения Росгвардии приводит к выделению проективно-модельных и проективно-нормативных задач [9]. При этом среди задач инновационного мышления офицера следует выделить:

- обоснование альтернативных новаторских идей, касающихся целей, содержания, приемов, методов, технологий, форм учебно-воспитательного процесса;

- устное, письменное или другое объективированное фиксирование новаторских идей, предложений;

- подготовку методических рекомендаций, указаний, инструкций по организации педагогической деятельности с учетом наработанных новаторских идей и предложений.

Решение данных задач предполагает определение структурных компонентов инновационного педагогического мышления офицера, соответствующих характеру решаемых интеллектуальных задач [7]:

- аналитико-диагностический компонент, обеспечивающий решение задач аналитического характера и оценки сложившейся педагогической ситуации;

- дивергентно-прогнозный компонент, обеспечивающий решение задач, связанных с генерированием «веера» прогностических идей развития педагогической ситуации;

- конвергентно-организационный компонент, обеспечивающий принятие оптимального решения, соединяющего в себе все лучшее из возможных вариантов достижения учебно-воспитательной цели и концентрирующего внимание на объединении усилий при разработке плана действий в сложившейся ситуации и его реализации;

- рефлексивно-оценочный компонент, обеспечивающий успешное осуществление контрольно-оценочных действий и психологических состояний на каждом этапе мыслительного процесса.

Развитие инновационной направленности мышления в учебно-воспитательном процессе непосредственно связано с формированием его исследовательско-педагогической составляющей или же следующих способностей офицера Росгвардии:

- подходить с системных позиций к анализу учебно-воспитательных процессов и явлений;

- изучать тенденции изменяющихся педагогических процессов, выявлять противоречия развития;

- соотносить приемы, методы, формы, технологии с целями и задачами учебно-воспитательного процесса;

- использовать весь арсенал приемов мыслительной деятельности при изучении и проектировании учебно-воспитательного процесса, стараться отходить от шаблонов;

- опираться на теоретико-методологические положения, разработанные современной педагогической наукой;

- стремиться быть максимально объективным, справедливым и принципиальным при решении педагогических задач, устремленным на постоянное совершенствование учебно-воспитательного процесса.

Офицеры подразделений Росгвардии, осуществляя педагогическую деятельность, исходят, как правило, из желания сформировать долгосрочную, эффективную педагогическую систему, которая позволит военнослужащим добиваться высоких результатов в служебно-боевой и учебной сфере. Высокое качество и эффективность подготовки кадров Росгвардии сегодня невозможно представить без инновационных изменений в форме и содержании мышления офицерского корпуса, методов преподавания учебных дисциплин, воспитания. В данных условиях пробудить и поддерживать интерес подчиненных к учебно-боевой деятельности способен только офицер, отличающийся инновационным стилем мышления.

Литература:

1. Батоврина Е.В. Развитие креативности управленцев в процессе профессиональной

подготовки: дис. ... канд. социол. наук: 22.00.02 / Батоврина Екатерина Викторовна. – М., 2007. – 224.

2. Горбачев С.В. Подготовка будущих офицеров к применению инноваций в служебной деятельности: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Горбачев Сергей Васильевич. – Саратов, 2008. – 145 с.

3. Дмитриев И.Н. Педагогическая поддержка развития творческого подхода курсантов военных институтов внутренних войск МВД России к решению тактических задач: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / И.Н. Дмитриев. – СПб., 2015. – 189 с.

4. Жуковский С.И. Формирование профессиональной готовности офицерских кадров к творческому решению задач управленческой деятельности: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.13 / Жуковский Сергей Иванович. – М., 1998. – 181 с.

5. Коротков Э.Н. Развитие творческого мышления офицеров в процессе обучения. – М.: ВПА, 1988. – 202 с.

6. Мануйлов В. Модели формирования готовности к инновационной деятельности / В. Мануйлов, И. Федоров // Высшее образование в России. – 2004. – № 7. – С. 56-64.

7. Овсянникова О.Н. Психолого-педагогические условия развития креативных способностей у курсантов военного вуза (На материале изучения курса иностранного языка): дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Овсянникова Оксана Николаевна. – Орел, 2005. – 206 с.

8. Шарухин А.П. Военная педагогика: учебник / А.П. Шарухин. – СПб.: ПИТЕР, 2017. – 576 с.

9. Шимко С.Ю. Развитие инноваций в обучении военнослужащих частей внутренних войск МВД России: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Шимко Сергей Юрьевич. – СПб., 2011. – 22 с.

Сведения об авторах:

Шарухин Анатолий Петрович (г. Санкт-Петербург, Россия), доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры философских и социально-экономических дисциплин ФГКОУ ВО СПВИ ВНГ РФ, e-mail: saruhin@yandex.ru

Шимко Сергей Юрьевич (г. Санкт-Петербург, Россия), кандидат педагогических наук слушатель ВАГШ ВС РФ, e-mail: sushim@yandex.ru

Data about the authors:

A. Sharukhin (Saint-Petersburg, Russia), Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Professor of Philosophical, Social and Economic disciplines FGKOU IN SPVI VNG of the Russian Federation Department, e-mail: saruhin@yandex.ru

S. Shimko (Saint-Petersburg, Russia), Candidate of Pedagogical Sciences, listener of VAGSh Russian Armed Forces, e-mail: sushim@yandex.ru



Школьное образование

УДК 373.1

Тьюторское сопровождение информационной грамотности обучающихся

О.Н. Перевезенцева, В.В. Углов, Т.А. Белякова

Аннотация. В эпоху информационно-коммуникационных технологий появляется проблема формирования информационной грамотности обучающихся, ввиду этого тьюторское сопровождение школьников является особо актуальным в современном информационно – образовательном пространстве школы.

Умения информационной грамотности, такие как: поиск; интеграция; управление; оценка; создание; передача информации выступают необходимыми знаниями и умениями для современного молодого человека, которые пригодятся ему не только в школьный период обучения, но и в его повседневной жизни. Выпускник образовательной организации, не имея определенных умений по работе с информацией, будет не адаптирован в современном информационном социуме. Именно это говорит об актуальности представленной статьи.

Авторы в статье описывают этапы тьюторского сопровождения информационной грамотности школьников, а также интерактивные технологии, которые могут применять педагоги для формирования информационной грамотности обучающихся в информационно-образовательном пространстве школ.

Ключевые слова: наставничество, тьюторское сопровождение, информационная грамотность, исследовательская деятельность, проектная деятельность.

TUTOR SUPPORT OF STUDENTS' INFORMATION ACTIVITIES

O. Perevezentseva, V. Uglov, T. Belyakova

Abstract. In the era of information and communication technologies there is a problem of formation of information literacy of students, because of this tutor support of students is particularly relevant in the modern information and educational space of School.

Formed a set of skills of information literacy, such as: search; integration; management; assessment; creation; transfer of information from the student – is the necessary knowledge and skills for the modern young man, which will be useful not only in the school period, but also in his daily life. A graduate of an educational organization, not having certain skills to work with information, will not be accepted to the modern information society. This indicates the relevance (actuality) of the article.

The authors describe the stages of tutor support of information literacy of schoolchildren, as well as interactive technologies that can be used by teachers to form information literacy of schoolchildren in the information and educational space of Schools.

Keywords: mentoring, tutor support, information literacy, research activity, project activity.

Одной из задач национального проекта «Образование» – 2025, принятого правительством РФ в начале сентября 2018 года, является разработка методологии сопровождения, наставничества и шефства для обучающихся.

Что же означает наставничество? Наставничество – это процесс передачи знаний и умений; особая форма преемственности поколений. Наставничество в школе может осуществляться, например, в научно-исследовательской работе школьника, когда более опытные люди консультируют их по возникающим вопросам.

Понятие наставничества появилось в России в середине XVIII века и рассматривалось как «физическое возвращение» подопечного, но не развитие его духовно-нравственных качеств. В

этот период роль наставников отводилась дядькам, няням и боннам. Позже появились домашние наставники или воспитатели, которые отвечали не только за «физическое возвращение», но и за воспитание духовно-нравственной личности, а также за развитие индивидуальной образовательной траектории ребёнка.

Сегодня тьюторство и наставничество сопоставимы по некоторым функциональным направлениям, таким как: воспитание духовно-нравственной личности ребенка, построение индивидуальных образовательных маршрутов и их реализация, индивидуальный подход к каждому подопечному.

Тьюторское сопровождение – это феномен в педагогике, который рассматривается как педагогическая деятельность, направленная на

индивидуализацию образовательного процесса обучающегося [1, с.5; 4, с.334]. Тьюторское сопровождение организовывается поэтапно. Первый этап – диагностический; второй этап – проектировочный; третий этап – реализационный; четвертый этап – аналитический [3, с.82].

Тьюторское сопровождение для формирования информационной грамотности обучающихся организовывается в несколько этапов:

1. Диагностический этап. На данном этапе педагог предлагает обучающемуся пройти диагностику и выявить уровень сформированности информационной грамотности. «На данной начальной ступени тьюторского сопровождения особенно значимо создание ситуации «позитивной атмосферы», психологического комфорта, который способствует вхождению обучающегося в тьюторское взаимодействие, готовности продолжать сотрудничество» [5, с.85].

2. Проектировочный этап. Составление плана для достижения результата – повышение уровня информационной грамотности.

3. Реализационный этап. Выбор средств и ресурсов для формирования информационной грамотности школьников.

4. Аналитический этап. На данном этапе педагог проводит диагностические процедуры для выявления сформированности информационной грамотности школьников. После диагностических работ тьютор-педагог составляет портфолио о достижении результатов обучающихся.

Тьюторскую деятельность педагога можно определить как многофункциональную, потому что современный педагог выполняет сразу несколько ролей: модератор, фасилитатор, наставник, консультант. В отличие от учителя, занимающегося задачами учебно-воспитательного процесса, тьютор оказывает помощь школьнику в построении собственного уникального образовательного пути [6, с.90; 8, с.52; 10, с.72]. При этом у него нет заранее

заданного плана формирования личности подопечного и заготовленного знания, которое ему необходимо передать [7, с.69].

Следовательно, можно сделать вывод, что педагог должен быть профессионально готов к тьюторскому сопровождению и ориентироваться на альтернативные методы работы [2, с.70]. В своей работе педагог должен учитывать основные принципы тьюторского сопровождения: открытости, гибкости, модульности, индивидуализации, непрерывности.

В настоящее время тьюторство базируется на таких интерактивных технологиях, как:

- технология проектной деятельности;
- технология исследовательской деятельности;
- технология портфолио.

Реализуя учебно-исследовательскую деятельность в образовательной организации, необходимо прогнозировать будущие результаты школьников, включающие в себя ряд ключевых умений информационной грамотности: определение; поиск; интеграция; управление; оценка; создание; передача информации. Любое исследование содержит постановку гипотезы, цели и задачи исследования, изучение теории по данной проблеме, подбор методик исследования и практическое овладение ими, сбор собственного материала, анализ, собственные выводы. [9, с.86].

При разработке учебного проекта обучающийся под руководством тьютора знакомится с основными этапами работы: постановка проблема, формулирование цели, постановка задач, планирование деятельности, создание продукта. При работе над проектом у школьника формируются умения: проблематизация, целеполагание, планирование, установление продуктивного сотрудничества, рефлексивные и презентативные умения.

Рассмотрим этапы учебно-исследовательской работы и набор ключевых умений информационной грамотности, который формируется благодаря деятельности тьютора.

Таблица 1. – Этапы создания учебно-исследовательской работы и набор компетенций информационной грамотности

№ этапа	Этапы создания учебно-исследовательской работы	Деятельность тьютора	Умения информационной грамотности
1.	Формулировка проблемы и противоречия исследовательской работы	Тьютор направляет обучающегося на существующие проблемы, которые возможно разрешить благодаря исследовательской работе	определение; поиск

<i>Продолжение таблицы 1</i>			
2.	Обоснование актуальности исследовательской работы	Тьютор обращает внимание обучающегося на степень важности на данный момент и в данной ситуации для решения определенной проблемы	определение; поиск; интеграция
3.	Предмет исследования	Для того, чтобы сформулировать предмет исследования, тьютор задает вопрос обучающемуся: «Что изучается?»	определение; поиск; интеграция; управление; оценка; создание
4.	Объект исследования	Для того, чтобы сформулировать объект исследования, тьютор задаёт вопрос обучающемуся: «Что рассматривается?»	определение; поиск; интеграция; управление; оценка; создание
5.	Гипотеза исследования	Гипотеза – это предвидение событий. Тьютор задает вопрос обучающемуся: «Представь, что будет если...»	оценка; создание; передача информации
6.	Цель исследования	Тьютор задает вопрос обучающемуся: «Что ты исследуешь?», «За кем или чем наблюдаешь, что изучаешь?»	определение; поиск; интеграция
7.	Задачи исследовательской работы	Тьютор приводит примеры задач исследовательской работы. Обращает внимание обучающегося, что задачи – это поэтапное решение проблемы и достижение цели исследования	определение; поиск; интеграция; управление; оценка; создание
8.	Методы исследования	Тьютор вместе с обучающимся выбирают методы исследования, которые будут применяться в данной работе	определение; поиск; оценка
9.	Практическая значимость исследовательской работы	Тьютор может задать вопрос обучающемуся: «Чего ради эта работа делалась?»	определение; поиск; интеграция; оценка; создание
10.	Тема исследовательской работы	Тьютор помогает сформулировать тему исследования. Тьютор обращает внимание обучающегося на то, что тема должна отражать объект, предмет исследования и проблему, решение которой положено в основу исследовательской работы	оценка; создание
11.	Подведение итогов. Проведение рефлексии. Защита исследовательской работы	Тьютор задает вопросы обучающемуся: «Что у тебя получилось лучше всего?»; «Что не получилось в данной работе сделать?»	управление; оценка; создание; передача информации

В работе над проектом или исследованием тьютор помогает обучающимся правильно собирать данные и оформлять их в портфолио. Портфолио выполняет рефлексивную функцию, которая позволяет определить верность принятых решений, а если необходимо, то вовремя их скорректировать.

Подводя итог вышесказанному, обратим внимание на те условия, которые способны повлиять на тьюторское сопровождение информационной грамотности обучающегося в современной школе:

- во-первых, это владение педагогом-тьютором интерактивными технологиями;
- во-вторых, педагог-тьютор должен учитывать принципы и этапы тьюторского сопровождения;
- в-третьих, педагог-тьютор, осуществляя тьюторскую деятельность, должен выполнять multifunctional роль, а именно быть модератором, фасилитатором, наставником, консультантом.

Литература:

1. Багирова З.К. Особенности реализации функции тьютора в общем образовании / З.К. Багирова, С.Г. Велиева // Мир науки, культуры, образования. – 2017 - № 1 (62). - С. 5-6.

2. Глизбург В.И., Перевезенцева О.Н. Тьюторское сопровождение в информационном пространстве школ / В.И. Глизбург, О.Н. Перевезенцева // Вестник Российского университета

дружбы народов. Серия: Информатизация образования. – 2017. - Т. 14. – № 1. – С. 69-75.

3. Горюнова Л.В. Тьюторское сопровождение обучающихся как педагогическая проблема / Л.В. Горюнова, Н.М. Мкртчян, Ж.С. Метелкина // Проблемы современного педагогического образования. - 2017. - № 55-8. - С. 153-161.

4. Дудчик С.В. Формирование тьюторской компетентности педагогов как залог успешной реализации инклюзивного образования / С.В. Дудчик, Н.Ю. Грачева // Вестник Волгоградского института бизнеса. - 2015. - № 4. - С. 333-337.

5. Ковалёва Т.М. Профессия «Тьютор» / Т.М. Ковалёва, Е.И. Кобыща, С. Попова и др. // М.: Тверь: «СФК - офис», 2012. - 246 с.

6. Львова А.С. Критерии оценки эффективности педагогических технологий тьюторской деятельности в современной образовательной организации / А.С. Львова, О.А. Любченко // Вестник Московского городского педагогического университета. Серия: Педагогика и психология. - 2016. - № 1 (35). - С. 89-96.

7. Лях Ю.А. Тьюторские технологии в системе обучения школьников / Ю.А. Лях // Инновационные

проекты и программы в образовании. - 2014. - № 6. - С. 68-72.

8. Перевезенцева О.Н. Реализация инновационной технологии тьюторского сопровождения младшего школьника в информационно-образовательном пространстве школы: сборник / О.Н. Перевезенцева // Материалы научно-практической конференции «Инновационные и традиционные технологии развития дошкольников и младших школьников средствами математики и информатики» ГБОУ ВПО г Москвы МГПУ ИППО, Москва 2016. - С. 51-55.

9. Перевезенцева О.Н. Формирование информационной деятельности младших подростков для достижения метапредметных результатов образования / О.Н. Перевезенцева // Мир науки, культуры, образования. - 2018. - № 4(71). - С. 84-85.

10. Савенков А.И. Тьюторское сопровождение школьников в исследовательской деятельности / А.И. Савенков, Ж.В. Афанасьева, А.В. Богданова, В.А. Кривова, Ю.А. Серебренникова // Начальная школа. - 2016. - № 9. - С. 70-75.

Сведения об авторах:

Перевезенцева Ольга Николаевна (г. Москва, Россия), эксперт центра метапредметной подготовки Московского центра развития кадрового потенциала образования, магистр педагогики, преподаватель-исследователь, e-mail: med_love@list.ru

Углов Владимир Владимирович (г. Москва, Россия), ассистент Центра дополнительного образования Института иностранных языков Российского университета дружбы народов.

Белякова Татьяна Александровна (г. Москва, Россия), преподаватель Центра дополнительного образования Института иностранных языков Российского университета дружбы народов.

Data about the authors:

O. Perevezentseva (Moscow, Russia), Expert of the center of meta-subject preparation of the Moscow Center for the Development of Personnel Education Potential, Master of Pedagogy, teacher- researcher, e-mail: med_love@list.ru

V. Uglov (Moscow, Russia), assistant of the Center of additional education of Institute of foreign languages of Peoples' Friendship University of Russia, e-mail: uglov.vladimir.v@mail.ru

T. Belyakova (Moscow, Russia), teacher of the Center of additional education of Institute of foreign languages of Peoples' Friendship University of Russia, e-mail: zarembogal@mail.ru



УДК 377

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ РЕФЛЕКСИВНОЙ ПОЗИЦИИ У ОБУЧАЮЩИХСЯ РАЗНОГО ВОЗРАСТА

Е.П. Олесина, О.В. Стукалова

Аннотация. Актуальность исследования определяется значением развития рефлексивной позиции как основы мировоззрения обучающихся. Опыт осмысления собственных поведенческих стратегий помогает растущему человеку в процессе инкультурации и адаптации к особенностям социокультурной ситуации. Статья раскрывает содержание педагогической работы по изучению особенностей развития рефлексивной позиции обучающихся в зависимости от возрастных особенностей. Рефлексивная позиция помогает им выявлять и целенаправленно использовать многообразие окружающего мира и культуры. Авторами определены вариативные пути и уровни развития рефлексивной позиции. В статье представлены результаты опытно-экспериментальной работы в различных образовательных организациях. Статья написана в рамках проекта «Социокультурный портрет современного ребенка на разных этапах детства: возрастные и индивидуальные особенности формирования художественного восприятия и мышления», № гос. регистрации 115031940007.

Ключевые слова: рефлексивная позиция, интегрированное пространство школы, обучающиеся, мировоззрение, восприятие.

PEDAGOGICAL FEATURES OF DIFFERENT AGE STUDENTS' REFLEXIVE POSITION THE DEVELOPMENT

E. Olesina, O. Stukalova

Abstract. The relevance of the study is determined by the value of the reflexive position development as the students' worldview basis. The experience of understanding behavioral strategies helps a growing person in the process of enculturation and adaptation to the socio-cultural situation peculiarities. The article reveals the content of the pedagogical work on the study of the peculiarities of the students' reflexive position development depending on the age characteristics. Reflexive position helps them to identify and purposefully use the diversity of the world and culture. The authors determined the variation paths and levels of reflexive position development. The article presents the results of experimental work in various educational organizations. The article is written in accordance with the project "Socio-cultural portrait of a modern child at the childhood period on different stages: age and individual characteristics of the artistic perception and thinking development", state registration number 115031940007.

Keywords: reflexive position, integrated school space, students, worldview, perception.

Выстраивание системы развития рефлексивной позиции личности является длительным процессом целостного формирования мировоззрения, который начинается практически с момента рождения ребенка и продолжается в течение детства и юношества [19].

Вопросы развития рефлексивной позиции обучающихся и различные воспитательные эффекты этого процесса неоднократно рассматривались в трудах российских ученых, таких, как: А.В. Бакушинский [2], В.Н. Борисов [3], Л.С. Выготский [4], С.Л. Рубинштейн [11], А.В. Петровский [8] и др. Среди зарубежных ученых можно выделить работы Alain Savoie [20], Y. Kashima [15], J.E. Marcia [16] и пр.

Согласно выводам большинства ученых, рефлексивная позиция является сложным многосоставным процессом, основанным на сформированных ценностных ориентациях и стремлении личности к самопознанию,

осмыслению окружающей действительности и своего никем незаместимого положения в ней, саморазвитию, самообучению, осознанному выбору наиболее эффективных способов действия в различных социокультурных ситуациях.

В процессе развития рефлексивной позиции обучающихся основной задачей педагога становится создание условий для поддержки у обучающихся проявлений эмоциональной отзывчивости, т.е. готовности понимать и ценить чувства других людей, делить с ними свои переживания; культивировать высшие эстетические эмоции на основе восприятия мира искусства; испытывать вдохновение.

Кроме того, успешность педагогической работы зависит от многих факторов коммуникации в образовательном процессе – в том числе, от уровня эмоциональной отзывчивости учителя и ученика [18].

Практика подтверждает эти положения и

раскрывает значимость обеспечения в этом процессе взаимодействия образования и культуры, направленного на создание условий для продуктивной творческой самореализации личности, духовного совершенствования и поэтапного становления позитивного восприятия себя и мира с учетом физиологических и психологических особенностей разных возрастов: детей дошкольного возраста (5 – 6 лет); младших школьников (6 – 10 лет); подростков (10 – 15 лет).

Рефлексивная позиция обучающихся формируется на основе самоопределения – системного новообразования, связанного с формированием внутренней позиции личности. Исследование показало, что уровень развития рефлексивной позиции достаточно отчетливо коррелирует с уровнями художественного и творческого развития обучающихся, что отражается в доминировании определенных способов выражения своих представлений о мире, своих чувствах и особенностях коммуникации с другими людьми [12].

Авторами статьи сделан анализ современных подходов к развитию рефлексивной позиции у обучающихся разных возрастов, и представлены результаты опытно-экспериментальной работы по реализации системы развития художественного восприятия обучающихся во взаимодействии со школами Москвы, Смоленска и Арзамаса.

Экспериментальная база исследования. Опытной-экспериментальной базой исследования являлись Государственное бюджетное образовательное учреждение города Москвы «Школа № 875», Государственное бюджетное образовательное учреждение города Москвы «Школа № 46», «Школа-интернат среднего (полного) общего образования с углубленным изучением отдельных предметов имени Кирилла и Мефодия» г. Смоленска, Муниципальное образовательное учреждение «Гимназия» г. Арзамаса Нижегородской области.

Этапы исследования. Исследование проблемы проводилось в три этапа:

– на I этапе осуществлялся теоретический анализ существующих подходов и методик по проблеме развития рефлексивной позиции в научной литературе, диссертационных работах; были выделены позиции, определяющие актуальность данной проблемы, а также обозначены направления и принципы работы современного педагога в этом направлении;

– на II этапе была проведена опытно-экспериментальная работа по определению основных этапов развития рефлексивной позиции у обучающихся разного возраста;

– на III этапе была завершена экспериментальная работа, уточнены теоретические и практические выводы, обобщены и систематизированы полученные результаты; основные позиции исследования были представлены на научно-практических конференциях по проблемам педагогики искусства в гг. Москве, Санкт-Петербурге, Ярославле, Твери.

В ходе эксперимента в (2016 – 2018 гг.) было обследовано 354 обучающихся младшего школьного возраста и 375 детей подросткового возраста (11 – 15 лет).

Диагностический инструментарий оценки уровня развития рефлексивной позиции обучающихся. Были использованы авторские диагностические методики по определению развитости рефлексивной позиции, беседы после проведения дискуссий, анализ качества выполнения творческих заданий.

Результаты. Рефлексивная позиция формируется в соответствии с основными возрастными характеристиками:

– у дошкольников – в процессе игровой деятельности, которая является ведущей у детей данной возрастной группы;

– в младшем школьном возрасте ведущей деятельностью становится учебная;

– для подростков наиболее значим процесс инкультурации, имманентный культурной адаптации к социуму.

Таким образом, необходимо обеспечение организации развития рефлексивной позиции на основе моделирования разнообразных форм осуществления индивидуальных и личностных возможностей «я» в творческих и исследовательских проектах посредством собственных усилий, а также посредством совместной деятельности с другими людьми; раскрытия возможностей саморазвития; активизации социально одобряемых качеств личности; создания условий для адекватного понимания своего места в мире и исполнения социальных умений.

Сформированная рефлексивная позиция свидетельствует о готовности личности конструировать собственную модель социокультурного пространства на основе созидательной культуротворческой деятельности. При этом стратегиями жизнестроительства становятся рефлексивные практики, содействующие преодолению свойственного молодежи эксклюзивизма, отсутствия ориентиров на самореализацию в коллективном сотрудничестве, неустойчивости ценностного

отношения к самореализации в социально ориентированной деятельности [17].

Вариативные пути развития рефлексивной позиции обучающихся разного возраста. Рефлексивная позиция, формирующаяся у дошкольников, и действия на основе этого качества личности возможны только при выработанном умении применять в критическом осмыслении действительности адекватные мыслительные средства, схематизированные, комплексные и преобразовательные представления. Схематизированные представления возникают в процессе наглядного моделирования коммуникативных ситуаций; комплексные представления отражают понимание детьми системы признаков предметов или объектов; преобразовательные представления показывают стадии изменения различных объектов, процессов и явлений.

Рефлексивная позиция является способом постижения, отражения окружающего мира – это проявляется в творческих работах дошкольников.

В исследовании установлена взаимосвязь выбора ребенком цветовой гаммы во время рисования или определенных движений, интонирования исполнения песни связано с отношением ребенка к определенной заданной коммуникативной ситуации, своим и чужим поступкам, настроениям, а также раскрывает особенности формирования определенных представлений о себе и мире и др. В творческой деятельности отражаются различные нюансы психического состояния ребенка, которые становятся основой художественного изображения какого-либо объекта, что подтверждается учеными на протяжении длительного времени педагогических наблюдений [5;13].

В процессе развития рефлексивной позиции младших школьников активизируются качества, обеспечивающие продуктивную социализацию и социокультурную адаптацию, а также эстетическое освоение художественных и природных явлений. Оптимальным и в этом случае являются принципы интеграции и внедрение на занятиях педагогических технологий полихудожественного развития обучающихся.

Отметим также, что развитие рефлексивной позиции у учеников начальных классов в образовательном пространстве школы во многом зависит от учителя, от подбора методов и приемов, ориентированных на индивидуальность ученика. Ведущей деятельностью в этом возрасте является учебная, поэтому наиболее эффективно развитие рефлексивной позиции происходит во

время занятий в школе. Основную часть времени дети проводят в школе, поэтому их готовность к разным видам учебной деятельности в коллективе/группе, к конструктивной коммуникации, саморегуляции – способствует возникновению ощущения взрослости и самостоятельности, таким образом, именно рефлексивная позиция становится одним из мотивов обучения.

Младшему школьному возрасту, по мнению многих ученых, соответствует непосредственность, яркость восприятия, активная отзывчивость на события и явления окружающего мира. Н.С. Лейтес выделял активную реакцию младших школьников на непосредственные впечатления, получаемые органами чувств [6]. Важнейшим источником успехов в младшем школьном возрасте является способность к подражанию высказываний и действий.

Особо значимым в данном возрасте становится и формирование целостной картины мира [10]. Важным фактором развития рефлексивной позиции является и активная внеурочная деятельность: совместное посещение музеев, выставок, театров, что способствует инкультурации и развитию гражданской идентичности обучающихся [7]. Для оптимальной внеклассной работы по развитию рефлексивной позиции младших школьников необходимо налаживание межведомственного взаимодействия между учреждениями культуры (музеями, театрами и др.) и образовательными организациями, которое значительно обогатит возможности этого процесса.

Б.П. Юсов утверждал, что основным условием развития личности является «живое участие детей в разнообразных видах детского художественного творчества и деятельности на уроках и в семье» [14].

Таким образом, развитие рефлексивной позиции младших школьников эффективно при следующих условиях:

- определение учебной деятельности как ведущей;
- активизация общекультурного направления внеурочной деятельности в коллективе;
- налаживание межведомственного взаимодействия между учреждениями культуры (музеями, театрами и др.) и образовательными организациями.

Для развития рефлексивной позиции подростков необходимы условия, в которых он может погрузиться в атмосферу совместного творчества или создания проекта. Следует

учитывать необходимость целенаправленного руководства процессом развития рефлексивной позиции, так как на личность подростка в этом процессе воздействуют со всей определенностью социокультурная среда, образовательная среда,

коммуникативная среда, семейная среда [9], см. рисунок 1. В результате такого воздействия у детей подросткового возраста формируется целостная художественная картина мира.



Рисунок 1. – Факторы воздействия на процессы развития рефлексивной позиции современных подростков

В исследовании были определены уровни развития рефлексивной позиции подростков:

– импульсивный уровень: подростки получают импульс к рефлексии своих поведенческих стратегий, определяющих жизненный и профессиональный путь, взаимоотношения с окружающими людьми.

Индикаторами этого уровня являются: осознанные требования к собственному поведению, четкость самооценки, сформированность самосознания, способность к целеполаганию и мотивация на достижение хороших учебных результатов, а также развитость коммуникативных компетенций и проявления готовности к самореализации в современном поликультурном информационном пространстве;

– уровень интериоризации ценностных ориентаций, который отличает яркая эмоциональная оценка фактов и явлений, что связывается с усвоением личностных смыслов своего становления и переживанием вызовов окружающего мира как задач, требующих решения. В этом процессе подросток проходит сложное осмысление окружающего мира, поведения людей, анализируя при этом свой собственный опыт коммуникации и самореализации – и на основе сравнения наиболее значимых для него ценностей и идеалов выбирает собственное решение;

– эмпатийный уровень развития рефлексивной позиции является наиболее высоким. На родство эмпатии и рефлексии указывает механизм эмпатийного действия, т.е. того, как человек может мысленно идентифицироваться с другим, «войти» в его чувства, осознать его переживания. Кроме того, эмпатия обогащает рациональность и объективность рефлексивного анализа глубиной эмоционального инсайта в понимании других людей.

Проведенное исследование показало, что особым влиянием на достижение этого уровня развития рефлексивной позиции обучающихся разных возрастов обладает максимальное включение разнообразных видов искусства и художественного творчества в систему общего и дополнительного образования, что определяется ролью восприятия духовных и эстетических ценностей искусства, которое актуализирует связь получаемых знаний непосредственной жизненной и образовательной практикой и становлением личного опыта обучающихся.

В процессе приобщения к искусству осуществляется и формирование эмоциональной отзывчивости, так как у обучающихся появляется новая возможность использования художественных образов при решении различных учебных и творческих задач.

Литература:

1. Абраменкова В.В. Подростковая субкультура как пространство самореализации / В.В. Абраменкова // Мир психологии. – 2008. – № 1. – С. 175-189.
2. Бакушинский А.В. Художественное творчество и воспитание / А.В. Бакушинский. - М.: Карапуз, 2009.
3. Борисов В.Н. Типы рефлексии в научном познании / В.Н. Борисов // Методологические проблемы науки. – Новосибирск: НГУ, 1976. – Вып. 4. – С. 15-24.
4. Выготский Л.С. Вопросы детской психологии / Л.С. Выготский. – М.: Юрайт, 2016.
5. Ветлугина Н.А. Музыкальное развитие ребёнка / Н.А. Ветлугина. - М.: Просвещение, 1968.
6. Лейтес Н.С. Проблема соотношения возрастного и индивидуального в способностях школьника / Н.С. Лейтес // Вопросы психологии. – 1985. - № 1. – С. 9–18.
7. Олесина Е.П. Построение интегрированного пространства школы в поликультурной среде города / Е.П. Олесина // Региональный подход к поликультурному образованию детей и молодежи / Материалы Всероссийской научно-практической конференции в рамках V Открытого Регионального научно-методического Симпозиума «Наш мир – мир детства» 21 апреля 2016 года. – Арзамас: Арзамасский филиал ННГУ им. Н.И. Лобачевского, 2016. - С. 43-48.
8. Петровский А.В. Психология и время / А.В. Петровский. – СПб.: Питер, 2007.
9. Савенкова Л.Г. Развитие художественного восприятия школьниками современного искусства с использованием социокультурной среды региона: сборник / Л.Г. Савенкова, Е.П. Олесина // Интеграция в образовании. Художественное развитие поколения информационной эпохи / Материалы I Международной научно-практической сетевой конференции «Интеграция в образовании», 21-25 декабря 2015 г.; под науч. ред. Е.П. Олесинной, О.В. Стукаловой. – М.: ИХОиК РАО, 2016. - С. 33-38.
10. Радомская О.И. Возможности занятий искусством в формировании толерантности дошкольников и младших школьников / О.И. Радомская, Р.С. Мухаметзянова // Инициативы XXI века. - 2013. - № 4. - С. 43-46.
11. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии / С.Л. Рубинштейн. – СПб.: Питер, 2002.
12. Савенкова Л.Г. Интегрированный подход к преподаванию искусства в педагогической науке: сборник / Л.Г. Савенкова, О.И. Радомская // Социокультурный портрет современного ребенка в контексте непрерывного образования: Юсовские чтения XVI / Материалы XVI Всероссийской конференции «Юсовские чтения»: ФГБНУ «ИХОиК РАО», 2016. - С. 3-10.
13. Сакулина Н.П. Изобразительная деятельность в детском саду / Н.П. Сакулина, Т.С. Комарова. - М.: Просвещение, 1982.
14. Юсов Б.П. Современная концепция образовательной области «Искусство»: пособие для учителя / Б.П. Юсов // Виды искусств и их взаимодействие. – М.: ИХО РАО, 2001. - С. 10-11.
15. Kashima, Y., Kashima, E. S., Farsides, T., Kim, U., Strack, F. Worth, L. & Yuki, M. Culture and context-sensitive self: The amount and meaning of context-sensitivity of phenomenal self differ across cultures // *Self and Identity*, 3, 2004. – P. 125-141.
16. Marcia, J.E. Ego identity and object relation. // *Empirical perspectives on object relation theory.* – Washington, APA, 1994. – Pp.59-104.
17. Misra, G. The cultural construction of self and emotion: Implications for well-being. In *proceedings Personality, Human Development, and Culture: International Perspectives on Psychological Science.* – New York: Psychology Press, 2000.
18. Jacobson, Susan K., Seavey, Jennifer R and Mueller, Robert C. Integrated science and art education for creative climate change communication: *Ecology and Society* Vol. 21, No. 3.
19. Stukalova, O.V. The system of cultural and creative development of students in the educational environment of higher education institutions in the sphere of culture and art // *Espacios*. 2017. Vol. 38 (N 56), p. 33.
20. Savoie, Alain. Aesthetic experience and creativity in arts education: Ehrenzweig and the primal syncretistic perception of the child, *Cambridge Journal of Education*, 2015.

Сведения об авторах:

Олесина Елена Петровна (г. Москва, Россия), кандидат педагогических наук, заведующий лабораторией интеграции искусств и культурологии им. Б.П. Юсова, Федеральное государственное бюджетное научное учреждение «Институт художественного образования и культуры Российской академии образования», e-mail: e-mail:eolesina@yandex.ru

Стукалова Ольга Вадимовна (г. Москва, Россия), доктор педагогических наук, доцент, заместитель заведующего Лаборатории интеграции искусств и культурологии им. Б.П. Юсова, Федеральное государственное бюджетное научное учреждение «Институт художественного образования и культуры Российской академии образования», e-mail: chif599@mail.ru

Data about the authors:

E. Olesina (Moscow, Russia), Candidate of Pedagogical Sciences, Head of the Laboratory for the Integration of Arts and Cultural Studies named after B.P. Yusov, Federal State Budget Scientific Institution «Institute of Art Education and Cultural Studies of the Russian Academy of Education», e-mail:eolesina@yandex.ru

O. Stukalova (Moscow, Russia), Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor, deputy Head of Integration of Arts and Cultural Studies named after B.P. Usov Laboratory, Federal State Budget Scientific Institution «Institute of Art Education and Cultural Studies of the Russian Academy of Education», e-mail: chif599@mail.ru

История и культура

УДК 37.02

НАСТОЯЩИЙ ПЕДАГОГ-ВОСПИТАТЕЛЬ ГЛАЗАМИ ЭТНОПЕДАГОГА Г.Н.ВОЛКОВА

О.А. Воробьева, Ю.В. Артемьева, О.Е. Чернова

Аннотация. В статье рассматриваются идеи и отношение Г.Н. Волкова, основоположника этнопедагогической системы воспитания, к проблеме личности педагога-воспитателя. Геннадий Никандрович говорит о трех самых значимых основных дарах, которые должен развивать настоящий педагог – воспитатель, стремящийся эффективно организовать воспитательный процесс – это развитие коммуникативных способностей, мыслительных способностей и правильных воспитательных действий. Положительный личный пример, умение налаживать отношения на основе любви и доверия, умение правильно, через гармонию радостей, организовать воспитательный процесс, уважение к личности ребенка – всё это народный воспитатель считает важными качествами педагога – воспитателя в формировании мировоззрения воспитуемого, в его социализации, а в дальнейшем и в образе жизни ребенка.

Ключевые слова: личность педагога-воспитателя, воспитательный процесс, коммуникативные и мыслительные способности, педагогические действия, гармоническое развитие.

A REAL PEDAGOGUE-EDUCATOR IN THE VISION OF ETHNO-EDUCATOR G.N. VOLKOV

O. Vorobieva, Iu. Artemieva, O. Chernova

Abstract. The article deals with the ideas and attitude of G.N. Volkov, the founder of the ethno-pedagogical system of education, to the problem of the personality formation of the pedagogue-educator. Gennady Nikandrovich talks about the three most important basic gifts (abilities) that a real pedagogue – educator seeking to effectively organize the educational process should cultivate. They are the development of communication skills, mental abilities and proper educational actions. A positive personal experience, the ability to establish relationships based on love and trust, the ability to organize the educational process efficiently, using the harmony of joys, respect for the personality of the child – all this the people's educator considers to be important qualities of the pedagogue – educator in the formation of the worldview of the child, in his socialization, and in the future and in the way of life of the child.

Keywords: personality of the pedagogue-educator, educational process, communicative and mental abilities, pedagogical actions, harmonious development.

Актуальность исследуемой проблемы. Педагогическая деятельность всегда была и остается сложной, требующей от личности педагога – воспитателя настоящей любви к ребенку, большой ответственности и положительного личного примера, так как всё это отражается в формировании мировоззрения воспитанника и в его жизни. Проблема личности педагога – воспитателя остаётся актуальной и на современном этапе. Цель нашего исследования заключается в анализе взглядов этнопедагога Г.Н. Волкова на личность педагога – воспитателя.

Материал и методика исследований. Был проведен теоретический анализ и синтез системы воспитания Г.Н. Волкова, его идеи в аспекте изучаемой проблемы личности педагога – воспитателя в условиях современного образования. В ходе исследования также

использовались интерпретационный метод, абстрагирование и идеализация.

Результаты исследований и их обсуждение. Вопросы воспитания всегда волновали и были предметом особого внимания и обсуждения Волковым Геннадием Никандровичем, академиком РАО, основоположником этнопедагогике как науки. Этнопедагогике он рассматривал всегда с двух, неразрывно связанных, аспектов:

- практический аспект (эмпирический опыт народной педагогики);
- теоретический аспект (аналитическое представление воспитательного опыта народа).

Прежде всего, этнопедагогика обращена к практике и вооружает педагогов – воспитателей действенными педагогическими средствами, методами и приемами, проверенными многовековой практикой воспитания.

Воспитательный процесс, направленный на передачу социокультурного опыта от старшего поколения к подрастающему поколению, создание условий для личностного формирования и социализации в обществе, осуществляется педагогом, обладающим практической и научно – теоретической компетентностью, которые влияют на эффективность и результат педагогической деятельности и указывают на профессиональную подготовленность.

Личность педагога – воспитателя выражается в свойствах и качествах характера педагога, в его личностных установках и приоритетах, в его правильном отношении к воспитанникам и к своей работе, в его культуре общения, в его образе мышления, в его идеалах и в его морально – нравственных поступках.

Организация воспитательного процесса зависит от умения правильно подобрать формы работы, эффективно использовать средства, методы и приемы воспитания; главное в воспитательном процессе – учет и соблюдение закономерностей и принципов воспитания, которые также зависят от личности воспитателя.

В этнопедагогической воспитательной системе основное назначение воспитания – это счастье человека, приходящее через радость, а педагог – воспитатель как субъект воспитательной деятельности – это носитель сознания и самосознания, характеризующийся способностью доставлять радость своим воспитанникам. С этой нелегкой задачей, по мнению педагога-ученого, может справиться воспитатель, обладающий следующими способностями:

- коммуникативными способностями (правильная, благая речь, доброжелательное общение);

- мыслительными способностями (правильное намерение, творческое мышление, умение анализировать, прогнозировать и т.д.);

- способностью педагогически правильно действовать (морально – нравственные поступки, умение находить выход из проблемных ситуаций, личный пример).

Геннадий Никандрович говорит об этих способностях, также как и древнегреческий философ Демокрит, как о природных дарах, плоды которых приносят мудрость – это плоды разума, речи и действия.

Организаторские умения неразрывно связаны с коммуникативными способностями, умением налаживать взаимоотношения с коллегами, воспитанниками и их родителями. В процессе общения педагога – воспитателя с воспитанниками реализуются функции

воспитания, и решаются важные воспитательные задачи.

Издавна в народе говорили, что «словом можно убить, словом можно исцелить». Наш народный педагог Г.Н. Волков придавал огромное значение слову, речи воспитателя: «Слово – самый мощный раздражитель, который может принести человеку не только приятное, но и горе, и слезы... Слово может существенно изменить течение всех процессов жизнедеятельности в организме человека. Слова, сказанные уместно и своевременно, в связи с какой-либо специально организованной радостью ребенка, умножают её смысловое значение» [3, с.70-71]. Он всегда утверждал мысль о том, что взрослый ни в коем случае не должен раздражаться во время беседы с детьми.

Чтение, рассказывание и изучение с детьми сказок, мифов, притч, былин, пословиц, поговорок, пение песен и разучивание народных игр Геннадий Никандрович считал своеобразным общением с древностью, которое всегда приносит детям радость. В них Г.Н. Волков видел мудрость и живой голос народа, объективные знания, так как народ сохраняет в своей памяти только то, что ему необходимо не только сегодня, но и потребуется во все времена существования человечества. Педагог – воспитатель должен обладать истинными знаниями (уметь увидеть мудрость и понять ее суть), а в основе пословиц и поговорок, сказок, притчей, мифов заложена глубокая истина, и умение правильно их интерпретировать поможет в привитии навыков понимания сути вещей у подрастающего поколения – это и есть одна из главных целей обучения. В устном народном творчестве можно найти и педагогические наставления, ценные для воспитателя. Например: «Кто мудр? Тот, кто учится у многих». «Особенно большое место в пословицах всех народов занимают практические советы взрослым в воспитании детей, параллельно с ними констатируются результаты воспитания, что является своеобразной формой обобщения педагогического опыта», – считал Г.Н. Волков [5, с.289].

Способность педагогически мыслить выражается у педагога – воспитателя в умении анализировать, прогнозировать, проектировать процесс воспитания. Геннадий Никандрович считал, что если педагог называется «инженером детских душ», то следует признать за ним как основную его обязанность – «конструирование многочисленных, богатых содержанием, детских радостей». Правильно спроектированное воспитание прививает у детей стремление и потребность к самовоспитанию, развитию своей

личности, становлению Человеком. Чем многообразнее, содержательнее, общественно значимее и благоразумнее педагогические действия с добрыми намерениями, тем личность педагога – воспитателя духовно богаче, морально и нравственно выше и чище. «Добро по мелочам, добро на каждом шагу...», – говорит Г.Н. Волков.

В книге «Педагогика жизни» Г.Н. Волков пишет о том, что педагог должен, прежде всего, «узнать и понять радости и печали детей, так как в них отражается очень многое – здоровье и болезни, трудолюбие и лень, благородство и подлость, прекрасное и дурное, ум и глупость». Несомненно, если бы каждый педагог был заинтересован судьбой своего ученика, не случилось бы той трагедии, какая произошла в городе Керчь, так как лишь глубоко несчастный ребёнок мог совершить такое ужасное преступление.

В.А. Сухомлинский, которого часто в своих педагогических произведениях цитировал Г.Н. Волков, умел прогнозировать развитие личности и говорил: «Лишенный защитного воспитания, с раной в сердце, которую не заметил воспитатель, эти дети, став взрослыми людьми, часто становятся на путь самых страшных преступлений...» [2]. Учет индивидуальных особенностей детей, личностно – ориентированный подход в проектировании воспитания и в формировании ребенка, можно осуществить, лишь обладая знаниями о природе ребенка, его положительных и отрицательных свойств и качеств характера.

Геннадий Никандрович видел огромную роль педагога и в социализации личности ребенка: «Радость – это социальное явление, в которой проявляются многие стороны человеческой личности: мировоззрение, откровенность, человечность, коллективизм...» [4, с.40]. Он считал, что педагог – воспитатель должен сохранять и передавать позитивный эмоциональный настрой детям, заинтересовать их, сохранять целевые установки, от которых многое зависит, и тем самым привлечь детей к тому, чтобы они приступали к любому делу с желанием и радостным ожиданием. Истинным педагогом может быть только творческая личность, которая способна помочь развивающемуся ребенку. «Они призваны созерцать, вынашивать и отдавать; ...рассыпать во все стороны свои лучи...», – говорит о творческих людях И. Ильин [8, с.725].

Положительное эмоциональное отношение к любому делу имеет огромное значение, и любое действие, деятельность требуют творческого подхода, бодрости, оптимизма. Г.Н. Волков был

солидарен с В.И. Лениным, который считал, что без эмоции нет и не может быть, никакого человеческого познания истины, и солидарен с древними мудрецами, которые заявляли, что эмоции должны находиться во власти разума. Чем больше педагог вкладывает творчества в воспитание ребенка, тем больше требуется знаний, мудрости педагогу.

Коммуникативные и мыслительные способности проявляются у настоящего педагога – воспитателя в его педагогических действиях, в нравственных поступках, так как воспитание нравственных качеств у самих детей обеспечивается, как мы уже не раз говорили, лишь положительным примером и разумностью старшего наставника, его любовью к воспитанникам. Смысл деятельности воспитателя – в создании педагогом открытого пространства любви и правильном проявлении этой любви в чувствах, словах и делах. Отношение педагога – воспитателя с детьми должны строиться на основе доверия и любви. Народный педагог Г.Н. Волков, также как и немецкий социальный психолог Э. Фромм, считает: «Любовь – это активность, а не пассивный аффект, это помощь...», – пишет Э. Фромм [10, с.85].

Для ребенка педагог – воспитатель должен являться одним из главных авторитетов в жизни, быть образцом для подражания, образцом разумно мыслящего человека, выражающегося посредством грамотной, доброй речи и путём совершения благоразумных действий. В такой ситуации воспитателю легко с детьми, так как любое его слово автоматически воспринимается как верное, правильное, потому что ребёнок желает быть хорошим не ради себя, а ради своих родителей, ради своего учителя, так как хороший педагог нередко даже является объектом любви ребенка. Поэтому личности педагога – воспитателя должны быть присущи все те положительные черты, которые никогда не разочаруют ребенка, а будут способствовать привитию навыков и желания к саморазвитию, самовоспитанию, самообразованию.

Любовь к детям, забота о них делает педагога-воспитателя способным на невероятные усилия. «Главное для учителя, – пишет Г.Н. Волков, – взволновать чувства своих воспитуемых, оказывая эмоциональное воздействие и заставить их непрестанно радоваться новому. Создание светлой радующей атмосферы, выстраивание доброжелательных отношений, создание устойчивой эмоциональной среды – долг всех воспитателей». Об этом говорит и великий психолог А. Адлер: «Все наше отношение к другому человеку зависит от того, насколько мы

его понимаем, и значит, такое понимание является основой любых отношений в обществе» [1, с.1].

Совестливый, любящий по-настоящему детей, являющийся примером для подражания, обладающий мудростью, и преданный своему делу педагог-наставник должен стоять у руля воспитания. «Яркие примеры всегда обладают большой силой воздействия на поведение и на духовный мир формирующейся личности», – считает учитель начальных классов Ю.В. Артемьева, исследователь этнопедагогической системы воспитания [6, с.4].

Г.Н. Волков сам являлся ярким примером, обладающим разумностью, придерживающимся этнопедагогических воспитательных традиций «всеобщей любви» и руководствующимся самым простым, житейским определением воспитания: «Что такое воспитание? Это пример и любовь», где пример – это внешнее выражение всех положительных свойств и качеств личности педагога – воспитателя, а любовь – внутреннее выражение чувства, то есть «созидательная и животворящая» сила».

Геннадий Никандрович был убежден в том, что на примере и любви могут быть достигнуты все или почти все цели воспитания. В этом определении он видел абсолютно всё – и сущность воспитания, и содержание воспитания, и методику, и технологию процесса воспитания. А самое главное в этом определении воспитания он видел огромную ответственность воспитателя за разумность своих педагогических действий, общения и мышления, то есть важность личного примера педагога, его авторитета. «Авторитет воспитателя – это особое отношение к нему воспитываемых, характерное добровольным признанием ими его достоинств, его порядочности, честности, справедливости, бескорыстия...» [9, с.107].

Даже не вызывает никакого сомнения тот факт, что развитие коммуникативных, мыслительных способностей, творческий подход к делу воспитания позволяют педагогу – воспитателю использовать в практике положительный педагогический опыт народа, те его воспитательные традиции, которые исторически оправдали себя. В своем исследовании Е.К. Иванова, обращаясь к педагогам-практикам, исследователям, всем, кто имеет отношение к воспитанию, считает, что одним из методологических ориентиров формирования профессионального саморазвития могут быть взяты слова Г.Н. Волкова: «народ в наиболее чистом виде всегда представляют дети.

Когда национальное умирает в детях, то это означает начало смерти нации. Когда есть непрменная гармония между национальным и интернациональным, то чем больше национального в воспитании, в единстве с интернациональным, конечно, тем сильнее, культурнее, духовно богаче нация» [7, с.122-123].

Настоящий педагог – воспитатель – это хранитель и распространитель благой речи, доброго намерения и морально – нравственных поступков, тех положительных качеств личности настоящего человека, необходимого развивающемуся обществу. Г.Н. Волков считал, что вне гармонии (правильного мышления, речи и действий) самого педагога – воспитателя, едва ли возможно гармоническое развитие личности ребенка этим педагогом. Без хорошего учителя никакой гармонии, и никакой, тем более, радостной гармонии быть не может.

Педагог – воспитатель должен иметь способность сопереживать, сострадать, радоваться вместе с ребенком, без которой человек – не человек. Подчеркивая эту идею, Г.Н. Волков пишет: «Проклятье учителю, при встрече с которым прекращается здоровый смех детей, сходит улыбка с лица и возникает ситуация, похожая на обстановку перед выносом покойника... Может быть, такой учитель и есть уже живой труп?» [3, с.113]. Гармония радостей должно быть во всём: и в делах, и в словах, и в намерениях воспитателя.

Резюме. Таким образом, исследуя идеи Г.Н. Волкова, не потерявшие актуальности на современном этапе развития образования, мы можем сказать о великой роли личности педагога – воспитателя в контексте воспитания подрастающего поколения. В основе личности настоящего педагога лежат следующие педагогические установки: любить ребенка, способствовать его гармоничному развитию через личный пример, быть сострадательным и совестливым, быть ответственным за судьбу ребенка, влиять на привитие потребности в самовоспитании и саморазвитии.

Развитие коммуникативных и мыслительных способностей, развитие способности правильно педагогически действовать – три составляющие, которыми должен обладать педагог – воспитатель, которые при правильном выстраивании отношений отразятся в образе жизни воспитанника. В педагогической деятельности с детьми возможны трудности и сложности, но конечная цель педагога – воспитателя – это гармония радостей и счастье воспитанников.

Литература:

1. Адлер А. Наука о характерах: понять природу человека / Альфред Адлер; пер. Е.А. Цыпин. - Москва: Академический проект, 2011. - 253 с.
2. Волков Г.Н. Педагогика жизни / Г.Н. Волков. - Чебоксары: Чувашское книжное издательство, 1989. - 335 с.
3. Волков Г.Н. Педагогика любви. Избранные этнопедагогические сочинения: в 2-х т. - М.: Издательский Дом МАГИСТР-ПРЕСС, 2002. - Т. 1. - 460 с.
4. Волков Г.Н. Чувашская народная педагогика / Г.Н. Волков. - Чебоксары: Чувашгосиздат, 1958. - 263 с.
5. Волков Г.Н. Этнопедагогика / Г.Н. Волков. - Чебоксары: Чувашское книжное издательство, 1974. - 376 с.
6. Воробьева О.А. Идеи нравственного воспитания В.А. Сухомлинского / О.А. Воробьева, Ю.В. Артемьева // Идеи В.А. Сухомлинского в теории и практике» (к 100-летию со дня рождения выдающегося педагога-гуманиста В.А. Сухомлинского) / Материалы Междунар. науч.-практ. конф. (Чебоксары, 22 окт. 2018 г.); редкол.: Л.А. Абрамова и др. - Чебоксары: ИД «Среда», 2018. - С. 80-83.
7. Иванова Е.К. Г.Н. Волков – ученый-исследователь истоков педагогических знаний, основоположник науки этнопедагогике / Е.К. Иванова // Искусство, культура, образование: методология, теория, практика: сб. науч. статей; под. ред. В.Ю. Арестовой. - Чебоксары: Принт-Люкс, 2016. - 223 с.
8. Ильин И.А. Путь к очевидности: Сочинения / И.А. Ильин. - М.: ЗАО Изд-во ЭКСМО – Пресс, 1998. - 912 с.
9. Столяренко А.М. Психология и педагогика: учебник / А.М. Столяренко. - М.: ЮНИТИ, 2014. - 543 с.
10. Фромм Э. Человеческая ситуация / Э. Фромм. - М., 1995. - С. 80-116.

Сведения об авторах:

Воробьева Ольга Анатольевна (г. Чебоксары, Россия), аспирант кафедры философии, социологии и педагогики Чувашского государственного университета имени И.Н. Ульянова, e-mail: olia-cheb@mail.ru

Артемьева Юлия Васильевна (г. Чебоксары, Россия), учитель начальных классов БОУ ЧР «Чебоксарская НОШ для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья № 2» Минобразования Чувашии, e-mail: yulya190670@mail.ru

Чернова Оксана Евгеньевна (г. Чебоксары, Россия), воспитатель МБДОУ «Детский сад № 27», e-mail: Oksana-che1973@yandex.ru

Data about the authors:

O. Vorobyova (Cheboksary, Russia), post-graduate student of Philosophy, Sociology and Pedagogy Department, I. Ulyanov Chuvash State University, e-mail: olia-cheb@mail.ru

IU. Artemeva (Cheboksary, Russia), primary school teacher, BOU CR "Cheboksary NOSH, for students with disabilities № 2" Ministry of Education of Chuvashia Cheboksary, e-mail: yulya190670@mail.ru

O. Chernova (Cheboksary, Russia), educator MBDOU "Kindergarten № 27", e-mail: Oksana-che1973@yandex.ru



ПСИХОЛОГИЯ

УДК 159

ФАКТОРНЫЙ АНАЛИЗ ГЕНДЕРНЫХ ОСОБЕННОСТЕЙ ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ СФЕРЫ И САМООЦЕНКИ ДОШКОЛЬНИКОВ

Е.В. Славутская, Н.С. Вострецова

Аннотация. Представлены результаты исследования взаимосвязи самооценки с эмоциональной сферой старших дошкольников. Проведены факторный и корреляционный анализ данных тестирования детей разного пола. Обнаружены гендерные различия в самооценке старших дошкольников, которые проявляются во взаимосвязях самооценки с признаками эмоционального неблагополучия.

Ключевые слова: гендерные особенности, самооценка, эмоциональная сфера, старшие дошкольники.

FACTOR ANALYSIS OF GENDER PECULIARITIES OF EMOTIONAL SPHERE AND SELF-ASSESSMENT OF PRE-SCHOOL CHILDREN

E. Slavutskaya, N. Vostretsova

Abstract. The results of the research of the relationship of self-assessment with the emotional sphere of senior pre-schoolers are presented. The factor and correlation analysis of approved data about children of different sex is being carried out. Gender differences in the self-assessment of senior preschoolers, which are manifested in the relationship of self-assessment with signs of emotional distress are discovered.

Keywords: gender peculiarities, self-assessment, emotional sphere, Senior pre-schoolers.

Психологическое сопровождение развития личности ребенка должно учитывать их гендерные особенности [1-3]. Большая часть исследований гендерных особенностей самооценки детей, представленных в отечественной психологической литературе, посвящена проблеме обусловленности этих особенностей самооценки культурным и социальным контекстами, в том числе – в дошкольном возрасте [4-6]. По данным Л.И. Божович, правильное формирование самооценки – один из важнейших факторов развития личности ребёнка. Устойчивая самооценка дошкольника формируется под влиянием оценки со стороны окружающих (взрослых и детей), а также собственной деятельности ребёнка и собственной оценки её результатов [7, с.145].

Представление о себе и самооценка у детей разного пола могут измениться под воздействием семьи и окружения. Например, заниженная самооценка девочек определяется переживаниями, которые могут возникнуть из-за ухудшения взаимоотношений с близкими людьми, а у мальчика это событие не окажет влияние на его самооценку. Для девочек

отношения с близкими считаются весьма значимы, что относят к гендерным стереотипам [4].

В настоящей работе представлены результаты исследования, в котором принимали участие старшие дошкольники: 45 мальчиков и 48 девочек в возрасте от 5 до 7 лет. Базой для исследования послужили МБДОУ «Детский сад № 110» г. Чебоксары и ГБДОУ «Детский сад № 2414» с развивающими программами, г. Москвы. Цель исследования – изучить самооценку мальчиков и девочек старшего дошкольного возраста и ее взаимосвязь с признаками эмоционального неблагополучия.

Использованы стандартные, широко распространенные диагностические инструменты: методика «Лесенка» В.Г. Щура выявляет самооценку как потребность в достижении; тест «Выбери нужное лицо» (ВНЛ, тревожность в социальном взаимодействии); проективный тест «Дом, дерево, человек» (ДДЧ, симптомокомплексы которого оцениваются как признаки эмоционального неблагополучия). Результаты диагностики старших дошкольников по тесту «Лесенка» В.Г. Щура представлены в таблице 1.

Таблица 1. - Самооценка дошкольников по тесту «Лесенка»

Девочки				Мальчики			
НЗС	ЗС	АС	НС	НЗС	ЗС	АС	НС
18%	40%	40%	2%	27%	51%	16%	6%

Примечание: неадекватно завышенная самооценка (НЗС), завышенная самооценка (ЗС), адекватная самооценка (АС), низкая самооценка (НС).

Из таблицы видно, что у обеих групп детей наблюдается завышенная самооценка, что считается нормой для детей этого возраста, которая обеспечивает полноценное психическое развитие [3]. Однако у мальчиков этот процент намного выше (85% детей с ЗС+НЗС).

Для оценки связей и группировки психодиагностических данных использовались корреляционный и факторный анализы, которые при разделении респондентов по признаку пола, позволяют эффективно оценить гендерные различия взаимосвязей психологических

признаков [8;9]. Метод вращения матрицы факторных нагрузок *Varimax normalized*. λ - собственные значения факторов, S – процентный вклад фактора в общую дисперсию.

В таблицах 2 и 3 приведены данные факторного анализа связи признаков эмоционального неблагополучия с самооценкой для детей разного пола. По критерию Кайзера выделены 5 факторов, собственные значения которых λ оказываются больше единицы.

Таблица 2. - Результаты факторного анализа (мальчики)

Признаки	Факторные нагрузки				
	Фактор 1	Фактор 2	Фактор 3	Фактор 4	Фактор 5
Незащищенность	0,228352	0,745674	0,105946	-0,38270	-0,199319
Тревожность	0,053517	0,012586	0,854213	0,101611	-0,200630
Недоверие к себе	-0,240841	0,091133	-0,71735	0,003522	-0,346428
Чувство неполноценности	0,814583	0,222011	0,139778	0,079479	0,100991
Враждебность	0,659357	0,174828	0,190656	0,549475	0,046593
Конфликтность	0,793176	-0,343779	0,067642	0,001811	0,088724
Трудности общения	0,072664	0,092751	-0,23523	-0,86408	-0,172222
Депрессивность	-0,115198	0,905702	-0,12064	0,009664	0,089889
Выбери нужное лицо	-0,349322	0,205013	0,177594	-0,78350	0,069267
Самооценка	0,132410	-0,013197	-0,00055	0,096711	0,938335
Expl.Var (λ)	1,998547	1,633634	1,417390	1,835006	1,143246
Prp.Totl (S,%)	20	16	14	18	11

Таблица 3. - Результаты факторного анализа (девочки)

Признаки	Факторные нагрузки				
	Фактор 1	Фактор 2	Фактор 3	Фактор 4	Фактор 5
Незащищенность	0,850365	0,289453	0,143929	0,140990	-0,073800
Тревожность	0,119513	-0,622958	0,003555	0,002860	0,606877
Недоверие к себе	0,077911	0,914985	0,070963	0,033591	0,022319
Чувство неполноценности	-0,025672	-0,043247	-0,00144	-0,11885	-0,941321
Враждебность	0,503681	0,472784	-0,34461	-0,32248	0,315666
Конфликтность	0,053090	0,024921	0,058684	0,933828	0,075528
Трудности общения	0,352392	0,049677	-0,73147	0,055500	-0,131391
Депрессивность	0,241790	0,076792	0,758072	0,316353	-0,015632
Выбери нужное лицо	0,096470	-0,086101	-0,68939	0,530933	0,267870
Самооценка	0,787569	-0,306849	-0,26096	0,013335	0,178793
Expl.Var (λ)	1,812860	1,645009	1,801062	1,396401	1,486908
Prp.Totl (S,%)	18	16	18	14	15

Сравнение данных, приведенных в таблицах 2 и 3, и результатов корреляционного анализа, проведенных отдельно для мальчиков и девочек в г. Москва и г. Чебоксары, позволяют сделать следующие общие выводы.

1. Тревожность по тесту ВНЛ не связана с тревожностью по тесту ДДЧ, это – общая закономерность, проявляющаяся для девочек и для мальчиков из разных ДООУ (г. Москва и г. Чебоксары).

2. Самооценка мальчиков не связана с остальными данными тестирования (фактор 5), в то время, как самооценка девочек связана с признаками эмоционального неблагополучия (первый фактор с максимальным вкладом в общую дисперсию). Это также общее правило, подтверждающееся результатами корреляционного анализа данных детей из разных ДООУ.

3. Взаимосвязи между признаками эмоционального неблагополучия по результатам теста ДДЧ существенно различаются для детей разного пола.

Результаты факторного анализа эмоционального неблагополучия и самооценки мальчиков и девочек старшего дошкольного возраста позволяют констатировать следующее:

- первый фактор у мальчиков показал тесную взаимосвязь следующих симптомокомплексов (признаков эмоционального неблагополучия): чувство неполноценности, враждебности и конфликтности; у девочек же незащищенность и самооценка напрямую связаны друг с другом;

- второй фактор у мальчиков показал взаимосвязь следующих симптомокомплексов (признаков эмоционального неблагополучия): незащищенность и депрессивность; у девочек - обратная связь тревожности и недоверия к себе;

- третий фактор у мальчиков показал взаимосвязь тревожности и недоверия к себе; у

девочек - связь депрессивности и возникающих трудностей в общении;

- четвертый фактор у мальчиков показывает связь трудностей в общении и тревожности в социальном взаимодействии (тест ВНЛ); у девочек - высокий показатель конфликтности выделяется в отдельный фактор;

- в пятом факторе у мальчиков - высокий показатель самооценки, которая не зависит ни от каких-либо симптомокомплексов (признаков эмоционального неблагополучия); у девочек – прямая взаимосвязь тревожности и чувства неполноценности.

Самооценка мальчиков не связана с эмоциональными показателями. У девочек самооценка напрямую связана с чувством незащищенности. Заниженная самооценка девочек обусловлена переживаниями, возникающими из-за ухудшения взаимоотношений с близкими людьми, у мальчиков это событие не оказывает влияния на самооценку. Происходит это потому, что для девочек значимы взаимоотношения с близкими людьми.

Таким образом, результаты проведенного исследования позволяют сделать следующие выводы:

1. В самооценке старших дошкольников существуют гендерные различия, которые проявляются в особенностях взаимосвязи самооценки с эмоциональной сферой мальчиков и девочек.

2. Для формирования адекватной самооценки у старших дошкольников на основе их личностных особенностей самовосприятия для мальчиков важно снижать проявление агрессивности и враждебности; у девочек – корректировать самооценку необходимо во взаимосвязи с субъективным чувством незащищенности.

Литература:

1. Бендас Т.В. Гендерная психология: учебное пособие / Т.В. Бендас. – СПб.: Питер, 2007. – 431 с.
 2. Еремеева В.Д. Мальчики и девочки – два разных мира / В.Д. Еремеева, Т.П. Хризман. – М.: ЛИНКА-ПРЕСС, 1998. – 178 с.
 3. Славутская Е.В. Психологическое сопровождение учащихся: учебное пособие / Е.В. Славутская. Серия «Психолог в школе». – Чебоксары: Чувашский гос. пед. университет им. И.Я. Яковлева, 2010. - 191 с.
 4. Долгова В.И. Формирование самооценки у детей старшего дошкольного возраста [Электронный ресурс] / В.И. Долгова, О.И. Кузнецова // Научно-

методический электронный журнал «Концепт». - 2016. - Т. 44. - С. 65-72. – Режим доступа: <http://e-koncept.ru/2016/56977.htm>
 5. Улисных А.А. Учет гендерных особенностей дошкольников в воспитательно-образовательном процессе / А.А. Улисных // Педагогика: традиции и инновации / Материалы VI междунар. науч. конф. – Челябинск. - 2015. - С. 97-102.
 6. Чернявская В.С. Гендерные различия самооценки дошкольников [Электронный ресурс] / В.С. Чернявская, А.Ф. Буслова // Концепт. - 2015. - № 07 (июль). - ART 15230. – Режим доступа: <https://e-koncept.ru/2015/15230.htm>

7. Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте / Л.И. Божович. - СПб.: Питер, 2008. – 400 с.

8. Славутская Е.В. Личностные характеристики и гендерные особенности младших подростков / Е.В. Славутская. - Чебоксары: ЧГПУ им. И.Я. Яковлева, 2011. – 201 с.

9. Славутская Е.В. Гендерные различия в личностных качествах, определяющих дезадаптацию младших подростков [Электронный ресурс] / Е.В. Славутская // Психологическая наука и образование. - 2011. - № 3. – С. 151-160. - Режим доступа: <http://www.psyedu.ru>

Сведения об авторах:

Славутская Елена Владимировна (г. Чебоксары, Россия), доктор психологических наук, доцент, профессор кафедры психологии и социальной педагогики Чувашского государственного педагогического университета им. И.Я. Яковлева.

Вострецова Наталья Сергеевна (г. Чебоксары, Россия), аспирант, Чувашский государственный педагогический университет им. И.Я. Яковлева, e-mail: Vnat200780@rambler.ru

Data about the authors:

E. Slavutskaya (Cheboksary, Russia), Doctor of Psychological Sciences, Associate Professor, Professor of Psychology and Social Pedagogy, Chuvash State Pedagogical University I. Yakovleva.

N. Vostretsova (Cheboksary, Russia), Post-graduate student, Chuvash State Pedagogical University I. Yakovlev, e-mail: Vnat200780@rambler.ru



УДК 159.9.072.432

ИССЛЕДОВАНИЕ ВЗАИМОСВЯЗИ КРЕАТИВНОСТИ И ОТНОШЕНИЙ ПРИВЯЗАННОСТИ У ДОШКОЛЬНИКОВ

А.А. Кузнецова

Аннотация. В данной статье рассматривается вопрос креативности и отношений привязанности в дошкольном возрасте. Цель данной статьи – представление и описание проведенного исследования, этапов его проведения и описание результатов. Работа была проведена на группе дошкольников в возрасте от четырех с половиной до пяти с половиной лет. Автором была сформулирована гипотеза о наличии связи между креативностью и отношениями привязанности у дошкольников. Исследование проводилось в частном дошкольном образовательном учреждении с использованием методик диагностики креативности и отношений привязанности на выборке более шестидесяти двух человек. Результатом исследования явилось подтверждение гипотезы о наличии взаимосвязи креативности и отношений привязанности у дошкольников. В статье показаны результаты исследования, и описаны возможные перспективы его использования в психологической работе.

Ключевые слова: дошкольный возраст, креативность, привязанность.

RESEARCH OF THE RELATIONSHIP BETWEEN CREATIVITY AND RELATIONSHIPS SHOWING ATTACHMENT AT KINDERGARTEN

A. Kuznetsova

Abstract. The article deals with the problem of creativity and attachment relationships in the pre-school years. The purpose of this article is to present and describe the conducted research, its main stages, and a clear description of the results. The work was carried out on a group of pre-schoolers aged four and a half to five and a half years. The author has formulated a hypothesis about the existence of a link between creativity and affection relationships among pre-schoolers. The study was conducted in a private pre-school Educational Institution with implementing the methods of diagnosis of creativity and relationships of attachment on a sample of more than sixty-two people. The result of the study was the confirmation of the hypothesis of the relationship between creativity and attachment relationships among pre-schoolers. The article shows the results of the research and describes the possible directions for its use in psychological work.

Keywords: pre-school age, creativity, affection (attachment).

Дошкольный возраст является наиболее благоприятным периодом эстетического воспитания ребенка [8]. Элементы креативности можно обнаружить уже у самых маленьких детей. А при переходе к сюжетно-ролевой игре (к 4 годам) у детей появляются новые возможности для развития креативности [1]. Сформированный к этому возрасту механизм замещения обеспечивает отрыв от непосредственной ситуации, придает новый смысл действиям ребенка, поэтому он становится способным воспринимать знакомые ему предметы во множестве значений, выходить за рамки освоенного, овладевать языком условности. Эти обстоятельства открывают возможность для рождения новых образов [5].

У детей в этом возрасте уже проявляется определенный уровень креативности [2]. Однако креативность у разных детей одного возраста проявляется в разной степени и с разной силой [3]. Можно говорить о том, что в одном и том же возрасте у дошкольников возможно проявление разного уровня креативности. На уровень ее

развития может влиять множество факторов. Мы полагаем, что определенную роль в формировании креативного мышления играют отношения привязанности.

Надежная привязанность обеспечивает активность и инициативу по отношению к внешнему миру, что, в свою очередь, по нашему мнению, создает условия для развития креативности. При ненадежной привязанности ребенок ориентирован на защиту от мира, поэтому условий для проявления креативности не создается. Дж. Боулби и М. Айнсворт в своих работах писали, что одним из основных критериев привязанности является исследовательская активность ребенка [6;7].

Нами была выдвинута следующая гипотеза: уровень развития креативности дошкольника связан с типом привязанности с близким взрослым.

Нами было проведено исследование, которое состояло из двух частей и включало в себя исследование уровня развития креативности у дошкольников в возрасте 4,5 – 5,5 лет и

исследование типов отношений привязанности у дошкольников 4,5 – 5,5 лет.

Для исследования уровня развития креативности использовалась методика Торренс для детей [11].

Креативность по Торренсу (от лат. creatio – созидание) – это чувствительность к задачам, дефициту и пробелам знаний, стремление к объединению разноплановой информации; креативность выявляет связанные с дисгармонией элементы проблемы, ищет их решения, выдвигает предположения и гипотезы о возможности решений; проверяет и опровергает эти гипотезы, видоизменяет их, перепроверяет их, окончательно обосновывает результат.

Для исследования типа привязанности использовались следующие методики: «Тест фигур» для детей [12] и опросник «Опросник детско-родительского эмоционального взаимодействия» (ОДРЭВ) для матерей. Таким образом, мы могли сравнить эмоциональное отношение матери к ребенку и представление ребенка о матери и его отношение к ней.

Описание выборки: исследование проводилось в диадах «мать – ребенок» – всего 31 диада, 62 испытуемых. Возраст детей: 4,5 – 5,5 лет.

Результаты исследования: по методике Торренс были получены следующие результаты: из 31 ребенка у 9 получены низкие показатели

оригинальности; у 16 средние (соответствующие возрастной норме); у 6 детей высокие показатели оригинальности.

Для диагностики типов привязанности была использована методика «Тест фигур».

Это проективная методика, основанная на использовании символических значений цвета и геометрических фигур как признаков отношения человека к значимым для него другим людям. Тест может применяться для взрослых и детей от 3 лет.

Согласно имеющимся в психодиагностике данным, испытуемый, обозначая себя и других геометрической фигурой определенной формы, делает выбор, согласно которому каждой фигуре присуще определенное значение, связанное с личностными свойствами человека. Обозначая выбранную фигуру цветом, испытуемый придает ей эмоциональное значение, которое соответствует его отношению к данному человеку.

Привязанность ребенка к матери оценивалась путем присвоения баллов по каждому из следующих пунктов: совпадение присваиваемых фигур по форме, совпадение по цвету, дистанция между фигурами, взаимное расположение фигур, очередность выбора фигуры для матери. Чем выше итоговый балл, тем полученный тип привязанности ближе к надежному типу. Эти результаты представлены в таблице 1.

Таблица 1. – Соотношение параметров теста фигур и признаков, характеризующих тип привязанности

Параметр теста фигур	Признаки, характеризующие тип привязанности
Взаимное расположение фигур на листе	Избегание (дистанция) – стремление (отсутствие дистанции)
Выбор фигур одинаковых цветов, форм или размеров	Идентификация с матерью
Расстояние между фигурами на листе (близко – далеко)	Принятие – отвержение
Очередность выбора	Значимость взрослого

Согласно имеющимся в психодиагностике данным, испытуемый, обозначая себя и других геометрической фигурой определенной формы, делает выбор, согласно которому каждой фигуре присуще определенное значение, связанное с личностными свойствами человека. Обозначая выбранную фигуру цветом, испытуемый придает ей эмоциональное значение, которое соответствует его отношению к данному человеку.

На основании этих же данных считается, что выбор испытуемым геометрической фигуры для обозначения другого человека проективно приписывает им определенные свойства и отражает отношение испытуемого к ним.

1. Выбор испытуемым для себя и для другого человека одинаковых цветов, фигур одинаковых размеров или форм свидетельствует об идентификации испытуемого с оцениваемым человеком.

2. Взаимное расположение фигур испытуемого и другого человека на координатном листе и расстояние между ними отражает эмоциональное отношение испытуемого к оцениваемому человеку (принятие-отвержение) и воспринимаемую им межличностную дистанцию с ним.

3. Взаимное расположение фигур испытуемого и другого человека на координатном листе и расстояние между ними отражает эмоциональное отношение

испытуемого к оцениваемому человеку и воспринимается им как межличностная дистанция с ним.

4. Распределение фигур на листе в первом выборе свидетельствует о представлении испытуемого о структуре данного сообщества и своем месте в нем.

5. Очередность выбора ребенком взрослых, с которыми он будет заниматься, отражает ранг его предпочтений. Очередность выбора членов группы в 1 выборе отражает значимость человека для испытуемого, причем эта значимость может быть как положительно, так и отрицательно окрашенной. Это определяется по форме и цвету фигур.

Последнее положение основано на известных наблюдениях о том, что расположение значимых объектов в пространстве отражает особенности эмоционального отношения к ним субъекта [12].

«Опросник детско-родительского эмоционального взаимодействия» (ОДРЭВ), разработанный для родителей, содержит 66 утверждений и направлен на выявление выраженности 11 параметров эмоционального взаимодействия матери и ребенка дошкольного возраста, объединенных в три блока [9;10].

Полученные данные представлены на графике 1.



График 1. – Соотношение результатов по параметрам «креативность» и «привязанность»

На графике видно, как соотносятся параметры «креативность» и «привязанность» в нашем исследовании. Видно, что у большинства детей с высоким уровнем креативности, наблюдается высокий балл по привязанности, т.е. привязанность является надежной. В свою очередь, у детей, которые получили низкий балл

по шкале «креативность» наблюдается низкий уровень и по шкале «привязанность», что говорит о ненадежном виде привязанности.

Полученные результаты были обработаны с помощью статистической программы SPSS. Была получена значимая корреляция Пирсона на уровне 0.01.

Таблица 2. – Полученные корреляции

		VAR00003	VAR00004
VAR00003	Корреляция Пирсона	1	,815**
	Знач. (двухсторонняя)		,000
	N	31	31
VAR00004	Корреляция Пирсона	,815**	1
	Знач. (двухсторонняя)	,000	
	N	31	31

** . Корреляция значима на уровне 0,01 (двухсторонняя)

Из приведенной таблицы видно, что между шкалой «уровень креативности» и шкалой «привязанность» была получена значимая двухсторонняя корреляция Пирсона на уровне 0.01. Это позволяет нам делать выводы о наличии

прямой взаимосвязи этих двух параметров. Низкий балл по шкале «привязанность» означает ненадежную привязанность, а высокий балл означает надежную привязанность. То есть при надежной привязанности уровень креативности

ребенка будет выше, чем при ненадежной привязанности.

Таким образом, из полученных результатов следует, что первоначальная гипотеза подтвердилась. Уровень развития креативности дошкольника связан с типом привязанности с близким взрослым. Значимая корреляция получена при измерении уровня креативности и типа привязанности. Можно сделать вывод о том, что у детей, привязанность которых ближе к надежному типу уровень креативности будет

выше, чем у детей с ненадежным типом привязанности.

Полученные нами данные показали, что тест фигур может использоваться для оценки привязанности у детей.

Рассмотрим соотношение результатов теста фигур и методики ОДРЭВ на описанной выборке по следующим параметрам. Данная значимая корреляция позволяет нам говорить о том, что можно использовать тест фигур как дополнительную методику для диагностики привязанности у детей.

Таблица 3. – Соотношение результатов теста фигур и методики ОДРЭВ

Тест фигур	ОДРЭВ
Принятие – отвержение	Безусловное принятие Эмпатия Ориентация на состояние ребенка при построении взаимодействия
Избегание – стремление	Стремление к телесному контакту Чувства родителей в ситуации взаимодействия
Идентификация с матерью	Преобладающий эмоциональный фон
Значимость матери	Умение воздействовать на эмоциональное состояние ребенка оказание эмоциональной поддержки

Таблица 4. – Полученные корреляции

		VAR00001	VAR00002
VAR00001	Корреляция Пирсона	1	,646**
	Знач. (двухсторонняя)		,000
	N	31	31
VAR00002	Корреляция Пирсона	,646**	1
	Знач. (двухсторонняя)	,000	
	N	31	31

** . Корреляция значима на уровне 0,01 (двухсторонняя)

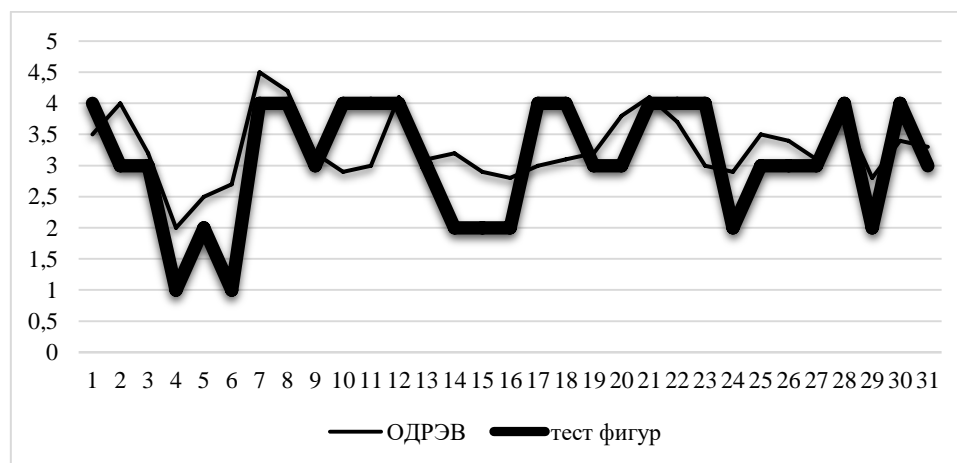


График 2. – Соотнесение результатов методики ОДРЭВ и теста фигур

На графике, представленном выше, видно, как соотносятся результаты методики ОДРЭВ и теста фигур. У детей, матери которых получили высокий балл по методике ОДРЭВ, наблюдается высокий балл по методике тест фигур. У детей,

матери которых получили низкий балл по методике ОДРЭВ, также наблюдается снижение показателя по методике тест фигур [4].

Таким образом, основная гипотеза исследования подтвердилась. Была найдена связь

между креативностью и отношениями привязанности у дошкольников. Свое подтверждение нашло и утверждение, что надежная привязанность обеспечивает активность и инициативу по отношению к внешнему миру, что, в свою очередь, создает условия для развития креативности. Данные выводы могут быть использованы и применены в психологической работе. Креативность на сегодняшний момент считается важным составляющим развития ребенка. Основываясь на выводах данной статьи, можно создавать новые методики для развития и диагностики креативности.

Второй важный итог данной работы – возможности использования теста фигур для диагностики привязанности у дошкольников. Методика «тест фигур» проста в использовании и интересна детям, поэтому может стать хорошим материалом для психологов работающих с детьми.

Следует отметить, что для более точной и полной диагностики необходимо дополнительное исследование с увеличением числа испытуемых. Возможно также проведение исследования в подгруппе возраста 3,5 – 4,5 лет.

Литература:

1. Выготский Л.С. Воображение и творчество в детском возрасте: Психологический очерк / Л.С. Выготский. – М.: Просвещение, 1991.
2. Григорьева Г.Г. Изобразительная деятельность дошкольников / Г.Г. Григорьева. – М.: Издательский центр «Академия», 1997.
3. Доронова Т.Н. Обучение детей 2-4 лет рисованию, лепке, аппликации в игре / Т.Н. Доронова, С.Г. Якобсон. – М.: Просвещение, 1992.
4. Лисина М.И. Общение, личность и психика / М.И. Лисина; под редакцией Рузской А.Г. – М.: Издательство «Институт практической психологии», Воронеж: НПО «МОДЭК», 1997.
5. Обухова Л.Ф. Развитие дивергентного мышления в детском возрасте / Л.Ф. Обухова, С.М. Чурбанова. – М.: Издательство Московского университета, 1994.
6. Боулби Дж. Привязанность / Дж. Боулби. – М., 2003.
7. Боулби Дж. Создание и разрушение эмоциональных связей / Дж. Боулби. – М., 2006.
8. История возрастной психологии: детская психология: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Н.Е. Веракса, А.Н. Веракса. – М.: Издательский центр «Академия», 2008. – 304 с.
9. Захарова Е.И. Исследование особенностей эмоциональной стороны детско-родительского взаимодействия / Е.И. Захарова // Журнал практического психолога. – 1996. – № 6.
10. Захарова Е.И. Диагностика характера детско-родительских отношений в пропе на совместную деятельность / Е.И. Захарова, О.А. Карabanова // Психолог в детском саду. – 2002. – № 1.
11. Туник Е.Е. Диагностика креативности. Тест Е. Торренса / Е.Е. Туник. - Спб.: ИМАТОН, 1998. - 170 с.
12. Филиппова Г.Г. Психология материнства (сравнительно-психологический анализ): дис. ... докт. психол. наук: 19.00.01 / Филиппова Галина Григорьевна. - М., 2001.

Сведения об авторе:

Кузнецова Анастасия Алексеевна (г. Москва, Россия), аспирант кафедры общей психологии и истории психологии Московского гуманитарного университета, e-mail: nastyadrozdova@mail.ru

Data about the author:

A. Kuznetsova (Moscow, Russia), post-graduate student, General Psychology and History of Psychology Department, Moscow Humanitarian University, e-mail: nastyadrozdova@mail.ru



УДК 37.03

ФОРМИРОВАНИЕ ПОЛИКУЛЬТУРНОГО МЫШЛЕНИЯ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

Е.Е. Серова

Аннотация. Настоящая статья посвящена проблеме формирования поликультурного мышления у младших школьников в процессе обучения иностранному языку. Так как мышление как психологический процесс включает в себе две стороны: материализм и идеализм, то и его формирование неотъемлемо требует как психологических процессов, так и духовных, личностных. Для выражения мыслительных процессов мы используем язык, а значит, формирование поликультурного мышления проще осуществлять на занятиях по иностранному языку, где необходимо задействовать все виды мышления. Данные, полученные в ходе исследования, подчеркивают необходимость формирования поликультурного мышления с раннего возраста, так как часто человек не готов к принятию чужой культуры, что приводит как к внутреннему конфликту, так и к внешнему. В статье рассматривается поликультурное мышление как основа этнопедагогического подхода, на основе которого возможно сформировать личность человека как носителя своей культуры и человека, способного перенимать язык и традиции другой, в образовании младших школьников. Обратим внимание на то, что этнопедагогический подход в учебном процессе выделяется в связи с неоднородностью контингента учащихся, которые принадлежат к разным расам, этносам, религиям. Актуальность статьи заключается в необходимости показать значимость формирования поликультурного мышления, которое реализуется на основе рефлексивного мышления в процессе изучения иностранных языков. Именно многообразие культур, этносов и языков дает основание говорить о важности и актуальности формирования поликультурного мышления. Только гуманизация и гуманитаризация образования представляют широкие возможности для передачи подлинного этнокультурного своеобразия.

Ключевые слова: поликультурность, поликультурное мышление, многонациональное общество, этнос, раса, познавательная деятельность.

FORMATION OF MULTICULTURAL WAY OF THINKING IN THE PROCESS OF LEARNING A FOREIGN LANGUAGE BY PRIMARY SCHOOL STUDENTS

E. Serova

Abstract. The following article is devoted to the problem of formation of children`s multicultural way of thinking at primary school. Peculiar way of thinking is a psychological process that has two sides: materialism and idealism, so its formation requires psychological processes as well as spiritual, personal value formation. To express the thinking processes we use language, and therefore, the formation of multicultural way of thinking is easier to carry out in the learning a foreign language classroom (EFL – classroom), where it is necessary to use all kinds of thinking. During the conducted research the derived data imply the necessity of formation of multicultural way of thinking from childhood, because a person is not often ready to accept a foreign culture and that causes internal and external conflicts. In the article a multicultural way of thinking is reviewed as a basis of ethno-pedagogical approach in primary school on which it is possible to form a person's personality as a representative of own's own culture and as a man who is capable to adopt both language and traditions of other culture. It is necessary to pay attention to the fact that ethno-pedagogical approach in educational process highlights the heterogeneity of the student population who belong to different races, ethnos, religions. The actuality of the article lies in the importance of the formation of a multicultural way of thinking which is implemented on the basis of reflexive thinking in the process of learning foreign languages. It is the diversity of cultures, ethnic groups and languages that gives grounds to speak about the importance and relevance of the formation of a multicultural way of thinking. The humanization and humanitarization of education are the only things that provide wonderful opportunities for the transmission of genuine ethnic and cultural identity.

Keywords: multiculturalism, multicultural way of thinking, multinational society, ethnicity, race, cognitive activity.

В современном мире люди всех возрастов все чаще сталкиваются с представителями других культур, поэтому важно с ранних лет формировать у ребенка способность понимать и воспринимать чужую для него культуру. В условиях современной жизни человек постоянно

мигрирует, учится в других странах, отдыхает рядом с чуждой для него культурой, работает и живет в смешенных этнических и расовых группах. Поэтому важно формировать поликультурное мышление с раннего возраста, чтобы впоследствии человек чувствовал себя

максимально комфортно в чужой для него культуре.

Советский и российский исследователь Петухов В.В., например, определяет мышление как активную познавательную деятельность субъекта, которая необходима для его полноценной ориентации в окружающем природном и социальном мире [7]. Его зарубежные коллеги Д. Гартли, Дж. Пристли, Г. Эббингауз, В. Вундт, рассматривают мышление в виде ассоциаций, связей следов прошлого и впечатлений, полученных от настоящего опыта [1, с.62]. Рассматривая поликультурность, В.И. Матис дает следующее ее определение – это «сохранение и интеграция культурной самобытности личности в условиях многонационального общества, что позволяет формировать толерантные отношения между различными национальностями, воспитывать культуру межнационального общения» [4]. Согласно Розенталю и Леви, поликультурность фокусируется на бесчисленном количестве связей между расовыми и этническими слоями, которые обусловлены прошлыми и нынешними взаимосвязями и взаимным влиянием [13]. На основе теоретических и методологических исследований обозначился ряд направлений при исследовании проблем формирования поликультурного мышления. Так, проблема поликультурности освещается в работах Б.С. Ерасова, А.Г. Здравомыслова и др. Особо остро недопонимание и неприятие другой культуры и ее особенностей мы рассматриваем у младших школьников, в силу их физиологических особенностей. В процессе анализа современного учебного процесса исследователи А.М. Байбаков, О.А. Бурлак, О.И. Крушильницкая, Т.И. Лихачева и др. мы определили, что школьный класс воспринимается как однородная среда с монокультурой [8]. И упор, в силу современных образовательных программ, делается на специализированные предметы, уделяя ничтожное количество времени на формирование поликультурного пространства, которое должно способствовать формированию поликультурного мышления. Аккультурация в данном случае почти не происходит, что влечет за собой различные психологические изменения как в домашней культуре, так и в недоминантной группе.

Исследователь Ник Гаслам сравнивает многочисленное разнообразие культур с радугой, где все цвета, все культуры сливаются в одну общую массу, подобно радуге, и сосуществуют вместе, взаимодействуя друг с другом. Данное сравнение подчеркивает идею ассимиляции,

когда малочисленная культура отстает от своих традиций и смешивается с основной культурой, поддерживающейся в данном обществе, делясь с ней своими обычаями и перенимая культурные особенности [11]. Для того, чтобы данный процесс проходил более мягко и безболезненно, нужно формировать поликультурное мышление, тогда человек будет воспринимать чужую культуру как данность, а не как странность или что-то дикое. Формирование поликультурного мышления позволит людям не заострять внимание на культурных особенностях чужого этноса или расы, не делать акцента на культурных различиях и быть более толерантным, позволит человеку самому входить в чужую культуру с более стабильным эмоциональным фоном. Кевин Гюнник в своей теории сравнивает формирование поликультурности у детей с садом, который нужно взращивать чуть ли не с младенчества. Метафора сада выбрана не случайно, в представлении Кевина Гюника школьный класс – это сад, то есть комплексная окружающая среда, в которой огромное количество факторов взаимодействуют друг с другом, чтобы привести в нее конкретные местные особенности [12]. Таким образом, школьный класс становится идеальной средой для формирования поликультурного мышления, а именно, чаще всего в одном классе присутствуют дети сразу нескольких культур, религий, рас.

Ребенок обладает огромным количеством скрытых возможностей, раскрывая которые можно достичь хорошего результата в формировании поликультурного мышления, тем самым давая ребенку возможность к более успешной адаптации в социуме. Наблюдая за взаимоотношениями между младшими школьниками в одном классе, важно отметить необходимость формирования поликультурного мышления для того, чтобы улучшить микроклимат в классе, в первую очередь, и способствовать более комфортному существованию в разнообразном этническом обществе, в перспективе. Согласно Розенталю и Леви поликультурность фокусируется на бесчисленном количестве связей между расовыми и этническими слоями, которые обусловлены прошлыми и нынешними взаимосвязями и взаимным влиянием [13]. Поскольку у детей данных связей и следов меньше, чем у взрослого человека, а вот впечатлений они получают больше, то и сформировать данный вид мышления будет проще и результативнее в младшем возрасте.

Поскольку межкультурное образование сводится к воспитанию таких задач, как

личностное развитие каждого ребенка, развитие этнической и культурной грамотности, формирование межкультурной компетенции, осознание детьми взаимовлияния и взаимообогащения культур в современном мире, развитие интегративных процессов [1], формирование поликультурного мышления должно предшествовать всем этим процессам и подготовить ребенка к межкультурному образованию. По мнению Р.Д. Льюиса, кросс-культурные проблемы возникают, потому что «действиям не трудно подражать, можно до определенной степени имитировать даже особенности речи, но мысли – имитировать невозможно» [6]. Поэтому языковая компетенция учащихся должна способствовать формированию поликультурного мышления, что приведет не к имитации, а к формированию мысли. Лингвистическая теория Сепира-Уорфа предполагает, что система языка предписывает нам, как мы воспринимаем окружающий мир. Соответственно, люди, которые говорят на разных языках, анализируют поступающую информацию из окружающего мира по-разному. При изучении языка ребенок одновременно приобщается к национальным особенностям и «чужому» мировоззрению [3].

Опытно-поисковая работа осуществлялась на основе культурологического подхода в образовании как основного в начальной школе, а культурно-исторической парадигмы как фундамента образования учащихся младших классов. Необходимо учитывать национальные особенности каждого члена группы, класса, общества для возможности сосуществования в рамках доминирующей культуры. Одной из главных целей при изучении иностранного языка должно стать формирование поликультурного мышления у детей. Нами было проведено исследование в общеобразовательной школе № 9 г. Ульяновска в 3б классе. Для создания поликультурного пространства нами применялись такие формы организации учебного процесса, как групповая и парная работы и следующие методы: игра, групповые исследования, творческие проекты. В начале учебного года с учащимися было проведено анкетирование в форме игры, результаты которого показали, что 46% учеников 3б класса не общаются с учениками, принадлежащими к

другим (не доминантным) культурам в классе, еще 32% общаются с ними в негативном ключе (насмешки, открытая неприязнь). Ученица, произносящая все русские слова с мягкой «л», подвергается насмешкам со стороны своих одноклассников. В процессе изучения французского языка (в котором существует только мягкая «л») и знакомства с данной страной, ученики начинают по-другому воспринимать окружающий мир. Они понимают, что культура, в которой они растут, не единственная, и что каждая культура имеет право на сосуществование с «домашней» культурой. Таким образом, повторив бесчисленное количество раз звук [l], дети перестают обращать внимание на произношение новой ученицы. Исследуя поведение младших школьников на уроках французского языка, можно отметить, что дети, знакомясь с культурой Франции и изучая чужой для них язык, в дальнейшем относятся толерантно к представителям других этнических групп, которые учатся в их классе. По результатам анкетирования, проведенного спустя 4 месяца после первого, отметилась тенденция улучшения взаимодействия и взаимосвязи между учениками 3б класса: показатели с 46% снизились до 38% для учеников, которые никак не общались с учащимися других культур; и с 32% до 8% для учеников с открытым негативным проявлением к представителям не доминантных групп.

Именно мышление как психологический процесс дает нам обобщенное отражение действительности, что позволяет познавать пространство вокруг нас. Так как пространство чаще всего является поликультурным, то проведенное исследование позволяет сделать выводы о том, что генезис поликультурного мышления – процесс длительный, который позволяет повысить чувство толерантности у младших школьников, улучшить микроклимат в классе и укрепить взаимодействие в группе. Поликультурное мышление – это познавательная деятельность, которая необходима для ориентации в многонациональном обществе для формирования комфортного сосуществования и принятия данного общества; на основе культурологического подхода формируется поликультурное пространство, которое является идеальной средой для формирования поликультурного мышления.

Литература:

1. Александрова Ю.В. Основы общей психологии / Ю.В. Александрова. - М., 1999. - 805 с.
2. Величко Б.М. Современная когнитивная психология / Б.М. Величко. - М.: Изд-во МГУ, 1982.

3. Волков Г.Н. Этнопедагогика / Г.Н. Волков. - М.: Академия, 1999. - 168 с.
4. Матис В.И. Теория и практика развития национальной школы в поликультурном обществе:

автореф. дис. ... д-ра пед. наук / В.И. Матис. - Барнаул, 1999.

5. Лей Н.С. Возрастные предпосылки умственных способностей: хрестоматия по психологии / Н.С. Лей. - М.: Просвещение, 1987.

6. Льюис. Р.Д. Деловые культуры в международном бизнесе. От столкновения к взаимопониманию / Р.Д. Льюис; пер с англ. - 2-е изд. - М.: Дело, 2001. - 448 с.

7. Петухов В.В. Психология мышления: учеб.-метод. пособие для студентов фак. психологии гос. ун-тов / В.В. Петухов. - М.: Изд-во МГУ, 1987. - 87 с.

8. Почебут Л.Г. Кросс-культурная психология: актуальные проблемы / Л.Г. Почебут, И.А. Шмелева. - Санкт-Петербург: Изд-во Санкт-Петербургского ун-та, 2005. - 374 с.

9. Психология мышления; под редакцией Ю.Б. Гиппенрейтер, В.Ф. Спиридонова, М.В. Фаликман, В.В. Петухова. - 2-е изд., перераб. и доп. - Москва: АСТ, 2008. - 672 с.

10. Хрестоматия по общей психологии. Психология мышления. - М.: Изд-во МГУ 1981.

11. Haslam Nick. Cultures fuse and connect, so we should embrace polyculturalism [Электронный ресурс]. - 2017. - Режим доступа: <https://theconversation.com/>

12. Huinink Kevin. What Children Can Do: A Polycultural Garden Theory of Development For Education by The Institute for Christian Studies Toronto, ON. August, 2011. - pp. 76.

13. Rosenthal Lisa and R. Levy. The colorblind, multicultural, and polycultural ideological approaches to improving intergroup attitudes and relations: social issues and policy review. Vol 4, No 1, 2010. - pp. 215-246.

Сведения об авторе:

Серова Екатерина Евгеньевна (г. Ульяновск, Россия), учитель иностранных языков МБОУ СШ № 9 г. Ульяновска, аспирант факультета гуманитарных наук и социальных технологий, Ульяновский государственный университет, e-mail: mievre@ya.ru

Data about the author:

E. Serova (Ulyanovsk, Russia), Teacher of Foreign Languages School 9, post-graduate student of Humanities and Social Technologies Department, Ulyanovskiy State University, e-mail: mievre@ya.ru



УДК 37.035.3+371.618

ХАРАКТЕРИСТИКА ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ МЕХАНИЗМОВ СТАНОВЛЕНИЯ У ШКОЛЬНИКОВ УВАЖИТЕЛЬНОГО ОТНОШЕНИЯ К ПРОИЗВОДИТЕЛЬНОМУ ТРУДУ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ПОТЕНЦИАЛА ШКОЛЬНОГО ЛЕСНИЧЕСТВА В УСЛОВИЯХ МЕГАПОЛИСА

Н.Е. Скрипова, Н.Б. Коржова

Аннотация. Исследование сущности становления у школьников уважительного отношения к производительному труду в сфере лесного хозяйства осуществлялось с использованием потенциала школьного лесничества и в плоскости процессов личностного развития. Динамический характер данного процесса описан такими психологическими механизмами как адаптация, идентификация, интериоризация, интернализация, которые возникают в определенном порядке и отражают общие закономерности развития школьников. Внимание в статье также уделено влиянию возрастных изменений, происходящих у младших школьников, подростков и учащихся старших классов, на протекание исследуемого процесса. Показано, что в этом процессе большое значение с течением времени получают внутренние движущие силы. Они дают возможность учащимся осмысленно и самостоятельно вступать во взаимодействие с миром профессий в сфере лесного хозяйства с использованием потенциала школьного лесничества в условиях мегаполиса.

Ключевые слова: школьники, адаптация, идентификация, интериоризация, интернализация, школьное лесничество, производительный труд, пространство трудовой и экологической активности.

DESCRIPTION OF PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL MECHANISMS OF FORMATION OF SCHOOLCHILDREN RESPECT FOR PRODUCTIVE WORK USING THE POTENTIAL OF THE FORESTRY SCHOOL IN THE CITY

N. Skripova, N. Korzhova

Abstract. The study of the essence of the formation of schoolchildren's respect for productive work in the field of forestry was carried out using the potential of school forestry and in the aspect of personal development processes. The dynamic nature of this process is described by such psychological mechanisms as adaptation, identification, interiorization, internalization, which arise in a certain order and reflect the General patterns of development of schoolchildren. Special attention is also paid to the influence of age-related changes occurring within Primary school children, adolescents and High School students on the course of the studied process. It is revealed that in this process, internal driving forces gain great importance over time. They enable the students to be consciously and independently engaged with the industry of professions in the field of forestry with the use of the potential forestry school in the city.

Keywords: schoolchildren, adaptation, identification, interiorization, internalization, school forestry, productive labor, space of labor and environmental activity.

Важно понимание того, что направленная на популяризацию профессий в области лесного хозяйства государственная политика, находит осязаемое отражение в специфике разноплановых целей и задач для общеобразовательных организаций в аспекте использования новых механизмов профессиональной ориентации школьников. В исследовании отмечается, что процесс становления у учащихся уважительного отношения к производительному труду на примере профессий лесного хозяйства с использованием потенциала школьного лесничества будет носить программно-управляемый характер, если организованная психолого-педагогическая деятельность с учащимися разных возрастов будет надлежаще организована.

Осуществление определённых выше позициями целей и задач представляется нами в аспекте не только становления у учащихся уважительного отношения к производительному труду, но и как расширение представлений о реальных возможностях профессий в области лесного хозяйства в развитии сущностных сил школьника, так и на ориентацию на их выбор в качестве дела своей жизни.

Подвижный характер становления у учащихся уважительного отношения к производительному труду в сфере лесного хозяйства осуществляется с использованием потенциала школьного лесничества и представлен в зоне процессов личностного развития школьников. Данный процесс описан нами рядом психологических механизмов, в

частности, адаптацией, идентификацией, интериоризацией и интернализацией, которые образуют определённую иерархию. В своём комплексе они раскрывают характер становления у учащихся уважительного отношения к производительному труду в сфере лесного хозяйства с течением времени.

Сначала опишем процесс адаптации, который в общем плане выступает как способность человека (школьника) приспособливаться под разнообразные требования и условия среды (в нашем случае образовательной) без ощущения чувства дискомфорта или неудобства. Установлено, что адаптация помогает приспособиться к новой обстановке или при изменении условий. Именно благодаря данному процессу появляется возможность обеспечить приемлемое поведение ребёнка в новых или изменившихся условиях. Мы считаем, что данная позиция позволяет в заданной степени приблизиться к пониманию сущности становления у младших школьников, уважительного отношения к производительному труду в сфере лесного хозяйства. Одним словом, адаптационные механизмы гарантируют соответствующее поведение учащихся в условиях формирующегося в школе пространства трудовой и экологической активности с использованием потенциала школьного лесничества в условиях мегаполиса. Под пространством трудовой и экологической активности школы будем понимать преднамеренным образом сконструированную среду, которая аккумулирует и наращивает условия и возможности для реализации школьниками своего интеллектуального, творческого и физического потенциала в координации с трудовой и экологической деятельностью [1;2].

Стержневым фактором, предопределившим становление у младших школьников уважительного отношения к производительному труду, является без сомнения учебная деятельность. В начальной школе дети демонстрируют готовность к осуществлению учебных поручений и функций как основного вида своих трудовых обязанностей. В данном аспекте, по нашему глубокому убеждению, создаются условия для формирования ответственного отношения к возникшим учебным обязанностям. А далее мы планомерно следуем формуле «надлежащее отношение к учебе – это критерий высокой оценки твоей деятельности окружающими взрослыми и сверстниками».

Опишем ещё одно, важное психологическое новообразование, которое имеет существенное значение для становления у младших школьников

уважительного отношения к производительному труду в сфере лесного хозяйства – это ценность младших школьников. Дефиниция «ценность» вводится Н.И. Непомнящей, которая ею трактуется как компонент психологической структуры личности, который характеризует наиболее значимую сферу деятельности, посредством чего личностью выделяются представления о своем «я» [4]. Рассматривая условия адресного формирования ценности, учёный указывает на то, что «ребенок стремится к тому содержанию, реализация которого доставляет положительное эмоциональное состояние и через которое он выделяет и утверждает самого себя» [4]. Данные выводы позволяют утвердиться в том, что содержание деятельности носителей профессий будет объектом направленности младших школьников, если приобщение к пространству трудовой и экологической активности сопровождается положительными эмоциями.

Следующий психологический механизм – это идентификация, которая содействует обнаружению в профессиях лесного хозяйства и в организации производительного труда в школьном лесничестве привлекательных для учащихся смыслов. Одним словом, школьники, в нашем случае учащиеся 5 – 7 классов, идентифицируют (отождествляют) себя с носителями профессий, представляют себя в качестве субъектов создаваемого в школе пространства трудовой и экологической активности.

По утверждению ученых, в младшем подростковом возрасте создаются благоприятные условия для формирования собственной системы взглядов [6]. Данное обстоятельство позволяет говорить, о необходимости продолжения системной педагогической деятельности с подростками по становлению уважительного отношения к производительному труду с использованием потенциала школьного лесничества. Причем целесообразно оказывать педагогическое влияние на становление их индивидуальной системы взглядов на производительный труд на примере профессий в сфере лесного хозяйства.

Одним из существенных новообразований описываемого нами возрастного периода называется чувство взрослости [6]. Собственно, поэтому у учащихся данного возраста проявляются тенденции к испытанию себя в новых или изменившихся условиях с позиций новых социальных ролей. При этом необходимо отметить, что: а) описываемое новообразование является подходящим для приобщения

подростков к многообразию мира профессий; б) становление уважительного отношения к производительному труду у подростков (в отличие от младших школьников) должно опираться только на деятельностные механизмы. Образовательная деятельность (урочная (учебные предметы «Химия», «География», «Биология», «Технология» и др.), внеурочная (курс «Лес – мир добра и чудес»), внеклассная (экскурсии в Каштакский бор, мини экспедиции, тренировочные профильные лагеря, реализация дополнительной общеразвивающей программы экосистемных познавательных моделей «Мир растений» и др.) и внешкольная (проведение школьного (городского) профориентационного фестиваля, участие в конкурсах профессионального мастерства, отраслевое медиа-сотрудничество с производственными предприятиями, с учреждениями среднего профессионального и высшего образования и др.) обладают определёнными педагогическими возможностями.

В данном случае, необходимо планировать участие подростков в разнообразных видах деятельности, так как только так у детей появляется возможность проверить себя в различных социальных ролях.

Реализация же механизма интериоризации воплощается в преобразовании выбранных смыслов во внутренние личностные структуры. Ставшие объектом выбора они приобретают свойство осознанности, благодаря активному использованию учащимися 7 – 9 классов умственных, эмоциональных и волевых усилий. К ведущим психологически новообразованиям старшего подросткового возраста психологи относят активно осуществляющиеся изменения в развитии сознания, а также изменения в психике относительно мотивации [6]. Необходимо обратить внимание на то, что перестройки в мотивационной сфере определяются целями, задачами и намерениями, которые сознательно определены и сознательно приняты. Изменения в мотивационной сфере старших подростков несут в себе потенциал для активизации нравственного развития учащихся. Исследователи [3;4;6] связывают нравственное развитие учащихся с началом становления их нравственного мировоззрения. Учитывая, что нравственное мировоззрение отображает в себе систему убеждений подростков, можно говорить о потенциальной возможности придания описываемого процесса личностного смысла.

Считаем необходимым отметить, что ярко проявляющаяся установка к самоутверждению, а также включению в общественную жизнь класса,

параллели классов, школы, малого или большого города находит свое выражение в общественно полезной деятельности учащихся. Содержательно насыщенная и специально организованная общественно полезная деятельность дает дополнительный толчок для развития коммуникации подростков. Ученые считают общественно полезную деятельность сензитивным видом активности подростков [6]. В данном случае основной идеей является преднамеренное построение системы общественно полезной деятельности. Причём целесообразная с позиции педагогики организация общественно полезной деятельности позволяет старшим подросткам учиться ориентироваться в многообразии полезных дел, выбирая при этом то, что в большей степени подходит под признаки: а) полезности обществу; б) социальной востребованности соответствующей деятельности; в) важности для личностного развития.

Суммируя сказанное, отметим, что из многообразия психологических новообразований подростков мы дали краткий анализ, только тех из них, которые потенциально допускают возможность становления у подростков уважительного отношения к производительному труду. Установлено, что описываемый нами возраст благоприятен для формирования собственной системы взглядов, что определяется ведущими психологическими новообразованиями – изменением в развитии сознания и формирующемся чувстве взрослости. А источником для становления уважительного отношения к производительному труду является готовность, а также потребность подростков включаться в общественно значимую полезную деятельность. Здесь можно указать на следующие инструменты: реализация дополнительных общеобразовательных программ экосистемных познавательных моделей (экоатр, экоплакат, экомастерская и др.); функционирование школьного пространства экологической и трудовой активности: организация трудового воспитания, новый формат пропедевтической работы по профессиональной ориентации школьников и профессионального обучения в области лесного хозяйства; использование различных направлений оздоровления, отдыха и воспитания детей в условиях летнего оздоровительного лагеря. Использование технологий конспирированной экологической работы с учащимися на базе городского летнего лагеря с использованием потенциала школьного лесничества; расширение и перспективы экообразования, эко-просвещения и эко-

деятельности в средней школе № 94 г. Челябинска; системное использование возможностей школьного информационного методического библиотечного центра как важного компонента в системе просветительской деятельности среди участников образовательных отношений с целью формирования у них экологической культуры: тематические выставки литературы; научный стендап; организация на постоянной основе школьного визит-центра (экомузей и экодворик); поддержка общественных инициатив: акция по сбору макулатуры в школе («Бумажный бум»); акция по сбору и утилизации элементов питания («Батарейки, сдавайтесь!»); акция по очистке водоёмов («Антипластик»); акция по пропаганде раздельного сбора отходов; движение «Зелёные» школы для зелёной экономики («Школаэкофест»); субботники-экологические акции (Всероссийский конкурс чистоты «Сделаем!», «Сохраним лёгкие планеты», «Посади дерево», «Зелёная Россия»); эколого-просветительская акция «Зелёный фургон» (выездные уроки экологии для воспитанников детских садов, младших школьников, подростков и старших школьников); просветительские проекты.

Далее отмечаем, что интернализация становится фактором появления у старших школьников персональной системы ценностей инженерных и высокотехнологичных рабочих профессий, которая выполняет роль регулятора и стабилизатора поведения учащихся 10 – 11 классов.

Решающим в плане становления уважительного отношения к производительному труду справедливо считается старший школьный возраст. Изучение научной литературы показало, что к специфическим особенностям данного возрастного этапа можно отнести следующие характеристики: возникновение интереса к установлению собственных жизненных целей; активное развитие способностей; обсуждение вопросов о смысле жизни; возникновение «устойчивого ядра ценностных ориентаций»; формирование свойств характера и мировоззрения, формирование относительно стабильного представления о себе, так называемой «Я-концепции» [3].

Среди особо важных, с позиции нашего исследования, новообразований психологи отмечают системность и критичность мышления [3;5]. Данные характеристики являются весомыми для становления уважительного отношения к производительному труду собственного представления, которое лишено предвзятого

мнения окружающих взрослых. Ряд авторов указывают на то, что старшие школьники тяготеют к доверительным и искренним отношениям с окружающими. Только такая форма общения является благодатной почвой для конструирования и реализации планов и перспектив своей дальнейшей жизни. В данном случае нами тоже усматривается благоприятная возможность для дальнейшего и эффективного становления уважительного отношения к производительному труду.

Конечно же, специфика личностного развития учащихся 10 – 11 классов находит выражение в их профессиональном самоопределении. При этом описываемый нами процесс может протекать в различных формах: в виде реального выбора, в виде представления и воображения, мечты. Поэтому дети должны быть информированы о содержании деятельности носителей профессий. Поэтому, как считают специалисты, старшеклассникам необходимо дать правильную и объективную оценку своим возможностям.

Описанные выше психологические новообразования достаточно привлекательны с позиции осуществления педагогической деятельности по становлению уважительного отношения к производительному труду на примере профессий в сфере лесного хозяйства.

Итак, нам удалось установить, что возраст учащихся старших классов является уникальным и решающим в плане становления уважительного отношения к производительному труду с использованием потенциала школьного лесничества. Описываемый период является зоной активного поиска старшеклассниками собственного «Я» и мировоззрения. Старшие школьники склонны к поиску себя и своих возможностей через различные общественно полезные дела и социальные роли. Мы показали, что у школьников присутствует установка на проектирование и конструирование собственных перспектив жизнедеятельности, исходя из своих возможностей. Выяснено, что данный возраст обладает фактическим содержанием для осознанного и мотивированного становления уважительного отношения к производительному труду на примере инженерных и высокотехнологичных рабочих профессий, формирования автономной системы ценностей, смыслов.

Обобщая выводы относительно динамики становления уважительного отношения к труду на различных этапах общего образования, отметим, что в исследуемом процессе все большее значение с течением времени получают

внутренние движущие силы. Они дают возможность учащимся начального общего, основного общего и среднего общего образования самостоятельно и осмысленно вступать во взаимодействие с миром профессий в сфере лесного хозяйства с использованием потенциала школьного лесничества в условиях мегаполиса. В данном контексте мы используем словосочетание «приобщение к пространству трудовой и экологической активности», так как важно сформировать позитивное отношение школьников к производительному труду и людям труда. Это возможно, когда школьники судят о профессиях не со стороны (сверстники, родители) и не косвенно (средства массовой информации), а находятся внутри пространства трудовой и экологической активности.

Таким образом, исследование сущности становления у школьников уважительного

отношения к производительному труду осуществлялось в плоскости процессов личностного развития. Динамический характер данного процесса описан такими психологическими механизмами как адаптация, идентификация, интериоризация, интернализация, которые возникают в определенном порядке и отражают общие закономерности развития школьников. Внимание в статье уделено влиянию возрастных изменений, происходящих у младших школьников, подростков и учащихся старших классов, на протекание исследуемого процесса. Показано, что в этом процессе большое значение с течением времени получают внутренние движущие силы. Они дают возможность учащимся осмысленно и самостоятельно вступать во взаимодействие с миром профессий.

Литература:

1. Девятова И.Е. Профессиональная готовность учителя к организации в начальной школе поисковых практик экологической направленности / И.Е. Девятова, И.С. Бирюкова, Н.И. Устьянцева // Педагогический журнал. – 2018. – Т. 8. - № 5А. – С. 245-253.
2. Ильясов Д.Ф. Популяризация научных психолого-педагогических знаний среди учителей общеобразовательных организаций с использованием метода кинопедагогики / Д.Ф. Ильясов, Е.А. Селиванова // Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров: научно-теоретический журнал. – 2018. - № 2(35). – С. 5-15.
3. Кон И.С. Психология старшеклассника / И.С. Кон. – М.: Просвещение, 1980. – 192 с.

4. Непомнящая Н.И. Ценностность как центральный компонент психологической структуры личности / Н.И. Непомнящая // Вопросы психологии. – 1980. – № 1. – С. 22–30.
5. Сохранов В.В. Профессиональное самоопределение старшеклассников в условиях профильного обучения: монография / В.В. Сохранов. – Пенза: ФГБОУ ПГПУ им. В.Г. Белинского, 2011. – 185 с.
6. Фельдштейн Д.И. Психология развития человека как личности: изб. тр.: в 2 томах. – 2-е изд., испр. и доп. / Д.И. Фельдштейн. – М.: Изд-во Московского психолого-социального ин-та; Воронеж: Изд-во НПО «МОДЭК», 2009. – Т. I. – 599 с.

Сведения об авторах:

Скрипова Надежда Евгеньевна (г. Челябинск, Россия), кандидат педагогических наук, доцент, Заслуженный учитель РФ, заведующий кафедрой начального образования ГБУ ДПО «Челябинский институт переподготовки и повышения квалификации работников образования», e-mail: nscripova@mail.ru

Коржова Наталья Бруновна (г. Челябинск, Россия), директор МАОУ «Средняя общеобразовательная школа № 94 г. Челябинска», Заслуженный учитель РФ, e-mail: korzhova@school94.ru

Data about the authors:

N. Skripova (Chelyabinsk, Russia), Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Honored teacher of the Russian Federation, Head of primary education SBU DPO «Chelyabinsk Institute of retraining and advanced training of education workers» Department, e-mail: nscripova@mail.ru

N. Korzhova (Chelyabinsk, Russia), Director of MAOU "Secondary school № 94 of Chelyabinsk", Honored teacher of the Russian Federation, e-mail: korzhova@school94.ru

УДК 37.015.3-053.66

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ МЛАДШИХ ПОДРОСТКОВ, СКЛОННЫХ К АДДИКТИВНОМУ ПОВЕДЕНИЮ

А.В. Кибальник, И.В. Федосова

Аннотация. В статье представлены данные эмпирического исследования психолого-педагогических особенностей младших подростков, склонных к аддиктивному поведению. Исследование проводилось в три последовательных взаимосвязанных этапа: выявление подростков, склонных к аддиктивному поведению; определение видов зависимостей, к которым склонны подростки; изучение уровня конфликтности, агрессивности, самооценки и тревожности подростков, склонных к аддиктивному поведению. В результате исследования сделан вывод о наличии низкого уровня стрессоустойчивости, выборе неконструктивных поведенческих стратегий и сниженном уровне ответственности детей, склонных к различным формам аддикции. В статье также сделано заключение о необходимости организации волонтерской деятельности, направленной на профилактику аддиктивного поведения подростков. Достоверность и обоснованность результатов исследования обеспечиваются оптимальным выбором методологических оснований, опорой на основные положения и достижения ряда научных областей (педагогика, психология, философия, социология); целостным подходом к исследованию проблемы.

Ключевые слова: аддиктивное поведение, склонность к аддиктивному поведению, младшие подростки, волонтерская деятельность.

PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGIC PECULIARITIES OF EARLY ADOLESCENTS INCLINED TO ADDICTIVE BEHAVIOR

A. Kibalnik, I. Fedosova

Abstract. The article presents the data of an empirical research of psychological and pedagogic peculiarities of early adolescents inclined to addictive behavior. The research has been carried out in 3 consecutive interrelated stages: revealing the adolescents inclined to addictive behavior; defining the types of adolescent addiction; studying the level of proneness to conflict, aggression, self-esteem and anxiety of adolescents inclined to addictive behavior. Based on the research, the authors have made a conclusion that the children inclined to different types of addiction have the low level of stress immunity and responsibility and choose non-constructive behavioral strategies. Besides, the article shows the necessity of organizing volunteering activity aimed at preventing adolescents' addictive behavior. The credibility and validity of the research results are ensured by the optimal choice of research methods, relying on the main points and achievements of a number of scientific branches (Pedagogy, Psychology, Philosophy, Social Sciences) and holistic approach to studying the problem.

Keywords: addictive behavior, inclination for addictive behavior, early adolescents, volunteer activity.

Социокультурная среда современного общества характеризуется наличием множества негативных факторов, которые порождают у большей части населения чувства страха, тревоги перед действительностью, незащищенности, социального неблагополучия и др. Возникает вполне обоснованное стремление уйти от реальности, спрятаться от проблем. Особенно в таких ситуациях страдают люди с низкими адаптационными способностями. В поисках защиты от стресса они часто используют неконструктивные стратегии поведения, в том числе аддикции [2;5;7]. К данной группе можно отнести и подростков, т.к. в этот возрастной период у них обостряются возрастающий скептицизм, нарочитое и экстравагантное поведение, жестокость и агрессивность.

Именно в подростковом возрасте происходит становление основных личностных структур; в

этот период особое место занимает потребность социального становления в группе сверстников. Подрастающее поколение склонно к утрате осознания смысла происходящего и не всегда имеет жизненные навыки, позволяющие продемонстрировать свою уникальность и оригинальность. Эти факторы и определяют склонность подростков к аддиктивному поведению [1;3].

Наличие недостаточного количества профилактических мероприятий приводит к тому, что подростки, использующие аддиктивные агенты, теряют мотивацию и возможность получать образование, ведут асоциальный образ жизни, что приводит к деформации личностной сферы и ориентации на различные формы девиантного поведения [8].

Главная проблема заключается в том, что, фактически, профессиональная поддержка детей,

склонных к разного рода зависимостям, сводится к симптоматической терапии, что не решает проблему рецидивов при возвращении в привычную среду.

Данная проблема может быть решена только путём внедрения комплексных и дифференцированных профилактических программ. Комплексная профилактика необходима, поскольку тяжелые формы зависимостей в дальнейшем имеют тенденцию к развитию заболеваний с системным характером расстройств. Эффективным средством профилактики аддикций у школьников является волонтерская деятельность, которая создает условия для превенции зависимостей не только у самих добровольцев, но и у тех субъектов, с кем они взаимодействуют [6].

Именно для разработки модели организации волонтерской деятельности, направленной на профилактику аддиктивного поведения подростков, было проведено исследование психолого-педагогических особенностей младших подростков, склонных к аддиктивному поведению.

Экспериментальной базой нашего исследования стало МБОУ «Гимназия № 25» г. Иркутска. Исследовательская работа проводилась с младшими подростками 5-х классов. В исследовании приняли участие 60 человек. Для проведения диагностической работы была составлена специальная поэтапная программа, см. таблицу 1 [4].

Таблица 1. – Программа изучения психолого-педагогических особенностей младших подростков, склонных к аддиктивному поведению

Критерии	Методы, методики исследования
I этап – определение подростков, склонных к аддиктивному поведению	
<ul style="list-style-type: none"> – склонность к преодолению норм и правил – агрессия и насилие – делинквентное поведение – волевой контроль эмоциональных реакций – самоповреждающее и саморазрушающее поведение 	Анализ школьной документации Метод сбора независимых характеристик Тестирование Методика склонности к отклоняющемуся поведению (А.Н. Орел)
II этап – определение видов зависимостей, к которым склонны подростки	
<ul style="list-style-type: none"> – интернет и компьютерная зависимость – любовная зависимость – наркотическая зависимость – игровая зависимость – никотиновая зависимость – пищевая зависимость – зависимость от межполовых отношений – трудовогоголизм – телевизионная зависимость – религиозная зависимость – зависимость от здорового образа жизни – лекарственная зависимость – общая склонность к зависимостям 	Тестирование Методика «Склонность к 13 видам зависимостей» (Г.В. Лозовая)
III этап – изучение психолого-педагогических особенностей подростков, склонных к аддиктивному поведению	
<ul style="list-style-type: none"> – конфликтность – агрессивность – самооценка – тревожность 	Тестирование Тест «Личностная агрессивность и конфликтность» (Е.П. Ильин, П.А. Ковалев) Методика «Три оценки» (А.И. Липкина) Тест «Ситуативная тревожность» (Ю.А. Клейберг)

Первым шагом эксперимента явилось выявление подростков, склонных к аддиктивному поведению. Для этого мы провели анализ школьной документации, в частности социальных паспортов учащихся 5-х классов. Социальный паспорт класса – документ, позволяющий установить социальное положение учащихся образовательной организации, см. таблицу 2.

Сбор информации для социального паспорта осуществляется методами опроса и анализа данных личных дел учащихся.

Форма социального паспорта позволяет определить численность учащихся, требующих социально-педагогической помощи. По социальному паспорту испытуемых классов мы отбирали обучающихся, которые состоят на

каком – либо профилактическом учете. Из 60 испытуемых было выделено 2 (3%) школьника, нарушающих дисциплину и пропускающих

уроки, не имея уважительной причины. Эти дети состоят на внутришкольном учете, а один из них также на учете в ОПДН.

Таблица 2. – Обобщенные данные по итогам изучения социальных паспортов пятых классов

	Кол-во человек	%
Кол-во обследованных детей	60	100
Полные семьи	56	93
Неполные семьи	7	12
Многодетные	12	20
Малообеспеченные	4	7
Семьи, требующие особого внимания	3	5
Семьи, чьи дети состоят на учете	2	3

Одним из показателей отклоняющегося поведения подростков являются систематические пропуски занятий в школе без уважительной причины, поэтому мы посчитали целесообразным изучить классные журналы 5-х классов. Анализ документов показал, что пропусков без уважительных причин у 58 (97%) испытуемых не отмечено, у 2 (3%) обучающихся выявлено большое количество пропусков уроков.

Для уточнения и дополнения полученных данных мы провели беседы с педагогами 5-х классов посредством метода сбора независимых характеристик. По заранее подготовленным вопросам мы опросили классных руководителей, социального педагога, учителя русского языка и психолога. При опросе экспертов мы руководствовались критериями склонности к аддиктивному поведению, определенными нами ранее: у подростков отмечается активное, часто агрессивное состояние; неадекватная самооценка; склонность к конфликтам; скрытность и раздражительность; использование деструктивных поведенческих стратегий; сниженный контроль в эмоционально-волевой сфере; саморазрушающее поведение [4].

Педагоги должны были назвать фамилии детей, которых они отнесли бы к группе подростков, склонных к аддиктивному

поведению. В результате сбора независимых характеристик педагогами было выделено 18 (30%) обучающихся.

С целью выявления склонности детей к проявлению различных форм аддикции было проведено тестирование школьников по методике «Склонность к отклоняющемуся поведению» (А.Н. Орел). Методика содержит семь шкал: установка на социальную желательность; склонность к преодолению норм и правил; склонность к аддиктивному поведению; склонность к саморазрушающему поведению; склонность к агрессии; волевой контроль; склонность к делинквентному поведению, см. рисунок 1.

Исследование выявило 5 (8,3%) подростков, открыто не принимающих нормы морали, права, которые одобрительно относятся к циничным антиобщественным поступкам.

Особо настораживает тот факт, что 12 (20%) подростков продемонстрировали ярко выраженную склонность к аддиктивному поведению, что проявляется в действиях, направленных на активный уход от реальности, стремлении изменить своё эмоциональное состояние с использованием психоактивных средств.

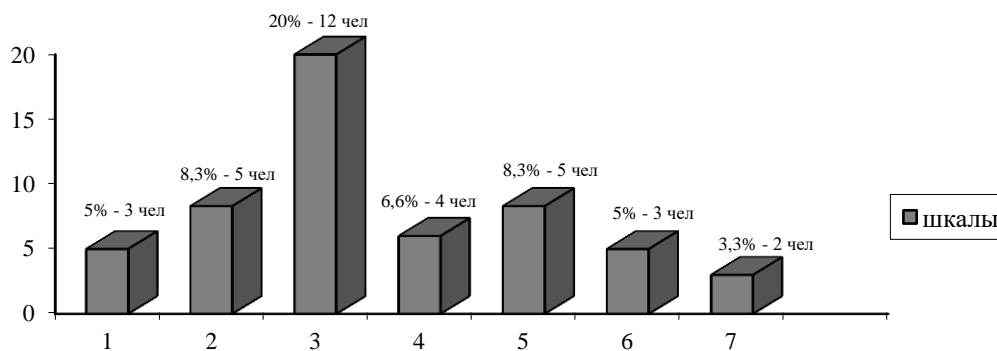


Рисунок 1. – Результаты изучения склонности подростков к аддиктивному поведению

4 (6,6%) школьника практикуют саморазрушающее поведение – деструктивные поступки, направленные на привлечение внимания, часто демонстративный отказ от социальных норм в ущерб собственным интересам.

5 (8,3%) человек имеют склонность к агрессии и насилию. 3 (5%) респондентов продемонстрировали импульсивность, склонность к употреблению нецензурных выражений, непредсказуемость поведения.

2 (3,3%) подростка имеют склонность к делинквентному поведению – их поведение противоречит правовым нормам, угрожает социальному благополучию, это любые действия, запрещенные законодательством (физическое насилие, хулиганство, вандализм, торговля наркотиками).

Также результаты диагностики показали, что 3 (5%) обследуемых были недостаточно откровенны в своих ответах.

По результатам I этапа диагностической работы можно сделать вывод о том, что из шестидесяти испытуемых подростков к категории обучающихся, склонных к аддиктивному поведению, могут быть отнесены 12 человек. По нашему мнению, небольшое количество учащихся, вошедших в «группу риска», связано с тем, что гимназия № 25 находится в центральном районе города, является престижным образовательным учреждением, и контингент учащихся состоит из детей, родители которых уделяют достаточное количество времени воспитанию своих детей. Таким образом, на II этапе изучению подвергались школьники, выделенные нами из всех классов – 12 человек «группы риска».

II этап эксперимента – определение видов зависимостей, к которым склонны подростки. В связи с этим, мы провели диагностическую методику «13 видов зависимости» (Г.В. Лозовая).

Из 13 видов зависимостей (интернет и компьютерная зависимость; любовная зависимость; наркотическая зависимость; игровая зависимость; никотиновая зависимость; пищевая зависимость; зависимость от межполовых отношений; трудоголизм; телевизионная зависимость; религиозная зависимость; зависимость от здорового образа жизни; лекарственная зависимость; общая склонность к зависимостям), преобладающей среди подростков оказалась игровая зависимость, которая наблюдается у 7 (58%) обучающихся. С интернет и компьютерной зависимостью было выявлено 3 (25%) подростков. У 1 (8%) испытуемых был выявлен трудоголизм по категории «ложный трудоголик гиперответственного типа». Большие

трудозатраты этого типа во многом связаны с тем, что присутствует выраженный страх совершить ошибку.

С зависимостью от межполовых отношений был определен 1 (8%) школьник. Такие люди проявляют не только хорошую информированность в области сексуальных отношений, но и занимаются пропагандой данных отношений среди сверстников.

В результате диагностики, говоря об общей склонности к зависимости, можно подвести следующие итоги: к высокому уровню отнесено 3 (25%) испытуемых, средний уровень выявлен у 7 (58%) подростков, низкий уровень представлен 2 (16%) респондентами.

Для составления более полной характеристики склонных к аддиктивному поведению пятиклассников на III этапе диагностической работы мы провели углубленное изучение личностных особенностей зависимого поведения подростков. Вначале мы определяли уровень агрессивности и конфликтности детей. Для этого использовали тест «Личностная агрессивность и конфликтность» (Е.П. Ильин, А.В. Ковалёв).

Выявление в качестве личностной характеристики склонности субъекта к конфликтности и агрессивности производилось по ряду шкал: вспыльчивость (напористость), обидчивость, наступательность, неуступчивость, бескомпромиссность, мстительность, нетерпимость к мнению других, подозрительность, объединенных в три группы.

Обобщая данные диагностики по тесту Е.П. Ильина, А.В. Ковалёва, можно сделать следующие выводы, см. рисунок 2. Конфликтность была выявлена у 8 (66%) подростков, которые отличаются вспыльчивостью, наступательностью, обидчивостью. По шкале «позитивная агрессивность» к группе подростков с высоким уровнем «утрызений совести» было отнесено 7 (58%) школьников. Результаты исследования по шкале «негативная агрессивность» позволили определить 3 (25%) респондентов, которые склонны к мстительности, проявляют нетерпимость к людям в общении, подозрительность. С целью определения уровня тревожности нами было проведено тестирование по методике «Ситуативная тревожность» (Ю.А. Клейберг).

По результатам диагностики было выявлено 5 (41,7%) подростков с высокой тревожностью и 5 (41,7%) детей со средним уровнем тревожности. К таким ученикам требуется особый подход, проведение мероприятий, способствующих снижению тревоги в стрессовой ситуации.

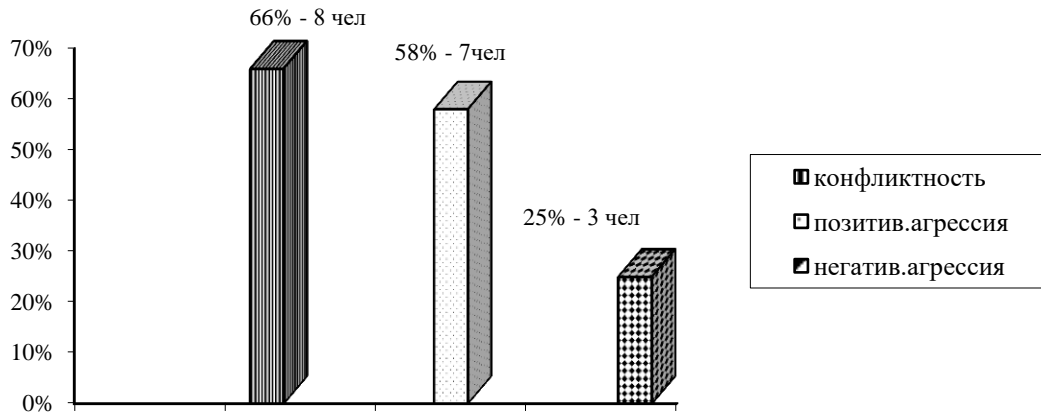


Рисунок 2. – Результаты диагностики подростков по методике «Личностная агрессивность и конфликтность»

Последним шагом на III этапе диагностики явилось исследование самооценки подростков, склонных к аддиктивному поведению, с помощью методики А.И. Липкиной «Три оценки».

Испытуемым предлагалось выполнить списывание с доски текста, содержащего 2 сложных и 6 простых предложений. Работы ребят оценивались тремя оценками – завышенная, адекватная и заниженная. Перед раздачей работ обследуемой группе говорили о том, что их работы проверяли три разных учителя из других учреждений. И у каждого сложилось разное мнение относительно их выполненных заданий, поэтому поставили разные оценки. Затем подросткам предлагалось обвести оценку, с которой они согласны. В зависимости от обведённой детьми оценки мы судили об их самооценке.

Адекватная самооценка в обследуемой группе выявлена у 4 (33,3%) школьников, которые адекватно оценивают свои успехи и неудачи, одобрение и неодобрение окружающих. Заниженная самооценка выявлена у 3 (25%) пятиклассников. Эти ребята неуверенны в себе, занижают свои возможности, остро реагируют на замечания окружающих. Завышенная самооценка свойственна 5 (41,7%) испытуемым – такие подростки ставят перед собой более высокие цели, чем те, которые нуждаются в поддержке окружающих.

Обобщение результатов исследования позволяет сделать вывод, что у всех респондентов обследуемой «группы риска» отмечаются нарушения по большинству критериев склонности к аддиктивному поведению. Это школьники, которые обладают сниженным уровнем стрессоустойчивости, используют

неконструктивные стратегии преодоления сложных ситуаций; обладают скрытым комплексом неполноценности, сочетающимся с внешне проявляемым превосходством; имеют неадекватную самооценку; обманывают и обвиняют педагогов и родителей; не принимают ответственность; демонстрируют повторяемость деструктивного поведения.

В заключение отметим: результаты эксперимента убедительно продемонстрировали необходимость организации специальной работы по профилактике аддиктивного поведения подростков. Проблема зависимости должна решаться методами первичной профилактики. Конечная цель достижима, если предотвратить болезнь, а для этого нужно внедрять комплексную программу профилактики с максимальной занятостью младших подростков (5 – 6 классы).

Следует отметить, что проведение одноразовых тренингов, круглых столов, лекций, внедрение превентивных программ не дает должного профилактического эффекта. Поэтому мы считаем, что целесообразно включать школьников в волонтерскую деятельность, способствующую профилактике аддиктивного поведения подростков в условиях образовательного учреждения.

Педагогические возможности волонтерской деятельности состоят, главным образом, в активном и деятельном включении детей в социально-значимую деятельность, направленную не только на улучшение социальной ситуации, но и на приобретение необходимых знаний и умений конструктивного преодоления трудностей без использования таких поведенческих паттернов, которые могут грозить эффективному функционированию личности.

Литература:

1. Бойко В.В. Трудные характеры подростков: развитие, выявление, помощь / В.В. Бойко. - СПб.: Наука, 2002. - 160 с.
2. Кибальник А.В. Стратегии преодоления личностью трудных жизненных ситуаций: факторы выбора / А.В. Кибальник // Азимут научных исследований: педагогика и психология. - 2017. - Т. 6. - № 1(18). - С. 336-340.
3. Кибальник А.В. Теоретические аспекты изучения проблемы повышения уровня социальной активности старшеклассников / А.В. Кибальник // Социально-педагогическое сопровождение личности в фундаментальных и прикладных исследованиях: коллективная монография; научн. редактор О.А. Лапина. - Иркутск: Изд-во «Иркут», 2018. - С. 64-75.
4. Расчинская А.И. Эмпирическое исследование склонности младших подростков к зависимому поведению / А.И. Расчинская // Глобализация науки: проблемы и перспективы: материалы Международной научно-практической конференции. - Уфа, РИЦ БашГУ, 2014. - С. 110-116.
5. Федосова И.В. «Стратегии преодоления трудных жизненных ситуаций»: социально-педагогическая характеристика понятия / И.В. Федосова, А.В. Кибальник // European Social Science Journal. - 2017. - № 1. - С. 355-362.
6. Федосова И.В. Волонтерская деятельность студенческой молодежи как средство овладения конструктивными стратегиями преодоления трудных жизненных ситуаций: монография / И.В. Федосова, А.В. Кибальник. - Иркутск: ВСГАО, 2011. - 160 с.
7. Фурьева Т.В. Дети и подростки в трудной жизненной ситуации: педагогическая теория, практика сопровождения и интеграции / Т.В. Фурьева, И.Г. Кабукова. - Красноярск: Изд-во КГПУ им. В.П. Астафьева, 2007. - 304 с.
8. Хижаева Т.М. Социальная профилактика и коррекция девиантного поведения несовершеннолетних / Т.М. Хижаева. - Иркутск: Изд-во ИГУ, 2006. - 80 с.

Сведения об авторах:

Кибальник Алёна Вячеславовна (г. Иркутск, Россия), старший преподаватель кафедры социальной педагогики и психологии, Иркутский государственный университет, педагогический институт, e-mail: kialvch@yandex.ru

Федосова Ирина Валерьяновна (г. Иркутск, Россия), заведующий кафедрой социальной педагогики и психологии, кандидат педагогических наук, доцент, Иркутский государственный университет, педагогический институт, e-mail: Fedos-ir@yandex.ru

Data about the authors:

A. Kibalnik (Irkutsk, Russia), Senior University teacher of Social Pedagogy and Psychology Department, Irkutsk State University, Pedagogical Institute, e-mail: kialvch@yandex.ru

I. Fedosova (Irkutsk, Russia) Head of Department of Social Pedagogy and Psychology, Candidate of Pedagogical Science, Associate Professor, Irkutsk State University, Pedagogical Institute, e-mail: Fedos-ir@yandex.ru



УДК 613.86

ИССЛЕДОВАНИЕ ФАКТОРОВ ЗАВИСИМОГО ПОВЕДЕНИЯ ПОДРОСТКОВ ЗАПОЛЯРЬЯ

А.В. Прялухина, И.Б. Храпенко

Аннотация. Исследование посвящено изучению факторов зависимого поведения подростков Заполярья. Особенностью данной работы является экологическая составляющая проблемы, поскольку условия жизни в заполярном регионе способствуют развитию зависимого поведения. Проанализированы современные отечественные и зарубежные исследования факторов формирования алкогольной зависимости. В эмпирическом исследовании выделены психосоциальные факторы алкогольной зависимости подростков, определены и проанализированы особенности их проявления в данной возрастной группе. Определены психические состояния, мотивы потребления алкоголя, коммуникативные и организаторские склонности, специфика локуса контроля, стиль семейного воспитания, родительского отношения и семейных взаимоотношений нормативных и девиантных подростков. В результате определены наиболее важные факторы, определяющие появление зависимого поведения у подростков.

Ключевые слова: подростки, алкогольная зависимость, факторы формирования алкогольной зависимости.

STUDY OF THE FACTORS OF ADOLESCENTS' DEPENDENT BEHAVIOR IN THE POLAR REGION

A. Pryalukhina, I. Hrapenko

Abstract. The research is devoted to the study of factors of dependent behavior of adolescents in the Arctic. The peculiarity of this work is the environmental component of the problem, as the living conditions in the polar region contribute to the development of dependent behavior. Modern Russian and foreign research on factors of alcohol dependence formation are analyzed. The empirical part of the conducted research identifies psychosocial factors of alcohol dependence in adolescents, identified and analyzed the features of their manifestations in this age group. Mental states, motives of alcohol consumption, communicative and organizational tendencies, peculiarities of locus of control, style of family education, parental attitude and family relations of normative and deviant teenagers are defined. As a result, the most important factors determining the appearance of dependent behavior in adolescents are being determined.

Keywords: adolescents, alcohol dependence, factors of alcohol addiction formation.

Одной из фундаментальных проблем в современной подростковой среде является раннее употребление спиртосодержащих напитков. Процесс употребления алкоголя у подростков Заполярья обусловлен определенной социальной ситуацией развития. В результате влияния климатогеографических и геохимических средовых факторов развивается синдром полярного напряжения (синдром эмоционального напряжения), который выражается утомляемостью, нарушением сна, депрессивными расстройствами из-за особого светового режима в Заполярье (полгода – день, полгода – ночь). Параллельно проявляется эмоциональная холодность, безразличие к родителям и близким людям, страх перед действительностью и появляется желание уйти от реальности посредством приобщения к алкоголю.

С точки зрения ряда исследователей формирование привязанности подростка к алкоголю происходит в результате воздействия ряда факторов.

Первый фактор – генетический, предполагающий алкоголизм в роду. Второй фактор – социальный (трансформация социальных отношений в обществе, молодежная субкультура, семейные застольные традиции, нарушение родителями поведенческих паттернов). Третий психологический фактор включает проблемы самоопределения, сложность идентификации, мотивы подчинения группе сверстников, потерю смысла жизни.

Генетический фактор. По мнению многих ученых, алкоголизм родителей увеличивает риск раннего приобщения подростка к алкоголю, способствует расстройству поведения и психическим нарушениям. Результаты исследований, Кущёва Д.В. (2012) свидетельствуют о связи между высокой степенью наследственной отягощенности алкоголизмом, тяжестью течения заболевания и показателями биопсихосоциальных факторов [4]. Так, дети, родившиеся от родителей больных алкоголизмом, но усыновленные и

воспитывающиеся в «здоровых» семьях с неродными братьями и сестрами, входят в группу высокого риска «алкоголизма» независимо от условий воспитания и социального окружения.

Социальный фактор. Поскольку алкогольные привычки, как правило, различаются в разных культурах, то в настоящее время в разных странах идет активное обсуждение культуры потребления алкоголя. Michael Savic, (2016), White A. (2015), выделяют несколько критериев классификации питьевых культур: праздники и религиозные мероприятия; культура страны рождения; высокая степень пьянства и низкая культура населения, которая соотносится с системами контроля для соблюдения общественных норм поведения; гендерные различия [11;13]. Например, во многих странах уровень избыточной алкоголизации женщин все больше приближается к мужскому.

Многие исследователи подростковой алкоголизации существенную роль в ее формировании отводят родительским отношениям к детям. Шульга Т.И., Филатов А.В. (2017), исследуя отношения девиантных подростков к матерям (возраст 13 – 14 лет, n = 60), выделяют родительские отношения, провоцирующие алкогольное поведение детей [8]. Установлено, что 70% подростков испытывают враждебность, директивный стиль, непоследовательность воспитания со стороны матери. Во многих работах авторы отмечают излишнюю эмоциональную дистанцию родителей с ребенком, отношение взрослых к ребенку как «неудачнику», неуверенность родителей в предъявлении к подростку требований в определенных жизненных ситуациях.

Важно также подчеркнуть, что наиболее распространенным видом насилия по отношению к детям является психологическое и физическое пренебрежение со стороны родителей, за которым следует физическое, эмоциональное, сексуальное насилие и эмоциональное пренебрежение. Данное положение можно считать правомерным, так как неадаптированное функционирование семьи в дальнейшем способствует подростковой алкогольной зависимости, которая может сохраниться на протяжении всей жизни.

Так, датские ученые Susan Cronin, Siobhan Murphy, Ask Elklit (2016) на выборке 4718 молодых людей (24 года) указывают, что результатом пережитого в детстве эмоционального, сексуального и физического насилия является ранний опыт употребления алкоголя [12]. Результаты исследования показали

взаимосвязь между жестоким обращением с девочками в детстве со стороны родителей и высокой степенью их вовлеченности в употребление спиртных напитков в подростковом возрасте (увеличение в 16 – 25 раз). По мнению авторов, высокая связь указывает на то, что употребление алкоголя девочками-подростками используется как механизм защиты после жестокого обращения. Следствием такого воспитания оказывается несформированность навыков достижения цели и управления поведением в стрессовых ситуациях; авторитарное общение, т.е. требование родителями выполнения действий, работы высокого качества, не давая ребенку права на ошибку. В результате у подростка развивается глубокое чувство вины и психологической зависимости от людей, выполняющих качественно работу; появляются проблемы взаимопонимания со стороны педагогов. Социальными факторами, оказывающими влияние на приобщение подростков к употреблению алкоголя, по мнению российских ученых, являются: доступность, относительная несложность приобретения алкоголя (на дискотеках, в кафе и т.д.); низкий уровень информированности о профилактике алкогольной патологии.

Психологические факторы. Специфика психологических факторов подростковой алкоголизации находит свое выражение в нерешенных задачах данного возраста, детерминированных потребностью избегания чувства одиночества и потребностью в искаженных асоциальных установках (Реан А.А., 2015). Шарафиев Э.С. (2016) связывает причину употребления алкоголя с проявлением конфликта между социальными нормами и нежеланием подростка их выполнять [5;7]. Внутриличностный конфликт нарушает общение с окружающими и приводит к адаптации в асоциальных референтных группах.

Феноменология депрессии в развитии подросткового алкоголизма исследована Alexis C Edwards (2014). Авторами на выборке британских подростков (возрасте 13 – 15 лет, n = 7100) у мальчиков выявлена положительная связь между употреблением спиртных напитков и поздней депрессией, но не тревогой, у девочек – с поздней депрессией и тревогой [9].

Полученные Eilin K. Erevik (2017) данные также показали связь между симптомами депрессии, тревоги молодых людей и злоупотреблением алкоголем [10]. Авторы данную взаимосвязь объясняют тем, что алкоголь снимает чрезмерный стресс (дистресс) в краткосрочной

перспективе, увеличивая его в долгосрочной перспективе, но в последствие постепенно формируется порочный круг. Однако в исследовании подчеркиваются некоторые различия в характере употребления алкоголя. Так, симптомы депрессии увеличиваются при больших дозах употребления спиртных напитков. Однако при частом употреблении алкоголя в малых дозах, симптомы депрессии не обнаруживаются. В то же время люди с высоким уровнем тревожности склонны к частому и умеренному употреблению спиртных напитков.

На основании Российского мониторинга экономического положения и здоровья (РМЭЗ) Кислицыной О.А. (2009) была получена информация о подростках 14 – 17 лет ($n = 815$) [3]. Результаты показали выраженную связь появления симптомов депрессии в основном у девочек и употреблением алкоголя. Однако такая связь не значима для девочек-подростков, у которых пьющие матери.

Анализ многочисленных исследований подростковой алкоголизации позволил выделить психологические причины: неспособность подростков адекватно воспринимать трудные жизненные ситуации и неумение выходить из жизненных трудностей; несформированность психологической защиты, помогающая снимать эмоциональное напряжение; «мышление по желанию». Реальная действительность у таких подростков только тогда существует, когда соответствует их желаниям и потребностям. Если окружающая действительность непонятна или недоступна, то провоцируется конфликт.

Таким, образом, перечисленные факторы приводят к нарушению соматического и психического здоровья, дисфункциональности эмоциональной близости, трудностям регуляции собственного поведения, имитации негативных стереотипов поведения взрослых, совершению преступлений, развитию алкогольной зависимости.

Личностные особенности подростков, употребляющих алкоголь.

Многочисленные исследования личностных свойств подростков, имеющих опыт злоупотребления алкоголем, выделяют следующие особенности: инфантильность эмоциональной сферы, психоэмоциональное напряжение, аффективные расстройства [1]; негативное «Я» (неприятие себя, недоверие к другим) [5]; нарушения мотивационной сферы [2]; низкая самооценка [5;6].

Описание исследования. На основе теоретического анализа проблемы была разработана программа исследования, которая

включала методики, наиболее полно отражающие вопрос влияния различных факторов на формирование алкогольной зависимости. Для определения направленности мотивации потребления алкоголя использовались: методика Завьялова В.Ю. «Мотивация потребления алкоголя» (МПА); тест Айзенка Г. «Самооценка психических состояний» позволил выявить уровни психических состояний (тревожность, фрустрация, агрессивность, ригидность); тест-опросник субъективного контроля (УСК) Дж. Роттера в адаптации Бажина Е.Ф., Гольнкиной Е.А., Эткинды А.М. предоставил возможность выявить уровни субъективного контроля; коммуникативные и организаторские склонности оценивались при помощи методики Синявского В.В. и Федоришина Б.А. «Методика оценки коммуникативных и организаторских склонностей (КОС – 1); методики Эйдемиллер Э.Г. и Юстицкис В.В. «Анализ семейных взаимоотношений» (АВС) и методики «Дети оценивают родителей» (РОД) позволили определить, каким образом родители воспитывают ребенка в семье (стиль семейного воспитания и родительского отношения).

Достоверность результатов оценивали посредством статистического критерия Фишера для независимых выборок, сравниваемых попарно, при уровне статистической значимости различий $p \leq 0,01$ с учётом дисперсии.

Результаты исследования. Первоначально выборка составила 239 подростков. После выявления «группы риска», которая составила 54 человека, было проведено выравнивание контрольной группы нормативных подростков до 54 человек. Для определения стиля воспитания в исследовании приняло участие 54 родителя девиантных подростков, склонных к алкоголизации.

По методике В.Ю. Завьялова и по данным наблюдений социальных служб, были выявлены испытуемые, имеющие склонность к алкогольной зависимости. Всего 22,6% от общего количества испытуемых имели алкогольную зависимость, что составляет 54 человека, среди которых 78% юношей и 22% девушек. Результаты исследования, проведённого среди этих испытуемых, дают основание предположить, что для них характерны потребность в приеме очередной дозы алкоголя; упрощенная система отношений с родителями, друзьями, сверстниками; неуверенность и недовольство собой; отсутствие потребности в учебной деятельности и досуге. Определено, что ведущими мотивами потребления алкоголя являются псевдокультурные и гедонистические.

На основании полученных данных среди всех испытуемых по методике Айзенка Г. «Самооценка психических состояний» можно выделить общую тенденцию для всей выборки ($n = 108$): у всех испытуемых уровень агрессивности колеблется от среднего до высокого без значимых различий. Были выявлены некоторые особенности, по другим психическим состояниям ($n = 108$): для 44% среди всех испытуемых характерны общительность и средний уровень тревожности, однако, они проявляют неуверенность при необоснованно сложившихся обстоятельствах. У 20% испытуемых уровень тревожности высокий, т.е. такие подростки отличаются неуверенностью, унынием, боязнью брать на себя ответственность. Высокий уровень фрустрации (тревога, уныние, неуверенность) продемонстрировали 33% опрошенных. У 22% респондентов уровень фрустрации на среднем уровне, для таких подростков характерно отчаяние, эмоциональное расстройство из-за неудач, неспособность справиться с трудностями. Среди 25% опрошенных отмечен высокий уровень ригидности, что говорит об обидчивости, несамостоятельности принятия решений, расторможенности и др. 56% имеют средний уровень ригидности, у таких подростков адекватная эмоциональная реакция в ситуации нравственного выбора.

В процессе общения и диагностики респондентов было выявлено, что подростки имеют существенные затруднения в коммуникации со сверстниками и взрослыми. Этот фактор побудил вывить уровень

организаторских и коммуникативных склонностей у респондентов с проявляющейся зависимостью к алкоголю. По методике Синявского В.В. и Федоришина Б.А. было выявлено следующее: у 33% испытуемых уровень коммуникативных качеств низкий, у 11% – уровень коммуникативных качеств ниже среднего, 33% – высокий, у 22% – уровень коммуникативных качеств очень высокий. Сравнительный анализ полученных данных показал, что психическое состояние подростков влияет на употребление алкоголя подростками и зависит от развития их коммуникативных навыков.

В ходе исследования результаты среди 54 девиантных подростков группы свидетельствуют о том, что среди 70% наблюдается экстернальный локус контроля, а у 30% – интэрнальный локус контроля. Существенных различий как в контрольной группе ($n = 54$, злоупотребление алкоголем отсутствует), так и в экспериментальной ($n = 54$; есть злоупотребление алкоголем) не выявлено.

Среди социальных факторов влияния на формирование зависимого поведения в качестве приоритетного, был выделен семейный.

Для определения воздействия именно этого фактора было проведено исследование по определению стиля семейного воспитания родителей подростков (АСВ), склонных к употреблению алкоголя ($n = 54$) и самих подростков ($n = 54$) по методике РОД. Результаты исследования представлены ниже, см. рисунок 1.

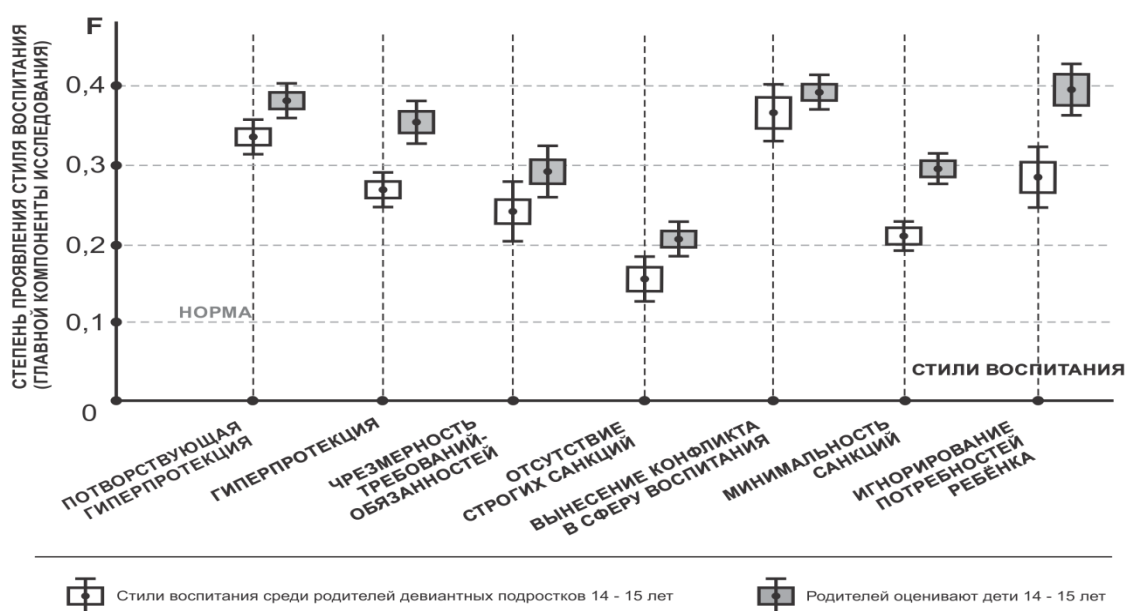


Рисунок 1. – Сравнительный анализ результатов исследования по влиянию стиля воспитания на формирование девиантного поведения ($n = 54$; $\varphi^*_{\alpha=1,01} < \varphi^*_{кр=1,31}, p \leq 0,05$)

Преобладающие стили воспитания позволяют прояснить ряд закономерностей влияния воспитания на появление алкогольной зависимости у подростков. Исследование показало, что предпочтение того или иного вида опеки, либо ее отсутствие может привести к формированию отклоняющегося поведения. Наиболее негативные последствия такого воспитания – формирование созависимости и на ее основе различных форм девиантного поведения.

Выводы: 1. Оценка психических состояний среди всех испытуемых не выявила существенной разницы между девиантными и нормативными подростками, что позволяет сделать вывод о том, что само по себе психическое состояние не является фактором формирования зависимого поведения.

2. Исследование выявило доминирующее влияние семейного фактора на формирование зависимого поведения. Выявлено также влияние недостатков развития коммуникативных навыков на алкоголизацию подростков.

Полученные данные позволяют выстроить направление профилактической работы с учетом выявленных данных на конкретной выборке девиантных подростков. В первую очередь – это просветительская работа с родителями: открытый лекторий, групповые консультации. Причем эта работа должна начинаться с того момента, когда дети еще ходят в детский сад, и в начальной школе. Основные мероприятия по профилактике должны касаться обучения родителей навыкам взаимодействия с детьми, направленные на решение их эмоциональных и поведенческих проблем.

Литература:

1. Алехин А.Н. Образ родителей у подростков с донозологическими формами алкоголизации / А.Н. Алехин, А.В. Локтева // Научный результат. Педагогика и психология образования. - 2016. - Т. 2. - № 3. - С. 36-41.
2. Алферова Т.А. Нарушения мотивации достижения в структуре патологии мотивации / Т.А. Алферова, Г.И. Акбулатова, Н.Б. Жиенбаева, О.Б. Тапалова // Universum: Медицина и фармакология: электрон. научн. журн. – 2015. № 7-8(19).
3. Кислицына О.А. Подростки и алкоголь: факторы риска / О.А. Кислицына // Вопросы наркологии. - 2009. - № 2. - С. 66-78.
4. Кущёв Д.В. Роль генетических и средовых факторов в формировании алкогольной зависимости у человека: автореф. дис. ... канд. мед. наук: 03.02.07 / Кушев Дмитрий Владимирович. – Белгород. - 2012. – 27 с.
5. Реан А.А. Семья, социальные установки и асоциальное поведение детей и подростков / А.А. Реан // Российский психологический журнал. - 2015. – Т. 12. - № 1. - С. 29-40.
6. Чеховская М.В. Особенности самоотношения и жизнестойкости у старших подростков с девиантным поведением / М.В. Чеховская, Д.А. Рожней // Территория новых возможностей. Вестник ВГУЭС. - 2018. - № 2. - С. 159.
7. Шарафиев Э.С. Тerciарная социализация аддиктивной личности / Э.С. Шарафиев // Современные проблемы социально-гуманитарных наук. Научно-теоретический журнал. - 2016. - № 2. – 188 с. - С. 56-62.
8. Шульга Т.И. Особенности отношения девиантных подростков к матерям / Т.И. Шульга, А.В.

Филатов // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Психологические науки. – 2017. - № 3.

9. Alexis C. Edwards, Jon Heron, Danielle M. Dick, Matt Hickman, Glyn Lewis (2014) Adolescent Alcohol Use Is Positively Associated With Later Depression in a Population-Based U.K. Cohort. Journal of Studies on Alcohol and Drugs, 75(5), 758–765 (2014). – Режим доступа: <https://doi.org/10.15288/jsad.2014.75.758>

10. Eilin K. Erevik, Ståle Pallesen, Øystein Veda, Cecile S. Andreassen, Torbjørn Torsheim (2017) Alcohol use among Norwegian students: demographic, personal, and psychological health characteristics. Northern Alcohol and Drug Research (NAD) Vol 34, Issue 5, 2017. Pp. 415-429. – Режим доступа: <https://doi.org/10.1177/1455072517709918>

11. Michael Savic, Robin Room, Janette Mugavin, Amy Pennay, Michael Livingston (2016) Defining “drinking culture”: A critical review of its meaning and connotation in social research on alcohol problems. Drugs: education, prevention, and politics Vol 23, 2016 - Issue 4. – Режим доступа: <https://doi.org/10.3109/09687637.2016.1153602>

12. Susan Cronin, Siobhan Murphy, Ask Elklit (2016) Investigating the relationship between childhood maltreatment and alcohol misuse in a sample of Danish young adults: Exploring gender differences. Northern Alcohol and Drug Studies. Vol 33, Issue 3, 2016. - Режим доступа: <https://doi.org/10.1515/nsad-2016-0022>

13. White A., Castle, J.P., Chen S.M., Shirley M., Roach D., and Hingson R. (2015). Convergence of patterns of alcohol use and related outcomes among women and men in the United States, 2002–2012. Alcoholism: Clinical and experimental studies, 39, 1712 - 1726.

Сведения об авторах:

Прялухина Алла Вадимовна (г. Мурманск, Россия), доктор психологических наук, доцент, профессор кафедры психологии Мурманского арктического государственного университета, e-mail: prialuchina@mail.ru

Храпенко Инна Борисовна (г. Мурманск, Россия), кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры психологии Мурманского арктического государственного университета.

Data about the authors:

A. Pryaluhina (Murmansk, Russia), Doctor of Psychological Sciences, Associate Professor, Professor of Psychology Department Psychological-Pedagogical Institute Murmansk Arctic State University, e-mail: prialuchina@mail.ru

I. Hrapenko (Murmansk, Russia), Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor, Associate Professor of Psychology Department Psychological-Pedagogical Institute Murmansk Arctic State University.



УДК 159.922.7

СОДЕРЖАНИЕ ГЕНДЕРНЫХ АСПЕКТОВ ОБРАЗА «УСПЕШНОСТИ» У ПОДРОСТКОВ С РАЗНЫМ УРОВНЕМ САМООЦЕНКИ

Э.И. Беглова, Р.В. Дуженков

Аннотация. В исследовании выявлялась взаимосвязь между содержанием гендерных аспектов образа «успешности» в «Я-концепции» с разным уровнем самооценки подростков. Предполагалось, что содержание гендерных аспектов образа «успешности» в «Я-концепции» подростков связано с их самооценкой. Выявление уровня самооценки осуществлялось с помощью теста на определение самооценки у подростков по методике Р.В. Овчаровой. Для определения гендерных аспектов эмоционально-оценочного и когнитивного компонентов образа «успешности» использовалась проективная рисуночная методика «Рисунок успешной женщины и успешного мужчины». Показано, что уровень самооценки подростков в большей степени зависит от того, насколько содержание образа «успешной личности» интегрировано с индивидуальными особенностями «Я-концепции».

Ключевые слова: образ «успешной личности», «Я-концепция», самооценка, гендерный стереотип, когнитивный компонент, аффективный компонент.

CONTENTS OF GENDER ASPECTS OF THE IMAGE “SUCCESS” WITH DIFFERENT SELF-ASSESSMENT LEVEL TREATED BY ADOLESCENTS

E. Beglova, R. Duzhenkov

Abstract. The conducted research revealed the relationship between the content of the gender aspects of the image of "success" in the self-concept with different levels of adolescent self-esteem. It was assumed that the content of the gender aspects of the image of "Success" in the self-concept of adolescents is related to their self-esteem. Determination of the level of self-esteem was carried out using a test for determining self-esteem in adolescents according to the method of R.V. Ovcharova. To determine the gender aspects of the emotional-evaluative and cognitive component of the image of "success", we used the projective drawing technique "Drawing of a successful woman and a successful man". In the article it was shown how the level of adolescent self-esteem correlates on a greater degree on how well the content of the image of a successful person is integrated with the individual features of the self-concept.

Keywords: image of "Successful personality", "Self-concept", self-assessment, gender stereotype, cognitive component, affective component.

В современных условиях образовательной среды обостряется интерес к вопросам содержания представлений и отношения к образу успешности как систематизирующему элементу формирования самооценки подростка, его уровня притязаний и самореализации. Действительно, согласно концепции А.А. Налчаджана, человек, «Я-концепция» которого основана на образе «успешности», нетождественном его сущности, сталкивается с определенными последствиями, такими, как невозможность свободного самопроявления и самоактуализации, снижением самооценки, негативно отражающимися и на результатах деятельности. Подростковый период очень важен для развития «Я-концепции» и формирования самооценки как главного регулятора поведения и деятельности, оказывающей непосредственное влияние на процесс дальнейшего самопознания, самовоспитания и развития личности. Именно в этот период возникает интерес подростка к своему внутреннему миру. Он стремится понять,

осознать черты своего характера, свои возможности и особенности, проанализировать свои переживания. Очень важно, что подросток стремится не просто отметить для себя свои качества, но и оценить их в соответствии с собственной независимой системой стандартов [2;6;7].

Субъективный образ «успешной личности», изучаемый в нашем исследовании, в соответствии с позициями А.А. Налчаджана [4], представляет собой устойчивую подструктуру образа «идеального Я», включающий когнитивный компонент (осознаваемые и декларируемые представления о типичных особенностях успешного человека), и эмоционально-оценочный компонент (отношение к образу успешной личности, не всегда осознанные ассоциации с ним как позитивного, так и, возможно, негативного характера).

В исследовании изучается взаимосвязь гендерных особенностей образа «успешной личности» с разным уровнем самооценки у

подростков. Предполагалось, что содержание гендерных аспектов образа «успешности» в «Я-концепции» подростков с разным уровнем самооценки будут отличаться в когнитивном и аффективном (эмоционально-оценочном) компонентах. Кроме того, предполагалось, что причиной показателей заниженной самооценки выступает содержание субъективного образа «успешной личности»: наличие в когнитивном или эмоционально-оценочном компонентах негативно воспринимаемых составляющих, не дающих возможности непротиворечиво идентифицировать образ успешности с собственным образом «Я».

Исследование было реализовано в 2018 году. Численность выборки составила: 90 подростков в возрасте от 14 до 16 лет. В данном возрастном периоде на первое место выдвигаются мотивы, связанные с жизненными планами, мировоззрением и самоопределением [6;7]. При обработке данных выборка делилась на подгруппы по показателям уровня самооценки. Выявления уровня самооценки осуществлялась с помощью теста на определение самооценки у подростков по методике Р.В. Овчаровой [5]. Методика Р.В. Овчаровой позволила выделить три уровня самооценки: высокий, средний, низкий.

Для определения гендерных аспектов эмоционально-оценочного и когнитивного компонентов образа «успешности» использовалась проективная рисуночная методика «Рисунок успешной женщины и успешного мужчины». Данная методика является модифицированным вариантом, где концептуальная составляющая была разработана на основе классической методики «Рисунок человека» А.Л. Венгера и Карен Махвер [3]. Инструкция методики предполагала нарисовать «успешную женщину» и «успешного мужчину». При оценке содержания гендерного аспекта когнитивного компонента образа «успешного мужчины» и «успешной женщины» обращалось внимание на изображение женского и мужского образов с наличием атрибутов, подтверждающих их статус «успешности». Диагностика содержания гендерного аспекта эмоционально-

оценочного компонента образа «успешного мужчины» и «успешной женщины» предполагала проекцию внутреннего эмоционального состояния испытуемых на образы и атрибуты успешности.

Полученные с помощью данной методики моторно-экспрессивные показатели сопоставлялись у каждого респондента с полученными данными по результатам теста на определение самооценки по методике Р.В. Овчаровой.

Исследование когнитивного компонента в восприятии образа «успешной личности» среди юношей и девушек разного уровня самооценки по результатам рисуночного проективного теста показало, что для девушек в рисунках была больше актуальна тема семейного характера, а юношами в рисунках больше акцентировалась тема материального и профессионального благополучия, как показателя успешности.

Исследование эмоционально-оценочного компонента в восприятии образа «успешной личности» среди подростков с разным уровнем самооценки показало следующие результаты. Для подростков с низким уровнем самооценки, было характерно то, что атрибуты успешности материального, профессионального, семейного характера всегда приписывались противоположному полу, в то время как образ успешности своей половой принадлежности мог передаваться без атрибутов, подтверждающих статус его успешности. Наблюдалась также тенденция проекция собственного состояния тревожности на атрибуты успешности в характере нажима, штриховок, расположения рисунков, их размеров, прорисовки, гипертрофирования, детализации и пр. Математическая обработка данных подтвердила, что показатели самооценки и гендерно дифференцированного отношения к образу «успешной личности» на эмоционально-оценочном уровне распределяются неравномерно ($\chi^2=243,9$; $p=0,999$; коэффициент Чупрова $K_c = 0,79$), что указывают на их взаимосвязь.

Таблица 1. – Соотношение уровня самооценки и гендерной дифференциации когнитивного компонента образа «успешной личности» (по результатам проективной методики)

Группы подростков по уровню самооценки	Наличие гендерной дифференциации в атрибутах образа «успешной личности»	Отсутствие гендерной дифференциации в атрибутах образа «успешной личности»
Высокий и средний уровень самооценки N=67	0	67
Низкий уровень самооценки N=23	23	0

Таблица 2. – Соотношение проявлений уровня самооценки у подростков и разных вариантов их эмоционально-оценочного отношения к образам «успешной женщины» и «успешного мужчины» (по результатам проективной методики)

Группы подростков по уровню самооценки	Группы подростков по половому признаку		
	Девушки	Юноши	Девушки, юноши
	Негативная оценка образа «успешной женщины» при положительной оценке образа «успешного мужчины»	Негативная оценка образа «успешного мужчины» при положительной оценке образа «успешной женщины»	Равное отношение к образам женской и мужской успешности
Высокий и средний уровень самооценки N=67	0	0	67
Низкий уровень самооценки N=23	14	9	0

Полученные в исследовании данные позволили конкретизировать, что в эмоционально-оценочном и когнитивном компонентах при высоком и среднем уровне самооценки наблюдается отсутствие гендерных различий образа «успешной личности». При низком уровне самооценки наблюдается гендерно дифференцированное содержание образа успешной личности при позитивном отношении к противоположному образу «успешной личности» и проецировании тревожности, негативного эмоционального состояния на образ «успешной личности», совпадающий со своей половой принадлежностью.

Таким образом, гендерные стереотипы, представления, идеалы, составляющие образ успешности, имеют различные варианты индивидуального восприятия, и самооценка зависит от того, насколько непротиворечиво данный образ соотносится с образом «Я». Результаты исследования показывают, что

уровень самооценки подростков зависит от того, какое гендерное содержание имеет субъективный образ успешной личности, насколько он будет интегрирован с индивидуальными особенностями «Я-концепции»:

1. Установлено, что подростки с высоким и среднем уровнем самооценки в субъективном образе успешной личности не придерживаются гендерных стереотипов, разделяющих успешность «мужскую» и «женскую», и имеют эмоционально-позитивное отношение к образу собственного «Я».

2. Показано, что низкий уровень самооценки связан с выраженным стереотипным содержанием образа успешности, сопровождающимся избирательно негативным отношением к образу успешности своей половой принадлежности, проекцией на него состояний агрессивности и тревожности.

Литература:

1. Гамезо М.В. Возрастная и педагогическая психология: учебное пособие для студентов всех специальностей педагогических вузов / М.В. Гамезо, Е.А. Петрова, Л.М. Орлова. – М.: Педагогическое общество России, 2003.

2. Кулагина И.Ю. Возрастная психология: полный жизненный цикл развития человека: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / И.Ю. Кулагина, В.Н. Колюцкий. – М.: ТЦ «Сфера», 2001.

3. Маховер К. Проективный рисунок человека / К. Маховер. – М.: Смысл, 2003. – 157 с.

4. Налчаджян А.А. Психологическая адаптация: механизмы и стратегии / А.А. Налчаджян. – М.: Эксмо, 2010. – 368 с.

5. Овчарова Р.В. Практическая психология образования: учеб. пос. для студ. психол. фак. университетов / Р.В. Овчарова. – М.: Издательский центр «Академия», 2003. – 448 с.

6. Психология человека от рождения до смерти; под ред. А.А. Реана. – СПб.: Прайм-ЕВРОЗНАК.

7. Столин В.В. Самосознание личности / В.В. Столин. – М.: Издательство Московского университета, 1983.

Сведения об авторах:

Беглова Эльмира Ильдусовна (г. Казань, Россия), соискатель, Казанский федеральный университет, e-mail: elmirabeglova84@mail.ru
Дуженков Руслан Викторович (г. Казань, Россия), магистрант, Казанский федеральный университет, e-mail: lyceum182@mail.ru

Data about the authors:

E. Beglova (Kazan, Russia), post-graduate student, Kazan Federal University, e-mail: elmirabeglova84@mail.ru
R. Duzhenkov (Kazan, Russia), master student, Kazan Federal University, e-mail: lyceum182@mail.ru

УДК 159.923:316.613

СПЕЦИФИКА СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ В ПОДРОСТКОВОМ ВОЗРАСТЕ

О.В. Кобзева

Аннотация. В статье представлена специфика психического развития в подростковом возрасте; определены условия, способствующие успешной социализации подростков в транзитивном обществе. Указано, что социальное пространство определяет отношение индивида к самому себе. Выделены модели идентичности (достигнутая, предрешение, диффузии, мораторий), оптимальные для подросткового возраста. Проанализированы компоненты социокультурной идентичности: когнитивный (этническая осведомленность и этническая самоидентификация) и аффективный. Результаты эмпирического исследования социокультурной идентичности показали, что у подростков не сформированы позитивные установки к собственному этносу, собственная культура помогает им развиваться и лучше понимать себя, кровнородственные связи у них являются доминирующими в системе социальных взаимоотношений, в будущем они планируют достигать целей с помощью собственных усилий. Полученные данные позволяют проанализировать возможности социокультурной идентичности в подростковом возрасте.

Ключевые слова: социализация, социокультурная идентичность, социальное пространство, мультикультурная среда, транзитивное общество, подростковый возраст.

PECULIARITY OF SOCIO-CULTURAL IDENTITY DURING THE ADOLESCENCE PERIOD

O. Kobzeva

Abstract. The article presents the peculiarity of mental development during the adolescence period, the conditions that contribute to the successful socialization of adolescents in a transitive society. It is stated that the social environment determines the attitude of an individual to themselves. There are four models for optimal identity for adolescents. They are: achieved (realized), the prejudice, the diffusion, the moratorium. The components of socio-cultural identity are analyzed: cognitive (ethnic awareness and ethnic self-identification) and affective. The results of the empirical study of socio-cultural identity have shown that adolescents don't have positive attitudes to their own ethnic group, their own culture helps them to develop and understand themselves better, their family interconnections are dominant in the system of social relations, in the future they plan to achieve their goals through with own efforts. The data presented allows to analyze the possibilities of socio-cultural identity formation during the adolescence period.

Keywords: socialization, socio-cultural identity, social environment, multicultural space, transitive society, the adolescence period.

Подростковый возраст – это период, в котором переплетаются не только противоположные тенденции развития, но и закладываются основы сознательного поведения, формируются нравственные представления и социальные установки. Отличительными особенностями этого периода развития выступают повышенная утомляемость (в начале возрастного периода), относительно высокая эмоциональная возбудимость, чувствительность, неуравновешенность, потребность в неформальном общении. Однако степень выраженности выделенных личностных переменных, в первую очередь, определяется системой взаимоотношений складывающейся у подростка с социумом. Кроме этого необходимо отметить, что это сензитивный период для формирования ценностных ориентаций как детерминант, способствующих становлению

мировоззрения и отношения к окружающим [5]. Поэтому индивидуальный образ, который начинают демонстрировать подростки – это отражение декларируемой обществом системы ценностей.

Социализация подростков происходит в условиях постоянной транзитивности общества, которая позволяет взаимопроникнуть личности и культуре [1]. Социальное пространство определяет отношение индивида к семье, месту проживания, времени и, что особенно важно, к самому себе (Т.Д. Марцинковская). Оно развивает не только социальные системы и отношения, но и является значимым явлением психической жизни личности, а также определяет её психическое благополучие. Именно идентичность выступает механизмом, формирующим собственную уникальность

личности и стимулирующим ассимиляцию её личностного и социального опыта [4].

Социальная идентичность не только указывает на осознание личностью своей принадлежности к определенной социальной группе, но и эмоциональную значимость этой принадлежности. В подростковом возрасте возможны следующие модели идентичности (Дж. Марсия): достигнутая, предрешение, диффузии и мораторий [11]. Несмотря на то, что социальная идентичность множественна, для конкретной ситуации будет важна только единичная идентичность [12].

Преобразования XXI века (ускоренное развитие науки и техники, перенаселение, изменения климата, космополитизм) расширили понимание феномена «идентичность», поэтому восприятие собственной идентичности невозможно без ощущения себя в историческом (прошлое, настоящее, будущее) и культурном контексте.

Социокультурная идентичность как вид социальной идентичности отражает социальный опыт личности: осознанное принятие или непринятие культурных норм общества, образцов поведения, ценностных ориентаций, понимание своего «Я» с учетом норм конкретного общества, самоотождествление себя с культурными образцами конкретного общества. Формирование социокультурной идентичности происходит в постоянном сравнении личностных характеристик с существующими культурными традициями и мультикультурной средой [10].

Структуру социокультурной идентичности составляют когнитивный и аффективный компоненты. Когнитивный компонент включает в себя этническую осведомленность и этническую самоидентификацию (Т.Г. Стефаненко); аффективный – сформированность установок по отношению к значимости членства в социокультурной общности. Позитивная установка показывает желание принадлежать к собственной этнической группе; негативная – предпочтение других этнических групп [2]. В своем формировании социокультурная идентичность проходит следующие стадии: самоопределение индивида как члена некоторой социальной категории, затем усвоение норм, ценностей, стереотипов поведения свойственных социальной группе и, как результат, усвоенные категории становятся внутренними регуляторами социального поведения человека [12].

Так как в подростковом возрасте индивидуалистический стандарт жизни доминирует над коллективистическим, то структура их социокультурной идентичности

включает не только осознание собственной индивидуальности и уникальности, но и значимость включения в группу сверстников, то есть групповую принадлежность по интересам, субкультуре [9]. Поэтому необходимо изучать особенности позиционирования подростков в объективном и субъективном личностном пространствах.

Исследование социокультурной идентичности проводилось в 2017/2018 учебном году. В нем приняли участие 488 подростков (234 мальчика и 254 девочки), обучающихся в муниципальных бюджетных образовательных учреждениях г. Мурманска. Средний возраст испытуемых – 14 лет. Исследование проходило с помощью анкеты «Социокультурная идентичность», которая позволяет определить отношение к своему этносу через отношение к месту проживания, языку, культуре, семье сверстникам [8] и методики «Социальное пространство» [3].

Результаты, полученные по методике «Социокультурная идентичность», позволяют утверждать, что 35% подростков мечтают жить в другой стране, 30% выбрали свою страну как будущее место своего проживания. Необходимо отметить, что 35% респондентов не указывают конкретное место своего будущего проживания, а дают ему только качественную характеристику: дом (спокойный, чистый, роскошный); современный город; мир, где нет войн; интересный, чистый мир. Только 1% подростков идентифицируют себя через принадлежность к своему текущему месту проживания, что свидетельствует о несформированности позитивных установок к собственной этнической общности. Желание изменить страну указывает на предпочтение других этнических групп, а также неудовлетворенность окружающим социумом.

При анализе ответов о будущей профессии было установлено, что наиболее популярными являются профессии врача, спасателя, юриста, военного, полицейского, фотографа. Одна треть подростков не имеет четких представлений о будущей профессии (не знаю, работать на хорошей работе, дома работать). Обращает на себя внимание тот факт, что 25% подростков указали не профессию, которой хотели бы овладеть, а социальные роли (хороший человек, папа, верный друг).

Абсолютное большинство подростков при ответе на вопрос «Моя культура помогает мне ...» указали: лучше понять свое место в обществе, развиваться, узнавать новое, лучше понять себя и других. Однако 20% респондентов не знают, в

чем им помогает культура. В то же время культура мешает подросткам отказаться от стереотипов, понимать людей другой национальности, объективно смотреть на мир. Поэтому культура у подростков отождествляется с языком и рассматривается как препятствие в процессе коммуникации с представителями других этнических групп [6].

Природа родного края является неотъемлемой частью культуры. Несмотря на то, что климатические условия Мурманской области имеют свою специфику (полярная ночь, холодная и продолжительная зима, неблагоприятные метеорологические условия), большинство подростков (90%) дали ей позитивные оценки: красива сама по себе, крутая, замечательная,

незабываема. Все ответы подростков носят эмоциональный характер.

Семья играет значительную роль в формировании социокультурной идентичности на протяжении всей жизни индивида. При создании семьи для подростков важно, чтобы партнер был добрым (40%), честным, преданным (25%), ответственным (15%) и здоровым (10%). Такой подход к категории межличностных отношений показывает не только ориентацию на социальные нормы принятые в обществе, но и идентификацию с ними.

Теперь проанализируем структуру социального пространства в подростковом возрасте, см. таблицу 1.

Таблица 1. – Проявление структуры социального пространства в подростковом возрасте (%)

Моё отношение к ...	положительное	амбивалентное	отрицательное
месту проживания и обучения	66	25	9
культуре, стране, народу	61	30	9
информационному пространству	56	23	21
социальному окружению	79	16	5
себе и своей деятельности	78	16	6

Данные, представленные в таблице, позволяют утверждать, что большинство подростков положительно относятся ко всем составляющим социального пространства. Однако необходимо заметить, что наибольшее доверие подростки демонстрируют к своему социальному окружению, себе и своей деятельности. Можно предположить, что кровнородственные связи являются самыми значимыми в системе социального взаимодействия для современных подростков, поэтому, выстраивая отношения с родителями, прародителями, учителями, друзьями, они принимают их ценности и модели поведения. Кроме этого, подростки стремятся поддерживать конструктивные взаимоотношения с младшим поколением. Поэтому их стратегии поведения в социуме, создание собственного образа мира и себя в мире будут определяться спецификой взаимоотношений внутри референтных групп, конкурирующими тенденциями, стремлениями наиболее значимых для подростков членов групп.

Подростки положительно относятся к необходимости всего добиваться своим трудом, взаимопомощи между людьми, собственной ответственности и своему образованию. Необходимо отметить важность для развития личности, формирования её сознательной активности позитивного отношения к миру, результатом которого станут отношение к себе и сознательная мотивация к деятельности [7].

Важным моментом в анализе структуры социального пространства в подростковом возрасте является отношение к культуре, стране, народу. Подростки демонстрируют положительное отношение к этому компоненту социального пространства, что проявляется в принятии различных форм и способов самовыражения и самопознания собственной этнической группы, их навыков и умений. Однако 30% респондентов индифферентно относится к образу жизни, который ведет его социальное окружение, а также их материальным и социальным ценностям. Они не хотят приспосабливаться к окружающему миру для решения различных проблем на психологическом уровне.

Информационное пространство – это совокупность знаний и информации, формирующихся и постоянно изменяющихся в обществе, отражающих мировоззрение людей. Необходимо отметить, что оно имеет ярко выраженный социальный контекст и не привязано к конкретной территории. Только половина подростков демонстрирует доверие к информации, которую получают из интернета, средств массовой информации, окружающих. В равной степени подростки амбивалентно или отрицательно относятся к получаемой из социума информации. Возможно, такие результаты обусловлены уровнем образования, отсутствием желания и возможностями овладения

современными информационно-коммуникативными технологиями, несформированной потребностью в получении новых знаний.

Таким образом, традиционные институты социализации относительно контролируемы и целенаправленно влияют на развитие социокультурной идентичности в подростковом возрасте. Культуре собственного этноса принадлежит особая роль в формировании позитивной социокультурной идентичности, так как, по мнению подростков, она помогает им быть самим собой, понять окружающих, общаться. Вместе с тем, подростки не в полной мере удовлетворены своим текущим местом проживания и, по возможности, хотят его изменить. Однако при выборе места жительства определяющим для них фактором будут окружающие люди. В будущем подростки хотят

рядом с собой видеть доброго, понимающего, трудолюбивого, умного, здорового партнера. Социальное окружение выступает для них образцом и формирует социокультурную идентичность в транзитивном обществе.

Большинство подростков позитивно оценивает свое социальное пространство. Они положительно относятся к окружающему социуму, себе, своей деятельности, своему обучению, к необходимости взаимопомощи. Необходимо отметить, что информационное пространство в подростковом возрасте не всегда является инструментом включения индивида в общество и его адаптации в окружающем мире. Поэтому желание сохранить позитивное, стабильное восприятие и отношение к социуму, развить себя и социальное окружение выступают детерминантами развития социокультурной идентичности в подростковом возрасте.

Литература:

1. Гусельцева М.С. Социальное пространство как основание для полипарадигмального синтеза [Электронный ресурс] / М.С. Гусельцева // Психологические исследования. – 2013. – Т. 6. - № 30. – С. 1. – Режим доступа: <http://psystudy.ru>
2. Белинская Е.П. Человек в изменяющемся мире – социально-психологическая перспектива / Е.П. Белинская. – М.: Прометей, 2005. – 319 с.
3. Идентичность и социализация в современном мире: сборник методик; под ред. Т.Д. Марцинковской. – М.: МПГУ, 2015. – 112 с.
4. Ильин В.А. Психосоциальная теория как полидисциплинарный подход к анализу социальных процессов в современном обществе: дис. ... докт. психол. наук / В.А. Ильин. - М.: МГППУ, 2009. - 392 с.
5. Кобзева О.В. Динамика агрессивности и её взаимодействия с личностными особенностями в подростковом и юношеском возрастах: дис. ... канд. психол. наук / О.В. Кобзева. – М., 2006. – 235 с.
6. Марцинковская Т.Д. Социализация в мультикультурном пространстве [Электронный ресурс] / Т.Д. Марцинковская, Е.А. Киселева // Психологические исследования. – 2017. – Т. 10. - № 53. – С. 2. – Режим доступа: <http://psystudy.ru>
7. Марцинковская Т.Д. Социальное пространство: теоретико-эмпирический анализ

- [Электронный ресурс] / Т.Д. Марцинковская // Психологические исследования. – 2013. – Т. 6. - № 30. – С. 12. – Режим доступа: <http://psystudy.ru>
8. Социализация в мультикультурном пространстве: методическое пособие / Т.Д. Марцинковская, Е.М. Дубовская и др. – М.: МПГУ, 2016. – 108 с.
9. Хузеева Г.Р. Социальная идентичность подростков и юношей в условиях транзитивности [Электронный ресурс] / Г.Р. Хузеева // Психологические исследования. – 2016. – Т. 9. - № 46. – С. 9. – Режим доступа: <http://psystudy.ru>
10. Шакурова М.В. История становления понятия «социальная идентичность» в зарубежной социологии и социальной психологии / М.В. Шакурова // Современные исследования социальных проблем. – 2012. – № 2. – С. 48–54.
11. Marcia J.E. Identity in adolescence / J.E. Marcia // Handbook of Adolescents Psychology // Jn. Adelson J. (ed.). - N.Y., 1980. - P. 159-189.
12. Tajfel H., Turner J. The social identity theory of intergroup behavior // S. Worchel, W. Austin. (Eds). Psychology of inter group relations. – Chicago: Nelson-Hall, 1986. – P. 7–24.

Сведения об авторе:

Кобзева Ольга Владимировна (г. Мурманск, Россия), кандидат психологических наук, доцент кафедры Специальной педагогики и специальной психологии, Мурманский арктический государственный университет, e-mail: kobzevao@rambler.ru

Data about the author:

O. Kobzeva (Murmansk, Russia), Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor of Special Pedagogic and Special Psychology Department, Murmansk Arctic State University, e-mail: kobzevao@rambler.ru

УДК 37.018.761

ПСИХОЛОГИЯ ПОДРОСТКОВОГО ОБЩЕНИЯ В УСЛОВИЯХ МЕДИАПРОСТРАНСТВА

Е.А. Малышева

Аннотация. На современном этапе развития системы образования учеными и практиками большое значение уделяется вопросам влияния медиапространства на развитие ребенка. Еще несколько лет назад речь шла о преимущественно негативной роли этого фактора социализации. Но эти изменения, существенно изменившие жизнь детей и образовательный процесс на всех ступенях образования, являются частью современной реальности, и наша задача – пересмотреть и использовать возможности медиапространства в образовательном процессе, в создании условий для развития ребенка, учитывать эти условия в его социальном развитии.

В статье рассмотрены результаты изучения влияния медиапространства на общение подростков. Анкетирование показало, что подростки являются активными пользователями социальных сетей, все же предпочитают реальное живое общение. Такое общение удовлетворяет их потребности в доверительном отношении, понимании. На основе полученных результатов автором сформулированы психолого-педагогические условия формирования опыта общения у подростков.

Ключевые слова: общение, подростки, медиапространство, социальное развитие, общеобразовательная организация.

PSYCHOLOGY OF THE ADOLESCENT COMMUNICATION IN TERMS OF MEDIA SPACE

E. Malysheva

Abstract. At the present stage of development of the system of Education, scientists and practitioners pay great attention to the impact of media space on the development of the child. A few years ago it was spoken mainly about the negative role of this factor of socialization. But these changes, which have significantly changed the lives of children and the educational process at all levels of Education, are part of modern reality and our task is to review and use the opportunities of media space in the educational process, in creating conditions for the development of the child, taking into account these conditions in his social development.

The article deals with the results of studying the influence of media space on communication among adolescents. The survey showed that despite the fact that teenagers are active users of social networks, they still prefer real-live communication. Such communication meets their needs for trust, understanding. On the basis of the obtained results the author formulates psychological and pedagogical conditions for the formation of communication experience within adolescents.

Keywords: communication, teenagers, media space, social development, educational organization.

Общение является одним из необходимых факторов формирования личности, важнейшим условием социального становления личности. На протяжении многих лет данная тема являлась актуальной и неоднозначной, она стала предметом изучения философов и социологов (Б.Д. Парыгин, И.С. Кон и др.), психолингвистов (А.А. Леонтьев и др.), ученых в области социальной психологии (Г.М. Андреева, Б.Ф. Поршнев и др.), специалистов по детской и возрастной психологии (Я.Л. Коломинский, В.С. Мухина и др.).

По мнению Е.П. Ильина, «человеческое общение – это связь между людьми, приводящая к возникновению обоюдного психического контакта, проявляющегося в передаче партнеру по общению информации (вербальной и

невербальной) и имеющего целью установление взаимопонимания и взаимопереживания» [1, с.205].

По мнению С.И. Самыгина, Л.Д. Столяренко, процесс восприятия одним человеком другого выступает как обязательная составная часть общения. Поскольку человек вступает в общение всегда как личность, постольку он воспринимается и другим человеком – партнером по общению, так же как личность. Впечатления, которые возникают при этом, играют важную регулятивную роль в процессе общения. Во-первых, потому, что, познавая другого, формируется сам познающий индивид. Во-вторых, потому, что от меры точности «прочтения» другого человека зависит успех

организации с ним согласованных действий [4, с.143].

Именно эта особенность общения вызывает трудности в принятии виртуального общения как полноценного факта взаимодействия. Собеседники не видят, не воспринимают непосредственно сигналы друг друга, а считывают их с экранов «гаджетов» и пытаются дополнить полученную информацию за счет «смайликов», пытающихся компенсировать эмоциональную оставляющую коммуникации.

В процессе общения взаимодействуют как минимум два человека, и каждый из них является активным субъектом и каждому приходится принимать в расчет не только потребности, мотивы, установки другого, но и то, как этот другой понимает мои потребности, мотивы, установки.

По мнению М.И. Лисиной «общение – это взаимодействие двух (или более) людей, направленное на согласование и объединение их усилий с целью налаживания отношений и достижения общего результата». Общение выполняет многообразные функции в жизни людей. Наиболее значимы среди них: развития межличностных отношений, организация совместной деятельности и познание людьми друг друга [2, с.31].

Мы согласны с мнением о том, что общение есть взаимодействие между участниками, каждый из которых является носителем активности и предполагает ее в своих партнерах.

Значимой характеристикой общения выступает то, что каждый его участник должен проявлять активность, субъектные качества. При этом человек инициативно воздействует на своего партнера по общению, а партнер воспринимает его воздействия, отвечая на них. Ситуация общения предполагает попеременное действие и восприятие воздействий друг друга [3].

При таком восприятии сущности общения, виртуальное взаимодействие тоже можно отнести к общению, но с учетом определенных особенностей.

Общение людей на разных возрастных этапах является важной составляющей полноценной жизни каждого из них, дефицит общения отражается на формировании личности. Особенно заметным это становится в подростковом возрасте.

Эмоциональное общение со сверстниками, выступая ведущей деятельностью, оказывает огромное влияние на развитие подростка.

Во-первых, оно решает воспитательные задачи с помощью воздействия мнения товарищей на самооценку и самоотношение подростка.

Во-вторых, сверстники являются для подростка проводниками специфической информации (мнение друг о друге, информацию о взаимоотношениях полов и др.).

В-третьих, группа сверстников создает эмоциональное единение, основанное на общности интересов, схожем эмоциональном реагировании на события и ситуации. В общении с друзьями, подростки познают нормы, ценности, цели, средства социального поведения, социализируются [5].

Уже несколько десятилетий дети с раннего возраста активно осваивают медиaproстранство, которое ежедневно окружает их и становится привычным. Очень важным аспектом является воспитание культуры общения в медиaproстранстве посредством ознакомления с медиaproдуктами (телевидение, компьютерные технологии, печатные издания).

С приходом интернета в жизнь подростка границы общения сильно раздвигаются, ведь интернет позволяет общаться с людьми, находящимися в любой точке земного шара. Современные подростки являются активными пользователями социальных сетей, и могут часами просиживать здесь в поисках интересной для него информации. Причин тому множество. В пространстве Интернета подросток может «сломать» стигматизацию реальной жизни и стать тем, кем он хочет, создать о себе впечатление по своему усмотрению. Он по собственной инициативе завязывает контакты или избегает их. Нередко именно эта свобода толкает молодых людей на преступления, обман. Они скрываются под чужим именем и считают, что могут, таким образом, избежать наказания. Другие сами становятся жертвами всемирной паутины.

Для изучения особенностей и предпочитаемого характера общения со сверстниками в подростковом возрасте нами было проведено анкетирование респондентов 13 – 14 лет (n=26) одной из школ города Костромы: 14 девочек (54%) и 12 мальчиков (46%).

На вопрос: «Для каких целей Вы используете Интернет», респонденты ответили:

- общение – 84%;
- развлекательные цели – 54%;
- помощь в учебе – 76%;
- неопределённые цели – 19%

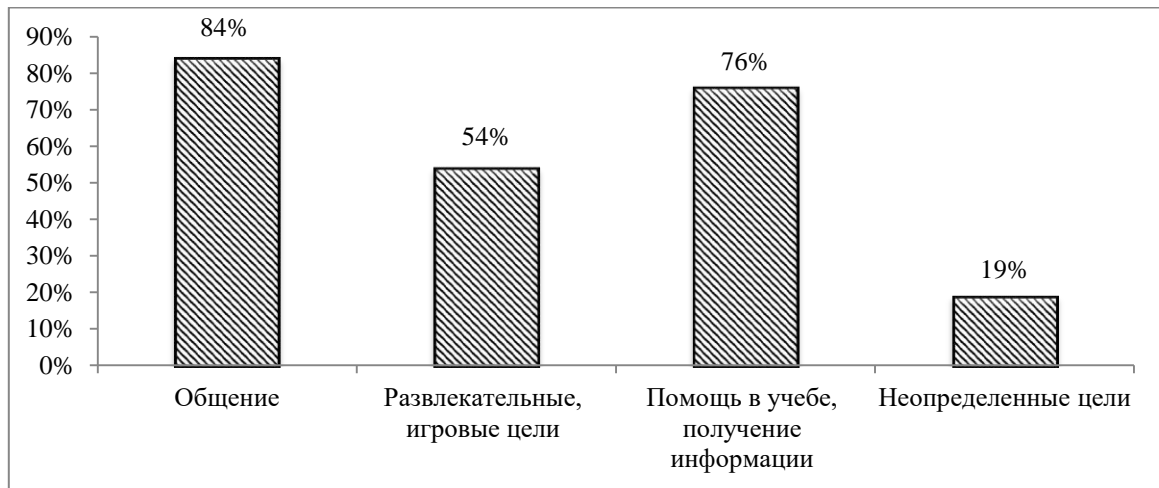


Рисунок 1. – Цель использования Интернета подростками

На вопрос: «Какое общение для Вас предпочтительней», учащиеся ответили:

- виртуальное общение – 41,8%;
- реальное общение – 58,2%.

На вопрос: «Какие потребности Вы удовлетворяете в процессе общения?» подростки ответили:

- потребность в обсуждении общих тем – 84%;
- потребность в понимании – 87,4%;
- потребность в доверительных отношениях – 83,6%;
- потребность быть услышанным, понятым – 84%.

На вопрос: «Какие темы Вы обсуждаете в процессе общения?» респонденты ответили:

- школьные проблемы – 68,4%;
- обсуждение кинофильмов, телепередач – 64,6%;

- литература и искусство – 15,2%;
- обсуждение моды, предметов одежды – 49,4%;
- обсуждение музыки – 87,4%;
- рассказы о своей семье, о различных ситуациях, связанных с семьей – 32 %.

На вопрос: «С какой категорией лиц Вам приятней общаться?», подростки ответили:

- одноклассники, сверстники – 81%;
- со старшими ребятами (девочками) – 30,4%;
- с младшими по возрасту – 3,8%;
- со взрослыми людьми – 23%;
- с представителями своего пола – 81%;
- с представителями противоположного пола – 34,2%;
- смешанные компании – 19%.

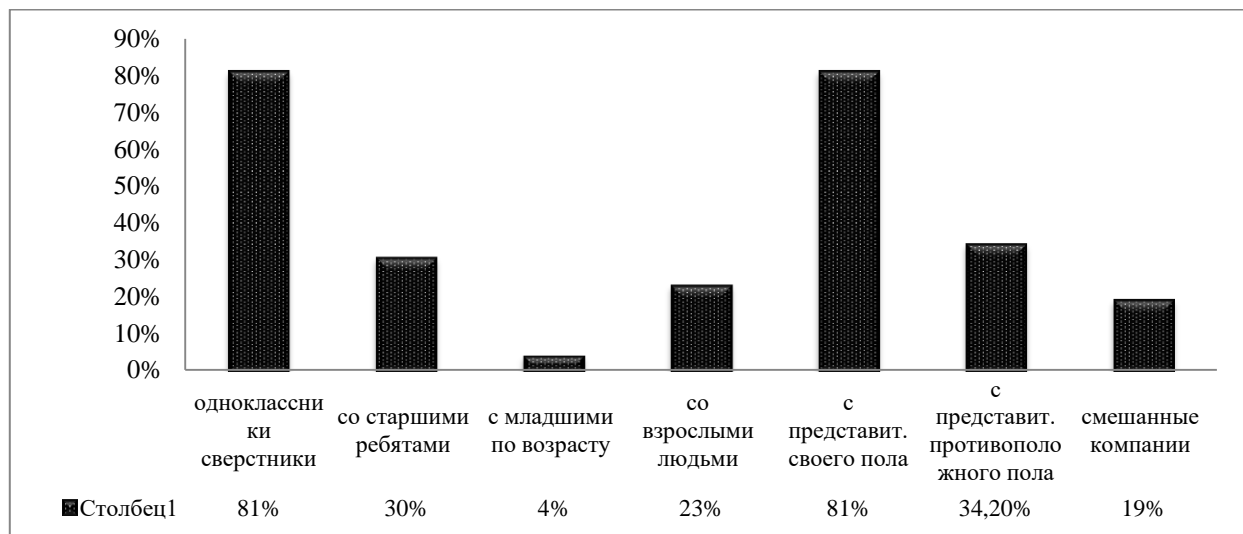


Рисунок 2. – Предпочтения подростков в общении

На вопрос: «В каких местах Вы предпочитаете общаться?», респонденты ответили следующим образом:

- дома – 72,2%;
- на улице – 22,8%;
- в школе – 91,2%.

На вопрос: «Испытываете ли Вы потребность в уединении?»

- да – 76%;
- нет – 24%;
- не знаю – 0 ответов.

Анкетирование показало, что, несмотря на существенное влияние медиапространства на все сферы человеческой жизни, реальное общение подростков друг с другом превалирует. При этом, виртуальное общение, несомненно, тоже занимает лидирующие позиции. Такой вариант общения позволяет передавать информацию оперативно, вне зависимости от места нахождения собеседника, позволяя испытывать иллюзию присутствия собеседников рядом.

В данном возрасте он испытывает огромную потребность в понимании, в доверительном отношении к нему. Он особенно остро чувствует свою значимость и любую критику со стороны взрослых воспринимает агрессивно. В процессе взаимодействия друг с другом подростки учатся самоанализу и рефлексии. Взаимная заинтересованность, совместное времяпровождение, общение имеют исключительную важность. У него появляются тайны, которые он доверяет уже не родителям, а обретенному другу. Общение со сверстниками позволяет подростку определить свои возможности в этой сфере.

В условиях погруженности в медиапространство современный подросток получает постоянный поток разноплановой и разнохарактерной информации, большая часть которой не имеет ценности для ребенка. Наряду с этим, значительная доля информации не предназначена для данной возрастной аудитории или негативно воздействует на сознание молодого человека. В связи с этим становится важным уметь вычленять ценное «информационное зерно», критично подходить к получаемым сведениям. На основании этого мы предположили, что *развитие общения подростков в условиях медиапространства будет успешным, если у детей формируется способность критически воспринимать полученную информацию.*

Образовательная среда современной школы пронизана медиапространством, а это технические и информационные возможности, которые важно принимать и использовать всем субъектам

образовательного процесса: и обучающимся, и педагогам и родителям. Взрослые участники образовательного процесса подчас видят в техническом прогрессе лишь зло, но грамотное использование средств Интернета, компьютерных технологий и технологий дистанционного обучения может значительно расширить образовательные возможности и рамки взаимодействия «учитель – ученик». Сложность состоит в том, что педагоги и родители должны быть не только морально готовы их принять, но и разбираться в этих вопросах для грамотного использования возможностей медиапространства в образовательном процессе. В связи с этим мы предполагаем, что *развитие общения подростков в условиях медиапространства будет успешным, если повышается уровень компетентности родителей и педагогов в информационных технологиях как субъектов образовательного процесса.*

В условиях погруженности детей и взрослых в систему социальных сетей, новостных лент и поисковых систем, виртуальное взаимодействие существенно «перетянуло» на себя решение коммуникативных задач между людьми. Многие исследователи говорят об «однобокости», искаженности такого общения: передавая информацию друг другу, люди исключили невербальные каналы восприятия, эмоциональную составляющую взаимодействия и т.д. Молодое поколение может легко высказаться и проявить себя в социальной сети, быть звездами интернет-форумов, но теряется перед реальным выступлением в классе на уроке. Происходит деформация в формировании коммуникативных навыков у подрастающего поколения как в общении друг с другом, так и в общении со взрослыми, которые подчас не понимают, не принимают эту культуру, разговаривают со своими детьми «на разных языках».

В связи с этим мы предполагаем, что *развитие общения подростков в условиях медиапространства будет успешным, если создаются условия для установления доверительных отношений между ребенком и взрослыми на основе знаний его возрастных особенностей и потребностей.*

Представленные условия положены нами в основу программы опытно-экспериментальной работы, проводимой на базе школ города Костромь.

Целью программы является повышение медиаграмотности педагогов и родителей и формирование критического восприятия детьми полученной информации на основе умений анализировать, логически осмысливать,

обобщать, делать выводы, формировать свою точку зрения.

Мы предполагаем, что учет сформулированных условий позволит получить

нам позитивные результаты по итогам реализации программы опытно-экспериментальной работы по развитию общения подростков в условиях медиапространства.

Литература:

1. Ильин Е.П. Мотивация и мотивы / Е.П. Ильин. – СПб.: Питер, 2004. – 509 с.
2. Лисина М.И. Формирование личности ребенка в общении / М.И. Лисина. - СПб; 2009.
3. Немов Р.С. Психология: учеб. для студ. высш. пед. учебных заведений: в 3 кн. / Р.С. Немов. – 4-е изд. – М.: Гуманит. Изд. Центр ВЛАДОС, 2001. – Кн.1: Общие основы психологии. – 688 с.

4. Самыгин С.И. Психология для студентов вузов / С.И. Самыгин, Л.Д. Столяренко. – 3-е изд. – Ростов н/Д: Феникс, 2011. – 157 с.

5. Хухлаева О.В. Психология подростка / О.В. Хухлаева. - М.: Издательский центр «Академия», 2008. – 150 с.

Сведения об авторе:

Малышева Елена Александровна (г. Кострома, Россия), аспирант кафедры психолого-педагогического образования ФГБОУ ВО «Костромской государственной университет», заведующий муниципального бюджетного дошкольного образовательного учреждения города Костромы «Детский сад № 25», e-mail: malyshewaelena78@yandex.ru

Data about the author:

E. Malysheva (Kostroma, Russia), post-graduate student of the Department of psychological and pedagogical education of the Kostroma state University, Head of the municipal budget pre-school Educational Institution of the city of Kostroma «Kindergarten № 25», e-mail: malyshewaelena78@yandex.ru



УДК 159.923:378.1

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ДЕТЕРМИНАНТЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ЛИЧНОСТНОГО СТАНОВЛЕНИЯ СТУДЕНТОВ ВУЗА

О.О. Лимонова, Н.Б. Дрожжина

Аннотация. В статье рассмотрены основные цели профессионально-личностного становления студентов высшей школы. Анализируются различные позиции проблемы определения психологических факторов, оказывающих влияние на успешность профессионально-личностного становления обучающихся, их феноменологической специфики на уровне индивида. Рассматриваются исследования различных психологических школ зарубежных психологов и исследователей, изучающих психологические детерминанты профессионально-личностного становления студентов: школа психодинамической теории, школа сценарной теории, школа теории профессионального развития, школа типологической теории. Описываются основные цели профессионально-личностного становления студентов высшей школы в период обучения: формирование профессионально-мотивационной деятельности, готовность к профессиональному росту, развитие уровня профессионально-значимых качеств личности. В статье раскрывается система внутренней детерминации успешности профессионально-личностного становления обучающихся, в которой выделены такие значимые составляющие, как: устойчивые компоненты, специфические компоненты, динамические компоненты. Описывается программа «Создание благоприятного климата психологического благополучия студентов высшей школы».

Ключевые слова: профессионально-личностное становление, обучение, студенты, исследование, мотивы.

PSYCHOLOGICAL DETERMINANTS OF PROFESSIONAL AND PERSONAL DEVELOPMENT OF STUDENTS

O. Limonova, N. Drozhzhina

Abstract. The article deals with the main goals of professional and personal development of high-school students. Various positions of a problem of definition of the psychological factors influencing success of professional and personal formation of trained, their phenomenological specific features at the level of the individual are being analyzed. Studies of various psychological schools of foreign psychologists and researchers studying psychological determinants of professional and personal formation of students are considered: school of psychodynamic theory, school of scenario theory, school of professional development theory, school of typological theory. The article describes the main goals of professional and personal development of students of Higher Education in the period of training: the formation of professional and motivational activities, readiness for professional growth, the development of the level of professionally significant qualities of the individual. The article reveals the system of internal determination of success of professional and personal formation of students, which highlights such important components as: stable components, specific components, dynamic components. The program "Creating a favorable climate for psychological well-being of students of Higher Education" are described.

Keywords: professional and personal formation, training, students, research, motives.

Период обучения в вузе – это активный период профессионального и личностного развития индивида, что делает возможным назвать его сензитивным периодом для успешного профессионального становления студента. Именно в этот период происходит формирование профессионального сознания и самоопределения будущего специалиста.

По нашему мнению, основными целями профессионально-личностного становления студентов высшей школы в период обучения являются формирование профессионально-мотивационной деятельности, готовность к профессиональному росту, развитие уровня профессионально-значимых качеств личности. Мы считаем, что именно при достижении

индивидом вышеназванных целей процесс его профессионально-личностного становления будет выступать фактором социализации личности, имеющим большое значение.

В научной литературе описано, что психологические детерминанты профессионально-личностного становления можно определить как факторы и условия, способствующие наиболее успешному профессионально-личностному становлению индивида [4].

Психологи Е.Н. Шиянов и И.Б. Котова под становлением понимают формирование в процессе развития в совокупности соответствующих признаков и форм [8].

Известный психолог Е.Ф. Зеер под профессиональным становлением студента понимает определенную форму личностного становления индивида с позиции его профессиональной деятельности во время его обучения в высшей школе [1].

Н.С. Пряжников и Е.Ю. Пряжникова профессиональное становление студента определяют как процесс прогрессивного динамического изменения личности обучающегося под влиянием социальных воздействий, профессиональной деятельности и собственной активности, целью которого являются самосовершенствование и самоосуществление индивида [6].

Ю.П. Поваренков под профессиональным становлением понимает формирование собственного отношения студента вуза к выбранной им профессии, эмоциональный уровень вовлеченности в нее, его профессиональное совершенствование [5].

В системе внутренней детерминации успешности профессионально-личностного становления обучающихся можно выделить такие значимые составляющие как: устойчивые компоненты; специфические компоненты; динамические компоненты.

Устойчивые компоненты показывают корреляцию с высокой успеваемостью и не зависят от этапа обучения. К устойчивым компонентам можно отнести самоконтроль обучающегося, жизненные ценности, его коммуникативную компетентность.

Специфические компоненты проявляются на определенном этапе обучения. К специфическим компонентам можно отнести отношение к учебной деятельности обучающегося, его заинтересованность.

Динамические компоненты показывают уровень их выраженности в процессе трансформации в период всего обучения. К динамическим компонентам можно отнести профессиональную направленность обучающегося, мотивы его учебной деятельности и степень включенности в учебный процесс.

Профессиональное становление личности является достаточно сложным, многоуровневым, многофакторным процессом формирования у человека соответствующей профессиональной ориентации, социально-значимых навыков и важных профессиональных качеств. Эффективность профессионального становления личности непосредственно связана с успешностью прохождения всех его стадий и уровней. Стадия профессионального обучения имеет большое значение для индивида с точки

зрения успешности профессионального становления личности в целом.

В работах зарубежных психологов и исследователей психологические детерминанты профессионально-личностного становления студентов транслируются в рамках различных психологических школ: школа психодинамической теории; школа сценарной теории; школа теории профессионального развития; школа типологической теории [2].

Теория профессионального становления базируется на социальном совершенствовании и развитии студента.

Типологическая теория обращается к решению вопроса детерминации профессионально-личностного становления с позиции типа личности обучающегося.

За время обучения студентов в высшей школе происходит формирование профессионального мышления, их познавательных интересов, профессионально-личностных качеств.

Процесс профессионально-личностного становления студентов высших школ имеет гетерохронный характер. Именно в период обучения в вузе происходит осознанное стремление к самореализации, определяются основные направления жизненных позиций.

Важным условием успешного профессионально-личностного становления студентов высших учебных заведений является развитие таких мотивов к учебной деятельности, как: профессиональные мотивы; мотив личного престижа; прагматические мотивы; познавательные мотивы.

По нашему мнению, на разных курсах обучения в вузе происходит изменение иерархической структуры мотивации.

Студенты, показывающие более высокие результаты в учебной деятельности, имеющие учебные достижения, в отличие от менее успешных студентов, в мотивационной сфере имеют наиболее выраженное отличие в отношении к выбранной профессии, оценке правильности сделанного ими профессионального выбора, а также в структуре и содержании мотивации к обучению. Успешные студенты, в отличие от остальных, в большей степени используют свои ресурсные возможности в процессе учебной деятельности; они быстро обучаемы, хорошо организованы, способны планировать свое время, у них наблюдается позитивная мотивация к обучению, четкость жизненных ценностей, целей и принципов, целеустремленность, выраженная активность и заинтересованность в процессе познания.

Еще одним значимым системообразующим фактором в процессе профессионально-личностного становления студентов является учебный процесс как основа развития всех социально-профессиональных и духовно-нравственных качеств будущего профессионала. Но стоит акцентировать внимание на том, что обязательным условием рассмотрения учебного процесса как фактора успешного профессионально-личностного становления индивида является выдвигание на первый план личностно-ориентированного подхода к обучению, усиление его заинтересованности в приобретении профессиональных знаний, развитие его гуманистически-нравственной стороны.

В период обучения в высшей школе для успешного профессионально-личностного становления обучающихся немаловажное значение имеет преподавательский состав, ведь именно преподаватель закладывает интеллектуальные и гуманистические основы будущего специалиста. Чем выше компетентность преподавателя, его профессионально-творческий и духовный потенциал, тем благоприятнее условия для развития духовной стороны обучающихся, совершенствования их учебной деятельности и профессиональной подготовки. Осуществляемая педагогами деятельность безусловно воздействует на микросреду студента, его развитие и воспитание личности.

Известный ученый Ю.П. Поваренков отмечает, что в процессе профессионально-личностного становления у обучающихся высших школ возникают противоречия между личностью и внешними условиями жизнедеятельности, и формируются внутриличностные противоречия, что приводит к психологическим проблемам [5].

Мы считаем, что одним из наиболее важных психологических детерминант профессионально-личностного становления студентов высших школ выступает психологическое благополучие личности. Психологическое благополучие личности можно определить, как систему психических процессов индивида, ощущение его целостности, внутреннего равновесия.

Психологическое благополучие студента является одним из основных показателей его готовности к профессиональной деятельности, оно выступает прогностическим показателем будущей профессиональной удовлетворенности, психологическое благополучие определяет психологическое здоровье личности, его целостность. В связи с этим, психологическое

благополучие студента имеет важное значение и занимает приоритетное положение в профессионально-личностном становлении индивида.

Известный российский психолог, специалист в области психологии личности, Л.В. Куликова считает, что психологическое благополучие будет более устойчивым при гармонии личности и зависит от целей индивида, успешности его реализации планов деятельности и поведения, наличия условий для достижения поставленных им целей [3].

Учитывая важность и роль психологического благополучия как фактора профессионально-личностного становления студентов высших учебных заведений, нами была разработана программа «Создание благоприятного климата психологического благополучия студентов высшей школы».

Целью программы является создание благоприятного климата психологического благополучия студентов высшей школы. Данная программа рассчитана на повышение уровня таких показателей, как: личностный рост; цель в жизни; самопринятие; баланс аффекта; осмысленность в жизни и др.

Программа включает в себя следующие методы работы:

1. Социально-психологические тренинги.
2. Организационно-деятельностные игры.
3. Групповые дискуссии.
4. Деловые игры.
5. Круглые столы.

Программа «Создание благоприятного климата психологического благополучия студентов высшей школы» рассчитана на 48 часов. Частота проведения: два раза в неделю по 2 часа на протяжении трех месяцев.

Для изучения эффективности программы была использована методика «Шкалы психологического благополучия» К. Рифф, в адаптации Шевеленковой – Фесенко [7].

Цель методики: выявление уровня психологического благополучия личности студентов.

Шкалы: положительные отношения с окружающими; автономия; управление окружением; личностный рост; цель в жизни; самопринятие; баланс аффекта; осмысленность в жизни; человек как открытая система.

Исследование было проведено на базе экономического факультета Ставропольского государственного аграрного университета. В исследовании приняли участие студенты 2-го курса в количестве 43 человек.

Результаты исследования, полученные до и после проведения программы «Создание благоприятного климата психологического

благополучия студентов высшей школы» представлены в виде диаграммы 1.

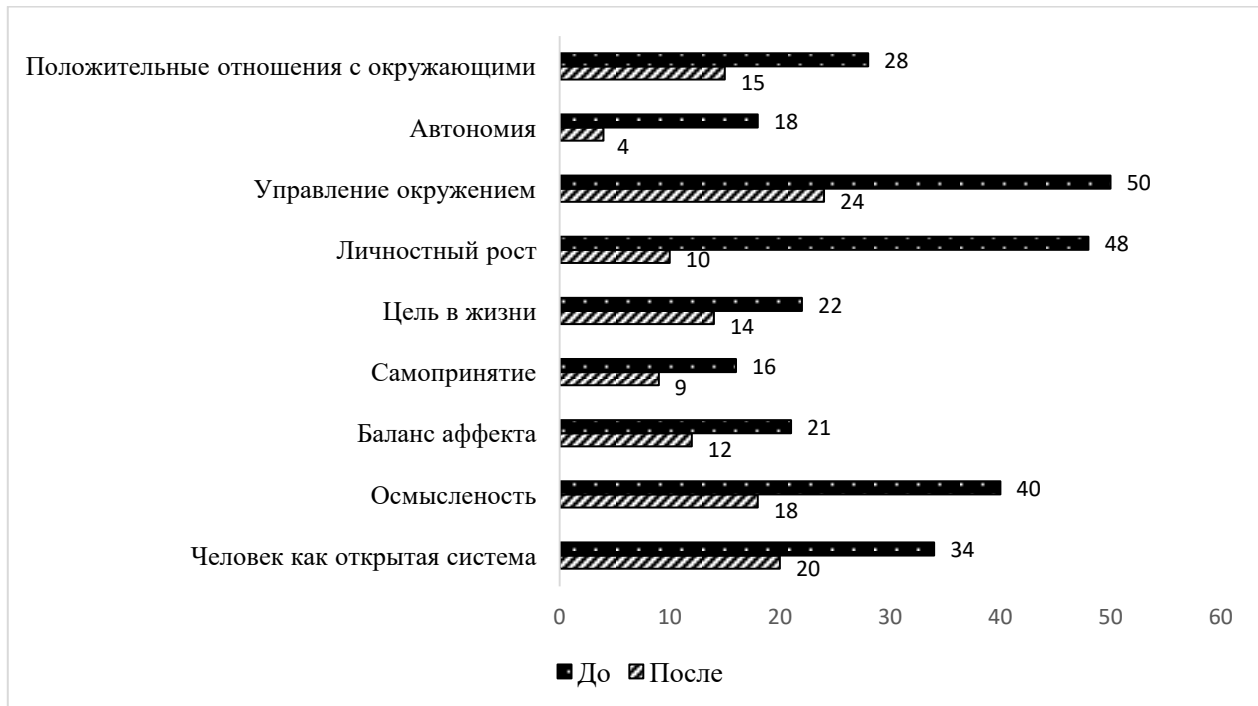


Диаграмма 1. – Распределение показателей низкого уровня психологического благополучия и его составляющих до и после экспериментального воздействия (%)

По результатам, полученным в ходе исследования, можно сделать вывод об уменьшении процента студентов, показавших низкий уровень по всем показателям. Наиболее выраженные изменения после психологического воздействия наблюдаются по автономии, личностному росту и осмысленности.

Таким образом, программа «Создание благоприятного климата психологического благополучия студентов высшей школы» оказалась эффективной, дала положительные результаты и способствовала повышению профессионально-личностного становления студентов вуза.

Литература:

1. Зеер Э.Ф. Психология профессий: учебное пособие для студентов вузов / Э.Ф. Зеер. – 2-е изд., перераб., доп. – М.: Академический Проект; Екатеринбург: Деловая книга, 2003.
2. Костенко А.Л. Психология личности. Курс лекций / А.Л. Костенко. - Владивосток, 2003.
3. Куликов Л.В. Психогигиена личности. Вопросы психологической устойчивости и психопрофилактики: учебное пособие / Л.В. Куликов. - Спб.: Питер, 2004.
4. Николаенко В.М. Психология и педагогика: учебное пособие / В.М. Николаенко, Г.М. Залесов, Т.В. Андрушина и др.; отв. ред. канд. филос. наук, доцент В.М. Николаенко. - М.: ИНФРА-М; Новосибирск: НГАЭиУ, 2000.
5. Поваренков Ю.П. Психология становления профессионала: учебное пособие / Ю.П. Поваренков. - Ярославль: Изд-во ЯГПУ, 2000.
6. Пряжников Н.С. Психология труда и человеческого достоинства / Н.С. Пряжников, Е.Ю. Пряжникова. - Издательство: Академия, 2005.
7. Шевеленкова Т.Д. Психологическое благополучие личности / Т.Д. Шевеленкова, Т.П. Фесенко // Психологическая диагностика. – 2005. - №3.
8. Шиянов Е.Н. Развитие личности в обучении: учебное пособие для студентов педагогических вузов / Е.Н. Шиянов, И.Б. Котова. - М.: Издательский центр «Академия», 1999.

Сведения об авторах:

Лимонова Ольга Олеговна (г. Ставрополь, Россия), кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики, психологии и социологии ФГБОУ ВО «Ставропольский государственный аграрный университет», e-mail: ol.limonova100@yandex.ru

Дрожжина Наталья Борисовна (г. Ставрополь, Россия), кандидат психологических наук, доцент кафедры педагогики, психологии и социологии ФГБОУ ВО «Ставропольский государственный аграрный университет», e-mail: drogg_nt@mail.ru

Data about the authors:

O. Limonova (Stavropol, Russia), Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of Pedagogy, Psychology and Sociology Department, Stavropol State Agrarian University, e-mail: ol.limonova100@yandex.ru

N. Drozhzhina (Stavropol, Russia), Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor of Pedagogy, Psychology and Sociology Department, Stavropol State Agrarian University, e-mail: drogg_nt@mail.ru



УДК 316

СУБЪЕКТНАЯ САМОРЕГУЛЯЦИЯ КАК СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ МЕХАНИЗМ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ЦЕЛЕПОЛАГАНИЯ СТУДЕНТОВ ВУЗА

А.С. Харитонова, Ф.Г. Мухаметзянова

Аннотация. В статье представлены результаты исследования субъектной саморегуляции как социально-психологического механизма профессионального целеполагания у студентов вуза различных направлений подготовки. Авторы указывают, что в современной системе высшего образования актуализируется проблема изучения социально-психологических механизмов профессионального целеполагания как условия их успешной подготовки в вузе. Цель публикации заключается в представлении результатов пилотажного исследования социально-психологических механизмов профессионального целеполагания у студентов вуза различных типов субъектной регуляции «автономные» и «зависимые». Результаты исследования представляют интерес для системы мониторинга психологической службы вуза в поиске детерминант успешной подготовки.

Ключевые слова: предмет, студент, предметность, целеполагание, студент, виды предметного регулирования, профессиональное обучение, типы субъектной регуляции, подготовка профессиональная.

SUBJECT SELF-REGULATION AS A SOCIO-PSYCHOLOGICAL MECHANISM OF PROFESSIONAL GOAL-SETTING OF THE UNIVERSITY STUDENTS

A. Kharitonov, F. Mukhametzhanova

Abstract. The article presents the socio-psychological mechanisms of subject regulation as a process of self-regulation of professional goal-setting among university students of various professional training areas. The authors point out that in the modern system of Higher Education, the problem of studying the socio-psychological mechanisms of professional goal-setting is actualized as a condition for their successful preparation in high school. The purpose of the article is to present the results of a pilot study of the socio-psychological mechanisms of professional goal-setting among University students of various types of subject regulation, both “autonomous” and “dependent.” The results of the study are of interest to the monitoring system of the university’s psychological service in finding determinants of successful preparation.

Keywords: subject, student, subjectness, goal-setting, student, types of subject regulation, vocational training, types of subjective regulation, professional training.

Актуальность исследования обусловлена тем, что в современной системе высшего общества повышается потребность в формировании личности студента вуза как субъекта учебно-профессиональной деятельности. Свойство личности студента вуза быть субъектом учебно-профессиональной деятельности рассматривается как субъектность. Феномен субъектности студента заключается в его функциональной характеристике как субъекта учебно-профессиональной деятельности. Как считает Ф.Г. Мухаметзянова и Г.С. Прыгин, в студенческом возрасте ведущей деятельностью является учебно-профессиональная деятельность [8]. Субъектность студента вуза проявляется в учебно-профессиональной деятельности через такие свойства личности, как: индивидуализированная активность, самостоятельность, саморазвитие, самоактуализация, самовоспитание [1]. Субъектность личности студента вуза проявляется, прежде всего, через саморегуляцию целей учебно-профессиональной деятельности.

«Золотым веком субъектности» мы считаем «студенческий возраст» [8;9]. Проявление субъектной саморегуляции профессионального целеполагания у студентов различных направлений профессиональной подготовки в вузе может быть детерминировано социально-психологическими особенностями [8-9]. Изучению этих вопросов и посвящена данная статья.

В социальной психологии феномен субъектной регуляции профессионального целеполагания как субъектного саморегуляции целеполагания студента изучен в недостаточной степени. В связи с этим, можно выделить два аспекта данной проблематики. Во-первых, теоретический аспект, связанный с анализом разработанности феномена субъектной саморегуляции профессионального целеполагания у студента вуза. Во-вторых, практический аспект, ориентированный на запросы современной системы высшего образования в студентах как субъектах

саморегуляции профессионального целеполагания.

Методологической основой исследования феномена субъектной регуляции профессионального целеполагания личности являются ряд теорий и концепций: теория деятельности (А.Н. Леонтьев); субъектно-деятельностная теория (К.А. Абульханова, А.В. Брушлинский, С.Л. Рубинштейн); концепция регуляции и саморегуляции (А.К. Осницкий, О.А. Конопкин [5], В.И. Миросанова, Г.С. Прыгин, Н.Н. Ярушкин и др.); концепция человека как субъекта жизни и мышления (К.В. Карпинский, В.В. Селиванов и др.); концепция субъектности студента (Ф.Г. Мухаметзянова) [7].

Ведущей теорией нашего исследования является субъектно-деятельностная теория и, соответственно, субъектно-ориентированный подход к процессу профессиональной подготовки студента вуза, разработанная С.Л. Рубинштейном и его учениками К.А. Абульхановой и А.В. Брушлинским. К.А. Абульханова разработала методологический принцип субъекта в контекстах исследования жизненного пути личности) [1]. А.В. Брушлинский дал определение субъекта как обобщенной, интегрированной характеристики личности на индивидуализированном уровне активности, самостоятельности, и творчества [11]. В работе А.К. Осницкого представлен регуляторный опыт, субъектная активность и самостоятельность человека [10]. Миросанова В.И. разработала проблему саморегуляции и активность личности в юношеском возрасте [6]. О.А. Конопкин выявил психологические механизмы регуляции деятельности [8;3]. Г.С. Прыгин выявил личностно-типологические особенности субъектной регуляции деятельности [8]. К.В. Карпинский разработал концепцию развития человека как субъекта жизни [4].

Также нами были изучены современные исследования по проблематике субъектной саморегуляции. Например, в исследовании Б.А. Гунзуновой были представлены механизмы субъектной саморегуляции личности профессионала [2]. В работе Д.П. Заводчикова и П.О. Маняковой показана взаимосвязь саморегуляции и личной профессиональной перспективы студентов [3].

Наше исследование было выстроено на основе концепции осознанной саморегуляции, разработанной О.А. Конопкиным. В дальнейшем эта концепция была доработана и обогащена Г.С. Прыгиным на основе субъектно-деятельностного подхода до целостной концепции субъектной регуляции и саморегуляции [8]. Однако в

контексте студенческой группы как социального явления субъектная саморегуляция как механизм профессионального целеполагания и не был изучен в полной мере.

В нашем исследовании мы рассматриваем профессиональное целеполагание в субъектности студента вуза как фундаментальную характеристику. При этом профессиональное целеполагание для студента как субъекта учебно-профессиональной деятельности определяет не только осознаваемую профессиональную направленность, так и социально-психологические особенности его субъектной регуляции. Субъектная регуляция студента как субъектная саморегуляция профессионального целеполагания выступает как детерминанта его успешной профессиональной подготовки в вузе.

Проблема субъектной саморегуляции студентов различных направлений профессиональной подготовки в вузе требует теоретического изучения и проведения экспериментальных исследований. Остается неясным вопрос об изменении типа субъектной регуляции студента вуза в структуре профессионального целеполагания.

В соответствии с поставленной целью и задачами исследования, перед нами возникла потребность в разработке адаптированного инструмента (методики), который бы позволил бы диагностировать особенности структуры профессионального целеполагания у студентов вуза с разными типами субъектной саморегуляции. После обобщенно-теоретического анализа возможных методов психологического тестирования мы остановились на такой форме, как стандартизованный опросник, поскольку он является наиболее удобным методом групповой и индивидуальной диагностики, позволяет более строго интерпретировать ответы при обработке данных при массовых обследованиях.

Методологической основой исследования были выбраны субъектно-деятельностная теория и субъектно-ориентированный подход к изучению феномена профессионального целеполагания у студентов различных направлений подготовки в вузе.

Для получения эмпирических данных нами был проведен пилотажный этап исследования. Выборка на этом этапе исследования составила 166 студентов выпускных курсов различных вузов РТ, г. Казани (54% юношей и 56% девушек). Для разработки модифицированного опросника на этапе пилотажного исследования нами был выявлен ряд свойств профессионального целеполагания: индивидуализированная активность,

санкционированная активность, нестимулируемая активность, упорство, уверенность, стремление к достижению цели, уровень притязаний, самооценка, ориентация в ситуации, ответственность, фокус контроля, рациональность, самоконтроль, рефлексия, прогностические возможности, способность строить долгосрочные планы с ориентацией на будущее, способность учитывать последствия и результаты планируемых событий, способность распределять этапы выполнения работы по достижению цели, гибкость, критичность, целеустремленность и др.

Контент анализ использования студентами данных понятий позволил нам сконструировать первоначальный вариант опросника «Структура целеполагания», содержащий 83 утверждения, которые, с точки зрения целевой регуляции деятельности, относились к кругу деловых качеств, привычек, склонностей и навыков учащихся. Нами была выявлена ретестовая надежность с помощью корреляции Пирсона в пределах 0,87 (при $p \leq 0,01$). На основе факторного анализа нами было выделено 5 главных факторов для проявления субъектной регуляции и саморегуляции профессионального целеполагания, как: 1) устойчивость принятой субъектом профессиональной цели; 2) самоорганизованность субъекта учебно-профессиональной деятельности в достижении цели; 3) ориентированность субъекта учебно-профессиональной деятельности на перспективу профессионального роста; 4) мотивированность на успешность профессиональной деятельности; 5) целеустремленность субъекта учебно-профессиональной деятельности на субъектную саморегуляцию профессиональной цели.

При изучении проявления у студентов различных вариантов саморегуляции мы за основу взяли типологии саморегуляции, разработанные Г.С. Прыгиным, такие как: «автономные типы» и «зависимые типы» [8].

На этапе пилотного исследования нами было выявлено, что так называемые «автономные типы» студентов проявляли субъектную регуляцию профессионального целеполагания самостоятельно и независимо, т.е. как субъектную саморегуляцию. Тогда, как «зависимые» типы регуляцию поведения детерминировали обстоятельствами и личностными качествами, и она мало напоминала субъектную регуляцию. Механизмы и особенности профессионального субъектного целеполагания у «автономных» студентов различных направлений подготовки проявляются одинаково. Однако они достигаются за счет

разных компенсаторных эффектов. Например, мы выявили, что студенты технического направления подготовки достигают эффекта саморегуляции за счет формирования профессионального целеполагания субъекта на потребность социума в определенной профессии; студенты гуманитарной подготовки используют высокий уровень развития способности к «самоорганизации» и проявления индивидуализированной активности или субъектности в гуманитарной подготовке. Также нами был обнаружен эффект снижения уровня проявления у «зависимых» типов студентов профессионального целеполагания в зависимости от проявления особенностей целеполагания, как: устойчивость принятой цели, самоорганизованность, ориентированность на перспективу, мотивированность, целеустремленность и другие компоненты. Недостаточное проявление того или иного структурного компонента из этого ряда меняло картину проявления профессионального целеполагания на основе субъектной регуляции. В этой связи название типа «зависимый тип» регуляции полностью оправдывает свое название.

В целом, по результатам пилотного этапа исследования нами были сделаны выводы:

во-первых, структура профессионального целеполагания у студентов вуза проявляется на основе взаимосвязанных между собой структурных субъектных компонентов, как:

1) устойчивость принятой субъектом профессиональной подготовки цели;

2) самоорганизованность субъекта в достижении учебно-профессиональной цели;

3) ориентированность субъекта учебно-профессиональной деятельности на перспективу профессионального роста на основе механизма субъектной саморегуляции;

4) взаимосвязь между мотивированностью успешной подготовки и стимулированием достижения профессиональной цели;

5) целеустремленность субъекта учебно-профессиональной деятельности на субъектную саморегуляцию профессиональной цели.

Во-вторых, теоретически обосновано и опытно-экспериментальным путем доказано, что саморегуляция профессионального целеполагания проявляется в разных контекстах в зависимости от типов субъектной регуляции («автономные», «зависимые»). При этом структура профессионального целеполагания у студентов с «автономным типом» субъектной саморегуляции, в сравнении со студентами «зависимого» типа, отличается интегрированностью всех компонентов и их

проявлением на высоком уровне. Это позволило нам утверждать, что у студентов с «автономным» типом субъектной саморегуляции процесс профессионального целеполагания протекает более эффективно и успешно, чем у «зависимых» студентов.

В-третьих, компоненты структуры целеполагания у «автономных» студентов технической и гуманитарной профессиональной подготовок имеют разную эффективность проявления и саморавития. Она достигается за счет компенсаторных эффектов. В частности, студентам технической подготовки эффективность достигается за счет более сильных связей между всеми компонентами в системе профессионального целеполагания. Для студентов гуманитарной подготовки основой профессионального целеполагания становится субъектная саморегуляция на основе проявления и развития способности к «самоорганизации».

В-четвертых, у «зависимых» типов студентов различных профессиональных направлений подготовки эффективность субъектной регуляции профессионального целеполагания снижена, и существенные различия в структурах профессионального целеполагания отсутствуют. Однако, за счет компенсаторных возможностей субъектной саморегуляции у студента как субъекта учебно-профессиональной деятельности возможно значительно повысить уровень

профессионального целеполагания.

Таким образом, полученные данные на основе эмпирического исследования позволяют сделать вывод о том, что субъектная саморегуляция может быть рассмотрена в качестве социально-психологического механизма профессионального целеполагания студентов вуза различных направлений подготовки. Субъектная саморегуляция у студентов вуза как социально-психологический механизма профессионального целеполагания проявляется в различных сочетаниях компонентов субъектной регуляции. Это позволяют сделать выводы о том, что мера сформированности субъектной саморегуляции профессионального целеполагания у студентов вуза является индикатором успешной подготовки будущего профессионала. Научная значимость исследования заключается в том, что результаты исследования могут внести свой вклад в развитие субъектно-деятельностной теории, обогащая ее новыми данными о феномене субъектной саморегуляции профессионального целеполагания. Практическая значимость исследования проявляется в том, что диагностические материалы могут быть полезным преподавателям вузов гуманитарных и технических профилей как для профориентационной работы вузов, так и в системе психологической службы вуза.

Литература:

1. Абульханова К.А. Методологический принцип субъекта: исследование жизненного пути личности / К.А. Абульханова // Психологический журнал. - 2014. - Т. 35. - № 2. - С. 5-18.
2. Гунзунова Б.А. Субъектная саморегуляция личности профессионала / Б.А. Гунзунова // Вестник Бурятского государственного университета. – 2015. - № 5. – С. 3-7.
3. Заводчиков Д.П. Взаимосвязь саморегуляции и личной профессиональной перспективы студентов / Д.П. Заводчиков, П.О. Манякова // Образование и наука. - Т. 20. - № 1. - С. 116-135.
4. Карпинский К.В. Человек как субъект жизни / К.В. Карпинский. - Гродно: ГрГУ, К 21. - 2002. – 175 с.
5. Конопкин О.А. Психологические механизмы регуляции деятельности / О.А. Конопкин. - М.: Наука, 1980. – 160 с.
6. Миросанова В.И. Саморегуляция и активность личности в юношеском возрасте / В.И. Миросанова. - М.: Наука, 2010. – 519 с.
7. Мухаметзянова Ф.Г. Социально-психологические особенности субъектного имиджа студента как индикатора инновационной образовательной среды современного вуза / Ф.Г. Мухаметзянова, Г.С. Прыгин // Казанский педагогический журнал. - 2011. - № 5-6. - С. 121-128.
8. Прыгин Г.С. Личностно-типологические особенности субъектной регуляции деятельности: дис ... д.псих.н.: 19.00.01 / Прыгин Геннадий Самуилович. – М., 2006. – 462 с.
9. Прыгин Г.С. Неклассическая психология: психология субъектной реальности / Г.С. Прыгин. – Наб. Челны: Изд-во НГПУ, 2018. – 268 с.
10. Осницкий А.К. Регуляторный опыт, субъектная активность и самостоятельность человека [Электронный ресурс] / А.К. Осницкий // Психологические исследования: электронный научный журнал. - Ч. 1. - № 5(7). - С. 12-24.
11. Brushlinskiy A.V., Tikhomirov O.K. On the trend of modern psychology of thinking (an unpublished article from the scientific archive of O.K. Tikhomirov) / Национальный психологический журнал. - 2013. - № 2(10). - С. 10-16.

Сведения об авторах:

Мухаметзянова Флера Габдульбаровна (г. Казань, Россия), доктор педагогических наук, профессор, ведущий научный сотрудник, Институт международных отношений, Казанский (Приволжский) федеральный университет, e-mail: florans955@mail.ru

Харитонова Александра Сергеевна (г. Казань, Россия), аспирант, Институт педагогики, психологии и социальных проблем РАО, e-mail: a.s.haritonova@mail.ru

Data about the authors:

F. Mukhametzyanova (Kazan, Russia), Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Leading Researcher, Institute of International Relations, Kazan (Volga-region) Federal University, e-mail: florans955@mail.ru

A. Kharitonova (Kazan, Russia), post-graduate student, Institute of Pedagogy, Psychology and Social Problems of the Russian Academy of Education, e-mail: a.s.haritonova@mail.ru



УДК 378.1

ИССЛЕДОВАНИЕ ОСОБЕННОСТЕЙ УРОВНЯ СУБЪЕКТИВНОГО КОНТРОЛЯ СТУДЕНТОВ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ ВУЗА

Н.Е. Горская, В.Е. Глызина, А.В. Федорюк

Аннотация. Исследования, касающиеся регуляции и контроля поведения студентов, являются актуальными для вузов, поскольку уровень субъективного контроля – это одна из важнейших социально-психологических характеристик, оказывающих регулирующее влияние на развитие чувства их личной ответственности, на достижения своих целей при обучении и выполнении будущей профессиональной деятельности. В статье рассматриваются особенности формирования уровня субъективного контроля у студентов, обучающихся на бюджетной и коммерческой основах. На основании проведенного исследования делаются выводы о том, что студенты коммерческого набора испытывают трудности, связанные с умением контролировать и регулировать свою учебную деятельность, проявлять целеустремленность, мыслить позитивно. Доказано, что низкий уровень выраженности субъективного контроля характеризует таких студентов как лиц, не воспринимающих себя причиной собственных достижений и не верящих в то, что можно существенно влиять на успешность собственной жизни и деятельности.

Ключевые слова: уровень субъективного контроля, интернальность, экстернальность, достижения, межличностные отношения.

STUDY OF FEATURES OF THE LEVEL OF SUBJECTIVE CONTROL OF STUDENTS IN THE EDUCATIONAL ENVIRONMENT OF THE UNIVERSITY

N. Gorskaya, V. Glyzina, A. Fedoryuk

Abstract. Research on regulation and control of students' behavior is actual for the Universities because the level of subjective control is one of the prior socio-psychological characteristics that influences on a regulating form the development of their responsibility, achievement of their goals while learning and performing their future professional activity. The article deals with the features of formation of the level of subjective control at students studying at the University on budget and commercial regular bases. It is concluded that students, enrolled on a commercial basis, face difficulties associated with the ability to control and regulate their learning activities, to show purposefulness, to think positively. It is proved that the low level of expression of subjective control characterizes them as individuals who do not perceive themselves to be the cause of their own achievements and who do not believe that they can significantly influence the success of their own lives and activities.

Keywords: level of subjective self-control, internality, externality, achievements, interpersonal relations.

Проблема субъективного контроля поведения человека, способов его регуляции и прогнозирования всегда являлась актуальной для психологической науки. Субъективный контроль – одна из важнейших социально-психологических характеристик личности, оказывающих регулирующее влияние на поведение и деятельность человека. Осмысливая вопрос, касающийся природы человеческого поведения, учёные выдвигали различные теории личности. Центральным вопросом их исследований был вопрос относительно источника локализации: во внешней среде или в самом человеке. Так, выдвигалась ролевая теория личности, суть которой заключалась в том, что индивид способен контролировать своё поведение в соответствии с ее нормами, ценностями и установками, несмотря на поступающие и воздействующие на него из внешней среды влияния и импульсы [3]. Следует отметить, что

изучение локализации субъективного контроля продолжает интересовать и современное научное сообщество. Наиболее известной на сегодняшний день является концепция локализации субъективного контроля американского психолога Дж. Роттера, основанная на двух принципиальных положениях, двух крайних типов локализации контроля – интернального и экстернального [13]. Исследователь разработал определенную шкалу, по которой можно определить, к какому типу локализации или локусу контроля относится человек. Данная локализация является универсальной относительно любых жизненных ситуаций и событий, с которыми сталкивается человек.

Особую значимость субъективный контроль представляет в период обучения в вузе, поскольку проявляется в способности самостоятельно ставить и решать задачи как личные, так и профессионального уровня, контролируя своё

поведение и деятельность. Одной из гипотез нашей работы выступило предположение о том, что студенты, обучающиеся на коммерческой основе (в отличие от студентов бюджетного набора), имеют особенности формирования уровня субъективного контроля, которые могут тормозить их личностное и профессиональное развитие.

Научные работы последнего времени, касающиеся исследования локуса контроля у студентов, посвящены таким вопросам, как взаимосвязь с самоактуализацией, жизнестойкостью [8;10], методы и приемы развития субъективного контроля [9], а также формированию локуса контроля в процессе обучения в вузе [2;11]. Применительно к учебной деятельности особый интерес представляют исследования, в которых изучается роль уровня субъективного контроля в формировании стилей обучения [4;6;7]. Подводя итог краткому обзору литературы, необходимо констатировать, что уровень субъективного контроля студентов изучается не только как самостоятельный предмет исследования, но и в связи с другими компонентами самосознания [5].

Для исследования уровня субъективного контроля (УСК) у студентов с различной основой обучения (бюджетной и коммерческой) мы применили методику «Опросник уровня субъективного контроля» Е.Ф. Бажина, Е.А. Голынкиной, А.М. Эткинда и исследовали обобщенный показатель общей интернальности (Ио); показатель интернальности в области достижений (Ид), а также показатели, характеризующие УСК в таких сферах жизнедеятельности, как профессиональная (Ип) и межличностные отношения (Им). В исследовании приняли участие 330 студентов с разной основой обучения (бюджетной и коммерческой) из Иркутской государственной экономической академии и Иркутского государственного университета. Необходимо отметить, что в выборке студентов, обучающихся на бюджетной основе, большинство характеризуются высоким и средним уровнем выраженности субъективного контроля (84%). Высокие показатели указывают на то, что у таких людей присутствует большая уверенность в том, что события в их жизни – это результат их собственных усилий; они несут ответственность за свои действия, за то, как складывается жизнь в целом. Студенты коммерческой основы обучения выявляют средние и низкие показатели (73%). Чем ниже показатели УСК, тем менее присутствует уверенность в себе, и требуется помощь со стороны. Такие люди считают, что они не

способны контролировать свои действия, полагая, что все то, что происходит в их жизни, является результатом случая или действий со стороны других людей. Экстерналы, по существу, снимают с себя ответственность за происходящие с ними события, перекладывая ответственность на других людей, обвиняя во всем обстоятельства и случай [1].

Результаты исследования уровня выраженности контроля УСК по шкале интернальности в области достижений (Ид) также позволили выявить различия в уровнях выраженности. Так, большая часть студентов, поступившая на бюджетную основу (72%), также имеют высокий и средний уровень выраженности. Шкала интернальности в Ид охватывает ситуации, связанные со свершившимися достижениями в деятельности человека, а также выявляет веру в возможность достижения успеха в тех или иных ситуациях. Высокий уровень выраженности говорит о хорошей работоспособности, самостоятельности, уверенности в своих силах, умении прогнозировать собственное поведение, способность к переосмыслению стрессовой ситуации. Личности, выявляющие высокие показатели, считают себя причиной своих достижений и готовы самостоятельно добиваться положительных результатов в будущем. Студенты коммерческого набора выявляют средний и низкий уровни выраженности УСК в Ид. Число таких студентов составляет 84%. Низкие показатели характеризуют субъекта, не воспринимающего себя причиной собственных достижений и не верящего в то, что он может существенно повлиять на успешность собственной жизни и деятельности.

Далее мы проанализировали результаты исследования УСК в области профессиональной сферы (Ип). Результаты показали также значимые различия между студентами обеих групп. Так, студенты, которые поступили на бюджетную основу обучения, характеризуются высоким и средним уровнями выраженности. Число таких студентов составило 72%. Субъективный контроль в Ип включает учебные и профессиональные ситуации, активность человека и конкретные его цели. Высокие показатели по данной шкале говорят о том, что человек отдает себе отчет в том, что все то, что он делает, во многом зависит от него самого. Студенты коммерческого набора обучения выявляют средние и низкие показатели УСК в Ип. Их количество составило 74%. Низкие показатели говорят об отсутствии инициативности в сфере социальных и

профессиональных отношений. Поскольку показателями успешности являются инициативность, удовлетворенность своей деятельностью, то, можно предположить, что ее отсутствие тормозит самореализацию субъекта, которая обеспечивает его личностный рост [12].

Что касается УСК в области межличностных отношений (Им), то результаты исследования показали отсутствие различий в уровне выраженности. В обеих группах выявлен средний и высокий уровни выраженности. Число студентов составило 73% и 76% соответственно. Шкала интернальности в (Им) характеризует активность личности, которая не только преследует свои собственные цели, но и желание поддержать межличностные отношения.

Анализ полученных результатов позволил сделать следующие выводы.

1. Уровень выраженности субъективного контроля у студентов бюджетной основы соответствует высокому и среднему. Можно констатировать, что студенты, обучающиеся на бюджетной основе, являются лицами более уверенными в себе, они последовательны и настойчивы в достижении поставленной цели, склонны к самоанализу, общительны и независимы. Данные студенты считают, что добились сами всего хорошего, что было и есть в их жизни, и что они способны с успехом преследовать свои цели и в будущем. Мы полагаем, что студенты, которые учатся на бюджетной основе, изначально имеют более высокий уровень личностно-психологического развития. Это проявляется в ответственности, в стремлении реализовывать свои намерения и цели; в стремлении добиваться успехов, воспринимая себя в качестве причины собственных достижений или неудач.

2. Выявлены особенности УСК у студентов коммерческого набора обучения, которые

выражаются в недостаточно сформированных функциях регуляции поведения и жизнедеятельности студентов. Это проявляется в отсутствии веры в свои способности, в то, что могут сами влиять на успешность, в намерении откладывать важные дела на неопределенный срок, в безответственности. Экспериментальные данные также говорят о связи студентов, которые учатся на бюджетной основе с положительной самооценкой и большей согласованностью образов реального и идеального «Я».

На основании всего сказанного можно заключить следующее. Значения показателей субъективного контроля общей интернальности, интернальности в области достижений и профессиональной сфере в группе студентов бюджетной основы обучения выше, чем в группе студентов коммерческого набора. Эти данные свидетельствуют о наличии особенностей УСК у студентов коммерческого набора обучения, которые выражаются в отсутствии самостоятельности, уверенности в себе, умении прогнозировать собственное поведение, способности адаптироваться к новой для них системе обучения в образовательном пространстве вуза, а также к различным системам профессиональных отношений. Полученные результаты позволяют расширить теоретические представления о закономерностях формирования УСК у студентов. Знания об особенностях в уровнях выраженности субъективного контроля у студентов необходимы для разработки дифференцированного подхода к их обучению. Особую значимость они имеют для преподавателей при работе со студентами. Дальнейшую перспективу исследования мы видим в изучении способов формирования и развития уровня субъективного контроля студентов в процессе обучения в вузе.

Литература:

1. Воронцова Е.Г. Исследование особенностей психологической готовности к профессиональной деятельности личности в образовательном пространстве вуза / Е.Г. Воронцова // *Baikal Research Journal*. – 2018. – Т. 9. – № 3.

2. Галетина В.Г. Консультативная помощь студентам в формировании интернального локуса контроля / В.Г. Галетина // *Прикладная психология и психоанализ*. – 2014. – № 4 – С. 11.

3. Горбатов Д.С. Теория «Я» Дж. Г. Мида и психологическая антропология / Д.С. Горбатов // *Социальная психология и общество*. – М.: Международное научное издание, 2011. – № 1. – С. 31-43.

4. Горская Н.Е. Субъективный контроль (УСК) в области профессиональной сферы как одна из фундаментальных потребностей личности / Н.Е. Горская, В.Е. Глызина // *Вестник Красноярского государственного педагогического университета им. В.П. Астафьева*. – 2016. – № 1(35). – С. 129-132.

5. Горская Н.Е. Анализ научных концепций зарубежной психологии в изучении самосознания личности / Н.Е. Горская, В.Е. Глызина // *Теоретические и практические аспекты психологии и педагогики*. – Уфа. - 2017. - С. 16-28.

6. Канищева М.А. Особенности образа будущего у студентов с разным уровнем субъективного контроля: дис. ... канд. псих. наук: 19.00.13 / М.А. Канищева. – Белгород, 2016. – 167 с.

7. Кожевина А.П. Сформированность психического здоровья у студентов вуза / А.П. Кожевина // Baikal Research Journal. – 2018. – Т. 9. – № 2.

8. Крутых Е.В. Взаимосвязь самоактуализации и локуса контроля личности / Е.В. Крутых // В мире научных открытий. – 2014. – № 5.1(53). – С. 520-526.

9. Мамедова Л.В. Методы и приемы развития внутреннего локуса контроля подростков / Л.В. Мамедова, Н.В. Коломыцев // Наука и образование в XXI веке. – Люберцы: ООО «АР-Консалт», 2015. – С. 136-138.

10. Мишина М.М. Взаимосвязь жизнестойкости и локуса контроля будущих специалистов / М.М. Мишина, А.М.В. Траллманн // Прикладная психология и психоанализ. – 2015. – №. 4. – С. 5.

11. Сараева Н.М. Временная перспектива студентов с разным уровнем субъективности / Н.М. Сараева // Ученые записки Забайкальского государственного университета. – 2014. – №5(58). – С. 84-90.

12. Glyzina V. Level of Subjective Control (LSC) in the Area of Interpersonal Relations as One of the Fundamental Needs of the Individual / V. Glyzina, N. Gorskaya // Middle-East Journal of Scientific Research 13 (Socio-Economic Sciences and Humanities). – 2013. – P. 34-37.

13. Rotter J.B. Cognates of personal control: Locus of control, self-efficacy, and explanatory style: comment / J.B. Rotter // Applied and Preventive Psychology. – 1992. – № 2(1). – P. 127-129.

Сведения об авторах:

Горская Наталья Евгеньевна (г. Иркутск, Россия), кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры иностранных языков для технических специальностей №1, ФГБОУ ВО «Иркутский национальный исследовательский технический университет, e-mail: natgo2012@yandex.ru

Глызина Вера Евгеньевна (г. Иркутск, Россия), кандидат филологических наук, доцент, доцент кафедры иностранных языков, ФГБОУ ВО «Байкальский государственный университет», e-mail: vecotd@yandex.ru

Федорюк Анжелика Викторовна (г. Иркутск, Россия), кандидат филологических наук, доцент, доцент кафедры иностранных языков и лингводидактики ФГБОУ ВО «Иркутский государственный университет», e-mail: Fedoryuk@rambler.ru

Data about the authors:

N. Gorskaya (Irkutsk, Russia), Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor of Foreign Languages Department №1 for Engineering Fields of Study, Irkutsk National Research Technical University, e-mail: natgo2012@yandex.ru

V. Glyzina (Irkutsk, Russia), Candidate of Philological Sciences, Associate Professor of Foreign Languages Department, Baikal State University, e-mail: vecotd@yandex.ru

A. Fedoryuk (Irkutsk, Russia), Candidate of Philological Sciences, Associate Professor of Foreign Languages Department, Irkutsk State University, e-mail: Fedoryuk@rambler.ru



УДК 159.9

ФОРМИРОВАНИЕ СТРЕССОУСТОЙЧИВОСТИ У СТУДЕНТОВ ПОСРЕДСТВОМ ФИТНЕС-ТЕХНОЛОГИИ

И.С. Бубнова, А.Н. Грязнов

Аннотация. В статье рассматриваются проблемы современного обучения в высшей школе, связанные с низким уровнем стрессоустойчивости у студентов, общим низким уровнем физической подготовки и негативными копинг-стратегиями поведения. Стресс является объективной и субъективной составляющей учебной деятельности и находит свое выражение в каждом из ее компонентов, тем самым, нарушая привычный ритм и ее эффективность. Стрессоустойчивость в статье рассматривается с функциональных позиций как характеристика, влияющая на продуктивность, успешность деятельности. Стрессоустойчивость у студентов вуза может быть сформирована в процессе реализации специально разработанной технологии фитнес-аэробики, направленной на повышение уровня стрессоустойчивости путем развития ее компонентов, повышения уровня физической подготовки, а также формирования позитивных копинг-стратегий поведения.

Ключевые слова: стрессоустойчивость, технология, формирование, технология фитнес-аэробики, стресс, копинг.

FORMATION OF STRESS RESISTANCE WITHIN STUDENTS BY MEANS OF FITNESS TECHNOLOGY

I. Bubnova, A. Gryaznov

Abstract. The article deals with the problems of modern High School Education related to the low level of stress tolerance among students, the general low level of physical fitness and negative coping behavior strategies. Stress is an objective and subjective component of the learning activity and is expressed in each of its components, thereby disrupting the usual rhythm and its effectiveness. Stress resistance in the article is considered from the functional point of view, as a characteristic affecting the level of productivity (or success) of the activity. Stress resistance within High School students can be formed in the process of implementing a specifically-designed technology of fitness aerobics, aimed at increasing the level of stress resistance by developing its components, increasing the level of physical fitness, and creating positive coping behavior strategies.

Keywords: stress tolerance, technology, formation, technology of fitness aerobics, stress, "Coping".

Актуальной целью всех современных процессов в образовании является создание условий для гармоничного развития личности обучающихся, сохранения их физического и психического здоровья, повышения качества образования в целом, формирования продуктивной личности и др. [16]. Однако, современный социум перегружен стрессогенными факторами, которые приводят к дисбалансу личности в отношениях с социальной средой, тем самым снижая качество ее деятельности [18;19]. Каждый человек в силу жизненных обстоятельств испытывает и переживает стрессовые ситуации. Стресс является причиной многих заболеваний, а значит, наносит ощутимый вред здоровью человека [1]. Утомление, страх, усилие, унижение человеческого достоинства, неожиданно крупный успех, ведущий к ломке всего жизненного уклада – любое из перечисленных условий может вызвать стресс. В настоящее время стресс рассматривается:

– как стимул, то есть как характеристика окружающей среды (нехватка времени для выполнения заданий, нездоровая обстановка в учебном коллективе и т.д.);

– как реакция, как состояние психического напряжения, возникающего в ответ на сложные обстоятельства;

– как отсутствие равновесия в отношениях между человеком и окружающей обстановкой. Если требования среды становятся более высокими, чем предполагаемая способность удовлетворять их, человек испытывает стресс. Подобные состояния характерны, прежде всего, для системы образования и студентов вузов как ее субъектов [4].

Один и тот же стрессогенный стимул может по-разному влиять на развитие стрессовой реакции [11]. Это зависит от ориентации человека по отношению к нему. Не само по себе воздействие как таковое является причиной последующей реакции организма, а отношение к этому воздействию, его оценка, причем оценка негативная, основанная на неприятии стимула с

биологической, психологической, социальной и прочих точек зрения данного индивида. Известно, что экзамены и зачеты, сам темп учебной деятельности, высокие интеллектуальные и физические нагрузки, которым подвергаются студенты во время обучения в вузе, большой поток информации, нуждающийся в адекватной переработке и воспроизведении, и другие факторы приводят в данной ситуации студентов к развитию стресса, провоцируя нарушение физиологических и психических функций [12].

Поэтому мы приходим к пониманию, что необходимо формировать у обучающихся стрессоустойчивость как интегративное свойство личности, обеспечивающее оптимальное успешное достижение цели деятельности в сложной обстановке, а также позитивные копинг-стратегии поведения в стрессовой ситуации.

Согласно классификации методов преодоления стресса Ю.В. Щербатых, основным способом развития стрессоустойчивости у студентов является реализация программы фитнес-аэробики [15]. Регулярное вовлечение мышечной системы в двигательную активность оказывает огромное влияние на весь организм, профилируя эмоциональное и интеллектуальное напряжение. Люди, которые ведут здоровый образ жизни, склонны легче переживать стрессовые ситуации, а для поддержания здоровья на должном уровне важен грамотно подобранный комплекс физических упражнений.

Настоящее исследование было проведено на базе ФГБОУ ВО «Иркутский государственный университет»; всего исследованием было охвачено 160 обучающихся 1 - 2 курсов. В ходе исследования были применены методики: методика определения стрессоустойчивости (Э. Шострома, Р. Лазаруса, Дж. Роттера), методика, направленная на определение уровня физической подготовленности (Б.А. Ашмарин, В.И. Лях, Б.Х. Ланда), методика диагностики стрессоустойчивости (Холмса и Раге).

Результаты проведенного исследования показали, что большинство студентов отличается низким уровнем стрессоустойчивости; также у них доминируют пассивные копинг-стратегии поведения в стрессе (отстранение от окружающих, уход в себя и др.). Выбирая избегание в качестве ведущей копинг-стратегии совладающего со стрессом поведения, студенты стараются избегать контакта с окружающей действительностью, уходят от решения проблем.

Студенты со средним уровнем стрессоустойчивости отдают предпочтение копинг-стратегиям связанным с поиском

социальной поддержки, а студенты с высоким уровнем стрессоустойчивости предпочитают позитивные копинг-стратегии (разрешение проблем и др.).

Результаты проведенного исследования доказали, что студенты с низким уровнем физической подготовки обладают низким уровнем стрессоустойчивости, что, в свою очередь, негативно сказывается на процессе их социальной адаптации. Опираясь на результаты, полученные в ходе проведения комплекса психодиагностических методик, нами была теоретически обоснована и внедрена в практику работы ВУЗа фитнес-технология, направленная на формирование стрессоустойчивости у обучающихся.

Фитнес технология – это система способов, приёмов, шагов, последовательность выполнения которых обеспечивает решение поставленных задач. Под данной технологией мы понимаем комплекс взаимосвязанных психолого-педагогических и организационно методических процедур, реализующихся в пространстве совместной деятельности преподавателя и студента, направленных на формирование стрессоустойчивости.

Методологической основой разработки фитнес-технологии выступили отдельные положения ресурсного подхода [14;10] о двойственной природе образовательного процесса, поскольку тренировочный процесс должен быть направлен на развитие внутренних ресурсов личности студента (мотивационных, поведенческих, когнитивных или эмоциональных), которые необходимы для организации его продуктивной учебной деятельности; системного подхода [6;7;3;17] о взаимосвязи и взаимодействии всех функциональных элементов педагогической системы.

При разработке и внедрении фитнес-технологии в учебно-воспитательный процесс мы также опирались на положения личностно-деятельностного подхода, проработанного в трудах А.Ш. Геллера [2], В.В. Давыдова [13], Л.В. Загрекова [9]. Личностно-деятельностный подход определяется нами как интегративное единство личностного и деятельностного компонентов, поскольку личность выступает субъектом деятельности, а сама деятельность обеспечивает развитие личности [5]. Е.В. Бондаревская [8] подчеркивает, что личность обучающегося является центральной фигурой всего образовательного процесса.

Обоснованная нами фитнес-технология нашла отражение в технологической карте

формирования стрессоустойчивости у студентов. Так, формирование стрессоустойчивости достигалось посредством применения различных методов и форм работы на информационном, функциональном, контрольном этапах через развитие мотивационного, когнитивно-регуляторного, эмоционального компонентов стрессоустойчивости личности.

Сравнительные результаты диагностики стрессоустойчивости после реализации

технологии фитнес-аэробики показали, что ее апробация прошла успешно. Как показали результаты контрольного среза, 21% студентов продемонстрировали высокий уровень стрессоустойчивости, только 4% опрошенных респондентов – низкий, что свидетельствует о правильно подобранных упражнениях и эффективности технологии в целом.

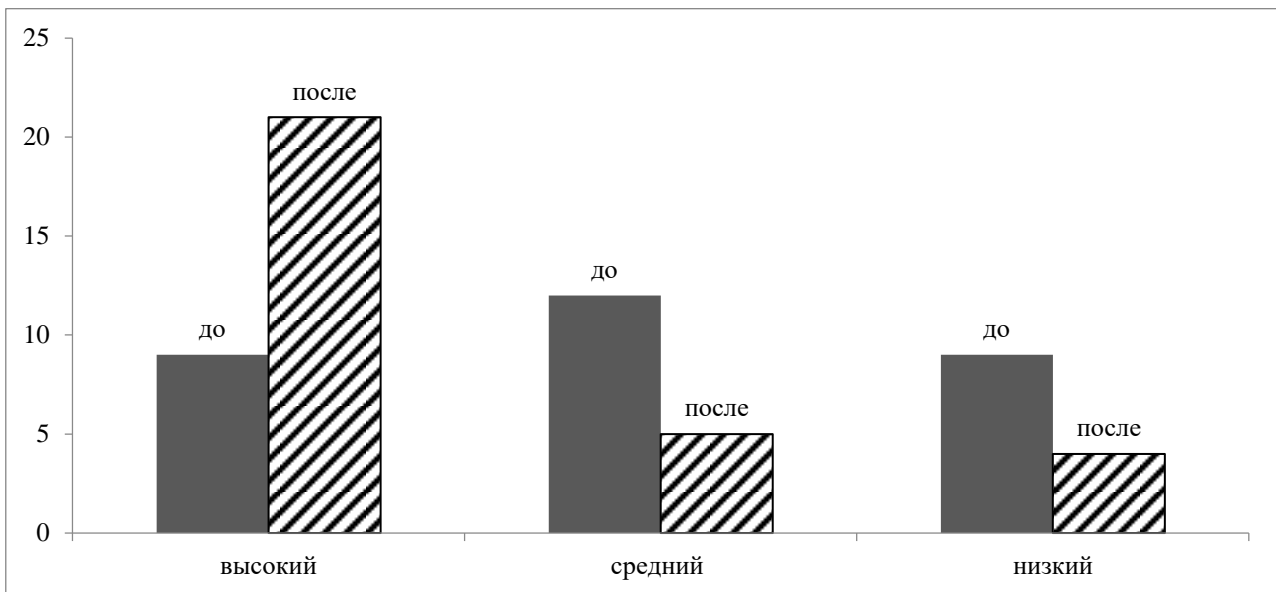


Рисунок 1. - Уровень стрессоустойчивости у обучающихся до и после внедрения фитнес-технологии, %

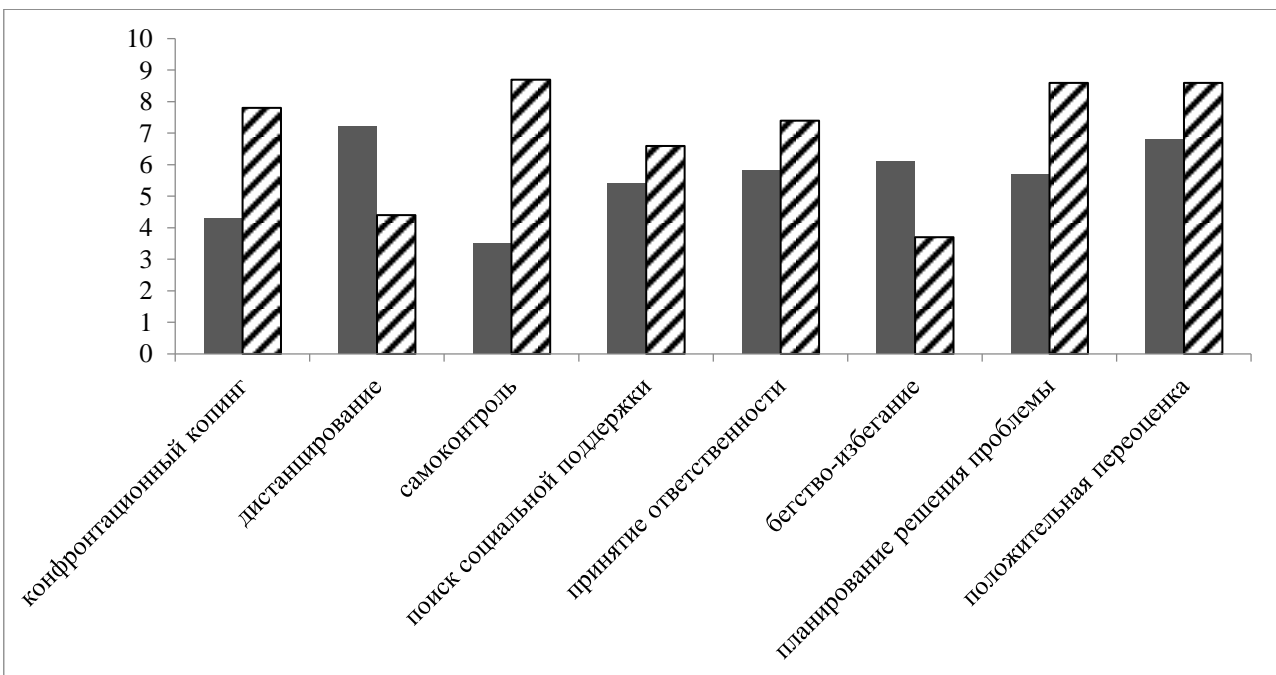


Рисунок 2. - Выраженность копинг-стратегий поведения у студентов

С помощью копинг-теста Р. Лазаруса были диагностированы копинг-механизмы, способы

преодоления студентами трудностей в различных сферах деятельности.

Из рисунка 2 видно, что студенты до внедрения фитнес-технологии демонстрировали высокую напряженность по таким копинг-стратегиям поведения как дистанцирование и поиск социальной поддержки, что характеризовало их как ориентированных на установление границ в стрессовой ситуации, но в то же время поиск социальной поддержки свидетельствует об ориентированности на взаимодействие с другими людьми, ожидание поддержки, внимания, совета, сочувствия, конкретной действенной помощи от них.

После проведения экспериментальной работы по внедрению фитнес-технологии у опрошенных респондентов доминируют конструктивные копинг-стратегии поведения (положительная переоценка, планирование решения проблемы, принятие ответственности, самоконтроль).

Таким образом, высокие значения диагностических показателей среди студентов, занимающихся фитнес-аэробикой, подтверждают, что физические нагрузки оказывают положительное влияние на развитие стрессоустойчивости студентов, а правильно подобранные упражнения способствуют сохранению и восстановлению жизненно важных

функций организма обучающихся, улучшению показателей физической и функциональной подготовленности, оптимизации их физического состояния, развитию стрессоустойчивости. Полученный на занятиях фитнес-аэробикой навык, сформировавшийся под влиянием физической выносливости, будет распространяться и на другие сферы жизни и деятельности студентов.

Занятия фитнес-аэробикой способствуют повышению уровня стрессоустойчивости, сохранению и восстановлению жизненно важных функций организма обучающихся; внедрение фитнес-аэробики в программу урочных и внеурочных занятий по физической культуре способствует улучшению показателей физической и функциональной подготовленности обучающихся, оптимизации их физического состояния.

Таким образом, в процессе проведенного исследования выявлена взаимосвязь между занятиями фитнес-аэробикой и уровнем развития стрессоустойчивости. Результаты проведенного исследования показали, что занятия фитнес-аэробикой являются фактором актуализации стрессоустойчивости студентов.

Литература:

1. Варданян Б.Х. Механизмы регуляции эмоциональной устойчивости / Б.Х. Варданян // Категории, принципы и методы психологии. Психические процессы. – М., 2015. – С. 542–543.
2. Бодров В.А. Психологический стресс / В.А. Бодров. – М., 2010. – 85 с.
3. Боканова О.М. Некоторые показатели сердечно-сосудистой системы у студентов вечернего отделения в период экзаменационной сессии / О.М. Боканова // Вопросы гигиены и состояния здоровья студентов вузов. – М., 2015. – С. 130.
4. Гальперин Я.Г. Технология психологической самозащиты. Стресс-дистресс – проблема XX века / Я.Г. Гальперин, О.И. Жданов. – М.: ВНИЦГНМ «ЭННОМ», 2009. – 49 с.
5. Ганзен В.А. Системные описания в психологии / В.А. Ганзен. – Л.: Изд-во ЛГУ, 2008. – 175 с.
6. Давыдов В.В. Проблемы развивающего обучения / В.В. Давыдов. – М.: Педагогика, 2011. – 74 с.
7. Эверли Дж.С. Стресс. Природа и лечение / Дж.С. Эверли, Р. Розенфельд. – 2010. – 366 с.
8. Иванников В.А. Психологические механизмы волевой регуляции / В.А. Иванников. – М.: МГУ, 2006. – 140 с.
9. Платонов К.К. Психология / К.К. Платонов, Луков Т.Д. – М., 2009. – 340 с.
10. Судаков К.В. Индивидуальная устойчивость к стрессу / К.В. Судаков. – М., 2010. – С. 5-28.
11. Китаев-Смык Л.А. Психология стресса / Л.А. Китаев-Смык. – М.: Наука, 2010. – 368 с.
12. Левис Ш. Ребенок и стресс / Ш. Левис, Ш.К. Левис. – СПб.: Питер Пресс, 1996. – 68 с.
13. Мильман В.Э. Стресс и личностные факторы регуляции деятельности / В.Э. Мильман. – М.: ФиС, 2016. – 480 с.
14. Психогимнастика в тренинге; под ред. Н.Ю. Хрящевой. – СПб.: «Ювента», Институт Тренинга, 2009. – 256 с.
15. Рудаков А.Л. Стресс, стрессоустойчивость и саногенная рефлексия в спорте / А.Л. Рудаков. – Красноярск, 2011. – 10 с.
16. Терещенко А.Г. Изучение гражданской ответственности студентов вузов как фактора становления личности будущего специалиста / А.Г. Терещенко, И.С. Бубнова / Казанский педагогический журнал. – 2017. – № 5(124). – С. 120-125.
17. Чистякова М.И. Психогимнастика / М.И. Чистякова // Просвещение: ВЛАДОС, 2017. – 160 с.
18. Bubnova I.S., Samigulina A.V., Mishchenko V.A., Ishmuradova A.M., Gurbanova F.A., Kurbanov R.A. Students' internet dependence prevention program development Espacios. – 2018. – Т. 39. – № 2. – С. 14.
19. Neverkovich S.D., Bubnova I.S., Kosarenko N.N., Sakhieva R.G., Sizova Z.M., Zakharova V.L., Sergeeva M.G. Students' internet addiction: study and prevention / Eurasia Journal of Mathematics, Science and Technology Education. – 2018. – Т. 14. – № 4. – С. 1483-1495.

Сведения об авторах:

Бубнова Ирина Сергеевна (г. Иркутск, Россия), кандидат психологических наук, доцент кафедры социальной педагогики и психологии, ФГБОУ ВО «Иркутский государственный университет», e-mail: irinaz-bubnova@yandex.ru

Грязнов Алексей Николаевич (г. Казань, Россия), доктор психологических наук, проректор по научной работе, профессор кафедры педагогики, УВО «Университет управления «ТИСБИ», e-mail: angkazan@rambler.ru

Data about the authors:

I. Bubnova (Irkutsk, Russia), Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor of Social Pedagogy and Psychology Department, Irkutsk State University, e-mail: irinaz-bubnova@yandex.ru

A. Gryaznov (Kazan, Russia), Doctor of Psychological Sciences, Vice-rector on scientific work, Professor of Pedagogy Department, University of Management “TISBI”, e-mail: angkazan@rambler.ru



УДК 316.37

ОБСУЖДЕНИЕ РЕЗУЛЬТАТОВ КОНСТАТИРУЮЩЕГО ЭТАПА ИССЛЕДОВАНИЯ ТОЛЕРАНТНОСТИ, КАК КОМПОНЕНТА ЛИЧНОСТНОГО ПОТЕНЦИАЛА БУДУЩИХ ПСИХОЛОГОВ

О.А. Спицына

Аннотация. Актуальность исследования обусловлена тем, что современная ситуация диктует нам о необходимости формирования толерантности, и как мы помним, все подлежит более интенсивному формированию на примерах, которые мы получаем, именно поэтому перед глазами современных детей должны быть примеры толерантного поведения их педагогов. В связи с этим, данная статья направлена на выявление современного состояния этой проблемы. В качестве основного метода исследования было выбрано пилотное исследование уровня толерантности у нынешних студентов, будущих педагогов и педагогов-психологов, которое положено в основу программы формирования педагогической толерантности.

Ключевые слова: толерантность, студенты, уровни толерантности, критерии толерантности.

DISCUSSION OF THE RESULTS OF THE ASCERTAINING STAGE OF THE STUDY OF TOLERANCE, AS A COMPONENT OF THE PERSONAL POTENTIAL OF FUTURE PSYCHOLOGISTS

O. Spitsyna

Abstract. The relevance of the study is due to the fact that the current situation implies the need to form tolerance, and as we remember, everything is subject to more intensive formation using the examples we receive, that is why there should be examples of tolerant behavior of their teachers before the eyes of the modern children. In this regard, this article aims to identify the current state of this problem. A pilot study of the level of tolerance viewed by the modern students, future teachers and educational psychologists was chosen as the main method of the study.

Keywords: tolerance, students, level of tolerance, the criteria of tolerance.

Теоретический анализ литературы по данной проблеме показывает, что проблема толерантности и отношение к ней человечества являлась актуальной как в зарубежной, так и в отечественной психологии, однако мало изученной. Проблема толерантного отношения не раз являлась центром обсуждения в художественной литературе, философии, психологии, лингвистике, социологии и других науках.

В настоящее время термин «толерантность» используется в различных науках, и его значение меняется, исходя из научного контекста – философского, медицинского, этического, психологического, политического.

В нашем исследовании мы опирались на определение толерантности Г.У. Солдатовой – толерантность является ведущей позицией в жизни каждой зрелой личности, имеющей свои приоритеты и интересы, которая готова их защищать, но при этом она принимает и относится с уважением к ценностям и приоритетам других людей [3].

Также, были выделены общие критерии толерантности: чувство юмора, самообладание, адекватная самооценка, рефлексивность и

критичность, гибкость мышления, социальная активность, ориентация на себя, меньшая потребность в определении, высокий уровень коммуникативных способностей, ответственность за свои поступки, защищенность. Мы определили основные механизмы, которые помогают формированию толерантности личности; они связаны с формированием когнитивного, поведенческого, мотивационно-ценностный и эмоционально-волевой компонентов, которыми мы руководствовались в нашем исследовании [1;4].

Сегодня в системе российского образования и воспитания в юношеском возрасте ставка, в первую очередь, делается на изучение прав гражданина, законов, формирующих юридическую грамотность населения. Обращается внимание на правовой контроль поведения человека, но принижается роль моральных, культурных регуляторов поведения человека, в связи с чем, уровень нравственности и толерантности среди молодежи катастрофически снижается.

В юношеском возрасте начинается открытое взаимодействие с другими людьми, культурами, социальными группами и т.д. В данном возрасте в

полной мере проявляется отношение личности ко всему чужому и новому, именно поэтому важно, чтобы у юношей было сформировано толерантное мировоззрение [5].

Юность – это переход от подросткового возраста к взрослости. Возрастные границы этого периода очень размыты и определяются в интервалах: от 15 – 16 до 21 – 25 лет. Анализ литературы также выявил, что юношеский возраст сензитивен к формированию в нем толерантности потому что, юноши более осознанно готовы воспринимать других людей без стереотипов и ярлыков и готовы к толерантному взаимодействию [2].

Особо остро вопрос развития толерантности поднимается в вузах, где реализуются образовательные стандарты третьего поколения. Современному государству очень важно получить не только квалифицированного специалиста, но так же и культурного человека, способного к быстрой адаптации в новых постоянно меняющихся условиях жизни, и готового к самосовершенствованию [4].

Исследование проводилось на базе ФГБОУ ВО Шадринский государственный педагогический университет, на студентах возраста 18 – 20 лет. В эксперименте приняли участие 117 человек.

Результаты исследования, полученные в ходе констатирующего эксперимента по выявлению уровня сформированности толерантности у юношей, распределились следующим образом.

Экспресс-опросник «Индекс толерантности» (Г.У. Солдатова, О.А. Кравцова, О.Е. Хухлаева, Л.А. Шайгерова). Опросник состоит из 22 утверждений, с которыми испытуемым нужно было соглашаться или не соглашаться.

По данным диагностики можно сказать, что среди студентов преобладает средний уровень общей толерантности (69%), что говорит о том, что для испытуемых характерно сочетание как толерантных, так и интолерантных черт. В одних социальных ситуациях испытуемые могут проявить себя толерантной личностью, в других могут проявить интолерантность.

При обработке результатов по шкале «Этническая толерантность» выявился преобладающий уровень: средний 61%. Это значит, что испытуемые имеют тенденции и к толерантности, и к интолерантности. В зависимости от ситуации испытуемые могут проявить себя совершенно по-разному.

Отвечая на утверждения, относящиеся к социальной толерантности, студенты проявили средний уровень толерантности (71%). Это говорит о неоднозначном отношении

испытуемых к представителям различных социальных групп: религиозным, нищим, психически больным.

Анализируя результаты по шкале «Толерантность как черта личности», можно сказать о том, что большинство опрошенных проявили тенденцию к среднему уровню толерантности (77%), это значит, что в различных ситуациях их убеждения не устойчивы. Высокий уровень выявлен у 9% опрошенных.

Методика «Шкала фашизма» (Т. Адорно, Э. Френкель-Брунsvик, Д. Левинсон, Р. Сэнфорд) состоит из 28 утверждений, которые раскрывают отношение испытуемого к различным проявлениям других людей и общества в целом. С помощью данного вопросника можно выявить уровни подверженности антидемократической идеологии (фашизму).

По имеющимся данным можно заключить, что из всех опрошенных у: 13% – высокий уровень подверженности антидемократической идеологии (фашизму), это говорит, о том, что у опрошенных характерно стремление к сильной власти, воинствующий антидемократизм, расизм. У 84% опрошенных - средний уровень, что свидетельствует, о том, что для опрошенных характерно сочетание как толерантных, так и интолерантных черт личности. Диагностика общей коммуникативной толерантности (В.В. Бойко): методика состоит из 6 шкал, которые раскрывают отношение испытуемого к различным проявлениям других людей и общества в целом. Также, данный опросник определяет общий уровень коммуникативной толерантности испытуемых.

Шкала 1: «Приятие или понимание индивидуальности другого человека». Результаты исследования позволяют сказать, что большинство испытуемых (57%) имеют высокий уровень толерантности, что свидетельствует о доброжелательном отношении к индивидуальным особенностям других людей. Низкий уровень толерантности был выявлен у 42% опрошенных, что говорит о негативном отношении к индивидуальности других людей и неспособности их принять, большинство опрошенных способны принять и понять индивидуальные особенности других людей.

Шкала 2: «Использование себя в качестве эталона при оценке поведения и образа мыслей других людей». Подавляющее большинство опрошенных (52%) имеют низкий уровень толерантности по данной шкале, т.е., испытуемые проявили интолерантность, соглашаясь с такими утверждениями, как: «Я тяготился бы разговорами случайного попугайчика, который

уступает мне по уровню знаний и культуры», 48% опрошенных имеют высокий уровень, это говорит о том, что они не имеют особенности, оценивая других людей, рассматривать себя в качестве эталона.

Шкала 3: «Категоричность или консерватизм в оценке других людей». По результатам данных можно сделать вывод о том, что 51% испытуемых проявили интолерантные черты, соглашаясь с такими утверждениями, как: «Современная молодежь вызывает неприятное чувство своим внешним видом (прически, макияж, одежда)», это значит, что более половины опрошенных студентов категоричны и консервативны в оценках людей. У 49% испытуемых был выявлен высокий уровень толерантности по данной шкале; это говорит о том, что они не проявляют категоричность и консервативность, оценивая других людей.

Шкала 4: «Умение скрывать или сглаживать неприятные чувства при столкновении с некоммуникабельными качествами партнеров». Анализируя полученные данные, можно сделать вывод о том, что большинство (64%) опрошенных студентов проявили толерантность, не соглашаясь с такими утверждениями: «Считаю, что на грубость нужно отвечать тем же», - это говорит о том, что испытуемые умеют скрывать или хотя бы сглаживать неприятные эмоции и чувства, возникающие при столкновениями некоммуникабельными качествами у партнеров. Низкий уровень толерантности был выявлен у 36% опрошенных, что свидетельствует о том, что они не могут скрыть свои негативные эмоции при общении с озлобленными, высокомерными, грубыми людьми.

Шкала 5: «Стремление переделать, перевоспитать партнеров». По данным диагностики можно сказать, что из 100% испытуемых у 51% выявлен низкий уровень толерантности, что говорит о том, они стараются сделать партнера таким, каким они хотят его видеть. Они соглашались с такими утверждениями: «Я часто ловлю себя на мысли, что пытаюсь перевоспитать кого-либо», и т.п., это значит, что они стремятся переделать, перевоспитать, изменить по их желанию своего партнера по общению.

Шкала 6: «Стремление подогнать партнера под себя, сделать его «удобным»». По данным исследования можно сделать вывод о том, что большинство испытуемых (70%) проявили интолерантные черты, соглашаясь с такими утверждениями: «Меня раздражают старики, когда они в час пик оказываются в городском

транспорте или в магазинах», что свидетельствует о том, что им хочется, чтобы другие подстраивались под их характер, привычки, желания. У 30% опрошенных был выявлен высокий уровень толерантности, это говорит о том, что они не пытаются подстроиться под себя других людей.

Шкала 7: «Умение прощать другим ошибки, неловкость, непреднамеренно причиненные неприятности». Полученные данные можно интерпретировать так: у 51% студентов выявлен высокий уровень толерантности, они не могут не ответить на негатив негативом. Испытуемые проявили интолерантные черты, соглашаясь с такими утверждениями как: «Обычно я надеюсь, что моим обидчикам достанется по заслугам», что свидетельствует о том, что они не умеют прощать другим людям их ошибки, неловкость или нанесенный им непреднамеренно вред. Напротив, 49% проявили толерантные черты. Это свидетельствует о том, что они не отвечают негативными действиями на отрицательные действия других людей.

Шкала 8: «Нетерпимость к физическому или психическому дискомфорту, создаваемому другими людьми»: у 63% опрошенных был выявлен низкий уровень толерантности. Соглашаясь с такими утверждениями: «Внутренне я не одобряю приятелей, которые при удобном случае рассказывают о своих болезнях» и пр., они проявили интолерантные черты, т.е. негативно относятся к дискомфорту психическому или физическому со стороны других людей. У 37% опрошенных мы выявили высокий уровень толерантности. Это говорит о том, что испытуемые относятся терпеливо к чужим жалобам, физическому или психическому дискомфорту со стороны других людей.

Шкала 9: «Умение приспосабливаться к характеру, привычкам и желаниям других»: 62% испытуемых проявили интолерантные черты, согласившись с такими утверждениями: «Обычно я с трудом приспосабливаюсь к новым партнерам по совместной работе», и т.д., что говорит о том, что они не способны или плохо приспосабливаются к привычкам, характеру и особенностям других людей. У 38% опрошенных мы выявили высокий уровень толерантности, из чего следует, что они могут приспосабливаются к характеру и особенностям других людей.

По результатам диагностики с использованием методики «Диагностика общей коммуникативной толерантности» можно сделать вывод о том, что из всех испытуемых не нашлось ни одного человека с полным отчуждением окружающего мира. У 77% был выявлен средний

уровень общей коммуникативной толерантности, что говорит о сочетании толерантных и интолерантных черт у опрошенных. Возможно, они пытаются понять и принять других людей, но у них это не получается.

Таким образом, эмпирическое исследование по выявлению уровня сформированности толерантности у студентов с помощью названных выше методик дает возможность сделать вывод: уровень толерантности у большинства опрошенных, а именно у 77%, по результатам анализа сводных данных, диагностирован средний с тенденцией к низкому.

Это говорит о том, что толерантное отношение у студентов не полностью или совсем не сформировано, что дает возможность осуществить подготовку и проведение специально организованной деятельности по изменению ситуации в лучшую сторону, что и запланировано в рамках внутривузовского гранта, ФГБОУ ВО Шадринского государственного педагогического университета по теме: «Личностный потенциал будущих педагогов: детерминанты и динамика».

Литература:

1. Асмолов А.Г. О смыслах понятия толерантность / А.Г. Асмолов, Г.У. Солдатова, Л.А. Шайгерова // Век толерантности: Научно-публицистический вестник. - М., 2001. – С. 8-18.
2. Кон И.С. Психология ранней юности / И.С. Кон. – М.: Просвещение, 1989. – 256 с.
3. Солдатова Г.У. Научная конференция «Толерантность – норма жизни в мире разнообразия» / Г.У. Солдатова // Вопросы психологии. - 2002. - № 1. - С. 132-135.

4. Спицына О.А. Особенности проявления толерантности у студентов / О.А. Спицына, Ю.Н. Беляева // Психология образования: проблемы и перспективы развития / Материалы XI Всероссийской научно-практической конференции; Шадр. гос. пед. ун-т. - 2017. - С. 179-183.
5. Эриксон Э. Идентичность: юность и кризис / Э. Эриксон; пер. с англ. – М.: Флинта, 2006. – 352 с.

Сведения об авторе:

Спицына Оксана Александровна (г. Шадринск, Россия), кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии развития и педагогической психологии, факультет коррекционной педагогики и психологии, ФГБОУ ВО «Шадринский государственный педагогический университет», e-mail: wadik-010472@yandex.ru

Data about the author:

O. Spitsyna (Shadrinsk, Russia), Candidate of Psychological Sciences, associate Professor of the developmental Psychology and pedagogical psychology Department of the faculty of correctional pedagogy and psychology of the Federal state budgetary educational institution of Higher Education "Shadrinsky state pedagogical University", e-mail: wadik-010472@yandex.ru



УДК 159.9.07

ЭМПИРИЧЕСКОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ КОМПОНЕНТОВ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ГОТОВНОСТИ К ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ У СТУДЕНТОВ ВЫПУСКНЫХ КУРСОВ

Л.В. Лежнина, О.В. Данилова

Аннотация. Статья посвящена проблеме психологической готовности будущих педагогов к профессиональной деятельности. Приводится краткий обзор научных взглядов на сущность и структуру феномена психологической готовности в отечественной психологии, а также описана авторская модель психологической готовности к профессиональной деятельности и выделены ее основные компоненты: мотивационная, когнитивная и личностная готовность. Представлены результаты эмпирического исследования психологической готовности к профессиональной деятельности студентов выпускных курсов педагогических направлений, целью которого явилось изучение структурных компонентов психологической готовности будущих педагогов к профессиональной деятельности. Анализ полученных результатов позволяет оценить уровень развития отдельных компонентов готовности будущих педагогов: особенности мотивации студентов к педагогической деятельности, показатели уровня эмоционального отклика на переживания других людей, способности к пониманию и прогнозированию поведения людей в различных ситуациях.

Ключевые слова: психологическая готовность, профессиональная деятельность, педагогическая деятельность, мотивационный комплекс, эмоциональный отклик, эмпатия, социальный интеллект.

EMPIRIC STUDY OF THE COMPONENTS OF PSYCHOLOGICAL READINESS TO PEDAGOGICAL ACTIVITY OF FINAL-YEAR STUDENTS

L. Lezhnina, O. Danilova

Abstract. The article is devoted to the problem of the psychological readiness of future teachers to the professional activities. A review of the scientific views on the nature and structure of the phenomenon of psychological readiness in Russian Psychology is presented, the author's model of psychological readiness for professional activity is described as well including its main components: motivational, cognitive and personal readiness. The results of empirical study of the psychological readiness for the professional activity of final-year University students studying on the pedagogical branches of training are presented. The purpose of the article was to study the structural components of the psychological readiness of future teachers to the professional activity. Analysis of the results of our study allows to assess the level of development of individual components of readiness of future teachers: the peculiarities of students' motivation for pedagogical activity, indicators of the level of emotional response to the experiences of other people, ability to understand and predict human behavior in various situations.

Keywords: psychological readiness, professional activity, pedagogical activity, motivational complex, emotional response, empathy, social intelligence.

Продолжающееся совершенствование отечественной системы образования повышает требования к личностным и профессиональным качествам педагога, а также к условиям и содержанию их профессиональной подготовки. Большое значение приобретает способность специалистов образования быстро адаптироваться к новым условиям, готовность к реализации в своей профессиональной деятельности инновационных подходов, стремление к самообразованию и самосовершенствованию. Учитывая множество задач и вызовов, которые стоят перед современным педагогом, особую важность приобретает его психологическая готовность к педагогической деятельности, а также задача ее формирования на этапе профессионального обучения в вузе.

Проблема психологической готовности к деятельности в отечественной психологии представлена главным образом с позиций трех основных подходов. Функциональный подход рассматривает психологическую готовность к деятельности как состояние мобилизации всех психофизиологических систем организма, необходимых для эффективного выполнения деятельности. В русле личностного подхода психологическая готовность представлена в качестве компонента развития личности в целом. Личностно-деятельностный подход рассматривает психологическую готовность к деятельности как проявление индивидуальных, личностных и субъективных особенностей, свойств и качеств, обеспечивающих человеку

возможность эффективного выполнения своих функций [1;2;6].

В исследованиях последних лет, посвященных изучению феномена психологической готовности, подчеркивается ее тесная связь с личностными качествами субъекта и влияние на успешность выполняемой им деятельности. По мнению исследователей, именно психологическая готовность является условием успешности овладения профессиональными знаниями и применения их на практике. Так, В.Л. Бозаджиев отмечает, что отсутствие психологической подготовки к профессиональной деятельности серьезно затрудняет практическое применение профессиональных знаний [3, с.99]. В.Ф. Жукова описывает психологическую готовность к деятельности как сложное личностное новообразование, уровень развития компонентов которого определяет психологическую готовность человека к определенному виду деятельности и обуславливает успешность ее выполнения [4, с.121].

Чаще всего в современных исследованиях психологическая готовность рассматривается как системное образование, структура которого образована взаимосвязанными компонентами. Подобных взглядов исследователи придерживаются и в отношении структуры психологической готовности к педагогической деятельности. Так, Е.В. Шипилова представляет психологическую готовность к профессиональной деятельности как сложную структуру, включающую в себя ценностно-мотивационный, когнитивно-гностический, эмоционально-волевой, функционально-деятельностный и креативный компоненты [10].

По мнению Л.В. Лежниной, психологическая готовность к профессиональной деятельности отражает субъектный уровень готовности к профессии, который составляют социально-психологические и индивидуально-личностные характеристики специалиста, образующие ее

подвиды: мотивационная, личностная, когнитивная [7].

Таким образом, в отечественной психологии нет единого взгляда на структуру психологической готовности, ученые выделяют в ней различные компоненты, подчеркивая их взаимосвязь и взаимозависимость. Формирование и развитие этих компонентов обуславливает динамический характер структуры психологической готовности к профессиональной деятельности.

В данном исследовании мы исходим из представления о психологической готовности педагогов к деятельности как о субъектном качестве личности, структурными компонентами которого выступают мотивационная, личностная и когнитивная готовность к педагогической деятельности. В русле такого представления было предпринято изучение уровней сформированности мотивационного, личностного и когнитивного компонентов психологической готовности будущих педагогов к педагогической деятельности.

Выборку исследования составили 155 студентов выпускных курсов, обучающихся по педагогическим направлениям профессиональной подготовки ФГБОУ ВО «Марийский государственный университет» (г. Йошкар-Ола).

Для изучения мотивационного компонента готовности будущих педагогов использовалась методика К. Замфир в модификации А.А. Реана «Мотивация профессиональной деятельности» [9]. Анализ результатов показал, что преобладающим типом мотивации профессиональной деятельности в выборке является внутренняя мотивация (ВМ), выявленная у 77,4% опрошенных студентов. Наличие внешней положительной мотивации (ВПМ) выявлено у 14,2% испытуемых. Студенты с внешней отрицательной мотивацией (ВОМ) составили 8,4% выборки. Результаты представлены в таблице 1.

Таблица 1. – Соотношение преобладающих типов мотивации в эмпирической выборке

Преобладающий тип мотивации	Количество студентов (%)
Внутренняя мотивация	77,4
Внешняя положительная мотивация	14,2
Внешняя отрицательная мотивация	8,4

Соотношения трех видов мотивации определяют мотивационные комплексы личности, наиболее оптимальными из которых являются сочетания типа ВМ>ВПМ>ВОМ и ВМ=ВПМ>ВОМ. Согласно исследованиям авторов методики, оптимальный мотивационный

комплекс свидетельствует об удовлетворенности педагога профессией и высоком уровне эмоциональной стабильности личности. У большинства студентов в нашем исследовании (59%) наблюдаются оптимальные мотивационные комплексы, представленные

указанными сочетаниями, при этом у 83% студентов мотивационный комплекс характеризуется преобладанием внешней

мотивации. Отрицательные мотивационные комплексы выявлены лишь у 5% студентов. Эти данные отражены в таблице 2.

Таблица 2. – Соотношение типов мотивационных комплексов в эмпирической выборке

Мотивационный комплекс	Количество студентов (%)
Оптимальный	59
Промежуточный	36
Наихудший	5

Таким образом, у большинства опрошенных студентов профессиональная активность мотивирована самим содержанием педагогической деятельности и стремлением достичь в ней определенных позитивных результатов. Мотивацией, связанной с удовлетворением в процессе педагогической деятельности внешних по отношению к ней потребностей (социального престижа, уважение коллег, материальных благ и т.д.), руководствуется гораздо меньшее количество респондентов, и лишь у небольшой части выборки выявлена ситуативная мотивация, направленная на самозащиту и избегание (например, осуждения со стороны администрации). Это позволяет нам сделать вывод о том, что большинство будущих педагогов, принимавших участие в тестировании, демонстрируют достаточно высокий уровень развития мотивационного компонента

психологической готовности к педагогической деятельности.

Для оценки личностного компонента психологической готовности к профессиональной деятельности использовалась методика «Шкала эмоционального отклика» А. Меграбяна (модификация Н. Эпштейна) [5]. Мы исходили из представлений об эмпатии как социально-психологической особенности личности, обуславливающей ее способность осознавать эмоциональное состояние другого человека, переживать его как свое собственное и эмоционально отзываться на него, то есть способность к эмоциональному отклику. Проявляясь в межличностном общении, эмпатия относится к значимым профессионально-личностным качествам педагога.

Выявленные с помощью методики уровни эмоционального отклика студентов представлены в таблице 3.

Таблица 3. – Соотношение уровней эмоционального отклика в эмпирической выборке

Уровень эмоционального отклика	Количество студентов (%)
высокий	67,8
нормальный	17,4
очень высокий	14,8

У большинства испытуемых (82,6%) выявлены очень высокий и высокий уровни эмоционального отклика. Исходя из характеристики данных показателей, можно говорить о том, что большинство студентов в выборке отличаются высокой эмоциональностью, склонны к проявлению альтруизма и оказанию окружающим деятельной помощи, а также испытывают потребность в социальном одобрении своих поступков. Они не склонны к агрессии, способны контролировать своё эмоциональное поведение и умеют интерпретировать эмоциональное состояние другого человека.

Средний (нормальный) уровень развития эмпатии по данной методике имеют 17,4% студентов. Люди с этим показателем обычно контролируют свои эмоциональные проявления,

однако проявляют чуткость и внимательность по отношению к другим людям. При этом они часто затрудняются прогнозировать развитие отношений между людьми.

Важно отметить тот факт, что среди будущих педагогов не выявлено людей с низкими уровнями эмоционального отклика. Это свидетельствует о том, что студенты, принимавшие участие в исследовании, способны к эмпатии в межличностных отношениях и достижению взаимопонимания с окружающими, что относится к значимым профессионально-личностным качествам педагога.

Для изучения уровня сформированности когнитивного компонента психологической готовности будущих педагогов использовался тест «Социальный интеллект» Дж. Гилфорда и М. Салливена [8]. Тест состоит из четырех субтестов,

которые диагностируют четыре способности в структуре социального интеллекта: познание классов, систем, преобразований и результатов

поведения. Результаты изучения данных способностей у будущих педагогов представлены в таблице 4.

Таблица 4. Распределение показателей социального интеллекта в эмпирической выборке

Балл	Количество студентов (чел.)	Процент (%)	Уровень
Фактор познания результатов поведения (субтест 1)			
1,00	4	2,6%	Низкий
2,00	30	19,4%	Ниже среднего
3,00	83	53,5%	Средний
4,00	34	21,9%	Выше среднего
5,00	4	2,6%	Высокий
Фактор познания классов поведения (субтест 2)			
1,00	1	0,6%	Низкий
2,00	30	19,4%	Ниже среднего
3,00	100	64,5%	Средний
4,00	24	15,5%	Выше среднего
Фактор познания преобразований поведения (субтест 3)			
1,00	12	7,7%	Низкий
2,00	24	15,5%	Ниже среднего
3,00	65	42%	Средний
4,00	47	30,3%	Выше среднего
5,00	7	4,5%	Высокий
Фактор познания систем поведения (субтест 4)			
1,00	10	6,5%	Низкий
2,00	81	52,3%	Ниже среднего
3,00	62	40%	Средний
4,00	2	1,2%	Выше среднего

Анализируя результаты, полученные по первому субтесту, мы можем отметить, что у 2,6% респондентов не развита способность к познанию поведения, у 19,4% она представлена уровнем ниже среднего, то есть у 22% будущих педагогов высока возможность совершения ошибок вследствие непонимания связи между поведением и его последствиями. Остальные способны к правильной расшифровке невербальных сообщений, но в разной степени (53,5% имеют средний уровень развития способности понимать поведение, почти четверть респондентов (24,5%) – выше среднего и высокий уровни).

Исходя из диагностических результатов второго субтеста методики Гилфорда, выявлено, что каждый пятый (20%) имеет ниже среднего и низкий уровень развития способности к логическому обобщению и выделению общих существенных признаков в невербальных реакциях человека; 64,5% – средний уровень развития такой способности, а 15,5% – высокий уровень.

В ходе анализа данных по фактору познания преобразований поведения (субтест 3) установлено, что у 23,2% испытуемых ниже среднего и низкий уровни вербальной экспрессии

(они допускают ошибки при интерпретации слов собеседника). У 42% студентов выявлен средний уровень вербальной экспрессии, что может свидетельствовать о незначительных трудностях в понимании ими одних и тех же слов, сказанных в разных ситуациях. Более трети (34,8%) изученных будущих педагогов показали выше среднего и высокий уровни познания преобразований поведения, выраженных в вербальной форме. Это свидетельствует о высокой чувствительности к характеру и оттенкам человеческих взаимоотношений. Такие люди способны находить соответствующий правильный тон общения с собеседниками в различных ситуациях (то есть способны проявлять ролевую пластичность).

Анализ результатов четвертого субтеста методики Гилфорда показал, что 58,8% испытуемых имеют низкий и ниже среднего уровни логического выстраивания последовательности событий и поведения людей в разных ситуациях. Это говорит о трудностях таких студентов в анализе ситуаций межличностного взаимодействия. Только четверо из десяти (41,2%) показали средний и выше среднего уровень понимания логики развития взаимодействия людей в сложных ситуациях.

Исходя из этих данных, можно предположить, что более половины студентов, принявших участие в исследовании, могут испытывать определенные трудности в педагогической деятельности, поскольку низкая способность педагога к социальным взаимоотношениям – это

значимый фактор, снижающий успешность его профессиональной деятельности.

Для исследования общего уровня развития социального интеллекта студентов была выведена композитная оценка, и на ее основе определены уровни развития социального интеллекта в выборке. Результаты представлены в таблице 5.

Таблица 5. – Соотношение уровней социального интеллекта в эмпирической выборке

Значение композитной оценки	Количество студентов (чел.)	Процент (%)	Уровень социального интеллекта
1,00	1	0,7	Низкий
2,00	73	47,1	Ниже среднего
3,00	76	49	Средний
4,00	5	3,2	Выше среднего

Почти у половины студентов в выборке (49%) выявлен средний уровень развития социального интеллекта: им свойственно понимание и определенное прогнозирование поведения людей. Незначительно меньшее количество испытуемых (47,8%) обладают ниже среднего и низким уровнями развития социального интеллекта, то есть у них высока вероятность трудностей социальной адаптации и в понимании вербальных и невербальных сообщений, в прогнозировании поведения людей, в некоторых случаях может проявляться замкнутость, что в совокупности усложняет взаимоотношения и снижает возможности успешной коммуникации.

Только 3,2% изученных студентов обладают высоким уровнем социального интеллекта, то есть способны извлечь максимум информации о поведении людей и успешно прогнозировать их реакции в разных жизненных обстоятельствах, что способствует их успешной социальной адаптации. Люди с развитым социальным интеллектом имеют развитую способность к рефлексии, достаточно легко уживаются в коллективе, способствуют поддержанию благоприятного психологического климата, проявляют изобретательность в работе.

Оценивая выявленные уровни развития структурных компонентов психологической готовности будущих педагогов к профессиональной деятельности, наиболее развитыми можно считать личностный и мотивационный компоненты, поскольку у большинства студентов показатели по ним находятся на оптимальных уровнях, тогда как

когнитивный компонент (по критерию «социальный интеллект») характеризуется уровнем развития ниже среднего.

Полученные результаты эмпирического исследования позволяют сделать вывод о том, что у будущих педагогов, принявших участие в исследовании, преобладает положительное отношение к профессии, мотивом выбора которой для большинства выступает сама педагогическая деятельность. Для них характерны интерес к педагогической деятельности и стремление достичь в ней позитивных результатов. Большинство студентов способны контролировать своё эмоциональное поведение, проявляют склонность к сопереживанию и умеют интерпретировать эмоциональное состояние других людей. При этом есть основания прогнозировать у значительной части студентов потенциальные трудности в социальной адаптации и выстраивании межличностного общения в процессе профессиональной деятельности. Это может быть обусловлено недостаточным жизненным опытом будущих педагогов, в том числе опытом межличностного общения в профессиональной деятельности. При этом высокие показатели эмоционального отклика у опрошенных студентов свидетельствуют о наличии потенциала для преодоления вышеназванных трудностей через целенаправленное развитие качеств, необходимых для успешной профессионально-педагогической деятельности.

Литература:

1. Аминова Н.К. Психологическая готовность учителя к профессиональной деятельности [Электронный ресурс] / Н.К. Аминова // Известия ДГПУ. Психолого-педагогические науки. – 2012. – № 4(21). – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/psihologicheskaya-gotovnost-uchitelya-k-professionalnoy-deyatelnosti>
2. Амосова Т.В. Основные подходы к профессиональной готовности в отечественной психологии [Электронный ресурс] / Т.В. Амосова // Письма в Эмиссия.Оффлайн (The Emissia.Offline Letters): электронный научный журнал. – 2013. – № 8 (август). – Режим доступа: <http://www.emissia.org/offline/2013/2029.htm>
3. Бозаджиев В.Л. К вопросу о психологической готовности к профессиональной деятельности / В.Л. Бозаджиев // Международный журнал экспериментального образования. – 2010. – № 7. – С. 98-99.
4. Жукова В.Ф. Психолого-педагогический анализ категории «психологическая готовность» / В.Ф. Жукова // Известия Томского политехнического университета. – 2012. – № 6. – С. 117-121.
5. Зимина Н.А. Психологическая диагностика коммуникативного потенциала личности: методические рекомендации для студентов / Н.А. Зимина. – Н. Новгород: ННГАСУ, 2015. – 42 с. – С. 5-8.
6. Крюкова Т.Б. Современные подходы к исследованию проблемы психологической готовности к деятельности в электроэнергетической сфере / Т.Б. Крюкова // Вестник Ивановского государственного энергетического университета. – 2011. – Вып. 1. – С. 155-160.
7. Лежнина Л.В. Результат современного профессионального обучения: компетентность, компетенции или готовность к деятельности / Л.В. Лежнина // Социальные и гуманитарные науки на Дальнем Востоке. – 2015. – № 3(47). – С. 30-34.
8. Михайлова Е.С. Тест Дж. Гилфорда и М. Салливена: диагностика социального интеллекта: методическое руководство / Е.С. Михайлова. – Санкт-Петербург: ИМАТОН, 2001. – 56 с.
9. Сборник психологических тестов. Часть III: пособие; сост. Е.Е. Миронова. – Мн.: Женский институт ЭНВИЛА, 2006. – 120 с. – С. 16-18.
10. Шипилова Е.В. Формирование психологической готовности студентов-психологов к профессиональной деятельности: автореферат дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07 / Е.В. Шипилова. – М.: РГБ, 2007. – 24 с.

Сведения об авторах:

Лежнина Лариса Викторовна (г. Йошкар-Ола, Россия), доктор психологических наук, профессор, заведующий кафедрой психологии развития и образования ФГБОУ ВО «Марийский государственный университет», e-mail: flouers@mail.ru

Данилова Ольга Вячеславовна (г. Йошкар-Ола, Россия), старший преподаватель кафедры специальной педагогики и психологии ФГБОУ ВО «Марийский государственный университет», e-mail: j kz_82@mail.ru

Data about the authors:

L. Lezhnina (Yoshkar-Ola, Russia), Doctor of Psychological Sciences, Professor, Head of the Developmental Psychology and Education Department, Mari State University, e-mail: flouers@mail.ru

O. Danilova (Yoshkar-Ola, Russia), Senior lecturer of Special Pedagogy and Psychology Department, Mari State University, e-mail: j kz_82@mail.ru



УДК 316

СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ СУБЪЕКТНО-ДЕЯТЕЛЬНОСТНОГО ПОДХОДА В ФОРМИРОВАНИИ НАУКО-ТВОРЧЕСКОЙ СУБЪЕКТНОСТИ МАГИСТРАНТОВ

Р.Р. Хайрутдинов

Аннотация. В статье представлены вопросы социально-психологические особенности субъектно-деятельностного подхода в подготовке будущих магистров в контексте формирования их научно-творческого потенциала. Исследование проведено на основе анализа теоретического анализа проблематики личностно-ориентированного и субъектно-ориентированного подходов в педагогике и психологии высшей школы. Выявлены особенности указанных подходов в процессе профессиональной подготовки будущих магистров как субъектов научно-творческой.

Ключевые слова: субъект, субъектность, субъектно-ориентированный, подход, личность, личностно-ориентированный, магистрант, магистр, университет, научно-творческий потенциал.

SOCIAL-PSYCHOLOGICAL FEATURES OF THE SUBJECT-PERFORMANCE APPROACH IN THE FORMATION OF SCIENTIFIC AND CREATIVE SUBJECTIVITY OF PERSONS

R. Khairutdinov

Abstract. The article presents questions about the role of personality-oriented and subject-activity approaches in the preparation of future masters in the context of the formation of their scientific and creative potential. The study was conducted on the basis of the analysis of the theoretical analysis of the problems of the person-oriented and subject-oriented approaches in pedagogy and psychology of higher education. The features of these approaches in the process of professional training of future masters as subjects of science and creativity are revealed.

Keywords: subject, subjectness, subject-oriented, approach, personality, personality-oriented, undergraduate, master, university, science and creative potential.

Сегодня в многоуровневой системе высшего образования России успешно функционируют три ступени: бакалавриат, магистратура, аспирантура. Переход системы высшего образования на второй и третий уровни сопровождался поиском методологических и методических особенностей данного процесса. Мы рассматривали методологический феномен магистратуры в контекстах вызова современного высшего образования [6;7]. Однако к современной магистратуре университета еще остается много вопросов, как методологического, так и процессуального содержания. Например, работа Е.Г. Никулиной посвящена исследованию изменений в подготовке магистров образования в России с 1992 года по настоящее время и в ней показан историогенез данного процесса [8]. А.А. Торгашевой, А.А. Снежко выявлены особенности системы высшего образования в России и за рубежом [12].

Магистратура является моделью обучения взрослого человека и магистранту должны предъявляться другие требования, чем студенту бакалавриата [4]. В вузе приоритетными подходами становятся личностно-

ориентированный и субъектно-ориентированный подходы. Понимание современного магистерского образования как образования взрослых, как считает Л.И. Лебедева, требует опоры на новые принципы, инновационные технологии на основе субъектно-ориентированного и личностно-ориентированного подходов. [4]. Мы не считаем эти подходы тождественными. Л.Г. Пак категорию субъектности рассматривает в контексте социализации личности [10]. О.А. Милинис разработана модель проектирования педагогической системы субъектно-ориентированного подхода в развитии культуры творческой самореализации студентов-педагогов [5].

В современном магистерском образовании наряду с традиционными принципами отбора содержания (фундаментальность, научность, системность) используются новые принципы: субъектности, антропологичности, синергичности, контекстности, модульности. Представим данные принципы с социально-психологических основ субъектно-ориентированного и личностно-

ориентированного подхода к процессу подготовки будущего магистра. Принцип субъектности заключается в отношении к каждому магистранту как субъекту различных видов деятельности (познания, общения, учебно-профессиональной, научно-исследовательской, научно-образовательной, творческой, учебно-профессиональной, профессиональной). Свойство личности магистранта проявлять себя как субъект деятельности является субъектностью. Студенческий возраст рассматривается Ф.Г. Мухаметзяновой как сензитивный возраст для проявления и саморазвития субъектности личности [6;7]. Студент, прежде всего, субъект учебно-профессиональной деятельности [6;7]. Однако, по отношению к магистранту, уточняется как субъект научно-образовательной деятельности [6;7]. Для магистранта быть субъектом научно-образовательной деятельности означает быть «разработчиком» изменений, «сдвигов», инноваций в поведении, мышлении, сознании, научно-образовательной деятельности, им самим же вызванными [6;7]. Это процесс саморазвития, самовоспитания, самообучения, самоактуализации потребностей, возможностей, в том числе и реальных учебных возможностей, максимального и оптимального использования своих ресурсов и резервов для личностного и профессионального саморазвития как субъекта научно-образовательной деятельности. В целом, это всё процессы «само...» (самовоспитания, саморазвития, самоактуализации).

Реализация принципа субъектности в подготовке будущего магистра тесно сопряжена с принципом антропологичности. Принцип антропологичности в процессе профессиональной подготовки будущего магистра заключается в отношении к студенту как человеку и субъекту жизнедеятельности, реализующем комплекс потребностей (по А. Маслоу от базовых до самоактуализирующихся). Как показывают исследования, процесс становления и развития субъектности будущего магистра может быть интегрирован в процесс профессиональной подготовки будущего магистра как *антропоцентрированная педагогическая технология*, ориентированная на проявление и развитие личностной индивидуальности и профессиональной идентичности каждого студента. Это требует от профессиональной подготовки будущих магистров в университете открытости, вариативности, динамичности, адаптивности в содержании, составе, структуре, формах и методах подготовки. Как считает Т.Д. Скуднова, важны полисубъектность, полипарадигмальность педагогического процесса

на основе диалогизации и гуманизации высшего образования [13].

Принцип антропологичности, в свою очередь, сопряжен с принципом синергичности к процессу подготовки будущего магистра. Синергичность мы рассматриваем как объединение *формирующих сил субъектности* всех субъектов научно-образовательной деятельности (университет, преподаватели, студенты, сообщества, интернет-ресурсы, работодатели и пр.) на входе в систему профессиональной магистерской подготовки для повышения или усиления результата на выходе [6;7]. Это процесс интеграции формирующих сил субъектности для их усиления, которые происходят в определенных контекстах. В связи с чем, принцип субъектности сопряжен с принципом контекстности.

Принцип контекстности рассматривается как один из доминирующих в обучении взрослых [3]. А.А. Вербицкий видит принцип контекстности обучения в учете социокультурных условий жизни и деятельности взрослых) [1]. Сегодня у этого принципа расширенное понимание как технологии решения кейс-ситуаций в процессе подготовки будущих магистров. Мы считаем, что это адаптация этого принципа в технологии подготовки будущих магистров.

Принцип контекстности является яром компетентностного подхода в высшем образовании, который реализуется в процессе профессиональной подготовки на основе принципа модульности. Принцип модульности вошел в педагогику из техники и означает принцип построения технических систем. Согласно Википедии (<https://ru.wikipedia.org/wiki/>) это означает, что функционально связанные части системы группируются в законченные узлы – модули (блоки) [15]. Переход высшего образования на компетентностную модель подготовки магистров актуализировал этот принцип через включение в программы профессиональной подготовки относительно законченных элементов (модулей) как механизмов формирования компетенций.

Как следует из краткого дискурс-анализа, обращение к субъектно-ориентированному подходу к студентам магистрантам сопряжено, в основном, с процессами развития, саморазвития и самореализации магистрантов как субъектов научно-образовательной деятельности в контекстах реализации их научно-творческого потенциала. Для успешной реализации субъектно-ориентированного подхода необходим процесс поддержки самореализации студента-магистранта. Одной из адаптивных технологий в осуществлении субъектно-ориентированного

подхода как создания условий для *взращивания* субъектности магистранта, мы считаем технологии педагогической фасилитации [6;7].

Обратимся к основам использования личностно-ориентированного подхода как механизма социализации и адаптации студентов-магистрантов к обучению. В работе О.В. Поймановой показаны возможности использования идей личностно-ориентированного подхода в образовательном процессе начальной школы [11]. Это относится не только к обучению учащихся, но и студентов – магистрантов, т.к. они, как и младшие школьники, являются субъектами учебной деятельности. Магистранты рассматриваются нами как субъекты научно-образовательной деятельности. Процессы саморазвития, самообучения и самовоспитания для магистрантов, так же как и школьников, для них являются доминирующими. В этом сравнении мы подразумеваем *закон педагогической рекапитуляции для студентов – магистрантов*.

В концепции личностно-ориентированного образования роль обучения заключается в выявлении особенностей *субъектного опыта* и в создании условий для раскрытия и развития индивидуальных познавательных возможностей обучаемых. Мы согласны, что учение для субъекта проявляется в его бесконечном

стремлении к познанию. Учение, обучение следует рассматривать как субъектно-значимое постижение мира, формирование Образа-мира, которое наполняется для обучающегося личностными смыслами, ценностями, отношениями, зафиксированными в его «субъектном опыте» [14].

В контексте этих размышлений личностно-ориентированный подход в процессе обучения магистрантов должен выстраиваться при опоре на субъектно-ориентированный подход. Субъектно-ориентированный подход рассматривается как механизм организации среды инновационного развития [5;9]. Сегодня в подготовке будущих магистров для бизнес – структур актуальны и востребованы подходы к построению модели инновационного процесса на платформе субъектно-ориентированной методологии [2].

Итак, субъектно-ориентированный подход в процессе профессиональной подготовки будущего магистра является основой личностно-ориентированного подхода. Мы считаем, что соотношение данных подходов строится не на исключительности одного, а как их интеграция и синергия этих подходов для фасилитации (облегчения, поддержки) процессов самоактуализации, саморазвития, самовоспитания будущего магистра.

Литература:

1. Вербицкий А.А. Теория контекстного образования как концептуальная основа реализации компетентностного подхода / А.А. Вербицкий // Коллекция гуманитарных исследований. - 2016. - № 2(2). - С. 6-12.
2. Громов А.И. Подход к построению модели инновационного процесса на платформе субъектно-ориентированной методологии [Электронный ресурс] / А.И. Громов, Ю.А. Билинkis, А. Фляйшман, Т.В. Новикова, Е.И. Худобин, Д.В. Торшин // Бизнес-информатика. - 2015. - № 1(31). – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/podhod-k-postroeniyu-modeli-innovatsionnogo-protsesta-na-platfome-subektno-orientirovannoy-metodologii>
3. Гордина О.В. Принципы образования взрослых и пути их реализации в деятельности Высшей народной школы [Электронный ресурс] / О.В. Гордина // Сибирский педагогический журнал. - 2010. - № 3. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/printspiy-obrazovaniya-vzroslyh-i-puti-ih-realizatsii-v-deyatelnosti-vysshey-narodnoy-shkoly>
4. Лебедева Л.И. Магистерское образование как обучение взрослого человека [Электронный ресурс] / Л.И. Лебедева // Человек и образование. - 2008. - № 3. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/magisterskoe-obrazovanie-kak-obuchenie-vzroslogo-cheloveka>
5. Милинис О.А. Проектирование педагогической системы субъектно-ориентированного подхода к развитию культуры творческой самореализации студентов-педагогов [Электронный ресурс] / О.А. Милинис // Сибирский педагогический журнал. - 2012. - № 2. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/proektirovanie-pedagogicheskoy-sistemy-subektno-orientirovannogo-podhoda-k-razvitiyu-kultury-tvorcheskoy-samorealizatsii-studentov>
6. Мухаметзянова Ф.Г. О феномене фасилитации в высшем образовании / Ф.Г. Мухаметзянова, Р.Р. Хайрутдинов // Казанский педагогический журнал. - 2017. - № 1(120). - С. 45-51.
7. Мухаметзянова Ф.Г. Магистратура как методологический феномен: вызовы современности / Ф.Г. Мухаметзянова, О.Л. Панченко, Р.Р. Хайрутдинов // Человек и образование. - 2017. - № 3(52). - С. 9-14.
8. Никулина Е.Г. Исследование изменений в подготовке магистров образования в России с 1992 года по настоящее время [Электронный ресурс] / Е.Г. Никулина // Интернет-журнал Науковедение. - 2014. - № 3(22). – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/issledovanie-izmeneniy-v-podgotovke-magistrov>

obrazovaniya-v-rossii-s-1992-goda-po-nastoyascheevremya

9. Палагин В.С. Субъектно-ориентированный подход к организации сред инновационного развития [Электронный ресурс] / В.С. Палагин // Контуры глобальных трансформаций: политика, экономика, право. - 2011. - № 3. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/subektno-orientirovannyy-podhod-k-organizatsii-sred-innovatsionnogo-razvitiya>

10. Пак Л.Г. Категория субъектности в контексте социализации личности [Электронный ресурс] / Л.Г. Пак // Сибирский педагогический журнал. - 2009. - № 4. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/kategoriya-subektnosti-v-kontekste-sotsializatsii-lichnosti>

11. Пойманова О.В. Использование идей личностно-ориентированного подхода в образовательном процессе начальной школы [Электронный ресурс] / О.В. Пойманова // Вестник ТГУ. - 2010. - № 3. – Режим доступа: [https://cyberleninka.ru/article/n/ispolzovanie-idey-](https://cyberleninka.ru/article/n/ispolzovanie-idey-lichnostno-orientirovannogo-podhoda-v-obrazovatelnom-protsesse-nachalnoy-shkoly)

lichnostno-orientirovannogo-podhoda-v-obrazovatelnom-protsesse-nachalnoy-shkoly

12. Торгашева А.А. Система высшего образования в России и за рубежом [Электронный ресурс] / А.А. Торгашева, А.А. Снежко // Актуальные проблемы авиации и космонавтики. - 2011. - № 7. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/sistema-vysshego-obrazovaniya-v-rossii-i-za-rubezhom>

13. Скуднова Т.Д. Антропологический подход к профессиональной подготовке специалистов [Электронный ресурс] / Т.Д. Скуднова // Известия ЮФУ. Технические науки. - 2006. - № 2. – Режим доступа:

<https://cyberleninka.ru/article/n/antropologicheskiy-podhod-k-professionalnoy-podgotovke-spetsialistov>

14. Якиманская И.С. Личностно-ориентированное образование / И.С. Якиманская // Новые ценности образования. - М., 1995. - С. 155.

15. Википедия [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://ru.wikipedia.org/wiki/>

Сведения об авторах:

Хайрутдинов Рамиль Равилович (г. Казань, Россия), кандидат исторических наук, доцент, директор Института международных отношений, Казанский (Приволжский) федеральный университет, e-mail: ramilh64@mail.ru

Data about the author:

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



УДК 159

ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ МОТИВАЦИЯ ПЕДАГОГОВ ДОО К ИННОВАЦИОННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

И.А. Синкевич, Т.Д. Барышева

Аннотация. В статье представлены результаты исследования взаимосвязи профессиональной мотивации и участия педагогов ДОО в инновационной деятельности. Раскрыты мотивы профессиональной деятельности педагога на основе концепции А.Н. Леонтьева. Проанализированы результаты эмпирического исследования в соответствии с разработанной моделью иерархии мотивации профессиональной деятельности педагогов ДОО, определением ведущих и вспомогательных мотивов и требований инновационной деятельности. Представлены средние показатели уровней профессиональной мотивации и мотивации к инновационной деятельности педагогов ДОО, проведен анализ показателей готовности к инновациям. Дан сравнительный анализ мотивации педагогов ДОО, осуществляющих и не принимающих участие в инновационной деятельности. Результаты исследования сопоставлены с моделью иерархии профессиональной мотивации, выявлена прямая зависимость участия педагогов ДОО в инновационных процессах от степени сформированности их профессиональной мотивации.

Ключевые слова: система образования, педагоги дошкольных образовательных организаций, инновационная деятельность, мотивация профессиональной деятельности, самоактуализация, внешние и внутренние мотиваторы.

PROFESSIONAL MOTIVATION OF PRESHCOOL TEACHERS TO INNOVATION ACTIVITIES

I. Sinkevich, T. Barysheva

Abstract. The article presents the results of the research of the relationship between professional motivation and the participation of teachers of the DEP in the innovation activities. The motives of the professional activity of the teacher based on the concept by A.N. Leontiev are revealed. The results of the empirical research are analyzed in accordance with the developed model of the hierarchy of motivation for the professional activities of pre-school teachers, the definition of the leading and auxiliary motives and requirements of the innovation activity. The average indicators of the levels of professional motivation and motivation for the innovative activities of teachers of the DEP and the analysis of indicators of readiness for innovation are presented. A comparative analysis of the pre-school teachers' motivation who are involved in and not involved in innovative activities is given. The results of the study are compared with the model of the hierarchy of teacher's professional motivation. The direct dependence of the participation of pre-school teachers in the innovation processes influenced on the degree of formation of their professional motivation is revealed.

Keywords: system of Education, pre-school teachers, innovative activity, motivation for professional activity, self-actualization, external and internal motivators.

Российское образование на современном этапе находится в процессе значительной трансформации. В нормативных документах определены стратегические цели и задачи развития образования в России, в том числе на региональном уровне [1]. Активно внедряются Федеральные государственные образовательные стандарты (ФГОС), включая дошкольные организации [7]. Основной ценностью ФГОС стала его ориентация на внедрение инноваций, способствующих росту качества образования. Одним из приоритетных направлений является поддержка инновационной деятельности педагога. Эта концептуальная идея сохраняется и в Национальном проекте «Образование».

Несомненно, что образовательная система испытывает потребность в заинтересованных,

высокомотивированных педагогах, способных грамотно управлять инновационными процессами. Целью инновационной деятельности становится изменение свойств педагогической системы образовательной организации, вследствие чего она становится способной достигать более высоких результатов и качества образования.

В общем плане инновационная деятельность в образовании направлена на решение комплексной профессиональной проблемы, порождаемой столкновением сложившихся и ещё только становящихся норм практики, либо несоответствием традиционных норм новым социальным вызовам и ожиданиям. Инновационные процессы могут существенно замедляться ввиду неготовности (или слабой

компетентности) персонала, ригидности имеющихся установок, влияния различного рода ограничений скорости преобразований. Анализ новых требований к осуществлению образовательного процесса, предъявляемых ФГОС, показал, что проблема организации, оценивания готовности к ней и успешной реализации инновационной деятельности педагогов ДОО является актуальной для современной психолого-педагогической науки и образовательной практики. Однако современный педагог работает в противоречивых условиях, которые выражаются в потребности общества в быстром развитии образовательных организаций и в то же время в нежелании многих педагогов реализовывать нововведения в силу их недостаточной мотивированности к участию в инновационной деятельности.

Изучение теоретических аспектов профессиональной мотивации позволило нам подобрать соответствующий исследовательский инструментарий и разработать процедуру исследования мотивации к инновационной деятельности педагогов ДОО. Вместе с тем, были обоснованы мотивационные составляющие деятельности тех педагогов, которые проявляют активность в инновациях. На основе выбранных методов диагностики был проведен сравнительный анализ мотивации профессиональной деятельности педагогов, осуществляющих инновации, и педагогов, не принимающих участия в них. Основным предположением являлось то, что высокомотивированные педагоги успешно осуществляют инновационный процесс в системе дошкольного образования.

Проведенный теоретический анализ исследований учеными проблемы мотивации личности показал, что наибольший интерес вызывает классическая концепция А.Н. Леонтьева [2], по мнению которого мотивационную сферу личности составляют мотивационный комплекс, включающий мотивы, лежащие в основе профессиональной деятельности. Таким образом, составляющими мотивационной сферы – мотивацией достижения и самоактуализации, может обладать только личность, стремящаяся достигнуть высоких результатов в своей профессиональной деятельности, испытывающая потребность в постоянном личностном росте и признании окружающих.

Для эмпирического исследования, опираясь на концепцию А.Н. Леонтьева, нами была разработана модель иерархии мотивации

профессиональной деятельности педагогов ДОО с учетом требований инновационной деятельности, с определением ведущих и вспомогательных мотивов. Исследование проводилось на базе дошкольных образовательных организаций города Мурманска и Мурманской области (г. Апатиты, п. Видяево, г. Кандалакша, г. Кировск, п. Мурмаши, п. Никель, г. Полярные Зори, г. Североморск и др.), в которых созданы организованные инновационные вариативные площадки для детей дошкольного возраста, предусмотрены оказание психолого-педагогической помощи родителям в развитии детей на основе активного игрового взаимодействия (триады «ребёнок – педагог – родитель») и другие нововведения. В качестве испытуемых выступили 52 человека – педагогические коллективы детских образовательных организаций, женщины возрастом от 23 до 60 лет, педагогический стаж которых варьируется от 1 года до 38 лет.

Исходя из разработанной мотивационной модели, был проведен анализ результатов исследования по каждой из выбранных методик: 1) опросник самоактуализации личности (методика А.В. Лазукина в адаптации Н.Ф. Калина); 2) опросник «Потребность в достижении цели. Шкала оценки мотивации достижения» (методика Ю.М. Орлова) [6]; 3) тестовая методика «Смысложизненные ориентации» (адаптация Д.А. Леонтьева) [3]; 4) тестовая методика определения жизнестойкости (методика Сальваторе Мадди в адаптации Д.А. Леонтьева) [5].

Затем, учитывая средние значения, проведена общая комплексная оценка и выявлен средний показатель уровней мотивации к профессиональной деятельности педагогов ДОО. Используемые методики предполагают, на наш взгляд, выявление необходимых компонентов профессиональной мотивации педагогов, позволяющих им активно участвовать в инновациях.

На первом этапе исследования по выбранным методикам выявлялись мотивационные составляющие профессиональной деятельности у 52 педагогов ДОО г. Мурманска и Мурманской области. На втором этапе проводился анализ результатов исследования по каждой из методик, затем, исходя из их среднего значения, была проведена общая комплексная оценка и выявлен средний показатель уровней мотивации к профессиональной деятельности педагогов ДОО, наглядно представленный в таблице 1 и на рисунке 1.

Таблица 1. – Уровни профессиональной мотивации педагогов ДОО

Уровни	Самоактуализация личности	Мотивация достижения	Смысложизненные ориентации	Жизнестойкость	Сводный показатель
Высокий	15 (29%)	14 (27%)	16 (31%)	15 (29%)	29%
Средний	18 (35%)	17 (33%)	17 (33%)	17 (33%)	33%
Низкий	19 (36%)	21 (40%)	19 (36%)	20 (38%)	38%

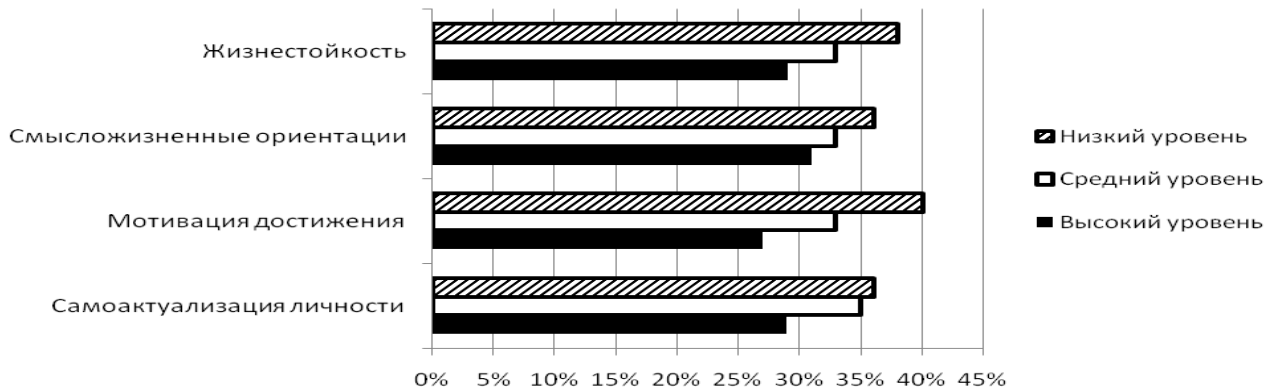


Рисунок 1. – Средний показатель уровней профессиональной мотивации педагогов ДОО

Анализ критериальных показателей готовности педагогов ДОО к инновациям помог нам определить основные мотивационные составляющие профессиональной деятельности педагога ДОО, которые включают: процессуально-содержательный мотив; познавательный мотив – мотив получения новых знаний; социальный мотив – мотив идентификации себя с другим человеком (или группой); мотив аффилиации – мотив увлеченности общением с детьми, любовь к детям, создание теплой атмосферы взаимодействия; собственно творческий мотив – мотив саморазвития; мотив долженствования; мотив комфортности; материальный мотив.

Результатом эмпирического исследования явилось определение мотивов, способствующих участию педагога в инновационной деятельности,

а именно: первые пять из вышеперечисленных. В то же время тормозящими участие педагогов в инновациях образования являются мотивы долженствования, комфортности и материальный мотив. Мотивация самоактуализации педагогов ДОО является наивысшей ступенью в иерархии их мотивации к профессиональной деятельности, определяющая амплификацию внутреннего потенциала личности, постоянного личностного роста. Мотивация достижения дифференцируется на мотив успеха и мотив избегания неудачи, включает в себя внешние мотиваторы (оценку педагогической ситуации) и внутренние мотиваторы (оценку своих возможностей). Однако мы исключаем мотив избегания неудач, так как наряду с риском инновационной деятельности данный мотив будет блокировать мотивацию самоактуализации [4].

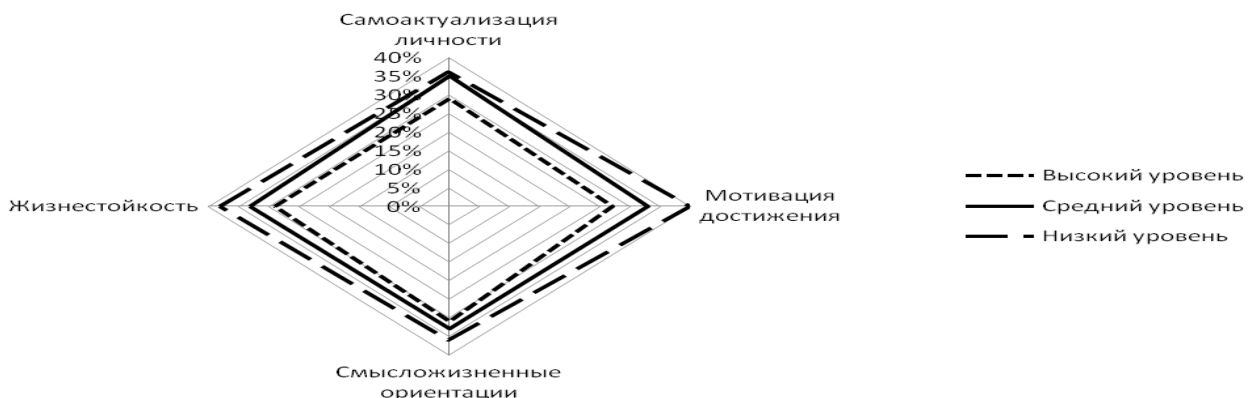


Рисунок 2. – Средний показатель уровней мотивации к инновационной деятельности педагогов ДОО

Результаты, наглядно представленные в таблице 1, на рисунках 1 и 2, отражают вывод о том, что у участников исследовательской выборки в примерно равных частях представлены разные уровни профессиональной мотивации, но с преобладанием среднего и низкого уровня профессиональной мотивации. В группе испытуемых из 52 педагогов высокий уровень профессиональной мотивации выявлен у 15 педагогов, что составило 29%; средний уровень профессиональной мотивации представлен у 17 педагогов (33%); низкий уровень профессиональной мотивации выявлен у 20 педагогов (38%). Таким образом, можно сделать вывод, что у педагогов ДОО преобладают средний и низкий уровень профессиональной мотивации.

На третьем этапе исследования был проведен сравнительный анализ мотивации педагогов ДОО, участвующих и не принимающих участие в инновационной деятельности. По результатам диагностики можно сделать вывод, что из 18 педагогов, осуществляющих инновации в ДОО на высоком уровне, 14 человек (78%) имеют высокий уровень мотивации профессиональной деятельности. Это свидетельствует о том, что данные воспитатели не случайно работают в ДОО, они действительно являются высокомотивированными педагогами, успешно реализующие ФГОС. Результаты анализа распределения педагогов по уровням профессиональной мотивации, осуществляющих инновационную деятельность, отражены в таблице 2 и на рисунке 3.

Таблица 2. – Уровни профессиональной мотивации педагогов ДОО, осуществляющих инновационную деятельность

Уровни	Профессиональная мотивация	Инновационная деятельность
Высокий уровень	15 (29%)	18 (35%)
Средний уровень	17 (33%)	18 (35%)
Низкий уровень	20 (38%)	16 (30%)
Всего	52 (100%)	52 (100%)

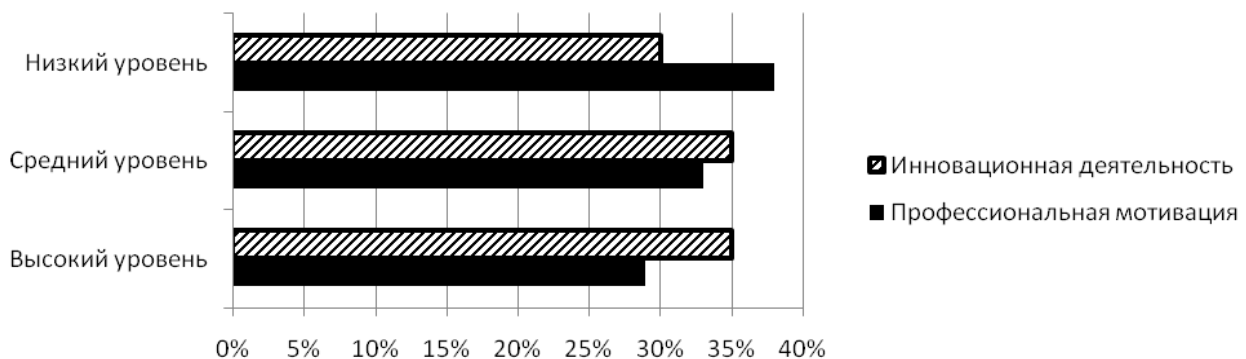


Рисунок 3. – Уровни профессиональной мотивации педагогов, осуществляющих инновационную деятельность в ДОО

Сопоставляя результаты исследования с разработанной нами моделью иерархии профессиональной мотивации, мы выявили, что высокомотивированным педагогам ДОО свойственны принятие риска, ориентация на успех и саморазвитие, вовлеченность в образовательный процесс, что подтверждает сформированная у них на высоких уровнях мотивация достижения. Педагоги ДОО обладают также высокой мотивацией самоактуализации. Преобладающими мотивами у них выступают мотив самовыражения и самоутверждения.

Как показывает практика, сформированная на высоких уровнях мотивация достижения и

самоактуализации позволяет успешно осуществлять инновационную деятельность педагогам ДОО. Однако 4 педагога (8% от общего числа, работающих в ДОО) осуществляют инновационную деятельность, имея средний уровень профессиональной мотивации. У данных педагогов не сформирована мотивация самоактуализации, но мотивация достижения находится на среднем уровне, что говорит о стремлении педагога к успеху в инновационной деятельности, в которую он вовлечен. Инновационный процесс приносит данному педагогу удовлетворение. Проанализировав также личностную характеристику описываемых

воспитателей, нами выявлено, что ведущими мотивами мотивационного комплекса выступают мотивы аффилиации и идентификации себя с другими людьми. Данным педагогам приносит удовольствие общение с высокомотивированными коллегами, работающими в ДОО, и они стремятся тянуться за лидерами инноваций.

Остальные педагоги – 13 человек (25%) – со средним уровнем профессиональной мотивации, имеют средние показатели сформированности мотивации достижения. Но, при условии актуализирования некоторых мотивов (например, творческих, мотивов познания, саморазвития, процессуально-содержательного мотива) мотивация достижения успеха у них повысится, соответственно, повысится общий уровень профессиональной мотивации, что позволяет предполагать, что эти педагоги также смогут осуществлять инновационную деятельность.

Кроме того, высокий уровень мотивации профессиональной деятельности был выявлен у педагога, не включенного в инновационную деятельность в ДОО. Но наличие у него достаточно сформированного уровня мотивации самоактуализации и высокого уровня мотивации достижения говорит о том, что данный педагог мог бы успешно участвовать в инновационных процессах учреждения. Диагностика показала высокие уровни жизнестойкости (несмотря на возраст – 29 лет) и смысложизненных ориентаций, ведущими среди которых выступают ценности принятия других и альтруистические ценности. Такая характеристика его профессиональной мотивации уверенно предполагает «зачислить» данного педагога в резервный состав воспитателей, осуществляющих инновационную деятельность.

Следует отметить, что не сформирована мотивация к участию в инновационных процессах учреждения у 16 педагогов (30%), у которых выявлены низкие показатели по всем четырем методикам. Следовательно, правомерен вывод о том, что у данных педагогов смысложизненные ориентации не связаны с профессией, у них не сформированы мотивации достижения и самоактуализации. В их мотивационном комплексе ведущими мотивами выступают: внутренние – мотив избегания неудачи, мотив комфортности; внешние – мотив должностования, что, согласно разработанной нами мотивационной модели, являются точками внимания руководителя ДОО при управлении инновационными процессами.

Низкий уровень мотивации профессиональной деятельности выявлен у 4

педагогов (8%), у которых отмечается средний показателей жизнестойкости, позволяющий утверждать, что они могли бы принять участие в инновационной деятельности, совладать с собой в стрессовых ситуациях, включиться в педагогический процесс. Однако нежелание, несформированность в мотивационном комплексе мотивов получения новых знаний, саморазвития, творчества блокируют их возможности и способности; несформированность мотива успеха блокирует мотивацию достижения, следовательно, и самоактуализацию. Ведущим мотивом профессиональной деятельности у данных педагогов выступает материальный заработок.

Нельзя обойти вниманием группу педагогов ДОО с низким уровнем мотивации профессиональной деятельности, у которых в то же время отмечается наличие средних показателей жизнестойкости. Это означает, что они могут принять риск участия в инновационной деятельности, совладать с собой в стрессовых ситуациях, вовлечься в педагогический процесс. Однако несформированность в мотивационном комплексе мотивов получения новых знаний, саморазвития и творчества блокируют их возможности и способности; несформированность мотива успеха блокирует мотивацию достижения, а значит, и самоактуализацию. Ведущим мотивом профессиональной деятельности у этой группы педагогов выступает материальный мотив (денежный фактор, заработок). Важно отметить слабую связь между возрастом, стажем, профессиональной мотивацией и вовлеченностью в инновации. В ходе исследования было выявлено, что возраст испытуемых и их опыт работы могут не влиять на уровень профессиональной мотивации, а также на сформированность мотивации к осуществлению инновационной деятельности. В данном случае преобладающее значение имеют индивидуально-личностные характеристики исследуемых работников ДОО.

Таким образом, проведенный теоретико-эмпирический анализ частично подтверждает выдвинутую гипотезу о том, что участие педагога ДОО в инновационной деятельности зависит от степени сформированности его профессиональной мотивации, т.е. что только высокомотивированный педагог успешно осуществляет инновационный процесс в системе образования. Выявлено, что педагоги со средним уровнем мотивации, актуализируя внешние или внутренние мотивы из своего мотивационного комплекса, также смогут успешно осуществлять

инновации в образовании, при условии управленческих воздействий руководителя организации.

Участие педагога ДОО в инновационной деятельности противоречиво. С одной стороны, инновационная составляющая способствует его профессиональному развитию, поскольку позволяет освоить новые педагогические технологии, приобрести новый педагогический опыт. А с другой стороны, инновация – это деятельность, сопряжённая с преодолением ряда типичных трудностей, способных привести педагога к кризису профессионального развития. Инновационная деятельность может быть эффективно осуществлена только адекватно личностно и профессионально ориентированным субъектом, с эвристическим или креативным уровнем интеллектуальной инициативы, на фоне доминанты мотива личностной самоактуализации в профессиональной сфере. Определяя модель профессиональной активности в условиях интенсивных инновационных процессов, необходимо ясно представлять совокупность компонентов инновационной деятельности педагога ДОО. Мотивационный компонент инновационной деятельности включает в себя потребность в педагогических новшествах, мотивы личностной самореализации, потребность в создании нового видения педагогической действительности. Креативный компонент позволяет проявиться творческим возможностям педагога. Технологический компонент предполагает реализацию инновационных

действий педагога, использование новых современных технологий, поддерживаемое наличием у него адекватной профессиональной компетентности.

Таким образом, инновационная деятельность – это один из аспектов работы находящейся в режиме развития современной образовательной организации, характеризующий позитивные качественные изменения системы, перевод её на новый, более высокий уровень функционирования. Главная цель обеспечения инновационной деятельности в ДОО – развитие педагога как творческой личности; достижение высокой эффективности воспитательно-образовательной работы с обучающимися на уровне современных требований. Инновационные процессы будут тем успешнее, чем эффективнее будет осуществляться управление этими процессами, в результате чего педагоги смогут в полной мере реализовать свои творческие наработки, которые приведут к обновлению и повышению качества образовательного процесса.

Организация инновационной деятельности педагога подразумевает создание условий для ее реализации, изменения в особенностях взаимодействия всех субъектов образовательных отношений для достижения поставленных целей в процессе реализации ФГОС. Наличие у педагогов ДОО мотивации достижения и мотивации самоактуализации является необходимым условием для успешной реализации инновационной деятельности.

Литература:

1. Беляков С.А. Отражение стратегических целей и задач развития образования в программных документах субъектов Северо-Западного федерального округа / С.А. Беляков. – М.: РАНХиГС, Издат. дом Дело, 2017. – 256 с.
2. Леонтьев А.Н. Мотивация и психологические механизмы ее формирования / А.Н. Леонтьев. - М.: Сфера, 2001. - С. 98.
3. Леонтьев Д.А. Современная психология мотивации: сб. науч. трудов / Д.А. Леонтьев. – М.: Смысл, 2012. - С. 298.
4. Микляева Н.В. Инновации в детском саду / Н.В. Микляева. - М.: Айрис Пресс, 2008. – 365 с.
5. Московитина Л. Энциклопедия психологических тестов / Л. Московитина. – М.: Айрис Пресс, 1996. – С. 78.
6. Фетискин Н.П. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп / Н.П. Фетискин, В.В. Козлов, Г.М. Мануйлов. – М.: Пресс, 2002. – С. 111-178.
7. Приказ №1155 «Об утверждении ФГОС ДО» Министра образования РФ от 17 октября 2013 года (регистрация в Минюсте 14 ноября 2013 года) // Российское образование / Газета от 2 декабря 2013. - С. 5.

Сведения об авторах:

Синкевич Ирина Алексеевна (г. Мурманск, Россия), кандидат педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой психологии Психолого-педагогического института ФГБОУ ВО «Мурманский арктический государственный университет» (МАГУ), e-mail: i.sinkevich@mail.ru

Барышева Татьяна Дмитриевна (г. Мурманск, Россия), магистр психологии, старший преподаватель кафедры психологии Психолого-педагогического института ФГБОУ ВО «Мурманский арктический государственный университет» (МАГУ), e-mail: tatibar@mail.ru

Data about the authors:

I. Sinkevich (Murmansk, Russia), Ph.D. in Pedagogy, Associate Professor, Head of the Department of Psychology, Psychological-Pedagogical Institute, Murmansk Arctic State University, e-mail: i.sinkevich@mail.ru

T. Barysheva (Murmansk, Russia), Master of Psychology, Senior Lecturer of the Department of Psychology, Psychological-Pedagogical Institute, Murmansk Arctic State University, e-mail: tatibar@mail.ru



УДК 159.9.07.

РОЛЬ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО БЛАГОПОЛУЧИЯ УЧИТЕЛЯ В ПРЕВЕНЦИИ РИСКОВ АСОЦИАЛЬНОГО ПОВЕДЕНИЯ УЧЕНИКОВ

Р.М. Хусаинова, Э.Н. Гилемханова¹

¹Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ, проект №17-29-02092 офу_м

Аннотация. Статья посвящена исследованию роли психологического благополучия учителя в превенции рисков асоциального поведения учеников. Психологическое благополучие рассматривается как ключевая позиция профессионально-личностной сферы учителя, связанная с эффективностью трансляции учащимся эталонов нормативного поведения. Выделены личностные характеристики учителя, связанные с рисками асоциального поведения учащихся: гибкость, профессиональные притязания, стремление к совершенству, тенденция к отказу в ситуации неудачи, активная стратегия решения проблем, чувство социальной поддержки. В исследовании приняло участие 56 учителей, которые осуществляют классное руководство над 736 учащимися. Площадками исследования послужили 18 общеобразовательных муниципальных школ Республики Татарстан. Результатом исследования стала разработанная с применением структурно-латентного анализа модель взаимосвязи психологического благополучия учителя и рисков асоциального поведения учащихся класса. Показано, что предложенная модель соответствует исходным данным по основным показателям индексов согласия (CMIN=17,06; df=19; p=0,57; GFI=0,940; CFI=1,000; RMSEA=0,000; Pclose=0,725).

Ключевые слова: учитель, ученик, психологическое благополучие, риск асоциального поведения.

THE ROLE OF PSYCHOLOGICAL WELL-BEING OF TEACHERS IN PREVENTION OF RISKS OF ASOCIAL BEHAVIOR OF STUDENTS

R. Khusainova, E. Gilemkanova

Abstract. The following article is devoted to the study of the role of psychological well-being of teachers in the prevention of risks of asocial behavior of students. Psychological well-being is considered as a key position of the professional and personal sphere of the teacher associated with the effectiveness of the transmission of standards of normative behavior to the students. The personal characteristics of the teacher associated with the risks of asocial behavior of students are flexibility, professional claims, commitment to excellence, the tendency to refuse in a situation of failure, an active strategy for solving problems, a sense of social support. 56 teachers are being involved in the study who provide classroom management and monitoring on over 736 students. The experimental bases were 18 secondary municipal schools of the Republic of Tatarstan. The result of the study was a model of the relationship between the psychological well-being of the teacher and the risks of antisocial behavior of students. It is shown that the proposed model corresponds to the data on the main indices of agreement (CMIN=17.06; df=19; p=0.57; GFI=0.940; CFI=1,000; RMSEA=0.000; Pclose=0.725).

Keywords: teacher, student, psychological well-being, risk of asocial behavior.

Современные социокультурные изменения социальной действительности в нашей стране затронули и систему образования, породив существенные трансформации системы социальных отношений и распределения ролей в системе «учитель-ученик». На фоне цифровизации образовательного процесса и развития информационных технологий в образовании, нивелирующих роль учителя в качестве источника знаний, его основной позицией в системе образования становится социально-психологическая адаптация детей к современным условиям жизнедеятельности. Определяя роль современного российского учителя как ключевого социокультурного агента по передаче норм деятельности и мышления, важно понять, каков его вклад в превенцию рисков асоциального поведения учеников, и

какие составляющие его личностно-профессиональной сферы являются наиболее значимыми для трансляции эталонов нормативного поведения учащихся.

Исследование воздействия личностных особенностей учителя на социально-психологические характеристики учащихся класса не так широко представлено в научной литературе. В контексте поднятой проблемы важно отметить изучение влияния уровня развития личностных характеристик учителей на психологическую безопасность учащихся, предпринятое В.Н. Барцевич. Ученый эмпирически установила, что учителя с высоким уровнем профессионального развития таких интегральных личностных характеристик, как направленность, компетентность, гибкость и самосознание в большей степени способны

обеспечить психологическую безопасность учащихся [1]. В качестве механизмов влияния зарубежные коллеги определяют транслируемые в образовательной среде образцы для подражания. Усваиваемые учащимися в школе деструктивные образцы определяют вероятность ограниченных ролевых моделей для идентификации и имитации, что обуславливает возможные проблемы психологической безопасности образовательной среды [9]. Вместе с тем, Chen и Vazsonyi не обнаружили прямой взаимосвязи между психологическим климатом в классе и проблемным поведением учащихся [8].

На основании анализа представленной научной литературы нами выстроена гипотеза о том, что психологическое благополучие учителя, которое проявляется в особенностях осуществляемой им профессиональной деятельности, взаимосвязано с эффективностью трансляции учащимся эталонов нормативного поведения, создавая тем самым предпосылки для адаптивной либо дезадаптивной (отклоняющейся) поведенческой модели учащихся.

Для исследования психологического благополучия учителей применялись психодиагностические методики:

1. Методика Б. Тукмана «Шкала общей прокрастинации» (General Procrastination Scale, B. Tuckman, TGPS, валидизирована в 2009 году Н.Г. Гаранян), позволяющая определить склонность к прокрастинации [10].

2. Мельбурнский Опросник Принятия Решений (МОПР), адаптирован Корниловой Т.В. в 2013. Позволяет определить продуктивные – непродуктивные стратегии поведения в принятии решений [3].

3. Опросник AVEM (У. Шааршмидт, А. Фишер), адаптирован Т. Ронгинской. Позволяет диагностировать тип поведения в ситуации профессиональных требований и описывает три сферы личности профессионала: профессиональная активность, психическая устойчивость к проблемам, эмоциональное отношение к работе [4].

Для исследования асоциального поведения учащихся использовался Методический комплекс для выделения вероятностных предикторов возможного вовлечения обучающихся в потребление наркотиков (А.Ш. Тхостов и др.) [6].

Статистическая обработка данных проводилась с использованием программы SPSS Statistics 21, осуществлялись корреляционный анализ и структурно-латентный анализ. Статистическая достоверность считалась при уровне значимости $p < 0.05$ и $p < 0.01$.

В исследовании приняло участие 56 учителей, которые осуществляют классное руководство. Возраст учителей от 24 до 60 лет (средний возраст по выборке 41,57 лет), стаж работы от 2 до 38 лет (средний стаж работы по выборке 18,8 лет), 96% из них женского пола и 4% мужского. В исследовании приняло участие 736 учащихся, над которыми осуществляют классное руководство данные учителя. Возраст учащихся от 11 до 16 лет. Средний возраст: 13,46 лет. Распределение по полу: 55,35% девочек, 44,65 мальчиков. Площадками исследования послужили 18 общеобразовательных школ муниципальных школ Республики Татарстан.

Первым этапом нашего исследования был анализ психологического благополучия учителей на основании средних значений изучаемых личностно-профессиональных качеств педагогов в вышеописанной выборке.

Согласно методике Б. Тукмана «Шкала общей прокрастинации», уровень прокрастинации учителей определяется как низкий (40,7 баллов). Соответственно, учителям не свойственно игнорирование дел и задач, которые необходимо выполнить к определенному сроку. Результаты по методике МОПР демонстрируют, что у учителей преобладает продуктивный копинг [3], характеризующийся высокими значениями по шкале «Бдительность» и низкими – по шкалам непродуктивных копингов: «Избегания», «Прокрастинации» и «Сверхбдительности», см. рисунок 1.

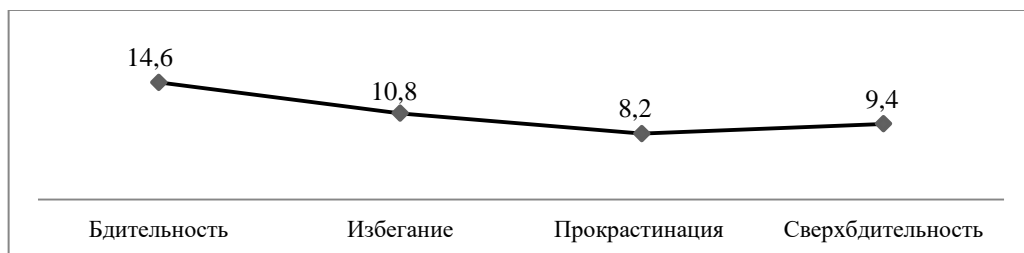


Рисунок 1. – Усредненный профиль стратегий поведения учителей при принятии решений

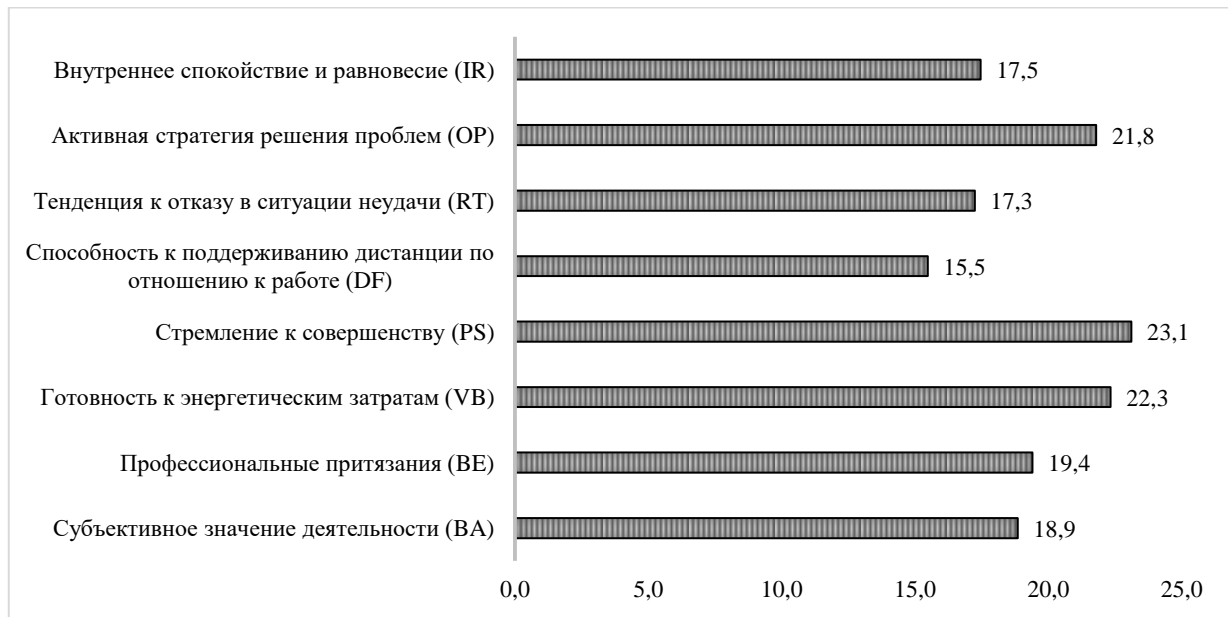


Рисунок 2. – Усредненные значения типов поведения учителей в ситуации профессиональных требований

Согласно представленному профилю учителя позитивно реагируют на неопределенность деятельности и проявляют гибкость в ситуации принятия решений.

Высокие значения шкал VB, PS указывают на профессиональную активность учителя, свидетельствуют о готовности потратить свои энергетические, временные ресурсы для достижения профессиональных целей, ориентируются на качество своей работы. То, что учителя концентрируются на качестве выполняемой работы, указывает на ценность самой работы, которую важно выполнить вовремя и без замечаний. Отмечаем также высокие значения по шкале OP, которая свидетельствует о наличии оптимистической, активной установки в случае появления профессиональных проблем. Значения шкал LZ, SU показывают на наличие социальной поддержки значимого окружения, общей удовлетворенности жизнью учителей, как профессиональными, так и бытовыми ее аспектами.

Таким образом, анализ средних значений изучаемых показателей позволил составить усредненный психологический портрет учителя, свидетельствующий о психологическом благополучии учителей. Такого учителя можно охарактеризовать как уверенного, психически устойчивого, с активной профессиональной позицией, позитивно преодолевающего трудности. Полученные данные согласуются с результатами исследования И.В. Заусенко [2] указывающей, что «...в профессиональной деятельности педагога достаточно позитивных

переживаний, удовлетворенности решением профессиональных задач и чувства нужности и полезности, чтобы считать себя в жизни и профессии вполне благополучным».

Анализ усредненного профиля предикторов асоциального поведения учащихся показывает, что все значения находятся в диапазоне средних, см. рисунок 3. По параметрам «Отсутствие эмоциональной поддержки» и «Проблема взаимодействия» значения приближаются к нижним границам шкал, что свидетельствует об их благоприятном состоянии.

Исходя из полученных данных, можно заключить соответствие низких рисков асоциального поведения учащихся у учителей, демонстрирующих психологическое благополучие и положительное эмоциональное отношение к своей профессиональной деятельности.

Следующим этапом нашей работы был анализ взаимосвязи профессионально-личностных характеристик учителя с предикторами асоциального поведения учащихся.

Были выявлены корреляционные взаимосвязи типов поведения учителей в ситуации профессиональных требований с предикторами асоциального поведения учащихся, см. таблицу 1. Зафиксированные взаимосвязи свидетельствуют о положительном вкладе профессионально-личностных особенностей учителя в превенцию рисков асоциального поведения учащихся.

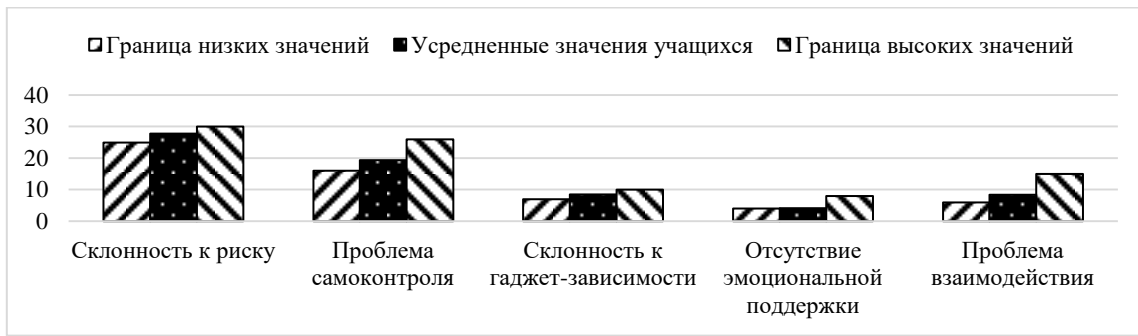


Рисунок 3. – Усредненный профиль предикторов асоциального поведения учащихся

Таблица 1. – Корреляционные взаимосвязи исследуемых показателей

Показатели	1	2	3	4	5
Уровень прокрастинации	0,20	0,19	0,17	0,02	0,01
Бдительность	-0,17	-0,16	-0,07	-0,31*	-0,15
Избегание	-0,08	-0,10	0,03	-0,18	-0,10
Прокрастинация	0,14	0,14	0,26	0,19	0,16
Сверхбдительность	0,21	0,11	0,08	-0,07	0,13
Субъективное значение деятельности	-0,14	-0,10	-0,16	-0,07	0,04
Профессиональные притязания	-0,16	-0,14	-0,21	0,02	-0,11
Готовность к энергетическим затратам	-0,03	-0,17	-0,09	0,00	0,10
Стремление к совершенству	-0,35**	-0,27*	-0,24	-0,25	-0,13
Способность к поддержанию дистанции по отношению к работе	-0,04	-0,11	-0,12	-0,08	-0,06
Тенденция к отказу в ситуации неудачи	0,18	0,19	0,30*	0,09	0,14
Активная стратегия решения проблем	-0,32*	-0,25	-0,16	0,00	-0,15
Внутреннее спокойствие и равновесие	-0,03	-0,08	-0,10	0,17	0,00
Чувство успешности в профессиональной деятельности	-0,04	-0,09	-0,13	-0,11	0,06
Удовлетворенность жизнью	-0,22	-0,20	-0,16	0,07	-0,13
Чувство социальной поддержки	-0,31*	-0,28*	-0,17	0,02	-0,19

Примечание: 1 – Склонность к риску; 2 – Проблемы самоконтроля; 3 – Склонность к гаджет-зависимости; 4 – Отсутствие эмоциональной поддержки; 5 – Проблема взаимодействия.

* корреляция значима при $p < 0,05$; ** корреляция значима при $p < 0,01$.

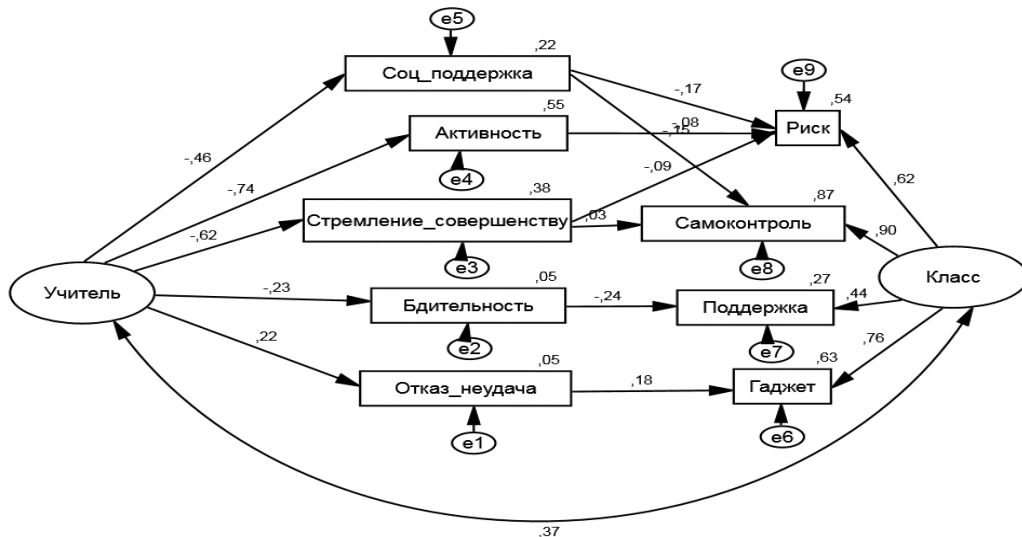
Показатель «Бдительность» у учителей отрицательно взаимосвязан с показателем «Отсутствие эмоциональной поддержки» у учеников. Соответственно, чем выше готовность учителя к принятию условий неопределенности и гибким стратегиям в своей деятельности, тем больший опыт в создании эмоциональной поддержки получают ученики со стороны учителей. Можно предположить, что учитель в данном случае становится для учеников тем значимым близким, который принимает его независимо от черт характера. Степень профессиональной активности проявляется в стремлении к совершенству (PS). Данный показатель имеет отрицательные взаимосвязи с показателями «Склонность к риску», «Проблемы самоконтроля». Таким образом, чем эффективнее педагогическая деятельность и педагогическое взаимодействие учителя по показателям: обученность, развитость, воспитанность

подростков, тем менее склонен ученик использовать нестандартные, опасные модели поведения и более способен к регуляции собственного поведения. Отметим также, что показатель SU (чувство социальной поддержки) имеет отрицательные взаимосвязи с этими же показателями («Склонность к риску», «Проблемы самоконтроля»). Чем более социально благополучен учитель, чем более он способен осуществлять эффективно свою педагогическую деятельность, тем менее подросток склонен к проявлению асоциального поведения. Психическая устойчивость и активная стратегия в преодолении профессиональных трудностей (OP) отрицательно взаимосвязаны с «Склонностью к риску». Соответственно, чем более психологически благополучен учитель, тем менее подросток склонен проявлять себя рискованно. Показатель «Склонность к риску» имеет наибольшее количество отрицательных

взаимосвязей и является наиболее подверженным влиянию личности учителя.

Полученные эмпирические результаты легли в основу построения структурно-латентной модели, отражающей взаимосвязи в системе «Учитель-класс». На рисунке 4 представлена

апостериорная модель взаимосвязи психологического благополучия учителя и рисков асоциального поведения учащихся класса. Модель соответствует исходным данным по показателям индексов согласия [5;7]. Основные из них приведены под схемой на рисунке 4.



CMIN=17,057; df=19; p=,586; GFI=,940; CFI=1,000; RMSEA=,000; Pclose=,725

Рисунок 4. – Модель взаимосвязи психологического благополучия учителя и рисков асоциального поведения учащихся класса

Выводы: 1. Учителя в своей деятельности опираются на продуктивные копинг стратегии, что позволяет им быть гибкими и позитивно реагировать на ситуации профессиональной неопределенности.

Психологическими характеристиками учителя являются стремление выполнять свою работу безупречно, готовность вкладываться энергетическими и временными ресурсами для достижения профессиональных высот.

2. Психологическое благополучие учителя связано с низкими показателями предикторов асоциального поведения учащихся. Профессионально-личностными характеристиками учителя, влияющими на снижение рисков асоциального поведения подростков, являются: готовность к рассмотрению различных вариантов решений и гибкость в их принятии, высокая профессиональная активность, стремление к профессиональному росту, активная стратегия решения возникающих профессиональных

проблем, чувство социальной поддержки, общая удовлетворенность жизнью.

3. В превенции рисков асоциального поведения у учащихся существенна роль как профессиональной активности педагога, так и его психической устойчивости в преодолении трудных жизненных ситуаций.

В исследовании актуализирована проблема психологического благополучия учителя как важного системообразующего компонента в превенции рисков асоциального поведения учащихся. Показано, что психологическое благополучие учителя взаимосвязано с психологической безопасностью образовательной среды школы, которое проанализировано с позиции рисков ненормативного поведения учащихся. Перспективой дальнейших исследований в данной области является рассмотрение влияния ценностно-мотивационной составляющей личности учителя на психологическую безопасность учащихся.

Литература:

1. Барцевич В.Н. Факторы психологической безопасности школьной среды / В.Н. Барцевич //

Психология и психотехника. – 2012. - № 6(45). - С. 61-69.

2. Заусенко И.В. Психологическое благополучие педагога [Электронный ресурс] / И.В. Заусенко // Педагогическое образование в России. - 2012. - № 2. - Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/psihologicheskoe-blagopoluchie-pedagoga>

3. Корнилова Т.В. Мельбурнский опросник принятия решений: русскоязычная адаптация [Электронный ресурс] / Т.В. Корнилова // Психологические исследования. - 2013. - Т. 6. - № 31. - С. 4. Режим доступа: <http://www.psystudy.ru/index.php/num/2013v6n31/883-kornilova31.html>

4. Наследов А.Д. IBM SPSS Statistics 20 и AMOS. Профессиональный статистический анализ данных. - СПб, 2013.

5. Письмо Минобрнауки России от 22.12.2015 № 07-4351 «О направлении методического комплекса для

проведения социально-психологического тестирования» [Электронный ресурс]. - Режим доступа: <http://www.consultant.ru/cons/cgi/online.cgi?req=doc&base=EXP&n=670875#0>

6. Byrne B.M. Structural Equation Modeling With AMOS: Basic Concepts, Applications, and Programming (2nd ed.) (Multivariate applications series). New York, Taylor & Francis Group, 2010.

7. Chen, P., & Vazsonyi, A. T. (2013). Future orientation, school contexts, and problem behaviors: A multilevel study. *Journal of Youth and Adolescence*, 42, 67–81.

8. Panel on High-Risk Youth (1993). *Losing generations: adolescents in high-risk settings*. Washington, DC: National Research Council.

Сведения об авторах:

Хусаинова Резеда Мунировна (г. Казань, Россия), кандидат психологических наук, доцент кафедры педагогической психологии Института психологии и образования Казанского (Поволжского) федерального университета, e-mail: rezedakhusainova@mail.ru

Гилемханова Эльвира Нурахматовна (г. Казань, Россия), кандидат психологических наук, доцент кафедры педагогической психологии Института психологии и образования Казанского (Поволжского) федерального университета, e-mail: enkazan@mail.ru

Data about the authors:

R. Khusainova (Kazan, Russia), PhD in Psychology, Associate Professor of pedagogical Psychology Department of Psychology and Education Institute, Kazan (Volga-region) Federal University, e-mail: rezedakhusainova@mail.ru

E. Gilemkhanova (Kazan, Russia), PhD in Psychology, Associate Professor of pedagogical Psychology of Psychology and Education Institute, Kazan (Volga-region) Federal University, e-mail: enkazan@mail.ru



УДК 159.9 (045)

ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ПОДГОТОВКА БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ К СНИЖЕНИЮ КОНФЛИКТОГЕННОСТИ ПРЕДСТОЯЩИХ ОТНОШЕНИЙ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ СРЕДЕ

О.В. Кудашкина, С.В. Тарасова, А.И. Рогачев

Аннотация. В статье рассматривается проблема психологической подготовки будущих учителей физической культуры к снижению конфликтности предстоящих отношений в профессиональной среде. Авторами подробно охарактеризовано содержание программы учебной дисциплины «Психология конфликта»; обосновано ее значение для подготовки учителя физической культуры.

Ключевые слова: конфликт, конфликтность, учитель, педагогический конфликт, психологическая подготовка, профессиональная среда.

PSYCHOLOGICAL PREPARATION OF FUTURE TEACHERS OF PHYSICAL EDUCATION TO REDUCE THE CONTENTIOUSNESS OF THE UPCOMING RELATIONS IN A PROFESSIONAL ENVIRONMENT

O. Kudashkina, S. Tarasova, A. Rogachev

Abstract. In the article the problem of psychological training of future teachers of physical culture for decrease in conflictogenity of the forthcoming relations in the professional environment is considered. The author in detail characterized contents of the program of a subject matter «Conflict Psychology», and its importance for the training of the teacher of Physical Education (P.E.) is proved.

Keywords: conflict, conflictogenity, teacher, pedagogical conflict, psychological preparation, professional environment.

В последнее время в научных исследованиях возрастает особый интерес к вопросам конфликтологии. К сожалению, этот интерес в немалой степени связан с обострением напряженности в различных сферах социального взаимодействия. Конфликты являются неотъемлемой частью жизни каждого человека, реальностью профессиональной деятельности. Поэтому подготовка в области конфликтологии становится важной частью обучения бакалавров различного профиля.

Проблема конфликтов остается значимой и для практики образования, так как процесс обучения и воспитания подрастающего поколения невозможен без противоречий и конфронтаций. Современный учитель физической культуры должен обладать компетенциями, которые позволят ему своевременно предупредить и конструктивно разрешить конфликтные ситуации в образовательной среде. Это обуславливает необходимость создания в педагогическом вузе определенных условий для развития психологической готовности будущих учителей физической культуры к снижению конфликтности предстоящих отношений в профессиональной среде. Решению этой проблемы и посвящена наша работа.

В настоящее время возрастает потребность в педагогических кадрах, не только владеющих своим учебным предметом, но и готовых к постоянному личностному и профессиональному саморазвитию. Будущий учитель должен осознать, что его деятельность связана с конфликтами, в связи с изменчивостью и нестабильностью образовательного процесса, которые оказывают противоречивое воздействие на процесс обучения. Им необходимы знания, раскрывающие природу конфликтов, причины их возникновения, формы протекания и пути их разрешения.

Как показывает анализ, в психолого-педагогических источниках представлен значительный потенциал для разработки теоретико-методологических и прикладных аспектов проблемы подготовки специалистов в сфере образования (Ю.В. Варданян, Н.В. Кузьмина, В.В. Краевский, Б.Ф. Ломов, В.А. Слостенин, Д.И. Фельдштейн, А.И. Щербаков, Е.Н. Шиянов и др.).

Заметный вклад в разработку теоретических и методологических подходов к рассматриваемой проблеме внесли отечественные и зарубежные исследователи: Т. Парсонс, Э. Мэйо, Л. Козер, А. Турен, А.Я. Анцупов, А.Г. Здравомыслов, А.И. Шипилов, Н.А. Гришина, Б.И. Хасан и др.

В психолого-педагогической литературе ученые определяют конфликт как: сложно разрешаемое противоречие, которое связано с острыми эмоциональными переживаниями [4]; форму взаимоотношений между субъектами социального действия, мотивация которых обусловлена противостоящими ценностями и нормами, интересами и потребностями (А.Г. Здравомыслов) [5]; наиболее острый способ разрешения противоречий, возникающих в процессе взаимодействия, заключающийся в противодействии субъектов конфликта и обычно сопровождающийся негативными эмоциями (А.Я. Анцупов и А.И. Шипилов) [1]; актуализировавшееся противоречие, т.е. воплощенные во взаимодействии противостоящие ценности, мотивы, установки (Б.И. Хасан) [10]; осознанное препятствие в достижении целей совместной деятельности, как реакцию на почве несовместимости характеров, несходства культурных основ и потребностей (Н.А. Гришина) [3].

Основное внимание в педагогике и психологии при разработке проблемы конфликтов направлено на изучение следующих вопросов. Реализовывается всестороннее исследование конфликтологической компетентности педагога, студентов высших учебных заведений (А.Я. Анцупов, А.И. Шипилов, М.М. Рыбакова, С.В. Баныкина, М.Р. Битянова, Н.У. Ярычев, Т.Р. Саралиева и др.). Ведется исследование сущности педагогических конфликтов; выявляются причины разногласий в образовательных организациях (Э.И. Киришабаум, А.Ф. Пеленев, Т.А. Чистякова и др.). Изучаются особенности подготовки студентов на этапе вузовского обучения к разрешению конфликтов в педагогическом процессе (С.В. Баныкина, Е.И. Степанов, М.М. Рыбакова, Т.А. Чистякова, Н.Е. Щуркова и др.).

Анализ многочисленных научных исследований показывает, что хуже всего учителя подготовлены к тому, чтобы разрешать конфликтные ситуации, возникающие в общении с учащимися, их родителями, коллегами по работе, школьной администрацией (Г.И. Козырев, В.Б. Ольшанский и др.). В связи с этими обстоятельствами учителю необходимо овладеть методами профилактики конфликтов и технологией управления процессом протекания конфликта в образовательной организации.

Вопросы изучения и развития конфликтоустойчивости студентов рассматриваются в научно-исследовательской лаборатории «Развитие профессиональной компетентности педагога и психолога в системе

непрерывного образования» при кафедре психологии ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический институт им. М.Е. Евсевьева» под руководством доктора педагогических наук, профессора Ю.В. Варданын. Членами научно-исследовательской лаборатории проектируются, разрабатываются и апробируются современные экспериментальные исследования стратегий развития психологической компетентности будущего педагога (Н.А. Вдовина, М.А. Кечина, Н.П. Кондратьева, О.В. Кудашкина, Т.В. Савинова, С.В. Сергунина, Р.Д. Чуманина и др.) [2;6;7;9].

В настоящее время на факультете физической культуры в научно-практическом центре физической культуры и здорового образа жизни наработаны продуктивные идеи, раскрывающие вопросы психологической подготовки педагогов, тренеров, спортсменов и формирования их психологической компетентности (Л.Г. Майдокина, С.В. Тарасова, Н.А. Маринкина, А.В. Кокурин, Р.В. Корнишина и др.) [6-8].

С целью развития психологической готовности выпускников вуза к снижению конфликтности предстоящих отношений в профессиональной среде разработана и внедрена учебная дисциплина «Психология конфликта» для бакалавров направления подготовки «Педагогическое образование», профиль «Физическая культура», «Физическая культура. Безопасность жизнедеятельности». Она направлена на освоение психологических закономерностей и механизмов возникновения, протекания конфликтов в образовании и спорте; формирование готовности и возможности их профилактики и разрешения в предстоящей профессиональной деятельности и личностном взаимодействии.

Освоение дисциплины рассчитано на 36 аудиторных часов, которые проводятся в форме лекций и практических занятий. Содержание курса сгруппировано в два модуля: теоретические основы конфликта, психология урегулирования и управления конфликтами в профессиональной среде.

Программа дисциплины представлена теоретической и практической частями, которые взаимообусловлены и взаимозависимы. Теоретическая часть предполагает формирование психологических знаний о конфликте (сущность понятия «конфликт»; функции конфликта; классификация конфликтов; методы диагностики конфликтов; психологические закономерности возникновения, протекания и разрешения конфликта в профессиональной деятельности; развитие конфликта, психологические

особенности участников конфликта и др.). Практическая часть ориентирована на выработку конкретных умений и навыков, необходимых для овладения способами урегулирования конфликтов в профессиональной среде (уметь применять эффективные методы профилактики конфликтов в образовательной среде; владеть методикой урегулирования конфликтов; владеть навыками конструктивного разрешения конфликтов и др.).

Особое место при освоении курса «Психология конфликта» отведено практической части, поскольку она позволит студентам отработать на практике конструктивное взаимодействие в конкретной конфликтной ситуации. Для этого на занятиях используются деловые игры, моделирование конфликтных ситуаций, групповые дискуссии, элементы психотренинга, проективное рисование, решение учебно-профессиональных задач, ретроспективный анализ реальных конфликтных ситуаций и др. Эти методы позволят студентам приобрести ряд важнейших качеств, таких как: умение вырабатывать совместное решение в ситуации конфликтного взаимодействия; терпимость к другим мнениям и позициям; необходимость поиска компромисса и сотрудничества; способность аргументировано отстаивать свою точку зрения; стремление к диалогу; умение строить общение с учетом эмоционального состояния оппонента и общей коллективной атмосферы.

Для совершенствования конфликтологической компетентности у будущего педагога в МГПИ реализуются дополнительные образовательные программы:

«Организация делового взаимодействия» (Т.В. Савинова), «Тренинг эффективного взаимодействия» (Н.П. Кондратьева), «Психологическое обеспечение тренировочной и соревновательной деятельности» (Л.Г. Майдокина, С.В. Тарасова), «Психодиагностика спорта» (Л.Г. Майдокина, С.В. Тарасова), которые направлены на развитие психологической готовности будущего учителя физической культуры к эффективному взаимодействию в профессиональной среде.

Таким образом, можно сделать следующий вывод:

1. Психологическая подготовка будущих учителей физической культуры в области конфликтологии становится неотъемлемой частью обучения на этапе высшего образования, а необходимость конфликтологических знаний и навыков позволит повысить профессиональную компетентность выпускников вуза.

2. Образовательный процесс может быть рассмотрен как первый этап развития психологической готовности будущих учителей физической культуры к снижению конфликтности предстоящих отношений в профессиональной среде.

3. Будущие учителя физической культуры должны четко понимать, что их профессиональная деятельность связана с конфликтами. Им необходимы не только знания, раскрывающие психологические закономерности и механизмы возникновения, протекания конфликтов в образовании, но и умения и навыки, связанные с овладением способами урегулирования и управления конфликтами в профессиональной среде.

Литература:

1. Анцупов А.Я. Конфликтология: учебник для вузов / А.Я. Анцупов, А.И. Шипилов. – М.: Эксмо, 2013. – 503 с.
2. Варданын Ю.В. Исследование связи между психологической безопасностью, стрессоустойчивостью и конфликтоустойчивостью студента-первокурсника [Электронный ресурс] / Ю.В. Варданын, Т.Г. Былкина // Евсевьевские чтения. Серия: Наука и образование: актуальные психологические проблемы и опыт решения / Сборник научных трудов по материалам Международной научно-практической конференции с элементами научной школы для молодых ученых «52-е Евсевьевские чтения», 2–3 июня 2016 г.; под науч. ред. Ю.В. Варданын; Мордов. гос. пед. ин-т. – Саранск, 2016.
3. Гришина Н.В. Психология конфликта / Н.В. Гришина. – СПб: ПИТЕР, 2001. – 464 с.

4. Еникеев М.И. Психологический энциклопедический словарь / М.И. Еникеев. – М.: Велби: Проспект, 2006. – 560 с.
5. Здравомыслов А.Г. Социология конфликта / А.Г. Здравомыслов. – М.: Аспект-Пресс, 1996. – 317 с.
6. Кудашкина О.В. Развитие навыков конструктивного разрешения конфликтов будущих учителей на этапе обучения в вузе / О.В. Кудашкина, С.В. Тарасова // Проблемы современного педагогического образования. – 2016. – № 52-6. – С. 371–377.
7. Майдокина Л.Г. Психологическая подготовка борцов греко-римского стиля на этапе высшего мастерства / Л.Г. Майдокина, А.В. Кокурин, Р.В. Корнишина // Теория и практика физической культуры. – 2018. – № 6. – С. 59-61.
8. Майдокина Л.Г. Субъектно-развивающая технология формирования психологической компетентности будущего тренера в условиях базового

центра педагогического образования / Л.Г. Майдокина, С.В. Тарасова // Теория и практика физической культуры. – 2015. – № 8. – С. 15-16.

9. Савинова Т.В. Развитие конструктивных способов взаимодействия подростков средствами психологического тренинга [Электронный ресурс] / Т.В. Савинова, Ю.А. Зайчикова. – Евсевьевские чтения. Серия: Наука и образование: актуальные психологические проблемы и опыт решения / Сборник

научных трудов по материалам Международной научно-практической конференции с элементами научной школы для молодых ученых «52-е Евсевьевские чтения», 2–3 июня 2016 г.; под науч. ред. Ю.В. Варданян; Мордов. гос. пед. ин-т. – Саранск, 2016.

10. Хасан Б.И. Психология конфликта и переговоры / Б.И. Хасан, П.А. Сергоманов. – М.: Академия, 2006. – 192 с.

Сведения об авторе:

Кудашкина Ольга Васильевна (г. Саранск, Россия), кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии Мордовского государственного педагогического института им. М.Е. Евсевьева, e-mail: kudashkinao@mail.ru

Тарасова Светлана Васильевна (г. Саранск, Россия), старший преподаватель кафедры теории и методики физической культуры и безопасности жизнедеятельности Мордовского государственного педагогического института им. М.Е. Евсевьева, e-mail: tarasovaswetlana@mail.ru

Рогачев Александр Иванович (г. Саранск, Россия), магистрант факультета физической культуры Мордовского государственного педагогического института им. М.Е. Евсевьева, e-mail: sanchez1994@mail.ru

Data about the authors:

O. Kudashkina (Saransk, Russia), Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor of Psychology Department of Mordovian State Pedagogical Institute after M.E. Evseveva, e-mail: kudashkinao@mail.ru

S. Tarasova (Saransk, Russia), Senior lecturer of Theory and methodology of Physical Culture and Life Safety Department of the Mordovian State Pedagogical Institute M.E. Evseveva, e-mail: tarasovaswetlana@mail.ru

A. Rogachev (Saransk, Russia), Master student Physical culture Department of the Mordovian State Pedagogical Institute M.E. Evsevieva, e-mail: sanchez1994@mail.ru



УДК 37.013

СОДЕРЖАНИЕ ИНДИВИДУАЛЬНОГО ТВОРЧЕСКОГО СТИЛЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Р.К. Хурматуллина

Аннотация. Современная система образования в России как никогда остро нуждается в специалистах, способных творчески мыслить, самостоятельно ставить и решать самые неожиданные задачи. Проблема творческой индивидуальности неразрывно связана с психологией творчества; формирование индивидуального стиля педагогической деятельности представляет собой одну из самых привлекательных проблем педагогической психологии.

Целью статьи является анализ педагогической деятельности учителя в школе с последующей конкретизацией содержания творчества учителя музыки в общеобразовательной школе. Результаты работы направлены на выявление профессионально-личностных качеств, критериев и содержания индивидуального творческого стиля музыкально-педагогической деятельности. Мы постараемся ответить, возможно ли формирование индивидуального творческого стиля деятельности учителя в вузе. Статья может быть полезна исследователям проблемы творчества, вопросов подготовки учителей в педагогических институтах и вузах, всем интересующимся проблемами педагогической психологии.

Ключевые слова: индивидуальный творческий стиль, педагогическая деятельность, мышление, педагогическое общение.

CONTENT OF INDIVIDUAL CREATIVE STYLE OF PEDAGOGICAL ACTIVITY

R. Khurmatullina

Abstract. The actuality of the research problem lies in the following: the modern system of Higher Education in Russia does not suit the ways of acquiring "ready-made" knowledge, society needs professionals who are able to think creatively, to put and solve the most unexpected problems independently. The problem of the creative individuality is interwoven with the formation of individual creative style of activity and is considered to be one of the most intricate problems in pedagogical Psychology.

The goal of the article is the analysis of the pedagogical activity and subsequent separation of the content of individual creative activity style of a music teacher of a secondary School. The results of this paper are to identify professional and personal qualities, criteria and content of individual creative style of a pedagogical activity. We will try to answer whether it is possible to form an individual creative style of the teacher's activity in the University. The article can be useful for the researchers who are interested in the problem of creativity, for training teachers in pedagogical Institutes and Universities, for all those who are interested in the problems of pedagogical Psychology.

Keywords: individual creative style, pedagogical activity, way of thinking, pedagogical communication.

Пожалуй, нет темы более разносторонне и тщательно исследованной, чем творчество. Различные аспекты проблемы творчества изучены российскими исследователями и практиками и хорошо известны. Однако исследований содержания индивидуальной творческой деятельности учителя в школе не достаточно. Мы проанализировали работы современных зарубежных исследователей проблемы психологии творчества. Так, стандартные определения творчества и его критерии рассмотрены М. Рунко и Г. Джаггер [1]. Статьи Г. Паккио и др. [2] посвящены изучению взаимосвязи стилей творчества и креативных продуктов этого творчества. С. Вехслер и др. [3] исследуют взаимосвязь между мышлением и творческим стилем деятельности. Б. Грэхем и др. [4] изучают взаимосвязь между творчеством учителя, его мышлением, стилем взаимодействия

с детьми и готовностью к игровой деятельности с ними. Д. Хоупц и др. [5] рассматривают зависимость творческого стиля деятельности от типа личности. Л. Габора и др. [6] исследуют узнаваемость индивидуальных творческих стилей внутри и между доменами. Однако содержание индивидуального творческого стиля деятельности учителя не было в этих исследованиях предметом детального анализа.

Проблема творческой индивидуальности неразрывно связана с формированием индивидуального творческого стиля деятельности. В педагогической деятельности формируется целостная структура личности учителя. Качество человека, выраженное в деятельности, является стилем деятельности этого человека. Потребность в творчестве тесно переплетается и взаимодействует со всеми формами психики: сознанием, мышлением,

воображением, волей, памятью. По мнению М. Рунко и др., творчество носит субъективный характер: «стандартное определение только указывает, какие критерии должны использоваться; оно ничего не говорит о том, кто должен судить, и кто должен судить судей. Затем возникают вопросы о количестве критериев, которые следует использовать в определении творчества» [1]. Критерии творческого развития личности можно выделить на основе анализа продуктов деятельности этой личности. Л. Габора и др. считают: «все творческие результаты индивида являются выражением определенной, лежащей в основе уникально структурированной самоорганизующейся внутренней модели мира» [6]. Таким образом, художественный образ всегда несет в себе черты личности творца.

В проекции на музыкально-педагогическую деятельность стиль как культурная категория воспринимается будущим учителем музыки не только на уровне интеллекта, но и через музыку, через слух, что находит свое выражение в музыкальной и исполнительской деятельности. В то же время внутренний образ стиля выступает стимулом к определенным физическим действиям, требующим мобилизации всех сфер личности: эмоциональной, интеллектуальной, волевой, физической моторики, придания им единой направленности, заданной смысловой структурой того или иного музыкального стиля. Эта функция стиля требует не только его интериоризации, в процессе которой создается его внутренний образ, характерный для восприятия слушателя, но и его экстериоризации в исполнительском процессе. Оба действия вместе составляют основу развития исполнительского музыкального стиля.

Следовательно, приоритет в развитии индивидуального творческого стиля музыкально-педагогической деятельности является музыкально-исполнительская работа.

Музыкальное мышление – это процесс оперирования образами-идеями, несущими в себе элементы общности и индивидуальности музыканта. Система художественного и образного мышления музыканта – его стиль. Очевидно, что проблема формирования творческого стиля деятельности взаимосвязана с проблемой формирования соответствующего стиля мышления.

В чем суть профессионального педагогического мышления? Каковы его структура, основные составляющие? Сущность музыкально-педагогического мышления заключается в двух основных функциях: во-первых, в отражении музыкально-

педагогического процесса и, во-вторых, музыкально-педагогическое творчество. К основным компонентам музыкально-педагогического мышления относятся педагогическое мышление и музыкальное мышление с определяющей педагогической направленностью. Педагогическое мышление определяется как обобщенное и системное отражение специфики педагогического процесса, определяемой практическим опытом педагога.

Содержание урока включает в себя различные типы совместного творчества учителя и ученика. Для совместного творчества необходим особый климат, эмоциональное взаимодействие. По мнению Л.А. Аухадеевой и др. «миссия учителя музыки заключается в том, чтобы организовать учебную деятельность так, чтобы духовно-нравственное содержание музыкальных произведений могло достичь души учащегося» [7]. Одним из средств реализации индивидуального творческого стиля деятельности учителя является соответствующий стиль общения, мастерство педагогической речи или коммуникации.

Таким образом, выявлены следующие содержательные компоненты индивидуального творческого стиля музыкально-педагогической деятельности в процессе анализа музыкально-педагогической деятельности: музыкально-исполнительская выразительность; стиль творческого мышления, в том числе: рефлексия; стиль творческого общения, речевые навыки, педагогическое общение. И.М. Салпыкова и В.И. Полетаева в своем исследовании подчеркивают, что «подготовка будущих учителей музыки становится особенно актуальной, поскольку комплексный образовательный процесс обеспечивает формирование у бакалавров музыкального образования поликультурной и мультимзыкальной педагогической компетенций» [8]. Мы считаем, что творческая реализация будущего педагога-музыканта возможна и необходима в образовательном процессе.

Как решить проблему формирования индивидуального творческого стиля деятельности в условиях направления подготовки «Педагогическое образование» разных профилей подготовки в рамках классического университета? Насколько актуальна и значима эта проблема для профессорско-преподавательского состава, учителей в школе?

Мы провели социологический опрос, чтобы получить ответы на эти вопросы. Всего в социологическом опросе приняли участие 170 человек. Среди опрошенных – преподаватели

музыкальных факультетов российских вузов, учителя музыки российских средних школ.

В анкету был включен вопрос: «Какими личностными и профессиональными качествами должен обладать творческий стиль учителя музыки? (Назовите 3 – 4 самых важных)». Анализ полученных ответов позволил внести некоторые дополнения, корректировки в систему качеств индивидуального творческого стиля будущего учителя музыки. По итогам анкетирования, мы выделили 4 основных блока системы качеств индивидуального творческого стиля учителя музыки:

1. Блок специальных музыкально-исполнительских способностей: музыкальная и исполнительская выразительность, способность передавать эмоциональное, образное состояние музыки, владение различными видами музыкального исполнения (вокальное, инструментальное, искусство концертмейстера, умелое использование музыкального материала на занятиях, умение привлекать музыкальные средства). 64% опрошенных назвали вышеуказанные навыки наиболее точными характеристиками индивидуального творческого стиля музыкально-педагогической деятельности.

2. Блок коммуникативных качеств или навыки педагогического общения: культура речи, оригинальность в изложении материала, эмоциональность, артистизм, гибкость мышления. 59% опрошенных назвали этот критерий основным показателем индивидуального творческого стиля музыкально-педагогической деятельности.

3. Блок музыкальных и организационных навыков: умение организовать музыкальное творчество учащихся на занятиях, использование игровых методов обучения, умение привести к проблемной ситуации, ставить вопросы, предлагать различные решения, создать атмосферу совместного творчества, умение выбрать наиболее эффективные в данной ситуации методы развития и воспитания. 58% опрошенных назвали эти навыки неотъемлемой частью индивидуального творческого стиля учителя музыки.

4. Блок интеллектуальных и рефлексивных способностей: интеллект, смекалка, юмор, самостоятельное мышление, контроль и анализ хода своей деятельности, «чувство времени», самодисциплина, умение «слышать и видеть себя со стороны». 54% опрошенных выделили такие качества как необходимые для индивидуального творческого стиля учителя музыки.

В ходе социологического опроса была уточнена система профессионально-личностных

качеств творческого стиля музыкально-педагогической деятельности.

Одной из основных задач анкетирования было выяснение обоснованного мнения о возможных мерах по совершенствованию профессиональной подготовки учителей музыки, индивидуализации обучения, выявление специфических элементов содержательной системы подготовки учителей музыки, форм и методов работы, способствующих развитию индивидуального творческого стиля деятельности педагогов.

По мнению экспертов, росту профессионализма, развитию индивидуального творческого потенциала будут способствовать:

1. Совершенствование профессиональной базы, развитие необходимых профессиональных навыков: освоение музыкально-педагогических технологий, специфических музыкально-педагогических приемов.

2. Опора на педагогическую практику, связь с жизнью, знакомство с лучшим педагогическим опытом, отечественными и зарубежными современными педагогическими технологиями, возможность организации демонстрационных занятий педагогов-новаторов для студентов.

3. Активное использование методов диалога, игровых форм обучения (как в групповых, так и в индивидуальных занятиях), проблематизация содержания обучения.

4. Обучение искусству общения, сценическим навыкам; исполнительская практика, участие в конференциях, более полное использование возможностей семинаров.

5. Психологическая подготовка обязательно должна включать овладение методами самопознания, самооценки, самоконтроля, саморегуляции, самоуправления.

6. Организация самостоятельной практической работы студентов, включая научно-исследовательскую работу, исполнительскую практику (концертно-лекционную) и, конечно же, педагогическую практику.

7. Эффективное использование всех возможностей индивидуальных занятий (вокал, специальный инструмент, дополнительный инструмент, дирижирование) – исполнение музыки разных стилей, жанров (стилевое разнообразие репертуара) и творческих форм музыки: импровизация, композиция, чтение и исполнение большого количества музыкальных произведений.

С помощью анкетирования решена задача определения основных индивидуально-ориентированных методов работы со студентами с учетом особенностей их личностных качеств и

профессиональных навыков, а также элементов содержания подготовки к формированию индивидуального творческого стиля деятельности учителя музыки.

Процесс формирования творческого стиля деятельности будущего учителя представляет собой последовательность отдельных занятий и их систем, конкретных учебных ситуаций и прочее, объединенных в единое целое или систему, соответствующей целью которой является формирование индивидуального творческого стиля деятельности будущего учителя.

В ходе этого процесса должно происходить зарождение и совершенствование соответствующих мотивов и практических умений творческого стиля в единстве с развитием индивидуальности будущего педагога. Творческая реализация будущего педагога возможна и необходима в условиях образовательного процесса. Из обычного состояния в образовательном процессе творческая самореализация может и должна стать устойчивой характеристикой индивидуального стиля профессиональной деятельности.

Литература:

1. Mark A. Runco & Garrett J. Jaeger (2012). The Standard Definition of Creativity, *Creativity Research Journal*, 24:1, P. 92-96. DOI: 10.1080/10400419.2012.650092
2. Gerard J. Puccio, Donald J. Treffinger & Reginald J. Talbot (1995). Exploratory Examination of Relationships Between Creativity Styles and Creative Products, *Creativity Research Journal*, 8:2, P. 157-172. DOI: 10.1207/s15326934crj0802_4
3. Solange Muglia Wechsler, Claudette Maria Medeiros Vendramini & Thomas Oakland (2012). Thinking and Creative Styles: A Validity Study, *Creativity Research Journal*, 24:2-3, P. 235-242. DOI: 10.1080/10400419.2012.677359
4. Bonnie C. Graham, Janet K. Sawyers & Karen B. DeBord (1989). Teachers 'creativity, playfulness, and style of interaction with children, *Creativity Research Journal*, 2:1-2, P. 41-50. DOI: 10.1080/10400418909534299
5. John C. Houtz, Edwin Selby, Giselle B. Esquivel, Ruth A. Okoye, Kristen M. Peters & Donald J. Treffinger (2003). Creativity Styles and Personal Type, *Creativity Research Journal*, 2003, 15:4, P. 321-330. DOI: 10.1207/S15326934CRJ1504_2
6. Gabora L., O'Connor, B., & Ranjan A. (2012). The recognizability of individual creative styles within and across domains. *Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts*, 6(4), P. 351-360.
7. L. Auhadeeva, A. Valiahmetova, R. Akhmadullina, T. Pimenova, I. Salpykova, N. Valiakmetova, A. Aukhadeev (2017). Education of students' spiritual and moral values by means of musical art // 11th International Technology, Education and Development Conference. 6-8 March, 2017 Valencia, Spain. *INTED 2017 - Proceedings*. P. 782-791.
8. Salpykova I.M., Politaeva T.I. (2016). The forming of prospective music teacher's readiness to professional activity in multicultural society // *International Journal of Environmental and Science Education*. – 2016. - VOL. 11, NO. 8, P. 1849 - 1861.

Сведения об авторе:

Хурматуллина Резеда Камилевна (г. Казань, Россия), кандидат педагогических наук, доцент кафедры Всемирного культурного наследия Института международных отношений Казанского федерального университета, e-mail: rezeda-xurma@yandex.ru

Data about the author:

R. Khurmatullina (Kazan, Russia), Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Department of International cultural heritage, Institute of International relations, Kazan Federal University, e-mail: rezeda-xurma@yandex.ru



УДК 377

ИССЛЕДОВАНИЕ ВЗАИМОСВЯЗИ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ГРАМОТНОСТИ И РЕЗУЛЬТАТИВНОСТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПЕДАГОГОВ

З.Р. Хайрова

Аннотация. Актуальность данной работы обусловлена запросами педагогической практики и потребностью развивающейся системы образования в повышении качества и результативности профессиональной педагогической деятельности. Представленная статья посвящена изучению и анализу взаимосвязи психологической грамотности и результативности профессиональной деятельности педагогов.

Эмпирическая часть статьи посвящена выявлению взаимосвязи психологической грамотности педагогов и результативности профессиональной деятельности воспитателей. Результаты показали, что наиболее оптимальным и благоприятным является средний уровень результативности профессиональной деятельности педагога. Именно для работы с детьми дошкольного возраста наиболее благоприятными будут педагоги со средней результативностью. Статья предназначена для студентов, аспирантам и преподавателям педагогических вузов, работникам сферы дошкольного образования.

Ключевые слова: психологическая грамотность, результативность, профессиональная деятельность, педагоги, рефлексия, эмпатия, организаторские и коммуникативные способности, эмоциональные барьеры, самооценка личности.

STUDY OF THE PSYCHOLOGICAL LITERACY AND THE EFFECTIVENESS OF PROFESSIONAL ACTIVITY OF THE TEACHERS

Z. Khayrova

Abstract. The relevance of this work is caused due to the growing requests of pedagogical practice and the need for developing the education system in improving the quality and effectiveness of professional pedagogical activity. The following article is devoted to the study and analysis of the relationship between psychological competence and effectiveness of professional activity of the teachers.

The empirical part of the article is devoted to the identification of the relationship between psychological literacy of teachers and the effectiveness of professional activity of teachers. The results showed that the most optimal and favorable is the average level of effectiveness of professional activity of the teacher. It is preferably the work with children of preschool age that will be the most favorable for the teachers with average level of professional pedagogical effectiveness. The article is purposed for the students, postgraduates and teachers of pedagogical Universities, employees of the sphere of pre-school Education.

Keywords: psychological literacy, effectiveness, professional activity, teachers, reflection, empathy, organizational and communication skills, emotional barriers, self-identity.

Говоря об актуальности и практической значимости такого феномена, как психологическая грамотность, а более широко – психологическая культура, можно привести примеры того, что отсутствие элементарной психологической грамотности выступает основной причиной возникающих проблем, трудностей или конфликтов в социальном взаимодействии людей. Недостаточный уровень владения психологической грамотности чаще всего приводит к возникновению стрессовых ситуаций, болезненных состояний, кризисов в личной жизни и профессиональной деятельности, как отдельных людей, так и общества в целом. Особенно это касается профессии педагога, который взаимодействует с большим

количеством людей, включая коллег, детей и родителей. В общении ему необходимо быть эмоционально включенным и одновременно уметь контролировать свои эмоции, а это требует определенных способностей и умений. При этом администрация образовательного учреждения обязывает педагога проявлять высокие показатели результативности профессиональной деятельности. Здесь может возникнуть вопрос, есть ли взаимосвязь между показателями психологической грамотности и результативности профессиональной деятельности педагога [10;11]. В данной статье рассмотрим исследование того, какой уровень результативности наиболее оптимально влияет на проявление показателей психологической грамотности.

Под психологической грамотностью в психолого-педагогической литературе понимается наличие «азов психологической культуры, с которых начинается ее освоение с учетом возраста, индивидуальных, национальных и других особенностей» [2]. В раскрытии сущности психологической культуры особое значение имеют работы основателей и представителей культурно-исторического направления в психологии (А.Г. Асмолов, В. Вундт, Л.С. Выготский, М. Коул, А.Н. Леонтьев и др.) [1;5;6;9].

Идеи психологической культуры и психологической грамотности в образовании и педагогической деятельности нашли отражение в исследованиях целого ряда представителей гуманистического направления в педагогике (Ш.А. Амонашвили, П.Ф. Лесгафт, П.Ф. Каптерев, Н.И. Пирогов, В.А. Сухомлинский, А.П. Тряпицына, К.Д. Ушинский, А.С. Макаренко и др.) [3;7;8].

Непосредственное отношение к психологической культуре имеют работы в области психологии общения (А.А. Бодалев, Я.Л. Коломинский, В.Н. Куницына, Б.Д. Парыгин, Л.А. Петровская). Выяснение условий, связанных с оптимальностью, конструктивностью, комфортностью, эффективностью, успешностью общения фактически выводят исследователей на свойства и функции психологической грамотности, как части психологической культуры [11].

Проблема психологической грамотности занимает особое значение в исследовании зарубежных ученых (E.D. Hirsch, C. Alan Boneau, J. Cranney, Dana S. Dunn, L. Berton, K. MacDonald, S. Morris и др.). J. Cranney и Dana S. Dunn утверждают, что педагоги должны стремиться применять знания и умения в области психологии, под которыми понимается психологическая грамотность, а также определяют психологическую грамотность, как адаптивное использование психологических знаний, применительно к ученикам с целью увеличить возможность приобретения психологической грамотности учениками [12-15].

Анализ научной литературы показал, что среди множества проблем, связанных с психологической грамотностью, наименее исследован процесс взаимосвязи психологической грамотности и результативности профессиональной деятельности воспитателя. Очевидным становится противоречие между потребностью развивающейся системы образования в повышении качества и результативности

профессиональной деятельности педагогов, способных к эффективной работе и необходимостью изучения взаимосвязи психологической грамотности и результативности профессиональной деятельности педагога [4].

Цель статьи заключается в выявлении взаимосвязи психологической грамотности педагогов и результативности профессиональной деятельности.

Экспериментальное исследование проводилось на базе дошкольных образовательных учреждений города Тольятти. Выборка исследования – педагоги, в количестве 96 человек.

Методы исследования включают общенаучные методы теоретического, экспериментального и эмпирического исследования, в частности, теоретические методы: анализ, сравнение, систематизация и обобщение теоретических, экспериментальных и эмпирических данных. Экспериментальные и эмпирические методы составляют: психодиагностические тесты и методики: методика определения уровня развития рефлексивности (А.В. Карпов, В.В. Пономарёва); методика групповой оценки психологической компетентности (М.И. Лукьянова); методика диагностики уровня эмпатийных способностей (В.В. Бойко); тест «Психологическая грамотность педагога» (К.Е. Абзаловой, А.Г. Михайловой); диагностика эмоциональных барьеров в межличностном общении (В.В. Бойко); карта экспертного оценивания результативности педагогической деятельности воспитателей»; анкета собственных профессиональных достижений; диагностика коммуникативных и организаторских склонностей (В.В. Синявский, В.А. Федорошкин).

Нами был проведен анализ средних значений показателей психологической грамотности и результативности, а так же корреляционный анализ с применением непараметрического критерия Спирмена. Дискриминантный анализ применялся для нахождения различий в заранее заданных группах исследуемой группы (высокий, средний, низкий уровень результативности). Оценка выбора дискриминирующих переменных была проведена на основе результатов применения пошаговой дискриминации с помощью критерия равенства групповых средних. В данном случае результативность будет определяться как группирующая переменная, разделяющая всю совокупность выборки исследования на соответствующие группы: группа 1 – низкий уровень результативности,

группа 2 – средний уровень, группа 3 – высокий уровень. С помощью дискриминантного анализа выявятся различия между группами по определенным признакам. Признаки, используемые для выявления различий между группами, называются дискриминирующими переменными.

С целью изучения особенностей результативности педагогов в дошкольном образовательном учреждении в зависимости от составляющих психологической грамотности было проведено разделение выборочной совокупности с помощью дискриминационных переменных. Оценка выбора дискриминирующих переменных была проведена на основе результатов применения пошагового дискриминации с помощью критерия равенства групповых средних.

Статистически значимые различия средних значений были выделены у 7 переменных: «теоретическая осведомленность в области психологии» (0,000), «рациональный канал эмпатии» (0,010), «идентификация» (0,002), «проникающая способность в эмпатии» (0,019), «негибкость, неразвитость, невыразительность эмоций» (0,018), «нежелание сближаться с людьми на эмоциональной основе» (0,013), «коммуникативные способности» (0,011). Это означает, что между группами с высокой, средней, низкой результативностью существуют четкие различия по выделенным переменным так как другие переменные не имеют достоверности $p \leq 0,05$, то они исключаются нами в качестве дискриминационных. Статистически значимыми дискриминантными функциями выявились только две. Выявление дискриминантной функции позволило определить коэффициенты дискриминации.

Коэффициенты канонической дискриминантной функции выглядят следующим образом: для функции $X =$ «теоретическая осведомленность в области психологии» $\times 0,442 +$ «рациональный канал эмпатии» $\times 0,350 -$ «проникающая способность в эмпатии» $\times 0,276 -$ «идентификация» $\times 1,969 +$ «негибкость, неразвитость, невыразительность эмоций» $\times 1,116 +$ «нежелание сближаться с людьми на эмоциональной основе» $\times 1,263 -$

«коммуникативные способности» $\times 0,160 - 7,030$ (константа).

Для функции $Y =$ «теоретическая осведомленность в области психологии» $\times 0,355 +$ «рациональный канал эмпатии» $\times 0,519 +$ «проникающая способность в эмпатии» $\times 0,580 -$ «идентификация» $\times 0,344 +$ «негибкость, неразвитость, невыразительность эмоций» $\times 0,075 +$ «нежелание сближаться с людьми на эмоциональной основе» $\times 0,710 -$ «коммуникативные способности» $\times 0,100 - 0,755$ (константа).

Представленные в таблице коэффициенты позволили вычислить центроиды для каждой группы (низкий, средний, высокий уровень), см. таблицу 4.

Представленные канонические дискриминантные функции и центроиды групп, см. таблицу 1 отражены на графике № 1.

Анализируя графическое изображение мы видим, что центроиды групп располагаются достаточно дифференцировано.

Коэффициенты классифицирующей функции позволили построить дискриминантную модель, которая отражает максимально четкое разделение исследуемых групп с помощью дискриминирующих переменных, см. таблицу 2.

В формулу расчета вошли те переменные психологической грамотности, которые позволяют выявить определенную степень выраженности результативности. Выделенные переменные психологической грамотности позволили в своей совокупности выйти на уровни результативности. Используя дискриминантные функции, мы можем спрогнозировать в дальнейшем результативность педагога, основываясь на данных соответствующих переменных. Если результаты будут приближаться к центроидам групп, то мы можем предполагать его принадлежность к конкретной группе центроидов, отражающих соответствующий уровень результативности (низкой, средней, высокой). Этим мы можем утверждать, что переменные психологической грамотности являются определяющими для прогнозирования уровня результативности.

Таблица 1. - Функции в центроидах групп респондентов с низким, средним и высоким уровнем результативности

Функции в центроидах групп		
Результативность	Функция	
Низкий уровень	-3,027	2,109
Средний уровень	-1,191	-,842
Высокий уровень	2,773	,366

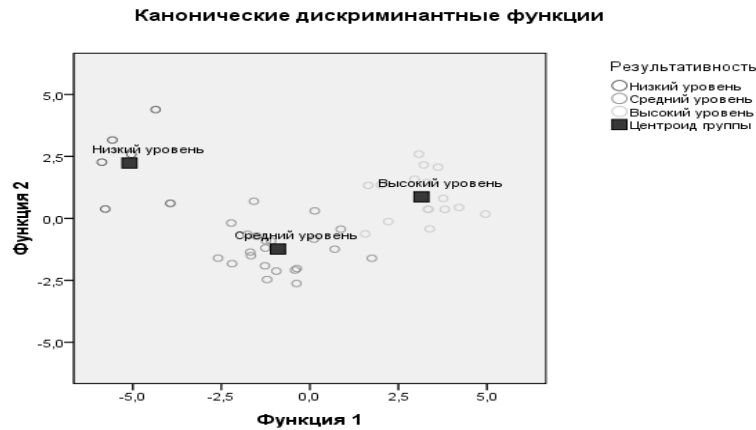


График 1. - Канонические дискриминационные функции выделенных групп с низким, средним и высоким уровнем результативности

Таблица 2. - Коэффициенты классифицирующей функции

Коэффициенты классифицирующей функции			
	Результативность		
	Низкий уровень	Средний уровень	Высокий уровень
Теоретическая осведомленность в области психологии	2,594	4,455	5,777
Рациональный канал эмпатии	5,243	4,354	6,367
Проникающая способность в эмпатии	2,991	0,773	0,380
Идентификация	-5,547	-8,145	-16,367
Негибкость, неразвитость, невыразительность эмоций	4,484	6,310	10,825
Нежелание сближаться с людьми на эмоциональной основе	8,060	8,285	14,151
Коммуникативные способности	2,385	1,369	,933
(Константа)	-37,732	-41,366	-73,317
Линейные дискриминантные функции Фишера			

Рассматривая таблицу 2, где представлены коэффициенты множителя дискриминирующих переменных для каждого уровня, можно заметить, что коэффициенты классифицирующей функции среднего уровня (-41,366) для каждой выделенной переменной располагаются в диапазоне между высоким (-73,317) и низким (-37,732) уровнем результативности. В свою очередь это указывает на гармоничное отражение в результативности выделенных показателей психологической грамотности. Рассматривая график 1, видно, что центроид результативности среднего уровня располагается ближе к нулевым позициям по оси X и Y. При среднем уровне результативности, выделенные переменные психологической грамотности не теряют свои показатели, так как они являются оптимальными и уравновешенными.

Таким образом, можно говорить о том, что наиболее оптимальным и благоприятным является средний уровень результативности

профессиональной деятельности педагога. Именно для работы с детьми дошкольного возраста наиболее благоприятными будут педагоги со средней результативностью. В связи с тем, что эмоциональная сфера у них наиболее гибкая, подвижная, они открыты для детей, способны к сопереживанию, сотрудничеству при этом обладают достаточными знаниями в области психологии и могут применять их в своей повседневной деятельности, присутствует саморегуляция, адекватность поведения.

Если говорить о перспективах, то выявленные взаимосвязи позволяют изучить и разработать в дальнейшем методы выявления психологической грамотности, разработки профилактических мероприятий с целью формирования благоприятных показателей психологической грамотности. Так как феномен психологической грамотности является многогранным, то его следует изучать и в дальнейшем.

Литература:

1. Ковина Т.Е. Аттестация педагогических и руководящих работников государственных и муниципальных учреждений в контексте педагогической культуры / Т.Е. Ковина, А.П. Шапкина. – СПб., 1996. – 37 с.
2. Колмогорова Л.С. Возрастные возможности и особенности становления психологической культуры учащихся: дис. ... д-ра психол. наук: 19.00.05 / Л.С. Колмогорова – Москва. – 2001. – 471 с.
3. Кормилицина К.А. Профессиональное творчество учителя как фактор результативности педагогической деятельности: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / К.А. Кормилицина. - СПб., 2002. - 234 с.
4. Кудинов С.И. Исследование духовно-нравственного самосознания личности педагогов / С.И. Кудинов, С.С. Белоусова // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. – 2016. - № 1(24). – С. 81-86.
5. Любогор О.В. Праксеологический подход к анализу результативности педагогической деятельности: автореферат дис. ... канд. пед. наук / О.В. Любогор. - Санкт-Петербург, 2011. - 26 с.
6. Любогор О.В. Праксеологические параметры анализа и критерии результативности педагогической деятельности [Электронный ресурс] / О.В. Любогор // Письма в Эмиссия. Оффлайн (The Emissia.Offline Letters): электронный научный журнал. - Июнь 2011, ART 1601. - СПб., 2011 г. – Режим доступа: <http://www.emissia.org/offline/2011/1601.htm>
7. Минияров В.М. Комплексное исследование результативности педагогической деятельности преподавателей высшей школы / В.М. Минияров, Е.В. Хитрова. – Самара: СГПУ, 2006.
8. Титова Е.В. Концепция результативности и эффективности воспитания / Е.В. Титова // Герценовские чтения. – Ч.2: Диалог о воспитании (Концепции, взгляды, размышления, опыт). – СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И.Герцена, 2006. - С. 85-96.
9. Титова Е.В. Концепция результативности воспитания в контексте праксеологического подхода /Е.В. Титова // Школьные технологии. – 2007. - № 5. - С. 79-85.
10. Хайрова З.Р. Проблема психологической грамотности и результативности в результативности профессиональной деятельности педагогов дошкольных образовательных учреждений / З.Р. Хайрова // «Студенческие Дни науки» в ТГУ. - Тольятти: ТГУ, 2013.
11. Хайрова З.Р. Психологическая грамотность воспитателя как основа профессионально развития / З.Р. Хайрова // Materiály VIII mezinárodní vědecko - praktická konference «Dny Vědy - 2012». - Díl 61. Psychologie a sociologie: Praha. Publishing House «Education and Science» s.r.o. - 89-96 str.
12. Boneau C.A. Psychological literacy: A first approximation, American Psychologist, Col-Yright 1990 by the American Psychological Association, Inc. 0003-066X/90/\$00.75; VoL 45, No. 7, 891-900.
13. Granney, J., Dunn, D.S. The psychologically literate citizen: Foundations and global perspectives edited by/ Oxford University press, 357 p.
14. Hirsch, Jr. E.D. «Cultural Literacy: What Every American Needs to Know» / E.D. Hirsch Jr. – USA: 1988. - 254 s.
15. Hayes, N. The distinctive skills of a psychology graduate. Monitor on Psychology / N. Hayes 1997. - 33-35 p.

Сведения об авторе:

Хайрова Зульфия Рафиковна (г. Москва, Россия), аспирант, Российский университет дружбы народов (РУДН), e-mail: zulya.r.90@yandex.ru

Data about the author:

Z. Khayrova (Moscow, Russia), Post-graduate student of Peoples' friendship University of Russia (RUDN University), e-mail: zulya.r.90@yandex.ru



УДК 159.92

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ НАУЧНЫЙ ВКЛАД С. КИРКА В РАЗВИТИЕ СПЕЦИАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ США ВО ВТОРОЙ ПОЛОВИНЕ XX СТОЛЕТИЯ

Е.Н. Моргачёва

Аннотация. Статья посвящена научному вкладу известного американского педагога и психолога С. Кирка в развитие психолого-педагогических основ специального образования США в середине XX столетия. Рассматриваются ключевые вопросы, составляющие область научных интересов исследователя: средовые влияния, влияние развивающего окружения на интеллектуальное и личностное развитие детей с ограниченными возможностями здоровья, создание непрерывной модели специального образования, его психолого-педагогические и организационные условия, существующие формы и содержательные аспекты; разработка концепции «трудности в обучении» и разработка диагностического инструментария. В статье рассматривается также общественная деятельность исследователя в области законодательных инициатив, в частности, по подготовке федерального закона «Об образовании», открывшего новую веху в развитии американского специального образования и позволившего закрепить инклюзивные тенденции на уровне государственной политики.

Ключевые слова: интеллектуальное и личностное развитие обучающихся, инклюзия, психолого-педагогические условия, концепция «трудности в обучении», средовые влияния, содержание обучения.

S. KIRK'S PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGIC SCIENTIFIC CONTRIBUTION TO THE DEVELOPMENT OF SPECIAL EDUCATION IN THE UNITED STATES IN THE SECOND HALF OF THE 20TH CENTURY

E. Morgacheva

Abstract. The article is devoted to the scientific contribution of the famous American pedagogue and psychologist S. Kirk on the development of the pedagogical and psychological basis of special education in the USA in the middle of the XX century. The key issues that make up the area of scientific interests of the researcher are considered: environmental influences, the influence of the developing environment on the intellectual and personal development of children with disabilities, the creation of a continuous model of special education, its organization, existing forms and substantive aspects; development of the concept of "learning difficulties" and the development of diagnostic tools. The article also discusses the social activities of a researcher in the area of legislative initiatives, in particular, on the preparation of the Federal Law on education, which opened a new milestone in the development of American special education and made it possible to consolidate inclusive trends at the level of state policy.

Keywords: intellectual and personal development, mental retardation, psychological and pedagogical conditions, learning difficulties, environmental influences, learning content.

Среди ученых, внесших значительный вклад в развитие американского специального образования во второй половине XX столетия, был Самуэль Александр Кирк (1904 – 1996).

Научная и общественная деятельность исследователя была разнообразной и многоплановой. По свидетельству коллег и единомышленников, Кирк был влиятельнейшей фигурой в специальном образовании в послевоенной Америке. Он разрабатывал теоретические и практические аспекты специального образования; вопросы оказания психологической помощи «особенным детям и подросткам; стал автором наиболее последовательного и полного учебника по специальной педагогике, участвовал в создании программ обучения детей и подростков с

умственной отсталостью (включая прообраз современной индивидуальной программы обучения); стал автором концепции «трудностей в обучении», разработал систему психолого-педагогического обследования ребенка. Кроме этого, ученый являлся одним из экспертов при разработке и внедрении федерального законодательства в области специального образования. Заслуги С. Кирка были по достоинству оценены ведущими отечественными дефектологами и психологами (Х.С. Замский, В.И. Лубовский).

Рассмотрим наиболее интересные вехи в научной карьере ученого в области изучения умственной отсталости, принесшие автору общенациональную известность.

Самуэль Кирк родился в городе Регби (штат Северная Дакота) 1 сентября 1904 г., вырос в фермерском городке. Уже в детстве мальчик испытывал тягу к преподаванию – учил фермеров читать. Во время службы в армии будущий ученый создал программу по обучению чтению неграмотных новобранцев. После демобилизации из армии Кирк изучал психологию в Чикагском университете. Степень доктора физиологии и клинической психологии была присвоена молодому ученому в Мичиганском университете. Интерес к области специального образования возник у Кирка в начале педагогической карьеры (в школе Окс, Чикаго в 1929 он работал с умственно отсталыми мальчиками-правонарушителями) и в дальнейшем только укреплялся.

Начало научной карьеры психолога связано с изучением «средовых влияний». В своих работах он отстаивал точку зрения о влиянии стимулирующего окружения на интеллектуальное развитие ребенка, развитие его личности. В этом была продолжена традиция его предшественников – R. Skeels, S. Dye, G. Stoddart, L. Wellnan. В 1958 г. исследователь предпринял попытку лонгитюдного исследования 81 дошкольников в возрасте 3-х – 6-ти лет, с разными показателями IQ (от 45 до 80 баллов). Это были дошкольники из семей с низким культурным статусом; дети с органическими нарушениями; дети с органическими нарушениями из семей с низким культурным статусом. Целью исследования было получение данных, доказывающих или опровергающих мнение о том, что стимулирующее окружение в раннем возрасте может изменить уровень развития интеллекта и личности умственно отсталого ребенка. Результаты 5-ти летнего наблюдения продемонстрировали положительную динамику практически у всех детей. Однако картина не была однородной. Лучшие результаты были у детей из семей с низким культурным статусом, несколько хуже они оказались у детей с органическими нарушениями. Исследователь отметил огромное значение факторов социального окружения для общего развития ребенка, его личностного роста. Так, у дошкольников, живущих в условиях социально-культурной депривации и не посещающих специализированных учреждений, динамика почти отсутствовала или была отрицательной. Кирк доказал, что постоянное пребывание в неблагополучной среде губительно для детей: они по всем показателям приобретали статус умственно отсталых. Однако маленькие дети, содержащиеся в закрытых учреждениях, за

которыми ухаживали люди с интеллектуальной патологией, продемонстрировали положительную динамику. Это позволило исследователю предположить, что, несмотря на то, что никто из умственно отсталых дошкольников не достиг уровня нормы, стимулирующее окружение оказало положительное влияние на их развитие [3].

Результаты исследования С. Кирка имели важное значение для теории и практики американского специального образования, для дальнейшего изучения психологических и личностных особенностей умственно отсталых детей, их диагностики.

Ученый предложил непрерывную модель обучения детей и подростков с нарушением интеллекта и разработал рекомендации по их обучению [1].

Исследователь отстаивал идею о необходимости дошкольного обучения. Он считал, что психологически целесообразно объединять маленьких детей в классы, и в игровой форме обучить их элементарным умениям и навыкам, а также приемам межличностного взаимодействия и социализации. Такие классы, по мнению автора, лучше создавать при школах и зачислять туда детей в возрасте четырех с половиной лет.

По замыслу автора, после дошкольной группы дети должны перейти к обучению в начальном, затем – в предпододростковом и после – в подростковом звеньях общеобразовательной школы.

В начальном звене (подготовительный класс) возраст детей составляет от 6 до 10 лет. В специальный класс, как правило, попадают те, кто не справляется с программой обычной школы. Нередко это дети из семей с низким культурным уровнем, либо имеющие физические нарушения или поражения мозга травматического характера. Чаще всего они относятся к школе негативно (в основном, из-за ситуаций неуспеха), некоторые из них агрессивны (форма компенсаторной реакции), некоторые не уверены в своих силах и стараются не принимать участия в школьных мероприятиях. Главная задача этого этапа обучения – помочь детям решить академические и психологические проблемы – адаптироваться к школе, к одноклассникам, овладеть навыками и умениями, необходимыми для дальнейшего обучения, преодолеть неуверенность в своих силах, постараться нивелировать агрессивность. Основные направления работы: физическое воспитание; развитие навыков социальной активности, личностного роста и умений общаться со сверстниками, активизация

познавательных процессов, формирование фонематического восприятия и развитие речи; усвоение правильных привычек. Особое внимание следует уделять психологической помощи школьникам, укреплению их психического здоровья, а также работе с родителями.

Промежуточные (предподростковые) классы организуются для детей, прошедших начальное обучение (возраст – 10 – 13 лет; показатель IQ – 69 – 72). Именно на этом этапе начинается собственно обучение. Дети осваивают чтение, письмо, математику. В качестве отдельных дисциплин в программу включаются такие предметы, как физическое воспитание, работа по укреплению психического здоровья и развитие социальных связей и социального взаимодействия.

В среднем (подростковом) звене обучаются школьники в возрасте 13 – 18 лет (показатели IQ – 55 – 60; 75 – 80). В эти классы не зачисляются подростки со стойкой неуспеваемостью и со школьной дезадаптацией.

Содержание обучения основным учебным предметам (английскому языку, общественным дисциплинам, математике, естественным дисциплинам, иностранному языку) в этих классах совпадает с программой обычной школы, но многие учебные дисциплины (английский язык, математика, общественные науки) модифицированы. На уроках по неосновным учебным предметам (физкультура искусство, этикет, музыка) в отдельных школах объединяют нормальных и «особенных» детей. Помимо предметов, которые принято считать основными и неосновными, вводятся дисциплины, способствующие психологическому развитию и социальной адаптации подростков с нарушениями интеллекта. Для девочек это домоводство, для мальчиков – элементарная трудовая подготовка. Курсы «Производственное обучение» и «Деловой этикет» являются обязательными и для юношей, и для девушек. Немаловажным достоинством указанных курсов является то, что подростков обучают моделям социально предпочтительного поведения (при потенциальном трудоустройстве и на рабочем месте).

С. Кирк ставил вопрос о необходимости организации послешкольного образования молодежи с легкими формами нарушения интеллекта. Создание программ профессиональной подготовки в то время (в 50-е гг. прошлого столетия) поддерживалось государством [4].

С. Кирк провел большую работу по обобщению всех сложившихся в стране форм обучения детей и подростков с нарушениями интеллекта. В кратком описании в их структурный состав входят следующие образовательные формы (данные на конец 50-х – начало 60-х гг. XX столетия).

1. Отдельная специальная школа (обычно это небольшие по наполняемости учреждения, насчитывающие не более 50 учащихся). Сюда попадают дети разного возраста, чаще – с выраженными нарушениями. Количество изучаемых предметов ограничено, и они имеют тематико-практическую направленность: «Магазин», «Домоводство», «Физическое воспитание», «Математика», «Общественное устройство», «Изобразительная деятельность», «Профессии». Дети изучают в день три предмета.

2. Однородный специальный класс при общеобразовательной школе. Здесь обучаются школьники примерно равные по возрасту и по интеллектуальным возможностям. Наполняемость класса составляет 12 – 17 человек. По мнению Кирка, такая форма обучения является оптимальной.

3. Неградуированный специальный класс малой наполняемости. В него зачисляются дети и подростки в возрасте от 6 до 16 лет с различными умственными способностями. Эту форму обучения Кирк считал наиболее удобной для небольших городов и поселков. Более того, автор подчеркивал, что в таких классах можно создать комфортную психологическую обстановку для всех обучающихся.

4. Модифицированный специальный класс при обычной школе. Их организация уместна в небольших школах, где проходят обучение несколько умственно отсталых детей. Автор описывает возможные варианты оказания помощи умственно отсталым детям:

4.1. Часть учебного дня «особенных» учеников учит учитель класса, затем размещает их по другим классам до конца учебного дня.

4.2. Ребенок прикрепляется к определенному учителю. При этом нагрузка педагога пересматривается: обучение одного особенного школьника приравнивается к обучению двух нормальных.

4.3. Ученик числится в обычном классе, но его курирует приходящий педагог, который проводит с ним занятия на дому.

4.4. Школьник учится в специальном классе вместе с другими учениками, у которых имеются проблемы в обучении, не связанные с умственной отсталостью (школьная неуспеваемость, школьная дезадаптация, трудности в поведении).

Такие формы организации обучения, по Кирку, будут способствовать развитию взаимопонимания между педагогами, нормативными и «особенными» детьми.

Свои педагогические идеи автор реализует в учебнике «Обучение отсталых детей» (1962). Этот учебник выдержал 4 издания, и в течение многих лет был настольной книгой для педагогов специального обучения.

С. Кирк предпринимает попытки унифицировать педагогическую терминологию, используемую в 50-х – 60-х гг. прошедшего столетия для обозначения различных групп «особенных» детей, получающих образовательные услуги учреждений различного типа. Детей и подростков, которые находятся в закрытых учреждениях или в семьях, и как правило, не получают образовательных услуг, называют слабоумными (feeble-minded). Несмотря на выраженную степень снижения интеллекта, их можно обучать. Иногда семьи делают это сами, в некоторых случаях дети посещают классы для «тренируемых» (trainable), создаваемые при общеобразовательных или специальных школах. Умственно отсталые (mentally handicapped) – это те, кто может учиться и участвовать в специальных программах. Основные требования для зачисления в учебные классы – показатель IQ (от 50, 60, 70).

Третью группу составляют дети, которые испытывают затруднения при усвоении школьной программы, но не являются умственно отсталыми. Это так называемые «медленно обучающиеся» (slow learners). Они могут учиться в обычном классе, но для того, чтобы они справлялись с программой, им необходим дифференцированный подход со стороны учителя.

Выделение последней группы, (и соответствующего термина), с одной стороны – внесло неопределенность в сложившуюся к 50-м гг. прошедшего столетия терминологию для обозначения состояния: «умственная отсталость» (mental retardation), дети с умственной отсталостью (mentally handicapped children), «слабоумие» (mental deficiency), с другой – вывело на авансцену еще одну категорию особенности «трудности в обучении» (learning disability).

Этой проблеме – определению термина и понятия «трудности в обучении» ученый посвятил следующие двадцать лет своей жизни. Отправным моментом постановки проблемы становится выступление С. Кирка с речью на конференции по вопросам образования, где ученый и обозначил вопрос. Следует отметить,

что и концепция, и термин «трудности в обучении» внедрялись с большим трудом, и даже сам автор испытывал затруднения в разграничении понятия «умственная отсталость» и «трудности в обучении». С одной стороны, Кирк был убежден, что умственная отсталость является критерием исключения при решении вопроса об имеющихся у ребенка трудностях в обучении. С другой – ученый считал, что у ребенка могут одновременно отмечаться и умственная отсталость, и трудности в обучении. Подобная непоследовательность впоследствии позволила оппонентам ученого оспаривать его научный вклад [2;4].

Тем не менее, сложность данной проблемы потребовала от автора разработки теста по отграничению умственной отсталости от трудностей в обучении. С. Кирк создал Иллинойский тест психолингвистических способностей (1961), в котором, в противовес подсчету IQ, фиксировались сильные и слабые области ребенка в процессе обучения.

Непревзойденный авторитет исследователя позволяет ему получить официальную должность при кабинете Д. Кеннеди. Находясь на государственной службе, С. Кирк содействовал принятию законов о помощи детям с трудностями в обучении в общеобразовательных школах. Еще в 1964 г. д-р Кирк убедил официальный Вашингтон в необходимости выделения денег для подготовки педагогов к работе с учащимися с ограниченными образовательными возможностями. Наиболее важным вкладом исследователя в область специального образования становится его экспертная деятельность в подготовке законодательства в отношении особых категорий – в частности, законов «О трудностях в обучении» (1969) и Федерального закона «Об образовании всех аномальных детей» (1975). Принятие последнего в корне изменило психологические установки и образовательную ситуацию в стране: позволило осуществить сначала – интегрированное, затем – инклюзивное обучение «особенных» детей и подростков, и оказало серьезное влияние на реформирование специального образования во многих европейских странах.

Анализируя научно-практическую деятельность известного американского исследователя, можно констатировать, что С. Кирк внес значительный вклад в развитие специального образования США; способствовал развитию психологической помощи и поддержки детям и подросткам с интеллектуальными нарушениями, с трудностями в обучении; своими идеями об обучении, воспитании «особенных»

детей ученый предвосхитил возможные формы реализации инклюзивного обучения [5]. Вместе с тем, анализ его научной биографии и основных работ не является самоцелью. Его идеи тесно связаны с отечественной системой специального образования. Предложенные автором варианты организации обучения детей с

интеллектуальными нарушениями можно использовать в практике инклюзивного обучения в нашей стране. Содержательный компонент обучения, воспитания, оказания психологической помощи может использоваться отечественными специалистами.

Литература:

1. Моргачева Е.Н. Компаративный анализ парадигм феномена умственной отсталости в специальной педагогике России и США: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.03 / Моргачева Елена Николаевна. – М., 2011.

2. Danform S. Turning the Educability narrative. *Intellectual and Developmental Disabilities*. – 2010. – V. 48. - № 3. – P. 180-191.

3. Kirk S. Early education of mentally retarded: An experimental study. – Urbana – University of Illinois Press, 1958.

4. Kirk S. Educating exceptional children. Boston: Houghton Mifflin, 1962.

5. Kirk S. A behavioral approach to learning disorders. Conference of children with minimal brain impairment. Urbana: University of Illinois, 1963.

Сведения об авторе:

Моргачёва Елена Николаевна (г. Москва, Россия), доктор педагогических наук, доцент, профессор кафедры психолого-педагогических основ специального образования Института специального образования и комплексной реабилитации, Московский городской педагогический университет, e-mail: Morgachevaen@mgpu.ru

Data about the author:

E. Morgacheva (Moscow, Russia), Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Professor of the Department of Psychological and Pedagogical Foundations of Special Education of the Institute of Special Education and Complex Rehabilitation, Moscow City Pedagogical University, e-mail: Morgachevaen@mgpu.ru



УДК 159.9

ТЕМПОРАЛЬНЫЕ АСПЕКТЫ ДЕСТРУКТИВНОЙ СУБЪЕКТНОЙ АКТИВНОСТИ ЛИЧНОСТИ

В.В. Шиповская, А.Ш. Гусейнов¹

¹Статья написана при финансовой поддержке РФФИ, проект № 18-413-230020

Аннотация. В статье темпоральные характеристики субъектной активности рассматриваются в экзистенциально-онтологическом аспекте, в контексте предпочитаемого модуса бытия. Отмечается, что темпоральные феномены, проявляющие специфику субъектной активности личности, отражают индивидуальную ресурсность личности, способность справляться с вызовами глобализации и транзитивности. Продемонстрировано, что негативная оценка прошлого и пассивный, ориентированный на неудачу сценарий будущего, снижают самооффективность, уровень доверия к миру, препятствуют выстраиванию межличностных отношений, формируют экстремальный модус бытия. В эмпирическом исследовании студенческой молодежи (N = 62, M = 21,2 года) использован тестовый инструментарий: авторский опросник «Личностная беспомощность», опросник временной перспективы Ф. Зимбардо (ZPTI), опросник жизненных ориентаций Е.Ю. Коржовой, опросник базисных убеждений Р. Янов-Булман, тест «Психосоциальная зрелость» Б.К. Пашнева, тест экзистенциальных мотиваций А. Лэнгле. (ТЭМ) (А. Лэнгле, П. Экхардт). Использован корреляционный анализ по Ч. Спирмену. Выявлено противоречие между отрицательной оценкой и отвержением прошлого и преувеличенно оптимистичным прогнозом будущего, которое указывает на несбалансированность, нереалистичность временной перспективы и отражает нерешенную проблему самоидентификации. Обосновано и доказано, что негативная ретроспектива, связанная с неустойчивой субъектной позицией, значительно снижает экзистенциальный ресурс личности, поддерживает беспомощность и экстремальный способ бытия, повышает вероятность деструктивной субъектной активности.

Ключевые слова: субъектная активность, временная перспектива, базисные убеждения, личностная зрелость, беспомощность, самоактуализация, экзистенциальная мотивация, ресурс, модус бытия.

TEMPORAL ASPECTS OF SUBJECTIVE PERSONAL ACTIVITY

V. Shipovskaya, A. Guseinov

Abstract. In the article, the temporal characteristics of subjective activity are considered in the existential-ontological aspect, in the context of the preferred mode of being. The author notes that temporal phenomena that manifest the specificity of the subject activity of the personality reflect the individual potential of the personality, the ability to cope with the challenges of globalization and transitivity. It has been demonstrated that a negative assessment of the past and a passive, failure-oriented scenario of the future reduces self-efficacy, the level of credibility to the world, impede the interpersonal relationship building, and form an extreme mode of being. In the empirical part of the conducted research of student youth (N = 62, M = 21.2 years) the author used the following test tools: the author's questionnaire "Personal helplessness", the time perspective questionnaire F. Zimbardo (ZPTI), the questionnaire of life orientations E.Yu. Korzhova, questionnaire of basic beliefs R. Yanov-Bulman, "Psychosocial maturity test" B.K. Pashneva, test of existential motivations A. Längle. (TEM) (A. Längle, P. Eckhardt). Moreover, the correlation analysis by Charles Spearman is used. The contradiction between the negative assessment and the rejection of the past and the exaggeratedly optimistic forecast of the future, which indicates an imbalance and unrealistic time perspective and reflects the unresolved problem of self-identification, is revealed. It has been substantiated and proved that a negative retrospective associated with an unstable subjective position significantly reduces the existential resource of the personality, promotes helplessness and the extreme way of being, increases the likelihood of destructive subjective activity.

Keywords: subjective activity, temporal perspective, basic beliefs, personal maturity, helplessness, self-actualization, existential motivation, resourcefulness, mode of being.

Постнеклассический этап развития социогуманитарного познания характеризуется пристальным вниманием к экзистенциальным феноменам, передающим нарастающую неопределенность и противоречивость индивидуальной жизни, а также сложные процессы самоопределения, идентификации, конструирования и творческого

формообразования бытия личности. Суть личностного бытия, его сложность и целостность невозможно описать без обращения к субъектной активности, содержание которой раскрывается через временные категории, экзистенциальные решения, выявление ценностного отношения личности к себе, миру, прошлому и будущему [1;2;4]. Восхождение системы темпоральных

понятий в постнеклассической методологии обусловлено транзитивностью, множественностью социальных трансформаций [3;10], отношение к которым невозможно изучать без учета специфики индивидуального переживания и рефлексии разных ипостасей времени. Важность принятия, неразрывности и позитивности временного горизонта для поддержания жизнестойкости, положительной самооценки и формирования конструктивной идентичности личности неоднократно подтверждена в психологических исследованиях [6;13;14]. Характер представлений о временной перспективе, ее реконструкция и оценка проявляют особенности субъектной активности и степень субъективного благополучия личности. Подчеркивается важная роль протяженной, сбалансированной и реалистичной временной перспективы в успешном совладании с кризисами и преодолении социально-экономических и бытовых трудностей, в достижении более высокой социальной интеграции [8;12]. Именно эмоциональное отношение к прошлому, настоящему и будущему отчетливо проявляет экзистенциальную сущность субъекта – ценностную позицию, понимание себя и своего места в мире, удовлетворенность жизнью, раскрывает индивидуальную ресурсность личности, способность действовать в условиях непрерывных изменений в соответствии с внешними и внутренними целями и задачами. Таким образом, в рамках постнеклассической методологии субъектная активность предстает не как статичная, а как процессуальная, контекстуальная характеристика индивидуального бытия, выступая как непрерывный процесс экзистенциального становления личности во времени жизненного пути. С этой позиции характер осмысления персонального временного континуума, который неразрывно связан с жизненным опытом и реальными событиями, дает возможность выйти на содержание субъектной активности, модус бытия, на анализ идентичности личности.

Структура, механизмы формирования группового отношения к времени подробно изучены в социологии, философской антропологии, экономических науках и социальной психологии. В имеющихся концепциях отношение к времени рассматривается преимущественно в инструментальном аспекте, в контексте решения групповых или организационных задач. В социальной психологии «...под групповым отношением к времени понимается особенности восприятия, переживания, осмысления и

организация времени, которые характерны для членов определенной социальной группы» [9, с.10].

В последнее время в социальной психологии наметился отход от статичной инструментальной интерпретации темпоральных проблем и обращение к времени как ключевому параметру, измеряющему субъектность и эффективность группы [5;8]. Выявлено, что отношение членов группы к коллективному будущему, долгосрочность временной перспективы влияет на жизнеспособность группы [7].

Исследования в области психологии времени свидетельствуют о связи сбалансированной временной перспективы с осмысленностью и контролируемостью жизни, устойчивостью к стрессам и субъективным благополучием [11;15;16]. Так, в исследовании Т.А. Нестика, проведенном среди студенческой молодежи, показано, что оптимистический образ будущего способствует формированию позитивного социального капитала, облегчающего социальный обмен между представителями различных социальных групп. Негативные сценарии будущего повышают уровень негативного социального капитала, понижает уровень доверия к незнакомым людям. Также показано, что негативное отношение к своему прошлому снижает уверенность в способности влиять на свою судьбу, утрачивается жизнеспособность, способность к выживанию в трудных условиях. Кроме того, негативное представление о прошлом может провоцировать распространение социальных страхов, всплеск ксенофобии, аномии [8].

В рамках субъектно-бытийного подхода предложена концепция бытия личности в экстремальных условиях, где описаны темпоральные характеристики представителей разных модусов бытия (экстремального и предельного), и выявлен «обрыв» временной перспективы с отказом от планирования будущего при экстремальном модусе бытия. По мнению Г.Ю. Фоменко, об отвержении и негативной модели будущего говорят трудности его визуализации, тревога, однонаправленно-кратковременный способ планирования будущего, консервативная позиция с доминированием модели жестких причинно-следственных связей, что в сочетании со снисходящей линией времени, указывает на неосознанное ожидание в будущем *социального понижения* [12].

Таким образом, в психологических исследованиях показана важная роль временной перспективы в организации и содержании

субъектной активности личности и формировании идентичности.

Организация исследования и методы.

Данное эмпирическое исследование было проведено в 2018 г. с целью выявления специфики временной перспективы, определяющей содержание субъектной активности личности. Предполагалось, что противоречивая временная композиция, связанная с беспомощностью и выбором экстремального модуса бытия, значительно снижает экзистенциальный ресурс личности и препятствует продуктивному самоосуществлению в мире.

Выборку составили студенты вузов Краснодарского края (N=62), средний возраст испытуемых – 21,2 года. В исследовании использованы: авторский опросник «Личностная беспомощность», опросник временной перспективы Ф. Зимбардо (ZPTI), опросник жизненных ориентаций Е.Ю. Коржовой, опросник базисных убеждений Р. Янов-Бульман, тест «Психосоциальная зрелость» Б.К. Пашнева, тест экзистенциальных мотиваций (ТЭМ) (А. Лэнгле, П. Экхардт). Применялся корреляционный анализ по Ч. Спирмену.

Результаты и их обсуждение.

В данной статье представлен фрагмент психологических исследований, проведенных в контексте темпоральной проблематики. Проанализированы значимые корреляции шкалы «Негативное прошлое» методики оценки временной перспективы (ZPTI) с методиками, оценивающими особенности субъектной активности личности.

Определены значимые отрицательные корреляции шкалы «Негативное прошлое» опросника временной перспективы со шкалами методики базисных убеждений: *Справедливость* ($r = -0,36$ $p \leq 0,05$); *Образ Я* ($r = -0,35$; $p \leq 0,05$); *Удача* ($r = -0,56$ $p \leq 0,05$).

Полученные данные свидетельствуют о том, что молодые люди с низкими показателями принятия прошлого характеризуются базовым недоверием к миру. Негативное представление о прошлом «тянет назад», не дает возможность позитивно оценивать себя и свои возможности. У лиц с отвержением прошлого недоверие к себе, сниженная оценка собственных успехов сочетаются с чувством несправедливости, с ощущением того, что окружающие занижают уровень их достижений и низко оценивают результативность. В этих условиях усиливается вероятность экстернализации ответственности, оправдания ухода от личной ответственности. Подобная позиция провоцирует кризис

идентичности и интолерантности [8].

Выявлена отрицательная связь шкалы «Негативное прошлое» со шкалой «Сила Эго» методики личностной зрелости ($r = -0,58$; $p \leq 0,01$). Отрицательные связи оценки прошлого с данной шкалой свидетельствуют о том, что молодые люди утратили веру в себя, не способны преодолевать трудности, не могут находить самостоятельно выход из сложных ситуаций. Полученные коэффициенты увеличивают вероятность того, что лица с негативной ретроспективой будут склонны к реализации пассивной и неконструктивной субъектной активности.

Обнаружена положительная связь «Негативное прошлое» со шкалой «Самоактуализация» методики психосоциальной зрелости ($r = -0,62$; $p \leq 0,01$).

Может создаться впечатление, что лица с негативным восприятием прошлого способны и стремятся к актуализации личностного потенциала. Тем не менее, с учетом характера описанных ранее связей, можно говорить о незрелой, деструктивной самоактуализации, продиктованной желанием заявить о себе любой ценой. Подобный вариант самоактуализации не связан с поиском себя, аутентичным путем восхождение к себе, напротив, целью самоосуществления становится желание продвинуть свое незрелое «Я», носящее компенсаторный характер. Данное предположение косвенно находит подтверждение при анализе полученных негативных корреляций шкалы «Негативное прошлое» со шкалой «Изменения» опросника жизненных ориентаций ($r = -0,27$; $p \leq 0,05$). Для молодых людей с низкой оценкой прошлого характерны косность, ригидность мышления, нежелание менять собственные привычки, развиваться и двигаться вперед.

Полученная связь шкалы «Негативное прошлое» со шкалой «Беспомощность» ($r = -0,46$; $p \leq 0,01$) указывает на переживания безнадежности и беспомощности молодых людей с темпоральными разрывами личностной истории. Дополняет картину корреляция шкалы «Негативное прошлое» со шкалой «Ценность будущего» теста экзистенциальных мотиваций ($r = -0,44$; $p \leq 0,05$).

Отрицание прошлого может компенсироваться верой в будущее, но эта надежда на лучшее будущее формируется не с помощью конкретных, осмысленных планов и способов их реализации, а продиктована эскапистским желанием убежать от прошлого и погрузиться в мир мечты об удаче.

Выводы: 1. Негативная оценка прошлого у молодых людей связана с ощущением несправедливости и утратой веры в способность собственного влияния на повседневные события. Негативная ретроспектива, связанная с отвержением прошлого, неприятием себя и собственной личностной истории значительно снижает экзистенциальный ресурс личности, поддерживает беспомощность и экстремальный способ бытия.

2. Отрицательная оценка прожитой жизни затрудняет реалистичность притязаний и ожиданий у субъекта, поскольку связана с непродуктивной самоактуализацией и чрезмерно оптимистичным прогнозом будущего.

Выявленное противоречие между отрицательной оценкой, отвержением прошлого и преувеличенно оптимистичным прогнозом будущего указывает на несбалансированность, дисгармоничность временной композиции и нерешенную проблему самоидентификации.

3. Ощущение собственной неуспешности, низкий личностный ресурс на фоне завышенных и нереалистичных претензий к социальному окружению поддерживают личностную беспомощность, препятствуют формированию позитивной идентичности и повышают вероятность деструктивной субъектной активности.

Литература:

1. Абульханова К.А. Время личности и время жизни / К.А. Абульханова, Т.Н. Березина. - СПб.: Алетей, 2001. - 304 с.
2. Гусейнов А.Ш. Искажение субъектности в некоторых видах протестной активности / А.Ш. Гусейнов // «Личность и бытие: субъектный подход» (к 80-летию со дня рождения А.В. Брушлинского) / Материалы VI Всероссийской научно-практической конференции (с иностранным участием); под ред. З.И. Рябикиной, В.В. Знакова. - М., Краснодар: КубГУ, 2013. - С. 273-275.
3. Гусейнов А.Ш. Протестная активность личности в эпоху глобализации / А.Ш. Гусейнов, В.В. Шиповская // Межкультурная коммуникация и проблемы толерантности (междисциплинарный подход) / Материалы Международной научной конференции, 6-7 октября 2017 г., г. Ереван; под ред. д-ра экон. н. проф. А.С. Молчана. - Краснодар: ФГБОУ ВО «КубГУ», 2017. - С. 38-44.
4. Гусейнов А.Ш. Психологические предпосылки зарождения и поддержания экстремистского мировоззрения молодежи / А.Ш. Гусейнов // Казанский педагогический журнал. - 2016. - № 3(116). - С. 120-126.
5. Емельянова Т.П. Образ будущего благосостояния в обыденном сознании россиян / Т.П. Емельянова, Т.В. Дробышева // Психологический журнал. - 2013. - Т. 34. - № 5. - С. 16-32.
6. Марцинковская Т.Д. Внутренняя форма психологического хронотопа: подходы к проблеме [Электронный ресурс] / Т.Д. Марцинковская // Психологические исследования. - 2017. - Т. 10. - № 54. - Режим доступа: <http://psystudy.ru>
7. Махнач А.В. Социокультурный экологический подход в исследовании жизнеспособности человека и семьи / А.В. Махнач // Социальные и гуманитарные науки на Дальнем Востоке. - 2014. - № 3(43). - С.67-75.
8. Нестик Т.А. Психология глобальных рисков / Т.А. Нестик, А.Л. Журавлев. - М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2018. - 402 с.
9. Нестик Т.А. Социальная психология времени / Т.А. Нестик. - М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2014. - 496 с.
10. Разработка понятий современной психологии; отв. ред. А.Л. Журавлев, Е.А. Сергиенко. - М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2018. - 702 с. Сырцова А., Митина О.В. Возрастная динамика временных ориентаций личности // Вопросы психологии. - 2008. - № 2. - С. 41-55.
11. Сырцова А. Феномен временной перспективы в разных культурах (по материалам исследований с помощью методики ZPTI) / А. Сырцова, О.В. Митина, Д. Бойд, И.С. Давыдова, Ф. Зимбардо, Т.Л. Непряхо, Е.А. Никитина, Н.С. Семенова, Н. Фьелен, В.А. Ясная // Культурно-историческая психология. - 2007. - № 4. - С. 19-29.
12. Фоменко Г.Ю. Парадоксы личностной организации времени при экстремальном модусе бытия / Г.Ю. Фоменко // Личность и бытие: субъектный подход / Материалы научной конференции, посвящённой 75-летию со дня рождения А.В. Брушлинского, 15-16 октября 2008 г. - М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2008. - С. 216-220.
13. Шиповская В.В. Личностная беспомощность как фактор виктимизации субъекта / В.В. Шиповская, А.Ш. Гусейнов // Международный научный журнал «Общество: социология, психология, педагогика». - 2018. - № 12.
14. Wakslak Ch. J., Nussbaum Sh., Liberman N., Trope Y. Representations of the self in the near and distant future // Journal of Personality and Social Psychology. - 2008. - V. 95. - № 4. - P. 757-773.
15. Zaleski Z. Future Orientation and Anxiety // Understanding Behaviour in the Context of Time, Theory, Research and Application / A. Strathman, J. Joireman (Eds). Mahwah, N.J: Lawrence Erlbaum Associates, 2005. - P. 125-141.
16. Zimbardo Ph., Boyd J. The time paradox: the new psychology of time that will change your life. N. Y.: Free Press, 2008.

Сведения об авторах:

Шиповская Виктория Владимировна (г. Краснодар, Россия), кандидат психологических наук, докторант Кубанского государственного университета, e-mail: victship@mail.ru

Гусейнов Александр Шамильевич (г. Краснодар, Россия), доктор психологических наук, доцент кафедры психологии Кубанского государственного университета физической культуры, спорта и туризма, e-mail: AGuseinov@yandex.ru

Data about the authors:

V. Shipovskaya (Krasnodar, Russia), Candidate of Psychology Sciences, Doctoral candidate Kuban State University, e-mail: victship@mail.ru

A. Guseinov (Krasnodar, Russia), Doctor of Psychological Sciences, Associate Professor of Department of psychology of Kuban State University of Physical Culture, Sports and Tourism, e-mail: AGuseinov@yandex.ru



УДК 159.9

ДЕТСКО-РОДИТЕЛЬСКИЕ ОТНОШЕНИЯ В СЕМЬЯХ ПОДРОСТКОВ ПРОЖИВАЮЩИХ В РАЙОНАХ С РАЗНЫМ УРОВНЕМ БЕЗРАБОТИЦЫ

М.В. Федоренко¹

Исследование выполнено при финансовой поддержке гранта РФФИ Проект 17-29-02092 офу_м

Аннотация. В статье представлены результаты эмпирического исследования детско-родительских отношений в семьях подростков, проживающих в районах с высоким и низким уровнем безработицы. Цель исследования – выявить достоверные различия между показателями детско-родительских отношений подростков, их отношений в группе и характеристиками вероятностных предикторов возможного вовлечения в потребление наркотических средств, в зависимости от района проживания. Выборка составила 156 детей подросткового возраста (11 – 15 лет), 57 процентов из них проживают в районах с низким уровнем безработицы. Результаты исследования показали, что достоверно выше показатели «Сотрудничество», «Поощрение автономности», «Контроль», «Особенности поощрений и наказаний» методики «Детско-родительские отношения подростков», в группе подростков проживающих в экономически более благополучных районах.

Ключевые слова: подростки, уровень безработицы, детско-родительские отношения, вероятностные предикторы, психологический климат.

CHILDREN-PARENTAL RELATIONSHIPS IN THE FAMILIES WITH TEENAGERS OF RESIDENTS LIVING IN THE DISTRICTS WITH DIFFERENT LEVEL OF UNEMPLOYMENT

M. Fedorenko

Abstract. The article presents the results of an empirical research of parent-child relationships in the families of adolescents living in the areas with high and low levels of unemployment. The purpose of the research is to identify significant differences between the indicators of child-parent relationships among adolescents, their relationships in the group and the characteristics of probabilistic predictors of possible involvement in using narcotic drugs, depending on the region of residence. The selection included 156 adolescent children (11 – 15 years old), 57 percent of them are living in the areas with low level of unemployment. The results of the research showed that the indicators such as «Collaboration», «Encouragement of autonomy», «Control», «Features of rewards (praise) and punishment» of the method «Child-parent relations of adolescents» are significantly higher except for the indicator «Boredom–Interest» in the group of adolescents living in economically more prosperous areas.

Keywords: adolescents, unemployment rate, parent-child relationships, probabilistic predictors, psychological climate.

Современная сложная социально – экономическая ситуация в нашей стране коренным образом меняет социокультурную среду, в которой происходит формирование личности человека. Эта ситуация актуализирует необходимость преодоления противоречий между саморазвитием личности ученика в условиях микросоциального окружения и воспитательной системой школы, которая ориентирована на традиционные гуманистические ценности. Разрешить данное противоречие, по мнению автора, возможно путем гуманизации социокультурной среды, расширяя границы сотрудничества между школой, родителями, выпускниками и общественностью, используя возможности микросоциума как средства

профилактики правонарушений в школьной среде [3].

Развитие девиантных форм поведения подростков имеет многофакторную обусловленность. Рассматривая тот факт, что в настоящее время наблюдается омоложение преступности, авторы связывают это, прежде всего, с утратой доверительных отношений между родителями и детьми. Под разрушительными отношениями родитель-ребенок авторы понимают систему негативных чувств, проявляемых родителями по отношению к ребенку, а также ребенка по отношению к родителям, неадекватного восприятия, понимания и оценки друг друга, что приводит к ряду противоречивых поведенческих реакций [2].

С.А. Петунова отмечает, что существует связь между безработицей и ухудшением семейных и детско-родительских отношений. Состояние безработицы приводит к разрушению структур личности, к трансформации в структуре ценностных ориентаций, к состоянию хронического стресса и, как следствие, приводит к деструкциям в детско-родительских отношениях [5].

Если в семье происходят социально – экономические изменения, то, как правило, именно дети находятся в трудной жизненной ситуации и становятся на путь асоциального поведения, с этим часто связаны конфликты в семье подростка. Также правомерно говорить и об обратном, когда в семье конфликты, подросток «уходит» в девиации. Если организовать комплексное психолого-педагогическое и социально-педагогическое сопровождение семьи, направленное на снижение напряженности детско-родительских отношений и позитивное разрешение конфликтных ситуаций, то, по мнению авторов статьи, возможно профилактировать девиантное поведение подростков [6].

Исследование социокультурных рисков школы не может не затронуть проблемы семьи, так как семья является особенно чувствительной к любым изменениям в обществе [7].

Нами проведено исследование детско-родительских отношений подростков в зависимости от района проживания: это районы с низким уровнем безработицы и районы с высоким уровнем безработицы. Данные об уровне безработицы районов взяты с сайта

Министерства Экономики РТ. Участниками исследования стали учащиеся школ Республики Татарстан в возрасте от 11 до 15 лет, всего 156 человек. В районах с низким уровнем безработицы проживают 90 человек (Группа 1), что составляет 57%, соответственно 43% – это 66 детей подросткового возраста (Группа 2), проживающих в районах с высоким уровнем безработицы. Для более подробного исследования данной проблемы, были выделены группы: по половому признаку, Группа 1_д – девочки, Группа 2_м – мальчики; по возрасту, Группа 1_{мл} – младшие (11 – 13 лет), Группа 2_{ст} – старшие (14 – 15 лет).

Исследование проводилось с помощью методик: «Детско-родительские отношения подростков» (П.В. Трояновская) [4, с.114]; «Диагностика психологического климата в малой группе» (А.Ф. Фидлер) [8]; «Модифицированная версия методического комплекса по выявлению вероятностных предикторов возможного вовлечения в потребление наркотических средств» (Ю.П. Зинченко, модификация Гилемханова Э.Н., Васина В.В., Герасимова В.В.) [1].

Результаты нашего исследования показали, что достоверно выше показатели, см. таблицу 1, которые говорят о том, что в районах с низким уровнем безработицы детско-родительские отношения, с точки зрения подростков, более гармоничны. В этой группе подростки оценивают взаимодействие с родителями как сотрудничество, признают, что родители им доверяют.

Таблица 1. – Сравнительный анализ показателей методики «Детско-родительские отношения подростков» по U-критерию Манна-Уитни ($p < 0,05$) в зависимости от района проживания

	Sum	Sum	U	Z	p-level	Z	p-level	Группа1	Группа2
Сотрудничество	6516	5730	2421	-1,96934	0,048915	-1,97615	0,048138	90	66
Поощрение автономности	6510	5736	2415	-1,99086	0,046497	-1,99789	0,04573	90	66
Контроль	6424,5	5821,5	2329,5	-2,29756	0,021588	-2,3048	0,021178	90	66
Особенности поощрений	6189	6057	2094	-3,14233	0,001676	-3,21947	0,001284	90	66

Если сравнить показатели детско-родительских отношений в группах младших и старших подростков, то, как видно из таблицы 2, достоверно выше показатели в группе старших подростков. То есть у 14 – 15 летних подростков в семьях более демократичные отношения: достоверно выше показатель «Принятие решений» и «Принятие». В то же время, и показатель «Контроль» выше в группах старших

подростков, чем в группе с низким уровнем безработицы.

Родители девочек более осведомлены в их делах, это показатель «Мониторинг», см. таблицу 3. Девочкам родители больше демонстрируют свою любовь и внимание. Интересный факт, что кроме «Особенностей поощрений», достоверно отличается показатель «Особенности наказаний».

Таблица 2. – Сравнительный анализ показателей методики «Детско-родительские отношения подростков» по U-критерию Манна-Уитни ($p < 0,05$) в зависимости от возраста подростков

	Rank Sum	Rank Sum	U	Z	p-level	Z	p-level	Группа 1мл.	Группа 2ст.
Принятие	5015	7075	2025	2,71135	0,006701	2,73672	0,006206	55	100
Принятие решений	5033	7057	2007	2,77866	0,005459	2,78769	0,005309	55	100
Конфликтность	3547,5	8542,5	2007,5	-2,77679	0,00549	-2,79691	0,00516	55	100
Контроль	5044,5	7045,5	1995,5	2,82167	0,004778	2,83065	0,004646	55	100
Особенности поощрений	4892	7198	2148	2,25135	0,024364	2,30725	0,021042	55	100

Таблица 3. – Сравнительный анализ показателей методики «Детско-родительские отношения подростков» по U-критерию Манна-Уитни ($p < 0,05$) в зависимости от пола подростков

	Rank Sum	Rank Sum	U	Z	p-level	Z	p-level	Группа 1д	Группа 2м
Принятие	6102	5833	2361	-2,04847	0,040515	-2,068	0,038639	86	68
Мониторинг	6122,5	5812,5	2381,5	-1,97388	0,048396	-1,9835	0,047311	86	68
Особенности поощрений	6121	5814	2380	-1,97934	0,047779	-2,0293	0,04243	86	68
Особенности наказаний	7894	4041	1695	4,4717	0,000008	4,50993	0,000006	86	68

В группе подростков, проживающих в районах с низким уровнем безработицы, достоверно выше показатели методики, определяющей психологический климат в классе: «Дружелюбие», «Согласие», «Удовлетворенность», «Продуктивность», «Теплота», «Сотрудничество». А вот показатели

«Взаимоподдержка» и «Увлеченность» выше в группе подростков проживающих в районах с высоким уровнем безработицы. Единственный показатель «Скука – занимательность» в этой методике не имеет достоверных отличий, см. таблицу 4.

Таблица 4. – Сравнительный анализ показателей методики «Диагностика психологического климата в малой группе» по U-критерию Манна-Уитни ($p < 0,05$) в зависимости от района проживания подростков

	Rank Sum	Rank Sum	U	Z	p-level	Z	p-level	Группа 1	Группа 2
Дружелюбие	5944	5532	2116	-2,51533	0,011892	-2,57504	0,010023	87	64
Согласие	5735	5590	1907	-3,17379	0,001505	-3,21955	0,001284	87	63
Удовлетворенность	5898	5427	2157	-2,26089	0,023767	-2,29821	0,02155	86	64
Продуктивность	5598	5280	1943	-2,71432	0,006642	-2,75151	0,005932	85	62
Теплота	5879,5	5596,5	2051,5	-2,75821	0,005812	-2,81021	0,004951	87	64
Сотрудничество	5761	5414	1933	-2,94227	0,003258	-2,99911	0,002708	87	62
Взаимоподдержка	5455	5870	1714	-3,94421	0,000008	-4,0271	0,000056	86	64
Увлеченность	5535	5640	1794	-3,51598	0,000438	-3,57053	0,000356	86	63
Успешность	5808,5	5516,5	2067,5	-2,60098	0,009296	-2,64999	0,00805	86	64

В таблицах 5 и 6 показаны достоверные отличия в результатах методики, позволяющей выявить предикторы успешной социализации подростков. В данном случае достоверных отличий, в зависимости от района проживания, не выявлено, но, если посмотреть различия внутри группы подростков, проживающих в районах с

низким уровнем безработицы, то можем увидеть, что у мальчиков достоверно выше показатели «Проблемы самоконтроля» и «Склонность к гаджет – зависимости». Достоверно отличается фактор «Проблема взаимодействия», он достоверно выше в группе старших подростков.

Таблица 5. – Сравнительный анализ показателей методики «Модифицированная версия методического комплекса по выявлению вероятностных предикторов возможного вовлечения в потребление наркотических средств» по U-критерию Манна-Уитни ($p < 0,05$) в зависимости от пола подростков, проживающих в районах с низким уровнем безработицы

	Rank Sum	Rank Sum	U	Z	p-level	Z	p-level	Группа 1д	Группа 2м
Проблема самоконтроля	1801	2294	720	-2,3569	0,018427	-2,36248	0,018154	46	44
Склонность к гаджет-зависимости	1758,5	2336,5	677,5	-2,7	0,006935	-2,71264	0,006675	46	44

Таблица 6. – Сравнительный анализ показателей методики «Модифицированная версия методического комплекса по выявлению вероятностных предикторов возможного вовлечения в потребление наркотических средств» по U-критерию Манна-Уитни ($p < 0,05$) в зависимости от возраста подростков

	Rank Sum	Rank Sum	U	Z	p-level	Z	p-level	Группа 1мл	Группа 2ст.
Проблема взаимодействия	3651	8439	2111	-2,38972	0,016862	-2,41	0,015953	55	100

Можно сделать выводы, что в районах с низким уровнем безработицы у подростков более благополучны детско-родительские отношения, которые характеризуются большим доверием со стороны родителей, взаимодействие в семейных отношениях подростки характеризуют как сотрудничество. У них меньше проблем в классном коллективе, эти подростки характеризуют свои отношения в группе как дружелюбные, где есть сотрудничество в продуктивной, теплой обстановке. В группе подростков, проживающих в экономически неблагоприятных районах, выше взаимная поддержка в школьном коллективе, и эти подростки более увлечены общими делами. Вызывает опасение проблема с гаджет – зависимостью и самоконтролем эмоциональных состояний у мальчиков, проживающих в районах с низким уровнем безработицы.

Таким образом, проведенное нами исследование детско-родительских отношений в семьях подростков, проживающих в районах РТ с разным уровнем безработицы, позволяет сделать вывод о том, что экономическая ситуация региона оказывает влияние не только на детско-родительские отношения, но и на обстановку в

школьном коллективе. И, несмотря на то, что данное исследование, не позволяет однозначно определить вероятностные предикторы вовлечения подростков в употребление наркотических средств, некоторые выводы все же можно сделать: самое главное, обратить внимание на умения и навыки саморегуляции эмоционального состояния подростка, улучшать детско-родительские отношения, где должно быть больше сотрудничества, доверия и совместного времяпровождения.

Исследование требует дальнейшего развития для создания нового контекста в определении современной образовательной среды, которое позволит выявить и описать социокультурные риски. Рост девиаций в школьной среде позволяет рассматривать возможность оценки рисков социализации детей сквозь призму понимания единства культурного, политического, экономического, социального потенциала социокультурной среды. Все это порождает необходимость разработки интегративных научных моделей и систематизации составляющих ее компонентов с установлением вклада каждого из них в отдельности и кумулятивно.

Литература:

1. Баянова Л.Ф. Роль объектов социально-культурного назначения в обеспечении психологической безопасности социокультурной среды школы / Л.Ф. Баянова, Э.Н. Гилемханова // Филология и культура. Philology and Culture. - 2017. - № 4(50). - С. 219-225.

2. Ждакаева Е.И. Деструктивные детско-родительские отношения как фактор девиантного поведения подростков / Е.И. Ждакаева // Психопедагогика в правоохранительных органах. - 2010. - № 4(43). - С. 56-59.

3. Иманкулова М.Т. Взаимодействие школы и социокультурной среды по воспитанию учащихся / М.Т. Иманкулова // Известия Кыргызской академии образования. - 2016. - № 4(40). - С. 125-131.

4. Лидерс А.Г. Психологическое обследование семьи: учеб. пособие-практикум для студ. фак. психологии высш. учеб. заведений / А.Г. Лидерс. – М., 2006. – 432 с.

5. Петунова С.А. Влияние статуса безработного на психоэмоциональное благополучие личности / С.А. Петунова // Вестник психиатрии и психологии Чувашии. - 2007. - № 3. - С. 59-73.

6. Санникова А.И. Девиантное поведение подростка как следствие конфликтных ситуаций в

детско-родительских отношениях / А.И. Санникова, Н.В. Редькина // Гуманитарные, социально-экономические и общественные науки. - 2015. - № 1. - С. 251-254.

7. Федоренко М.В. Современная школа в условиях социокультурных рисков / М.В. Федоренко // Казанский педагогический журнал. - 2017. - № 6(125). - С. 165-170.

8. Фетискин Н.П. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп / Н.П. Фетискин, В.В. Козлов, Г.М. Мануйлов. – М., Изд-во Института Психотерапии. - 2002. - С. 190-191.

Сведения об авторе:

Федоренко Марина Владимировна (г. Казань, Россия), кандидат психологических наук, доцент, Казанский федеральный университет, e-mail: fedorenko60@mail.ru

Data about the author:

M. Fedorenko (Kazan, Russia), Candidate of Psychology Sciences, Associate Professor, Kazan Federal University, e-mail: fedorenko60@mail.ru



УДК 159.9.07

ИССЛЕДОВАНИЕ ГОТОВНОСТИ К БРАКУ СОВРЕМЕННОЙ МОЛОДЕЖИ

Н.Г. Мяснянкина, Е.П. Ширяева

Аннотация. В статье представлены результаты эмпирического исследования, целью которого стало изучение особенностей готовности к браку юношей и девушек. В качестве показателей готовности к браку рассматриваются следующие характеристики: конфликтоустойчивость, социальный самоконтроль, ролевые ожидания и притязания в браке. Авторы приходят к выводу, что готовность к семейной жизни определяется полом и возрастом молодых людей. В частности, готовность к браку, в зависимости от возраста, определяется такими характеристиками, как идентификация с супругом, родительско – воспитательная и социальная активность. Половые различия обнаружены по характеристикам: хозяйственно-бытовая, родительско-воспитательная, социальная активность, эмоциональная устойчивость и конфликтоустойчивость. Выявленные особенности способствуют созданию эффективной системы подготовки современной молодежи к семейной жизни.

Ключевые слова: готовность к браку, ролевые ожидания и притязания, конфликтоустойчивость, социальный самоконтроль.

RESEARCH ON READINESS FOR MARRIAGE OF MODERN YOUTH

N. Myasnyankina, E. Shiryeva

Abstract. The article deals with the issues of readiness for marriage of young people: both male and female. The following characteristics are considered as indicators of readiness for marriage: conflict resistance, social self-control, role expectations and claims in marriage. The authors conclude that the features of readiness for family life are determined by the sex and age of the young people. In particular, the readiness for marriage, depending on age, is determined with such family values as identification with the spouse, parental and educational, social activity, depending on gender: economic and everyday, parental and educational, social activity, emotional and psychotherapeutic, conflict resistance. The revealed features contribute to the creation of an effective system of preparation of modern youth for family life.

Keywords: readiness for marriage, indicators of readiness role expectations and claims, conflict resistance, social self-control.

Создание семьи является важным этапом жизнеустройства любого человека. В семье молодые люди не только приобретают новый общественный статус, связанный с ответственностью за рождение детей и их последующее воспитание, но и приобретают возможность личностного роста, реализации себя и своего предназначения [1;2]. Однако, как показывают исследования последних лет [5;7], молодые супруги часто оказываются психологически неготовыми к вступлению в брак и к самостоятельной семейной жизни. Готовность молодежи к браку определяется как система социально-психологических установок личности, определяющая эмоционально-психологическое отношение к образу жизни, ценностям супружества [3].

По мнению Л.Д. Шнейдер [8], готовность к браку включает в себя целый комплекс аспектов, таких как:

– формирование определенного нравственного комплекса – готовность личности

принять на себя новую систему обязанностей по отношению к своему брачному партнеру;

– подготовленность к межличностному общению и сотрудничеству;

– способность к самоотверженности по отношению к партнеру;

– наличие качеств, связанных с проникновением во внутренний мир человека, – эмпатийный комплекс;

– высокая эстетическая культура чувств и поведения личности;

– умение разрешать конфликты конструктивным способом, способность к саморегуляции собственной психики и поведения.

Кроме того, как показывают результаты исследования Л.Л. Москаевой [4], молодые пары, недавно заключившие брак, оказываются несовместимы по своим ролевым ожиданиям в нравственных вопросах и хозяйственных делах.

Исследование Е.С. Романовой установило, что ролевые конфликты на первичных этапах

адаптации встречаются уже у двух из десяти молодых семей [7].

Из сказанного следует, что готовность к семейной жизни и браку определяется согласованностью установок будущих мужа и жены на активное выполнение партнерами семейных обязанностей и личной готовностью каждого партнера выполнять семейные роли, а также чувствительностью к экспрессивному поведению партнера, способностью управлять своим поведением в зависимости от ситуаций, в том числе и конфликтных. Адекватный уровень готовности к браку является важным фактором будущего благополучия молодой семьи, что и определило актуальность выбранной темы.

Наше исследование было направлено на проверку предположения о том, что готовность к браку определяется полом и возрастом молодых людей. В качестве показателей готовности к браку выступили следующие характеристики: конфликтоустойчивость, социальный контроль, представления молодых людей о значимости в семейной жизни сексуальных отношений, личностной общности супругов, хозяйственно-бытовой сферы, родительских обязанностей,

социальной активности, эмоциональной поддержки и внешней привлекательности. Данные семейные роли и обязанности рассматривались с точки зрения личной готовности их выполнять (ролевые притязания) и установки на активное их выполнение партнером (ролевые ожидания). В исследовании приняли участие 30 юношей и 30 девушек в возрасте от 18 до 23 лет.

Для оценки показателей готовности к браку использовались следующие методики: «Тест-карта оценки готовности к семейной жизни» (И.Ф. Юнда), «Шкала социального самоконтроля» и Опросник «Рольевые ожидания и притязания в браке» (А.Н. Волковой и Т.М. Трапезниковой).

При оценке достоверности различий показателей готовности к браку юношей и девушек для переменных «конфликтоустойчивость», «оценка готовности к семейной жизни» использовался параметрический критерий Стьюдента для независимых выборок (t), в остальных случаях – непараметрический критерий Манна-Уитни (U). Полученные результаты представлены таблице 1.

Таблица 1. – Оценка достоверности различий показателей готовности к браку в зависимости от пола респондентов

Переменные	Среднее значение		Значение критерия	Уровень значимости
	Женский пол	Мужской пол		
Интимно сексуальная сфера	4,27	4,57	$U = 448$	0,976
Личностная идентификация с супругом	6,97	6,07	$U = 348$	0,124
Хозяйственно – бытовая сфера (О)	5,93	5,1	$U = 323$	0,055
Хозяйственно – бытовая сфера (П)	5,47	5,5	$U = 447,5$	0,970
Родительско – воспитательная сфера (О)	6,8	5,2	$U = 247$	0,002
Родительско – воспитательная сфера (П)	4,17	6,6	$U = 178,5$	0,000
Социальная активность (О)	6,57	5,5	$U = 301$	0,025
Социальная активность (П)	7,47	6,77	$U = 336$	0,085
Эмоционально – психотерапевтическая сфера (О)	7,9	6,8	$U = 325$	0,056
Эмоционально – психотерапевтическая сфера (П)	6,6	5,57	$U = 340,5$	0,100
Внешняя привлекательность (О)	7,17	6,67	$U = 407,5$	0,523
Внешняя привлекательность (П)	6,2	5,53	$U = 377$	0,273
Шкала социального самоконтроля	5,73	6,03	$U = 393,5$	0,388
Конфликтоустойчивость	33,7	29,77	$t = 2,794$	0,007
Оценки готовности к семейной жизни	84,27	66,03	$t = 3,209$	0,002

Примечание: П – рольевые притязания; О – рольевые ожидания

Установлено, что по оценке общей готовности к семейной жизни, по шкалам «родительско-воспитательная сфера» (притязания), «родительско-воспитательная сфера» (ожидания), «конфликтоустойчивость» существуют высокозначимые различия в группах юношей и девушек (уровень значимости $p \leq 0,01$). Кроме того, достоверные различия установлены

по шкале «социальная активность» (ожидания), а различия на уровне статистической тенденции – по шкалам «социальная активность» (притязания), «эмоционально-психотерапевтическая сфера» (ожидания и притязания), «хозяйственно-бытовая сфера» (ожидания).

Следовательно, можно предположить, что готовность к вступлению в брак у девушек определяется более высокой, по сравнению с юношами, конфликтоустойчивостью, свидетельствующей об ориентации на поиск компромисса, стремлении избегать конфликтов. Большое значение девушки придают как социальной роли и профессиональным интересам партнера, так и его активности в реализации хозяйственно-бытовых функций, а также оказания моральной и эмоциональной поддержки как со стороны супруга. У девушек в большей мере выражена установка на активную

родительскую позицию брачного партнёра, в отличие от юношей, у которых высокой является ориентация на собственные обязанности в воспитании детей [6].

При оценке достоверности различий в показателях между возрастными группами для переменных конфликтоустойчивость, оценке готовности к семейной жизни проведен однофакторный дисперсионный анализ для независимых выборок (F), в остальных случаях использован непараметрический критерий Краскела-Уоллеса (H). Результаты представлены в таблице 2.

Таблица 2. – Оценка достоверности различий показателей готовности к браку в зависимости от возраста молодых людей

Переменные	Среднее значение			Значение критерия	Уровень значимости
	возраст от 17 до 18 лет	возраст от 19 до 20 лет	возраст от 21 и более		
<i>Интимно сексуальная сфера</i>	4,02	5,82	4,5	$H = 4,600$	0,100
<i>Личностная идентификация с супругом</i>	6,8	5	7,13	$H = 9,246$	0,010
Хозяйственно – бытовая сфера (О)	5,49	5,82	5,25	$H = 0,559$	0,756
Хозяйственно – бытовая сфера (П)	5,24	6	6	$H = 1,183$	0,554
Родительско – воспитательная сфера (О)	6,17	5,64	5,63	$H = 0,390$	0,823
<i>Родительско-воспитательная сфера (П)</i>	4,88	6,45	6,5	$H = 6,002$	0,050
<i>Социальная активность (О)</i>	6,07	6,91	4,63	$H = 5,896$	0,052
Социальная активность (П)	7,12	7,27	6,88	$H = 0,119$	0,942
Эмоционально-психотерапевтическая сфера (О)	7,59	7,27	6,25	$H = 3,594$	0,166
Эмоционально-психотерапевтическая сфера (П)	6,02	6,73	5,5	$H = 1,185$	0,553
Внешняя привлекательность (О)	7,12	7	5,75	$H = 0,970$	0,616
Внешняя привлекательность (П)	5,51	6,91	6,25	$H = 3,429$	0,180
Шкала социального самоконтроля	5,9	6,09	5,5	$H = 0,444$	0,801
Конфликтоустойчивость	32,37	29,27	31,88	$F = 1,266$	0,290
Оценки готовности к семейной жизни	78,51	70,09	64,88	$F = 1,439$	0,246

Полученные данные показали наличие статистически достоверных различий по шкале «родительско – воспитательная сфера» (притязания) ($p \leq 0,05$), где ее значимость повышается с взрослением молодых людей (в частности, от 19 до 20 лет к 21 года и более). Однако по шкале «социальная активность» наблюдается снижение значимости показателя с увеличением возраста респондентов (в частности, от 21 года) ($p \leq 0,10$). Отмечена важность личностной идентификации с супругом, характеризующаяся общностью интересов, потребностей, ценностных ориентаций будущих мужа и жены, которая характерна для молодых людей в возрастной группе от 21 года и более (на уровне тенденций к различиям). Сексуальная гармония выступает как важное условие супружеского счастья, в большей мере в возрастной группе от 19 до 20 лет.

Таким образом, по результатам эмпирического исследования можно сделать следующие выводы:

- уровень готовности к браку связан с полом респондентов, и значительно выше у девушек, по сравнению с юношами;
- для юношей значимой ценностью является реализация родительско – воспитательной функции в семье. В группе девушек данная ценность приобретает большую значимость с позиции ее реализации в большей мере со стороны партнера, также как в отношении выполнения хозяйственно-бытовой функции;
- у девушек более высокой по сравнению с юношами становится конфликтоустойчивость, а также значимость ценности социальной активности и эмоциональной поддержки как в отношении к себе, так и своему партнеру;

– возраст выступает фактором, определяющим ценность родительско-воспитательной ценности, важность которой возрастает с взрослением респондентов, а вот ценность социальной активности наоборот с увеличением возраста снижается. Отметим, что оценка важности общности ценностей и интересов супругов значительно снижается в возрастной группе от 19 к 20 годам.

Проведенное нами исследование представляет определенный интерес, поскольку показывает важность и значимость целенаправленного формирования готовности принять на себя новую систему обязанностей хозяйственно-бытовой сферы и родительских обязанностей. Особую актуальность данный аспект приобретает в отношении молодых девушек, а развитие навыков и умений адекватного разрешения конфликтов в отношениях со своим партнером - у юношей.

Важным фактором готовности к браку молодых людей становится согласованность социальной активности брачных партнеров. Ведь степень удовлетворенности взаимоотношениями определяет эмоциональное состояние брачных партнеров, их общее удовлетворение жизнью, а также благополучие их общих детей.

Полученные результаты могут быть использованы практическими психологами в консультативной работе в системе добрачного консультирования, при проведении тренингов и семинаров, направленных на оказание помощи в подготовке к браку, прогнозировании проблем и трудностей будущей семейной жизни, в своевременной их профилактике и коррекции. Материалы эмпирического исследования могут быть также полезны для проведения курсов подготовки современной молодежи к семейной жизни.

Литература:

1. Бершедова Л.И. Психологическая готовность современных старшеклассников к жизни / Л.И. Бершедова. – Петрозаводск, 1996. – 87 с.
2. Зайцев Г. Кризисы супружества / Г. Зайцев, А. Зайцев // Семья и школа. – 2001. – № 11–12. – С. 28.
3. Кулагина И.Ю. Возрастная психология: развитие человека от рождения до поздней зрелости / И.Ю. Кулагина, В.Н. Колоцкий. – М.: Творческий центр «Сфера», 2001. – 463 с.
4. Москаева Л.Л. Согласованность семейных ценностей в молодых семьях как фактор психосоматического благополучия ребенка / Л.Л. Москаева // Сибирский Вестник Специального образования. - 2015. - № 2(15). - С. 76-79.
5. Овчаренко Л.Ю. Особенности оказания психологической помощи в России / Л.Ю. Овчаренко // Методист. - 2016. - № 8. - С. 42-45.
6. Райс Ф. Психология подросткового и юношеского возраста / Ф. Райс. – СПб.: Питер, 2002. – 624 с.
7. Романова Е.С. Супружеские ожидания и притязания в молодой семье [Электронный ресурс] / Е.С. Романова // Психология, социология и педагогика. -2014. - № 6. - Режим доступа: <http://psychology.snauka.ru/2014/06/3297>
8. Шнейдер Л.Б. Семейная психология: учебное пособие для вузов / Л.Б. Шнейдер. – М.: Академический проект, 2008. – 736 с.

Сведения об авторах:

Мяснянкина Наталья Геннадьевна (г. Астрахань, Россия), кандидат психологических наук, доцент кафедры общей и когнитивной психологии ФП, доцент, Астраханский государственный университет, e-mail: mnatasha75@mail.ru

Ширяева Екатерина Павловна (г. Астрахань, Россия), магистрант ФГБОУ ВО «Астраханский государственный университет», e-mail: katty-695@mail.ru

Data about the authors:

N. Myasnyankina (Astrakhan, Russia), Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor at the General and Cognitive Psychology Department of the Faculty of Psychology, Associate Professor, Astrakhan State University, e-mail: mnatasha75@mail.ru

E. Shiryayeva (Astrakhan, Russia), Master student of FSBEI HE "Astrakhan State University", e-mail: katty-695@mail.ru

СОЦИОЛОГИЯ

УДК 316.4

ШКОЛЫ И ДЕТСКИЕ САДЫ В ЗЕРКАЛЕ СОЦИОЛОГИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЙ

Э.Ф. Хузиева

Аннотация. В статье представлены итоги авторского социологического исследования, показывающие различные аспекты оценки деятельности школ и детских садов в г. Казани. Дается оценка произошедших изменений в работе данных образовательных учреждений за последний год. Строится рейтинг различных сфер социально-экономической инфраструктуры города, и показывается место данных образовательных учреждений с позиции оценки качества предоставляемых ими услуг. Раскрываются проблемы, с которыми сталкиваются жители в процессе взаимодействия со школами и детсадами (слабая материально-техническая оснащенность учреждений, высокая оплата за содержание ребенка, нехватка учреждений, постоянные дополнительные денежные сборы, невнимательное отношение к ребенку и низкая профессиональная подготовка педагогов и воспитателей). Помимо выявления актуальных проблем, исследование позволило очертить круг основных действий и мероприятий, которые необходимо реализовать для улучшения работы школ и детсадов: увеличение финансирования, улучшение материально-технической оснащенности, повышение заработной платы работникам, усиление контроля за качеством воспитания и образования, повышение квалификации педагогов, усиление контроля за педагогическим процессом и увеличение количества детсадов и школ. Дан сравнительный анализ ответов мужчин и женщин, что позволило раскрыть гендерные различия в оценке изучаемого вопросов.

Ключевые слова: школы, детские сады, качество образования и воспитания, проблемы образования.

SCHOOLS AND KINDERGARTENS IN THE MIRROR OF SOCIAL RESEARCH

E. Khuzieva

Abstract. The article presents the results of the author's sociological research showing various aspects of the assessment of the activities of schools and kindergartens in Kazan. An assessment of the changes in the work of these Educational Institutions over the past year is given. A rating of various spheres of the city's socio-economic infrastructure is being constructed and the place of these Educational Institutions is shown from the standpoint of assessment the quality of the services they provide. The problems faced by the residents in the process of interaction with schools and kindergartens (poor material and technical equipment of institutions, high cost for keeping the child, lack of institutions, regular additional fees, inattention to the child and low professional training of teachers and educators) are revealed. In addition to identifying the up-to-date issues and questions, the study allowed to outline the range of basic actions and activities that need to be implemented to improve the work of schools and kindergartens: increasing funding, improving material and technical equipment, increasing wages for employees, strengthening control over the quality of education and training, improving teachers' skills, strengthening monitoring in the pedagogical process and increasing the number of kindergartens and schools. A comparative analysis of the responses of men and women is given, which made it possible to reveal gender differences in the evaluation of the studied questions.

Keywords: schools, kindergartens, quality of Education and Upbringing, problems of Education.

Материал статьи основан на авторском социологическом исследовании, проведенном в 2018 г. методом анкетирования с использованием квотной выборки, объем которой составил 1000 респондентов. В качестве квот выступили пол, возраст и район проживания респондентов. При составлении инструментария и выбора методики опроса мы опирались на разработки региональных исследователей [1;2]. При этом при проведении исследования нами учитывался

опыт изучения разносторонних проблем в деятельности школ и детсадов [3;4].

Система образования является составной частью социально-экономической структуры и влияет на качество жизни населения в целом. В связи с этим при проведении массового опроса был составлен рейтинг, который демонстрирует, насколько жители удовлетворены состоянием образования при сравнении с другими составными компонентами социально-экономической инфраструктуры. При составлении мы

учитывали разработки специалистов как экономического, так и социологического профиля [5;6]. Респондентам предлагалось оценить состояние социально-экономической сферы по трехбалльной системе: плохое, удовлетворительное и хорошее. Рейтинг составлен на основе подсчета среднего значения полученных показателей и позволяет выявить хорошо развитые сферы и те из них, которые требуют улучшения и активных действий в этом направлении со стороны властей.

В группу лидеров рейтинга входят сфера услуг – 2,39; система образования – 2,2 и

общественная безопасность – 1,99 балла. Среднюю позицию занимают работа общественного транспорта – 1,97; работа правоохранительных органов – 1,94; состояние экологии – 1,9; медицинское обслуживание – 1,82 и работа жилищно-коммунального хозяйства – 1,8 балла. К группе аутсайдеров жители отнесли организацию свободного времени и досуга – 1,76 и состояние дорог – 1,6 балла, см. рисунок 1.

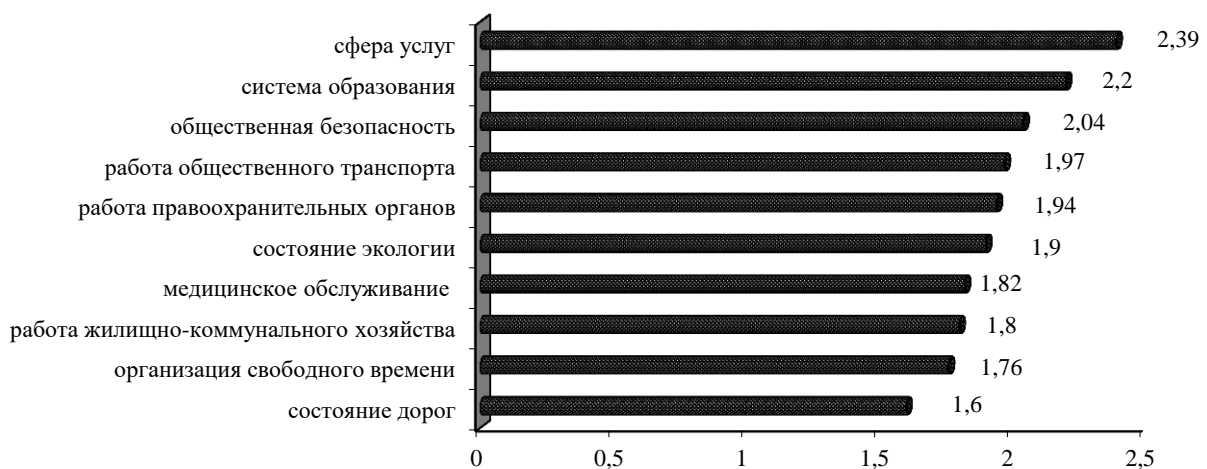


Рисунок 1. - Рейтинг сфер социально-экономической инфраструктуры

Определение степени удовлетворенности работой образовательных учреждений, анализ произошедших изменений и раскрытие наиболее волнующих население проблем в совокупности позволили получить общую картину сложившейся оценки работы детсадов и школ в г. Казани. Около половины участников опроса

скорее довольны работой данных учреждений образования (43,6%). Каждый третий респондент недоволен ею (33,2%). Соотношение количества тех, кто полностью доволен работой детсадов и школ, и недовольных ею совсем, составило 7,3 к 9,1%. Затруднились с оценкой 6,7% от общего числа опрошенных респондентов, см. рисунок 2.

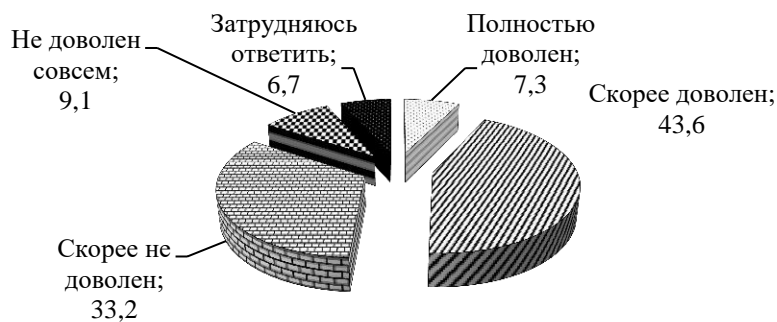


Рисунок 2. – Оценка работой детских дошкольных учреждений и школ

Стоит отметить, что во всех исследованиях мы стараемся указать гендерные и возрастные

различия, что позволяет детализировать наиболее острые вопросы имеющихся проблем [7]. В

разрезе гендерного сравнения населения присутствовала разница в выборе варианта ответа «скорее не доволен», который выбрали каждая третья женщина и каждый четвертый мужчина (35 к 27,4% соответственно).

Отсутствие каких-либо изменений за прошедший год в качестве образования и воспитания отмечает большинство респондентов (42,1%). В их числе доминируют мужчины (49,6 к 39,9% у женщин). Число респондентов, отметивших ее улучшение, превысило количество убежденных в ухудшении (28 к 15,9%). Данную точку зрения чаще поддерживали мужчины (29,6 к 22,8% у женщин). Соотношение выбравших варианты «значительно улучшилась» и «значительно ухудшилась» было схожим (3,6 к 3,3%). Число тех, кто затруднился с оценкой, составило 7,1% населения.

Система образования в городе развита достаточно хорошо. Об этом свидетельствует лидерство в рейтинге. Несмотря на это, имеют

место проблемы слабой материально-технической оснащенности учреждений, высокой оплаты за содержание ребенка и нехватки учреждений (37,4; 24,3 и 21,2% соответственно). Скорее всего данные проблемы характерны для определенных районов города.

У незначительной части населения присутствуют жалобы на постоянные дополнительные денежные сборы, на невнимательное отношение к ребенку и низкую профессиональную подготовку педагогов (19,4; 15,3 и 13,5% соответственно). В следующую группу, значимую примерно для одной десятой части жителей, вошли такие проблемы как плохое питание детей и очереди в получении места (11,7 и 11,7%). Наименее актуальная группа проблем включает недовольство жителями коррупцией в дошкольных и школьных учреждениях, введением платности за некоторые виды услуг и нехваткой педагогов (7,2; 7,2 и 2,7% соответственно), см. рисунок 3.



Меры по решению имеющихся проблем можно также условно разделить на три группы. Наиболее действенными, согласно мнению жителей, являются меры по улучшению материально-технической оснащенности, увеличению финансирования государства, повышению зарплаты работникам образования, усилению контроля за качеством образовательных услуг (46,8; 41; 34,2 и 32% соответственно). Во вторую по значимости группу жители включили меры по усилению контроля за деятельностью педагогов, увеличению количества детсадов, школ и повышению квалификации педагогов и учителей (23,9; 20,7 и 18,5% соответственно). В группу менее востребованных мер вошло обеспечение школьными автобусами, борьба с коррупцией, увеличение числа частных дошкольных и школьных учреждений и увеличение самофинансирования (9; 9; 2,7 и 2,3%

соответственно). Стоит отметить также тот аспект, что каждый десятый респондент считает, что система образования района не нуждается в оптимизации (11,7%).

Согласно полученным данным, многие проблемы системы образования имеют различия в ответах мужчин и женщин. В частности, если на высокую оплату за содержание ребенка жалуются женщины, то для мужчин наиболее актуальны проблемы слабой материально-технической оснащенности детсадов и школ, низкая профессиональная подготовка педагогов и плохое питание детей. Женщины чаще сталкиваются с постоянными дополнительными денежными сборами, очередями при получении места и с недостаточным количеством воспитательных и общеобразовательных учреждений.

Меры, которые поддерживает население, можно разделить по степени значимости на три группы. В первую вошли меры, направленные на

увеличение финансирования, улучшение материально-технической оснащенности, повышение заработной платы работникам и усиление контроля за качеством воспитания и образования (49,6; 42,3; 37,1 и 32,5% соответственно).

Вторая группа ориентирована на повышение квалификации педагогов, усиление контроля за педагогическим процессом и увеличение количества детсадов и школ (20,9; 19,8 и 18,2%). Третья группа мер мало востребована у населения и касается обеспечения автобусами, борьбы с коррупцией и увеличения самофинансирования за счет введения платных услуг (13,8; 11,1 и 6,2%).

На основе проведенного исследования можно сказать, что общественная оценка системы образования при сравнении с другими сферами и инфраструктурами города положительна, т.к. она занимает место в группе лидеров наряду со сферой услуг и общественной безопасностью. Однако это не исключает наличие определенных проблем. Во-первых, в общественном сознании доминирует мнение об отсутствии каких-либо изменений за прошедший год в качестве образования и воспитания, а треть населения недовольна работой образовательных учреждений. Во-вторых, имеет место наличие

таких проблем как слабая материально-техническая оснащенность учреждений, высокая оплата за содержание ребенка и нехватка детских садов. При этом жалобы на постоянные дополнительные денежные сборы, на невнимательное отношение к ребенку и низкую профессиональную подготовку педагогов и плохое питание детей минимальны. В ходе исследования были выявлены и некоторые гендерные отличия в ответах респондентов. Женщины чаще указывали на наличии таких проблем, как дополнительные денежные сборы, очереди в получении места и высокая оплата за содержание ребенка. Мужчин больше не устраивает слабая материально-техническая оснащенность детсадов и школ, низкая профессиональная подготовка педагогов и плохое питание детей.

В качестве мер по улучшению работы образовательных учреждений можно назвать необходимость увеличения финансирования государств, повышение зарплаты работникам образования. Особую роль население придает усилению контролирующих мер, которые необходимо направить как в отношении деятельности педагогов и воспитателей, так и качества образования в целом.

Литература:

1. Махиянова А.В. Методика диагностики дисбаланса интернализации как механизма социализации на макроуровне / А.В. Махиянова // Вестник Бурятского государственного университета. Философия, социология, политология, культурология. – 2013. – Вып. 6. – С. 62-68.
2. Махиянова А.В. Методика составления социального портрета населения / А.В. Махиянова // Электронный экономический вестник Татарстана. – 2015. – № 1. – С. 77-81.
3. Шакирова Д.М. Структура социального конфликта в школе / Д.М. Шакирова // II Международная научно-практическая конференция «Современные тенденции в науке, технике, образовании», Смоленск, 2017 г. – Смоленск: ООО «Новаленсо», 2017. – С. 83-84.

4. Шакирова Д.М. Использование качественной методологии при изучении конфликтов в школе / Д.М. Шакирова // Дискуссия. – 2017. – № 3(77). – С. 59-66.
5. Ехлакова Е.А. Качество жизни: синергия управления факторами обеспечения: монография / Е.А. Ехлакова. – М.: Дашков и К, 2017. – 219 с.
6. Нестулаева Д.Р. Приоритетные направления инвестирования на предприятиях электроэнергетики / Д.Р. Нестулаева // Вестник экономики, права и социологии. – 2015. – № 2. – С. 61-64.
7. Хузиева Э.Ф. Проблема безработицы и ее решения: гендерный аспект / Э.Ф. Хузиева // Вестник экономики, права и социологии. – 2016. – № 2. – С. 299-301.

Сведения об авторе:

Хузиева Эльмира Фарраховна (г. Казань, Россия), кандидат социологических наук, доцент кафедры «Менеджмент» Казанского государственного энергетического университета, e-mail: socavm@rambler.ru

Data about the author:

E. Khuzieva (Kazan, Russia), Candidate of Social Sciences, Associate Professor of Management at Kazan State Power Engineering University, e-mail: socavm@rambler.ru

УДК 316.4

АГРЕССИВНОСТЬ УЧЕНИКОВ В СОВРЕМЕННОЙ ШКОЛЕ: СОЦИОЛОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ

Д.М. Шакирова

Аннотация. В статье рассмотрены и представлены итоги авторского социологического исследования, проведенного посредством анкетирования школьников города Казани. Исследована обстановка внутри самого класса, взгляд учащихся на проблему агрессии, проведен корреляционный анализ. Выявлены различия проведенного сравнительного анализа ответов опрошенных по гендерным, возрастным и материальным характеристикам. В ходе опроса определены меры, способствующие уменьшению проявления агрессивности среди учащихся и регулированию конфликтных ситуаций, получившие наибольшую популярность у учащихся школ, а также представлены некоторые рекомендации, позволяющие улучшить социально-психологический климат в школе. Раскрыты проблемы, с которыми школьник сталкивается в ходе обучения в школе, такие как сложность восприятия предмета, отсутствие желания выполнять задания, неудовлетворенность учителем, отсутствие заинтересованности предметом как таковым.

Ключевые слова: школьник, агрессивность, конфликт, социальное окружение, класс, ученик.

STUDENTS' AGGRESSIVENESS IN THE MODERN SCHOOL: SOCIOLOGICAL ASPECT

D. Shakirova

Abstract. The article considers and presents the results of the author's sociological research conducted by means of questioning of schoolchildren of Kazan. Situation within the class was investigated, the students' view on the problem of aggression was revealed, a correlation analysis was done. The differences of the comparative analysis on the respondents' answers on gender, age and material characteristics were carried out. The survey identified measures to reduce the manifestations of aggression among students and conflict management, which have received the greatest popularity among school students, as well as some recommendations to improve the socio-psychological climate in the school were presented. The problems faced by the student during the school education, such as the complexity of the perception of the subject, the lack of desire to perform tasks, dissatisfaction with the teacher, lack of interest in the subject as such.

Keywords: schoolboy, aggression, conflict, social environment, class.

Школа отождествляет собой определенную ступень социализации, играющую важную роль в воспитании и формировании личности. Здесь ребенок учится строить отношения со сверстниками, учителями и другими субъектами образовательного процесса. Однако в настоящее время можно отметить, что в школах наблюдаются значительное усиление конфликтности среди учащихся и выход конфликта на другой уровень.

Стоит отметить вариативный характер исследований проблем агрессивности учащихся в современных школах. Можно выделить следующие из них:

– выявление учащихся, проявляющих явно агрессивный настрой, поведение которых соответственно можно отнести к источникам возникновения конфликта [6];

– изучение особенностей в проявлении агрессивности, обусловленные гендерными признаками [4];

– особенности демонстрирования агрессивного поведения учеников в зависимости от типа школы или ступени образования, в которой они проходят обучение [3;7];

– разработка рекомендаций по снижению агрессивности у учащихся [1;2;8].

В исследовании мы исходили из того, что важную роль в процессе формирования конфликтов играет школа, класс, в которых происходит непосредственное взаимодействие учащихся, что и определяет собой социальное окружение школьника. Стоит отметить, что социальное окружение – это не только наличие или отсутствие, характер и численность окружающих людей, но и образец для подражания. Спектр его функций постоянно расширяется, и полноценное воспитание подрастающего поколения все более становится неотъемлемой частью влияния социального окружения [5].

В городе Казани было проведено исследование, общий объем выборки которого

составил 450 респондентов – учащиеся средних общеобразовательных школ.

Согласно полученным результатам, число тех, кто оценивает свой класс как дружный

превалирует над теми, кто считает иначе, см. рисунок 1.

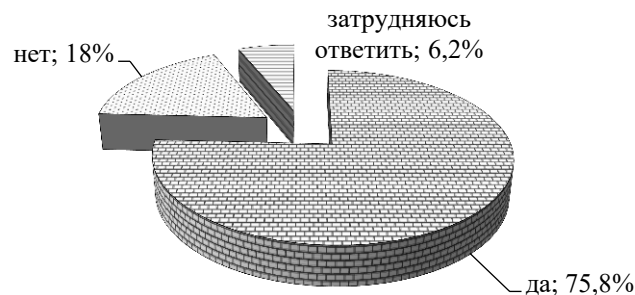


Рисунок 1. – Дружный ли у тебя класс, в котором ты учишься?

Согласно полученным данным, при ответе на вопрос о том, насколько дружным является класс, в котором обучается респондент, основную долю составили положительные оценки, которые в большей степени отразились в ответах мальчиков, чем девочек (79,3 к 71,9% соответственно). При этом каждая пятая респондентка не считает свой класс дружным (20%), тогда как среди мальчиков так думают только 13% опрошенных. Число затруднившихся ответить составило 7,2 к 8,1% респондентов, соответственно.

Корреляционный анализ с таким показателем как возраст выявил следующую особенность –

чем старше был респондент, тем реже он признавал свой класс дружным. В свою очередь, анализ соотношения с материальным положением семьи респондентов существенных зависимостей не выявил.

Подавляющее большинство, в равной степени и мальчики, и девочки ответили положительно на вопрос относительно наличия друзей в классе, однако были и отрицательные ответы, число затруднившихся с ответом составило 2,7%, см. рисунок 2.

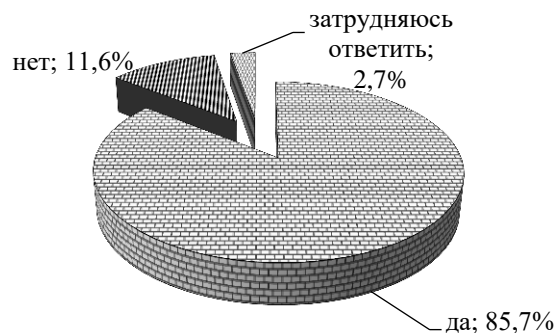


Рисунок 2. – Есть ли у тебя друзья в классе?

При ответе на данный вопрос существенных гендерных отличий не было выявлено (84,6 к 83,7% у девочек). Не имеют друзей 13% респондентов мужского и 12,6 % – женского пола. Также отсутствовали существенные отличия в ответах школьников в зависимости от их возраста и материальной обеспеченности.

У 25% опрошенных школьников имеются в окружении одноклассники, обижающие их, оставшаяся же часть респондентов ответила на данный вопрос отрицательно.

Результаты исследования продемонстрировали, что девочки чаще мальчиков подвергаются агрессии со стороны одноклассников (31,1 к 18,3% у мальчиков). Отрицают наличие данного вида деструктивного отношения 62,2% девочек и 79,8% мальчиков. При этом проявление агрессии не зависит от материального благосостояния подростка, но имеется взаимосвязь с его возрастом – чем старше респондент, тем чаще он указывал на то, что в классе присутствуют ребята, которые его обижают, см. рисунок 4.

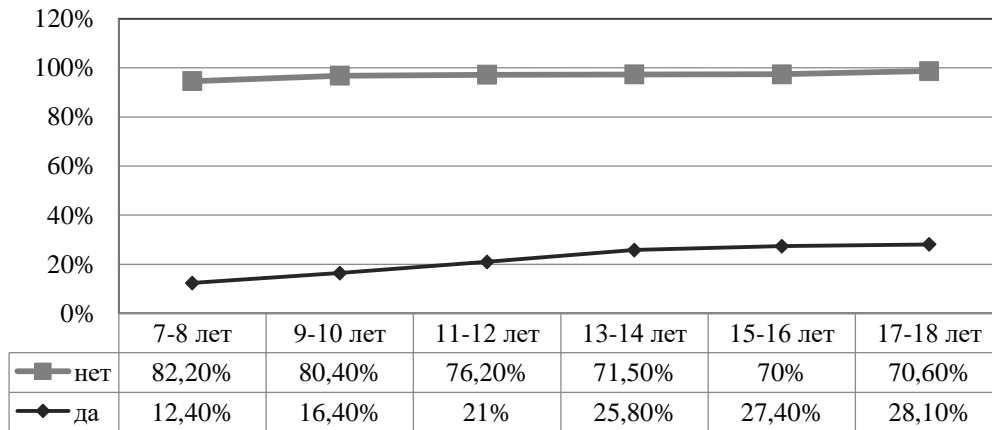


Рисунок 4. – Агрессия со стороны одноклассников в зависимости от возраста респондента

В ходе проведения опроса было изучено не только непосредственное участие учеников в тех или иных видах конфликтов в ходе социального взаимодействия в школьной среде, но и опосредованное участие, посредством вопроса об имеющихся проблемах в кругу друзей респондента. Вопрос, призванный выявить данный аспект, звучал следующим образом: «Есть ли в классе ребята, которые обижают твоих друзей?»

Ответы по данному вопросу показали следующий результат. Часть школьников

ответила утвердительно, что составило чуть более 30% от общего количества опрошенных; более 50% отметили отсутствие ребят, которые обижают их друзей. При ответе на него каждая третья девочка ответила утвердительно, тогда как среди мальчиков вариант «да» выбрал каждый четвертый опрошенный (34,1 к 25%). Соотношение отрицательных ответов составило 54,1 к 69,7%, а количество затруднившихся ответить 11,8 к 5,3% респондентов, соответственно, см. рисунок 5.

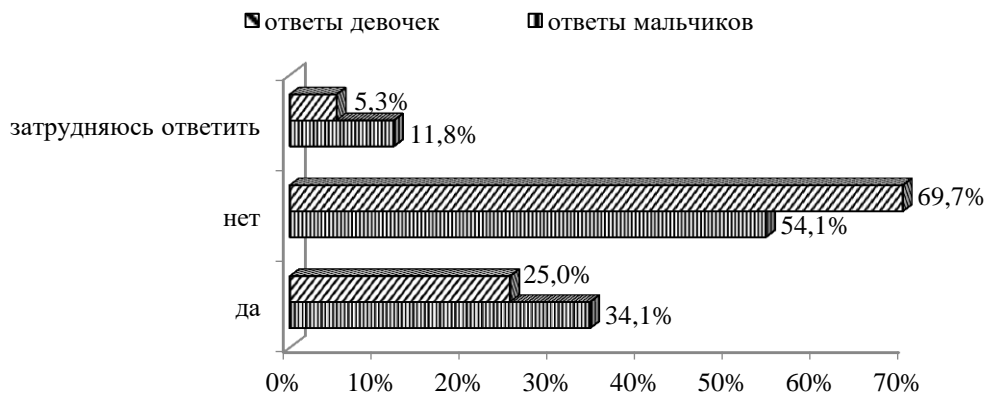


Рисунок 5. – Наличие агрессии со стороны одноклассников в зависимости от гендерной принадлежности респондента

При анализе опосредованного опыта деструктивного взаимодействия не было выявлено существенной зависимости от материального достатка семьи и возраста респондента. Однако относительно последнего аспекта стоит сказать, что в период от 13 до 15 лет процент выбора подтверждающего ответа увеличивался в среднем на 5 – 7 процентов.

Трудности понимания материала по определенным предметам занимает лидирующее место среди проблем школьников в процессе

обучения. Доля данных ответов составила около 50%. Следующую позицию разделили между собой в процентном соотношении 33,7% к 17,1% такие варианты, как «нежелание выполнять задания» и «не нравится учитель, который ведет этот предмет», соответственно.

Относительно гендерных особенностей по дифференциации проблем, с которыми имеет дело школьник, можно отметить следующее. Плохая усваиваемость по некоторым школьным предметам, примерно в равном соотношении,

была отмечена как учащимися мужского, так и женского пола. Отказ от выполнения заданий также присутствует в ответах и у мальчиков, и у девочек (21,4% и 12,3%, соответственно). Отсутствие заинтересованности предметом чаще отмечалось учениками мужского пола.

Корреляционный анализ показал, что чем старше респондент, тем чаще он указывал на несоответствие учителя своим представлениям.

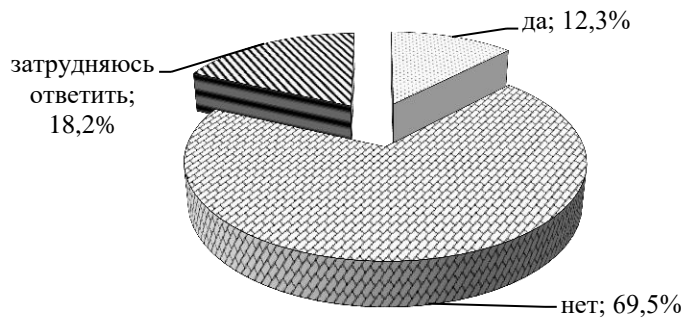


Рисунок 6. – Случались ли в вашей школе драки и избиения между учениками?

Таким образом, согласно полученным данным исследования, можно отметить, что в оценке социально-психологического климата в классе доминируют позитивные характеристики, количество которых снижается в ответах учащихся женского пола и старшего возраста. Несмотря на наличие друзей у большинства учащихся в классе, у каждого четвертого школьника присутствуют одноклассники, которые их обижают по различным причинам. Опосредованный вопрос выявил, что с такими проявлениями сталкивается каждый третий школьник.

Чем взрослее ученик, тем чаще он сталкивается с проявлениями агрессии, о чем свидетельствует увеличение процента утвердительных ответов в старших классах. Стоит также отметить, что объектом агрессии чаще становятся учащиеся женского пола.

Значительной зависимости от такого показателя как материальная обеспеченность семьи опрошиваемого по результатам исследования выявлено не было.

Довольно распространенной проблемой среди и мальчиков, и девочек является сложность изучения отдельных предметов, что ведет к неудовлетворенности учебным процессом в целом.

Драки и избиения как наиболее жестокое проявление агрессивной формы конфликта в школьной системе встречается в каждом десятом случае. О фактах наличия конфликтов с применением физической силы свидетельствуют

О наличии драк и избиений в стенах школы признались только 12,3% учащихся, тогда как отрицательно на данный вопрос ответили 69,5% опрошенных. Количество затруднившихся ответить составило 18,2% школьников, см. рисунок 6.

ответы учащихся мужского пола и старшеклассников. Существенных гендерных отличий относительно участия в данных видах конфликтов зафиксировано не было, однако присутствуют их локализация в возрасте от 8 до 10 и старше 14 лет [9].

По результатам исследования было определено, что беседы и тренинги, выступающие в качестве способов снижения агрессивности и конфликтности, нашли больший отклик среди опрошиваемых нежели такая мера как усиление контроля и наказания учащихся со стороны учителя.

В качестве рекомендаций автором предлагается проведение игр, мероприятий по профилактике конфликтов, проведение консультаций обучающимся специалистами правоохранительных органов, уполномоченными по правам ребенка.

Ориентация на формирование и последующее поддержание бесконфликтной среды, обеспечение условий для успешной реализации учебного процесса – цели, которые должны достигаться современной школой.

В связи с этим важнейшее значение имеет создание и внедрение в учебном заведении службы, которая, в свою очередь, будет оказывать психологическую поддержку. Предлагается включить в штат компетентных сотрудников, осуществляющих деятельность, направленную на учащихся, у которых наблюдаются трудности в общении, неуспеваемость по текущим дисциплинам, проблемы с овладением знаний.

Также в рамках данной службы обеспечить профилактику и выявление конфликтов в стенах школы путем проведения опросов учеников, а также педагогов.

Таким образом, профилактику конфликтных ситуаций можно представить, как определенный вид деятельности, направленный на создание благоприятной атмосферы как для успешного

обучения, так и для раскрытия способностей и развития обучающихся в образовательной среде.

Следует обратить внимание на то, что это довольно сложная деятельность, требующая немалых усилий, результатами которой будут выступать решения и действия, способствующие значительному продвижению в развитии как субъектов образовательного процесса, так и самого процесса обучения в целом.

Литература:

1. Демко Е.В. Педагогическая профилактика и коррекция агрессивности детей 6-7 лет / Е.В. Демко, В.А. Петьков // Вестник Адыгейского государственного университета. Серия 3: Педагогика и психология. – 2013. – № 2 (117). – С. 27-33.

2. Калхор М. Пути снижения агрессивности учащихся основных школ в процессе изучения жизненных навыков / М. Калхор // Вестник Таджикского национального университета. – 2014. – № 3-5(142). – С. 226-230.

3. Кравченко Н.В. Профилактика подростковой агрессивности в условиях средней школы / Н.В. Кравченко, А.И. Давлетова // Прикладная психология и психоанализ. – 2015. – № 3. – С. 7.

4. Матвеев Р.Е. Агрессивность как свойство личности старших подростков / Р.Е. Матвеев // Модернизация образования / Материалы XXIII Рязанских педагогических чтений; под ред. Л.И. Архаровой, О.Л. Егоровой, Т.В. Ивкиной. - 2016. – С. 267-270.

5. Махиянова А.В. Социальное окружение подростка как агент социализации / А.В. Махиянова // Всероссийская научно-практическая конференция с международным участием «Актуальные проблемы социологии культуры, образования, молодежи и управления», Екатеринбург, 2016 г. – Екатеринбург;

Издательство Уральского университета ИПЦ УрФУ, 2016. – С. 647-650.

6. Плешкова Н.В. Психофизиологические аспекты агрессии и агрессивности учащихся гимназических классов городских школ / Н.В. Плешкова, А.В. Капранов, В.Д. Киселев // Известия Алтайского государственного университета. – 2005. – № 3. – С. 107-110.

7. Седова А.А. Особенности агрессивности и алекситимии у подростков специализированной коррекционной школы / А.А. Седова, В.В. Кочегуров, Е.М. Корнюшо, Б.Н. Кузьмичев, И.М. Волоскова // Человеческий фактор: проблемы психологии и эргономики. – 2006. – № 2. – С. 82-83.

8. Сиваков В.И. Факторы, снижающие агрессивность и тревожность у учащихся общеобразовательных школ / В.И. Сиваков // Материалы конференции по итогам научно-исследовательских работ профессоров, преподавателей, научных сотрудников и аспирантов университета за 1996 год. - 1997. – С. 173-176.

9. Шакирова Д.М. Социальный конфликт и стратегии конфликтного поведения в современных школах: автореф. дис ... канд. соц. наук: 22.00.04 / Шакирова Динара Марселевна. – Саранск, 2018. – 30 с.

Сведения об авторе:

Шакирова Динара Марселевна (г. Казань, Россия), кандидат социологических наук, старший преподаватель кафедры «Менеджмент» Казанского государственного энергетического университета, e-mail: dinara.mm@yandex.ru

Data about the author:

D. Shakirova (Kazan, Russia), Candidate of Sociological Sciences, senior lecturer of the Department of Management of Kazan state energy University, e-mail: dinara.mm@yandex.ru

УДК 316.4.051.62

ДОБРАЧНАЯ ПОДГОТОВКА МОЛОДЕЖИ: АСПЕКТЫ СОЦИАЛЬНОЙ РАБОТЫ

Д.А. Бистяйкина, Е.Н. Касаркина, Е.Г. Панькова

Аннотация. Проблема исследования обусловлена тем, что противоречия развития современного общества и девальвация конструктивных семейных ценностей актуализируют подготовку молодежи к браку и семейной жизни институтом социальной работы. Добрачные установки молодежи обусловлены изменениями, происходящими в семье, также статикой развития социума, которые не только не исключают, но и предполагают необходимость специальной подготовки подрастающих поколений к самостоятельной жизни в семье. В статье приведены данные анкетного опроса молодежи г. Саранска и экспертного опроса. Цель исследования – определить роль социальной работы в формировании семейных ценностей молодежи и оценить особенности добрачной подготовки современного подрастающего поколения. Добрачная подготовка молодежи – это не простой процесс, протекающий сам по себе, в кругу семьи или при общении со сверстниками, это трудоемкая задача специалистов, занимающихся воспитанием подрастающего поколения.

Ключевые слова: социальная работа, молодежь, семейные ценности, добрачная подготовка.

PRE-MARITAL TRAINING OF YOUNG PEOPLE: ASPECTS OF SOCIAL WORK

D. Bistyaikina, E. Kasarkina, E. Pankova

Abstract. The problem of the study is due to the fact that the contradictions of the development of modern society and the devaluation of constructive family values actualize the preparation of young people for marriage and family life by the Institute of social work. Pre-marital attitudes of young people are caused by changes taking place in the family, as well as the dynamics of social relations, which does not only exclude, but also implies the need for special training of younger generations to independent life in the family. The article presents the data of a questionnaire survey of young people in Saransk and the results of an expert survey. The purpose of the study is to determine the role of social work in the formation of family values of young people and to assess the features of pre-marital training of the modern younger generation. Prenuptial training of young people is a difficult process that can't be performed in itself, in the family or in communication with peers, it is a time-consuming task of work with specialists involved in the Education of the younger generation.

Keywords: social work, youth, family values, prenuptial preparation.

Актуальность добрачной подготовки молодежи обусловлена тем, что в современном обществе наблюдается процесс изменения социальных функций семьи, а именно разрушение традиционных внутрисемейных связей. Кризисные процессы в обществе затрагивают институт семьи, и семья реагирует на данные воздействия ростом разводов, выбором альтернативных форм брачно-семейных отношений, отказом от рождения детей и/или их воспитания. В настоящее время актуален вопрос не количественного, а качественного сохранения семьи. Трансформация института семьи не может не влиять на формирование взглядов и ценностей молодежи на брак и семью. Именно эта проблематика является одним из основных предметов исследования в современной социологической литературе [1-3]. Глобальные тенденции изменения семьи, непосредственно влияют на семейные ценности молодежи, среди них:

– современная социальная среда (семья, сверстники и окрестность) нередко является причиной рискованного сексуального поведения молодежи;

– все большую популярность приобретает образ внесемейной жизни, ценности свободы от семейных обязательств и самореализации в профессиональной деятельности, что поддерживается и всей экономической системой, предпочитающей работника, не обремененного семьей и детьми;

– более распространенной для семьи становится следование нормам малодетности, чем многодетности. Снижается количество детей в семье, вплоть до их полного отсутствия;

– уровень брачности снижается, увеличивается количество людей выбирающих альтернативные (внебрачные) формы семейных отношений, становится все больше разведенных и неполных семей, матерей-одиночек;

– отмечается переход ряда функций семьи к другим социальным институтам, в результате

чего многие семейные узы утрачивают свою ценность и прежнее значение;

– происходит процесс «размывания» системы поведенческих норм в сфере брака и семьи, представлений о содержании семейных ролей в молодой семье [4, с.200].

В целях изучения проблемы формирования семейных ценностей в сознании молодежи и роли социального работника по регулированию данной проблемы, нами было проведено социологическое исследование. Основной инструментарий исследования – анкета социологического опроса, разработанная в соответствии с проблемой, целями и задачами исследования. Объем выборочной совокупности – 144 человека, в возрасте 14 – 18 лет. Выборка случайная. Были опрошены учащиеся средних общеобразовательных школ г. Саранска. Также нами были опрошены эксперты в числе которых сотрудники социальных служб, сотрудники сфер образования и здравоохранения г. Саранска. Всего опрошено 18 экспертов.

Согласно результатам исследования, родительская семья выступает основным субъектом добрачной подготовки молодого поколения. Так, распределение мнений респондентов относительно того, каким образом они получают информацию, касающуюся специфики брачно-семейных отношений, политики государства в области брачно-семейных отношений особенностей функционально-ролевой структуры семьи, свидетельствуют о том, что основным источником данной информации являются 1) родители (86,6%); 2) СМИ, интернет (68,3%); 3) внеурочные мероприятия, классные часы (58,10%); 4) знания полученные в школе (41,5%); 5) беседы с социальным работником/иным специалистом (26,4%).

В установках и сознании молодежи семейные ценности с одной стороны, подытоживают социальный опыт настоящего и прошлого, а с другой создают прообраз будущего семьи, прогнозируют показатели демографического поведения и развития в перспективе. Семейные ценности молодежи формируются не спонтанно, а под влиянием тех или иных факторов, значимость которых в каждом отдельном случае может различаться, среди них: культура общества, семья, школа, средства массовой информации, друзья, соседи и др. Разнообразие социальных институтов адаптации и социализации влияет на кругозор и взгляды личности на семейные отношения, предназначение брака, однако невозможно выделить, какой из них существеннее или влиятельнее [5, с.17-18].

Рассмотрим характеристику полученной информации о тех или иных вопросах добрачной подготовки молодежи от разных субъектов, выявленную нами в ходе опроса старшекласников:

1) *сотрудники/учителя школы, являются основным источником информации о вопросах:* семейного законодательства, прав и обязанностей родителей (87,5% респондентов); социального предназначения семьи (66,6% респондентов); нравственных составляющих семьи: долг, ответственность, верность, честность, перед супругой (супругом), семьей, детьми (54,1% респондентов); особенностей мужской и женской психологии, владения навыками общения (75% респондентов); специфики воспитательных функций родителей (87,5% респондентов); семейных ролей и обязанностей мужчины и женщины в семье (83,3% респондентов);

2) *родители и родственники выступают источником знаний по вопросам:* предназначения семьи, семейных ценностях, социальных ролях супругов (50% респондентов); вопросы, касающиеся семейных ролей и обязанностей мужчины и женщины в семье (33,3% респондентов).

3) *специалисты: юристы, врачи, социальные работники, психологи, по мнению респондентов освещают вопросы:* семейного законодательства (54,1% респондентов); нравственных составляющих семьи: долг, ответственность, верность, честность, перед супругой (супругом), семьей, детьми (54,1% респондентов); особенностей мужской и женской психологии, владение навыками общения (50% респондентов); венерических заболеваний, и других инфекций, передающихся половым путем (75% респондентов);

4) *друзья играют свою роль как субъекты информации по вопросам* особенностей половой жизни (75% респондентов); физиологических особенностей мужчины и женщины (50% респондентов).

5) *научная литература как источник самообразования* раскрывает, по мнению респондентов, для них вопросы счастливой семейной (33,3% респондентов); физиологических особенностей мужского и женского организмов; особенностей половой жизни, вопросов личной гигиены (50% респондентов).

6) *художественная литература как источник самообразования* раскрывает, по мнению респондентов, для них вопросы: предназначения семьи, семейных ценностях, социальных ролях супругов (54,1%

респондентов); нравственных составляющих семьи: долг, ответственность, верность, честность, перед супругой (супругом), семьей, детьми (66,6% респондентов).

7) *ТВ передачи, СМИ, интернет являются значимыми при поиске молодежи ответов на вопросы:* семейного законодательства (62,5% респондентов); нравственных составляющих семьи: долг, ответственность, верность, честность, перед супругой (супругом), семьей, детьми (66,6% респондентов); особенностей мужской и женской психологии, владения навыками общения (75% респондентов).

Следует отметить, что в учебных планах средних общеобразовательных школ г. Саранска, где мы проводили анкетный опрос, нет специальных предметов посвященных проблемам добрачной подготовки обучающихся, тем не менее те или иные аспекты добрачной подготовки осуществляются в рамках иных учебных предметов: 1) «Обществознание» (5 – 11 классы) – рассматриваются такие темы, как: «Институт семьи и брака, судьба семьи в современном обществе», «Семья как малая группа. Психология семейных взаимоотношений», «Семейные правоотношения. Порядок, условия заключения и расторжения брака. Права и обязанности супругов, родителей и детей»; 2) «Право» (10 – 11 классы) рассматривает некоторые правовые аспекты семейных отношений: «Понятие и

источники семейного права»; «Брак, условия его заключения»; «Права и обязанности супругов»; «Права и обязанности родителей и детей. Усыновление, опека (попечительство)»; 3) «Технология» (5 – 11 классы) вооружает воспитанников умениями вести домашнее хозяйство. Например, систематически проводятся занятия на тему: «Приготовление пищи. Кулинария»; «Мордовская национальная кухня». В учреждении функционирует специализированный кабинет для технического труда. Большая часть процесса организации добрачной подготовки школьников приходится на внеклассные занятия. Однако актуальность данных предметов признана экспертами, принимавшими участие в нашем опросе, см. рисунок 1.

Мы также задавали молодежи вопрос «Как часто специалисты по социальной работе посещают школу, классные часы, Вашу семью, беседуют с Вами, в групповом порядке или индивидуально, по проблемам брачно-семейных отношений, проблемам семьи и молодежи в целом?», см. рисунок 2.

Также интерес представляет распределение мнений молодежи относительно форм работы различных специалистов (учители, социальные работники, врачи, психологи) по вопросам добрачной подготовки, см. рисунок 3.

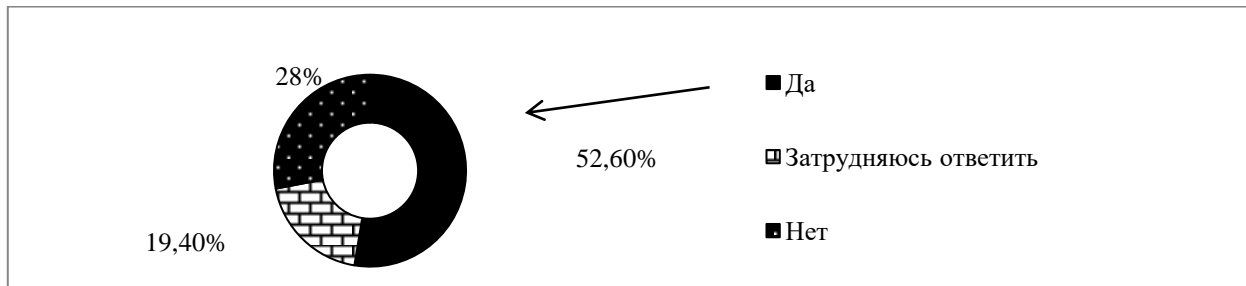


Рисунок 1. – Распределение мнений экспертов относительно значимости введения специальных предметов в школах ориентированных на добрачную подготовку молодежи, %

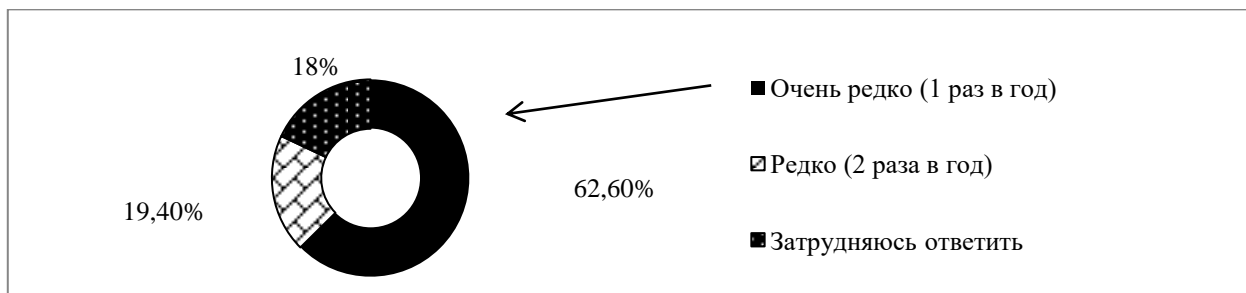


Рисунок 2. – Распределение мнений на вопрос: «Как часто специалисты по социальной работе посещают школу, Вашу семью, беседуют по проблемам брачно-семейных отношений, проблемам семьи и молодежи в целом?» (по результатам анкетного опроса молодежи), %

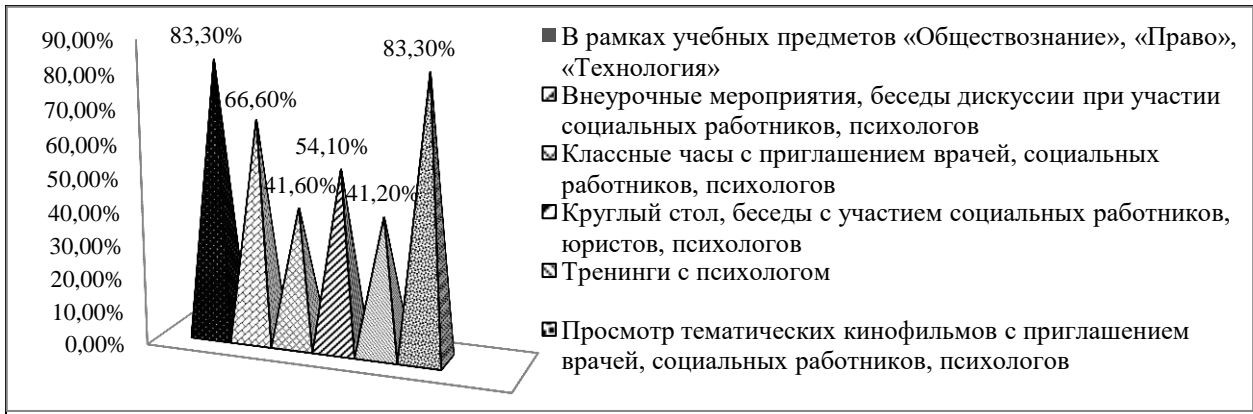


Рисунок 3. – Формы организации процесса добрачной подготовки молодежи (по результатам анкетного опроса молодежи), %

Исходя из данных, отображенных на рисунке 3, можно сказать, что влияние социальной работы на формирование семейных установок молодежи в условиях современного общества в настоящее время носит не организованный и не систематический характер. Тем не менее, результаты исследования, представленные на рисунке 3, свидетельствуют, что социальная работа по формированию конструктивных семейных установок молодежи все же ведется.

Опираясь на результаты опроса экспертов, можно выделить следующие задачи социальной работы по добрачной подготовке молодежи: 1) привитие знаний ответственного родительства (56,7% экспертов); 2) формирование навыков конструктивного разрешения семейных конфликтов (96,4% экспертов); 3) информирование о социальной роли семьи (100% экспертов); 4) вооружение знаниями о роли и значимости семьи для личности (100% экспертов); 5) развитию навыков, необходимых для супружеской и семейной жизни (бюджет семьи, фамилистическая культура) (32,6% экспертов); 6) консультирование о добрачных факторах «риска», понятия «готовности к браку» (16,7% экспертов); 7) вооружение умениями вести домашнее хозяйство (22,3% экспертов); 8) ознакомление с основами семейного законодательства, основными направлениями

политики государства в области брачно-семейных отношений и демографии (100% экспертов); 9) вооружение молодежи знаниями о культуре интимных чувств и половой жизни (86,8% экспертов).

К основным формам работы специалистов по социальной работе, занимающихся добрачной подготовкой молодежи, эксперты отнесли: 1) проведение обучающих лекций и семинаров по проблемам семьи и брака (100% экспертов); 2) тематические беседы, дискуссии, диспуты, обсуждение книг и статей из периодической печати, посвященные проблемам молодежи и брачно-семейных отношений (86,5% экспертов); 3) просмотр и анализ художественных и документальных кинофильмов по проблемам добрачной подготовки (34,4% экспертов); 5) использование тренингов, тестов, игры как методов добрачной подготовки (56,7% экспертов).

98,7% экспертов отметили, что в настоящее время необходима более детальная разработка такого направления социальной работы, как деятельность по привитию у молодежи конструктивных семейных ценностей.

Роль социальной работы в формировании семейных установок молодежи в условиях современного общества, по мнению экспертов, отображена в таблице 1.

Таблица 1. – Роль социальной работы в формировании семейных установок молодежи в условиях современного общества, по мнению экспертов, %

Показатель	Проявление роли социальной работы в формировании семейных установок молодежи в условиях современного общества	
	Социальная работа как наука	Социальная работа как профессия
Востребована, и имеется потенциал реализации	78,9%	32,2%
Востребована, но отмечаются проблемы в реализации	21,1%	67,8%

Таким образом, мы можем отметить влияние социальной работы на формирование семейных установок молодежи, однако это влияние имеет не системный характер. Проведенное исследование в г. Саранске показало, что специалисты по социальной работе (наряду с иными специалистами юристы, врачи, педагоги, психологи) проводят работу по добрачной подготовке молодежи посредством организации классных часов в МОУ средних общеобразовательных школах г. Саранска, техникумах и училищах г. Саранска, участвуют в конференциях, круглых столах, посвященных

проблемам семьи и проблемам подготовки молодежи к браку и семейной жизни, однако деятельность эта разового, а не регулярного характера. Если роль социальной работы как науки в формировании семейных установок молодежи в условиях современного общества оценивается экспертами как востребованная и имеющая потенциал реальной реализации, то роль социальной работы как профессии в решении данного вопроса, по мнению экспертов, характеризуется как востребованная, но не имеющая достаточной апробации.

Литература:

1. Антонов А.И. Микросоциология семьи (методология исследования структур и процессов): учеб. пособие / А.И. Антонов. – М.: Nota Bene, 1998. – 360 с.
2. Афанасьева Т.М. Молодежь и семейная жизнь / Т.М. Афанасьева. – М.: Росмэн, 2006. – 205 с.
3. Зритнева Е.И. Воспитание будущего семьянина в современной России: монография / Е.И. Зритнева. – Ставрополь: СКИПКРО, 2005. – 231 с.
4. Касаркина Е.Н. Молодая семья как объект социального воздействия и субъект собственного изменения / Е.Н. Касаркина, Д.А. Бистяйкина // Казанский педагогический журнал. – 2016. – № 2. – С. 199–204.
5. Новикова Е.Н. Влияние городской среды на добрачное поведение молодежи / Е.Н. Новикова // Социология города. Научно-теоретический журнал. – 2011. – № 2. – С. 16–23.

Сведения об авторах:

Бистяйкина Динара Асымовна (г. Саранск, Россия), кандидат социологических наук, доцент, доцент кафедры социальной работы ФГБОУ ВО «Национальный исследовательский Мордовский государственный университет имени Н.П. Огарева», Историко-социологический институт, e-mail: dinaraas@mail.ru

Касаркина Елена Николаевна (г. Саранск, Россия), кандидат социологических наук, доцент, доцент кафедры социальной работы ФГБОУ ВО «Национальный исследовательский Мордовский государственный университет имени Н. П. Огарева», Историко-социологический институт, e-mail: eienovik@mail.ru

Панькова Елена Геннадьевна (г. Саранск, Россия), кандидат социологических наук, доцент кафедры социальной работы ФГБОУ ВО «Национальный исследовательский Мордовский государственный университет имени Н.П. Огарева», Историко-социологический институт, e-mail: tanysha_v@bk.ru

Data about the authors:

D. Bistyaikina (Saransk, Russia), Candidate of Sociological Sciences, associate Professor, associate Professor of Social Work Department, National research Mordovian State University named after N.P. Ogarev Historical-Sociological institute, e-mail: dinaraas@mail.ru

E. Kasarkina (Saransk, Russia), Candidate of Sociological Sciences, associate Professor, associate Professor of Social Work Department, National research Mordovian State University named after N.P. Ogarev Historical-Sociological institute, e-mail: eienovik@mail.ru

E. Pankova (Saransk, Russia), Candidate of Sociological Sciences, associate Professor, associate Professor of Social Work Department, National research Mordovian State University named after N.P. Ogarev Historical-Sociological institute, e-mail: tanysha_v@bk.ru

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.