

16+

ISSN 2309-1754

# Азимут научных исследований:



*педагогика и психология*

**2018**

**Том 7**

**№ 2(23)**



# АЗИМУТ НАУЧНЫХ ИССЛЕДОВАНИЙ: ПЕДАГОГИКА И ПСИХОЛОГИЯ

Основан в 2012 г.

16+

Том 7  
№ 2 (23)  
2018

Ежеквартальный  
научный журнал

**Учредитель** – НП ОДПО «Институт направленного профессионального образования»

**Главный редактор**

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

**Заместители главного редактора:**

Александрова Екатерина Александровна, доктор педагогических наук, профессор

Берберян Ася Суменовна, доктор психологических наук, профессор

Бурмыкина Ирина Викторовна, доктор социологических наук, профессор

Исламгулова Светлана Константиновна, доктор педагогических наук, доцент

Кондаурова Инесса Константиновна, кандидат педагогических наук, доцент

Коростелев Александр Алексеевич, доктор педагогических наук

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

Морозова Ирина Станиславовна, доктор психологических наук, профессор

Осадченко Инна Ивановна, доктор педагогических наук, доцент

Шарипов Фаридун Файзуллаевич, доктор педагогических наук

**Редакционная коллегия:**

Аббасова Кызылгюль Ясин кызы, доктор философских наук, профессор

Абдуразаков Магомед Мусаевич, доктор педагогических наук, доцент

Айвазян Эдвард Ишханович, доктор педагогических наук, доцент

Акопов Гарник Владимирович, доктор психологических наук, профессор

Ахметова Дания Загриевна, доктор педагогических наук, профессор

Бендас Татьяна Владимировна, доктор психологических наук, доцент

Васьковская Галина Алексеевна, доктор педагогических наук, профессор

Гладышев Владимир Владимирович, доктор педагогических наук, профессор

Горьковская Ирина Алексеевна, доктор психологических наук, профессор

Готлиб Анна Семеновна, доктор социологических наук, профессор

Голуб Нина Борисовна, доктор педагогических наук, профессор

Григорьева Марина Владимировна, доктор психологических наук, профессор

Гринева Мария Викторовна, доктор педагогических наук, профессор

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

Зибарев Александр Григорьевич, член-корреспондент Российской Академии наук,

доктор экономических наук, профессор

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

Микляева Анастасия Владимировна, доктор психологических наук, доцент

Митягина Екатерина Владимировна, доктор социологических наук, доцент

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

Равен Джон, доктор философии в области психологии, профессор

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

Савинова Наталия Владимировна, доктор педагогических наук, профессор

Ситченко Анатолий Люцианович, доктор педагогических наук, профессор

Сулейманов Рамиль Фаилович, доктор психологических наук, доцент

Сущенко Андрей Витальевич, доктор педагогических наук, профессор

Сущенко Татьяна Ивановна, доктор педагогических наук, профессор

Тагарева Кирилка Симеонова, кандидат психологических наук, доцент

Топузов Олег Михайлович, доктор педагогических наук, профессор

Троцко Анна Владимировна, член-корреспондент Национальной Академии педагогических наук Украины, доктор педагогических наук, профессор

Шаповалова Ольга Евгеньевна, доктор психологических наук, профессор

Штефан Людмила Андреевна, доктор педагогических наук, профессор

**Ответственный секретарь**

Коновалова Елена Юрьевна

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

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

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

Компьютерная верстка:  
В.А. Голощапов

Технический редактор:  
Е.Ю. Коновалова

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

445009, Россия,

Самарская область, г. Тольятти,  
улица Комсомольская, 84А  
Тел.: (8482) 69-46-47

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

Сайт: <http://napravo.ru>

Подписано в печать 26.06.2018.

Выход в свет 30.06.2018.

Формат 60x84 1/8.

Печать оперативная.

Усл. п. л. 55,87.

Тираж 50 экз. Заказ 2-17-12.

Типография «Полиар»  
445020, г. Тольятти, ул. Родины 36А

Цена свободная

## СВЕДЕНИЯ О ЧЛЕНАХ РЕДКОЛЛЕГИИ

### **Главный редактор:**

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

### **Заместители главного редактора:**

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

### **Редакционная коллегия:**

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

**СОДЕРЖАНИЕ***педагогические науки*

<b>ОБ ОДНОМ ПОДХОДЕ К ИЗМЕРЕНИЮ СФОРМИРОВАННОСТИ КОМПЕТЕНЦИЙ</b> Аглямова Зульфина Шамилевна, Камашева Юлия Леонидовна, Шевченко Денис Вячеславович.....	15
<b>ПОЛУАКРОБАТИЧЕСКАЯ ПОДГОТОВКА В СПОРТИВНОЙ АЭРОБИКЕ НА ЭТАПЕ СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ СПОРТИВНОГО МАСТЕРСТВА</b> Айзятуллова Гульнара Рафаильевна, Сахарнова Татьяна Константиновна.....	19
<b>ОСОБЕННОСТИ ВОСПИТАНИЯ ГУМАННЫХ ОТНОШЕНИЙ К СВЕРСТНИКАМ ДЕТЕЙ СЕДЬМОГО ГОДА ЖИЗНИ</b> Шинкарёва Надежда Алексеевна, Алексеева Анастасия Владимировна.....	22
<b>ЭТАПЫ ФОРМИРОВАНИЯ У СТУДЕНТОВ НАУЧНОГО МИРОВОЗЗРЕНИЯ СТУДЕНТОВ</b> Алиева Умукусум Гаджиевна, Муртузалиев Мурад Омарович.....	26
<b>ПОДГОТОВКА СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО УНИВЕРСИТЕТА К РЕАЛИЗАЦИИ КОНЦЕПЦИИ ДУХОВНО-НРАВСТВЕННОГО РАЗВИТИЯ И ВОСПИТАНИЯ ЛИЧНОСТИ ГРАЖДАНИНА РОССИИ</b> Анискин Владимир Николаевич, Шатрова Юлия Станиславовна.....	30
<b>КЛЮЧЕВЫЕ АСПЕКТЫ ОБУЧЕНИЯ АУДИРОВАНИЮ ИНОЯЗЫЧНОЙ РЕЧИ</b> Балабас Наталья Николаевна.....	36
<b>АНАЛИЗ ВЛИЯНИЯ СОЦИАЛЬНО-ЭКОНОМИЧЕСКИХ УСЛОВИЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ВУЗОВ НА РАЗВИТИЕ МОЛОДЕЖНОГО ПРЕДПРИНИМАТЕЛЬСТВА</b> Барсукова Диляра Фаргатовна.....	40
<b>ИНФОРМАЦИОННО-ЯЗЫКОВАЯ КОМПЕТЕНЦИЯ СОВРЕМЕННОГО РЕБЕНКА В НОВОМ КУЛЬТУРНОМ КОНТЕКСТЕ ЦИФРОВОГО ОБЩЕСТВА</b> Мишанова Оксана Геннадьевна, Батенова Юлия Валерьевна.....	44
<b>ВЛИЯНИЕ ЗАНЯТИЙ ПЛАВАНИЕМ НА ФУНКЦИОНАЛЬНЫЕ СИСТЕМЫ ОРГАНИЗМА МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ</b> Григорьева Елена Львовна, Белоусова Ксения Владимировна.....	49
<b>ЦЕЛЕВОЙ КОМПОНЕНТ СИСТЕМЫ КОНТРОЛЯ УРОВНЯ СФОРМИРОВАННОСТИ ИНОЯЗЫЧНЫХ РЕЧЕВЫХ УМЕНИЙ СТУДЕНТОВ ЮРИДИЧЕСКИХ ФАКУЛЬТЕТОВ В СФЕРЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОММУНИКАЦИИ</b> Викулина Ольга Владимировна.....	52
<b>РОЛЬ МАТЕМАТИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ СТАНОВЛЕНИИ СТУДЕНТОВ ГУМАНИТАРНЫХ НАПРАВЛЕНИЙ ПОДГОТОВКИ</b> Воронцова Ирина Александровна.....	56
<b>ПРЕПОДАВАНИЕ БИОЛОГИИ СТУДЕНТАМ 1 КУРСА МЕДИЦИНСКОГО ВУЗА</b> Вышегородцева Инесса Сергеевна.....	60
<b>МОДЕЛЬ ОЦЕНКИ КАЧЕСТВА РАБОТЫ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ В МЕХАНИЗМЕ КОНТРОЛЯ КАЧЕСТВА РЕАЛИЗАЦИИ ОСНОВОЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПРОГРАММЫ</b> Гаранин Максим Алексеевич, Болгова Виктория Владимировна.....	63
<b>ОПЫТ ОРГАНИЗАЦИИ ЗДОРОВЬЕСБЕРЕЖЕНИЯ ДЕТЕЙ В ЧАСТНЫХ ШКОЛАХ ИРКУТСКА (СЕРЕДИНА XIX–НАЧАЛО XX ВВ.)</b> Гарашенко Любовь Витальевна.....	68
<b>АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ СОВРЕМЕННОГО ШКОЛЬНОГО ФИЗИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ</b> Годжиев Георгий Тимофеевич, Воробьева Ирина Николаевна.....	73
<b>ФОРМИРОВАНИЕ ЧИТАТЕЛЬСКОЙ СТРАТЕГИИ В ПРОЦЕССЕ РЕАЛИЗАЦИИ СИСТЕМНО-ДЕЯТЕЛЬНОСТНОГО ПОДХОДА НА ЗАНЯТИЯХ ЭЛЕКТИВНЫХ КУРСОВ В ПРЕДПРОФИЛЬНЫХ ГУМАНИТАРНЫХ КЛАССАХ</b> Голомарева Юлия Юрьевна.....	76
<b>АКРОБАТИКА КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ЛОВКОСНЫХ И КООРДИНАЦИОННЫХ СПОСОБНОСТЕЙ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА</b> Реутова Ольга Викторовна, Григорьева Елена Львовна.....	79
<b>ФОРМИРОВАНИЕ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СТУДЕНТОВ ПОСРЕДСТВОМ ДИСЦИПЛИН ГУМАНИТАРНОГО ЦИКЛА</b> Гузнова Елена Вячеславовна, Павлова Ольга Анатольевна, Шумилова Ольга Николаевна.....	82
<b>ПРОБЛЕМНОЕ ОБУЧЕНИЕ ФИЗИКЕ В СРЕДНЕМ ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ</b> Дабежа Андрей Михайлович, Гречушкина Валентина Петровна, Колесникова Татьяна Филимоновна.....	86
<b>К ПРОБЛЕМЕ ФОРМИРОВАНИЯ САМООЦЕНКИ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНИКА</b> Джиоева Галина Хазбиевна.....	89
<b>ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ СОЗДАНИЯ ИНФОРМАЦИОННО- ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ УЧЕБНОГО ЗАВЕДЕНИЯ</b> Железовская Галина Ивановна, Недогреева Наталия Герасимовна, Львицына Анна Альбертовна.....	93
Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2018. Т. 7. № 2(23)	3

<b>МЕЖПРЕДМЕТНЫЕ СВЯЗИ КАК УСЛОВИЕ РАЗВИТИЯ УНИВЕРСАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ В СРЕДНЕЙ ШКОЛЕ</b> Журавлева Надежда Степановна, Кашлач Ирина Федоровна.....	97
<b>ОСНОВНЫЕ КОМПОНЕНТЫ ГОТОВНОСТИ ПЕДАГОГОВ К РЕАЛИЗАЦИИ ИНДИВИДУАЛЬНОГО ПОДХОДА В ДОШКОЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ</b> Зайцева Ольга Юрьевна.....	100
<b>К ВОПРОСУ РАЗВИТИЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОСТИ У МАЛЬЧИКОВ И ДЕВОЧЕК СЕДЬМОГО ГОДА ЖИЗНИ</b> Шинкарёва Надежда Алексеевна, Иванова Виктория Эрдыниевна.....	104
<b>ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ СОЦИАЛИЗАЦИЯ МОЛОДЕЖИ В УСЛОВИЯХ МОНОСТРУКТУРНОЙ ЭКОНОМИКИ: СОЦИО-ЭКОЛОГО-КУЛЬТУРНЫЕ АСПЕКТЫ</b> Иванова Татьяна Николаевна, Петров Денис Сергеевич, Левина Анастасия Павловна.....	108
<b>РИСКИ РЕАЛИЗАЦИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПРОГРАММ БАКАЛАВРИАТА ПРИ СТАНДАРТИЗАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ</b> Исайкина Мария Александровна, Максимова Елена Александровна, Мартынова Елена Викторовна.....	111
<b>СОВРЕМЕННЫЕ ПРОБЛЕМЫ МЕТОДИКИ МУЗЫКАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ</b> Калинина Лариса Юрьевна.....	115
<b>НЕКОТОРЫЕ АСПЕКТЫ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНО ВАЖНЫХ КАЧЕСТВ РАБОТАЮЩИХ СТУДЕНТОВ С ПОМОЩЬЮ СРЕДСТВ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ</b> Киселева Жанна Ивановна, Холодова Галина Борисовна, Шляпникова Виктория Викторовна.....	121
<b>ДИАГНОСТИКА ЦЕННОСТНЫХ ОРИЕНТАЦИЙ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КОЛЛЕДЖЕЙ НА ПРОФЕССИОНАЛЬНУЮ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ</b> Комилова Гулбахор Дорулхоятовна.....	125
<b>ОРГАНИЗАЦИЯ ПОВТОРЕНИЯ ПРИ ПОДГОТОВКЕ К ВСЕРОССИЙСКОЙ ПРОВЕРОЧНОЙ РАБОТЕ ПО МАТЕМАТИКЕ В 5 КЛАССЕ</b> Захарова Татьяна Григорьевна, Кондаурова Инесса Константиновна, Кондрацкова Полина Алексеевна.....	129
<b>РОЛЬ МОТИВАЦИИ В ПОВЫШЕНИИ ИНТЕРЕСА К УРОКАМ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА</b> Кубеева Марзия Абдухалыковна.....	134
<b>ПРОБЛЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СТУДЕНТОВ В УСЛОВИЯХ ИНФОРМАЦИОННОГО ВЗРЫВА</b> Курбанов Тагир Курбанович.....	138
<b>ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНФОРМАЦИОННЫХ И КОММУНИКАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ПОВЫШЕНИИ КВАЛИФИКАЦИИ УЧИТЕЛЕЙ</b> Курбонов Гуломносир.....	142
<b>ВЛИЯНИЕ РАЗЛИЧНЫХ СПОСОБОВ СНИЖЕНИЯ ВЕСА ТЕЛА НА ФИЗИЧЕСКИЕ ПОКАЗАТЕЛИ БОКСЕРОВ НА ЭТАПЕ УГЛУБЛЕННОЙ СПОРТИВНОЙ СПЕЦИАЛИЗАЦИИ В ТРЕНИРОВОЧНОМ ПРОЦЕССЕ</b> Лебединкина Мария Васильевна, Ястребов Александр Александрович.....	145
<b>МОДЕЛЬ ОБУЧЕНИЯ МАГИСТРОВ В УНИВЕРСИТЕТАХ КИТАЯ НА ОСНОВЕ КООПЕРАТИВНЫХ ИННОВАЦИЙ</b> Лю Чан, Гао Янь, Се Цюцзюй, Вень МинМин, Петрук Галина Владимировна.....	149
<b>ТЕОРЕТИЧЕСКОЕ ОБОСНОВАНИЕ НЕОБХОДИМОСТИ ОБОБЩЕННОГО ПОДХОДА К ОХРАНЕ ОКРУЖАЮЩЕЙ СРЕДЫ В РАМКАХ ЭКОЛОГИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ МОЛОДЕЖИ</b> Макарова Вера Николаевна, Чухнов Роман Александрович.....	152
<b>СИСТЕМА ОБРАЗОВАНИЯ КАК ВАЖНЕЙШИЙ ИНСТРУМЕНТ «МЯГКОЙ СИЛЬ» ПРИГРАНИЧНОГО РЕГИОНА</b> Мартышенко Наталья Степановна.....	156
<b>ОСОБЕННОСТИ ЭТНИЧЕСКОЙ СОЦИАЛИЗАЦИИ ПОДРОСТКОВ НА ПРИМЕРЕ РЕСПУБЛИКИ ТУВА</b> Марюхина Валентина Викторовна, Мунзук Тамара Тонгаковна.....	161
<b>МОТИВАЦИЯ К ЗДОРОВОМУ ОБРАЗУ ЖИЗНИ КАК КОМПОНЕНТ СОЦИАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СТУДЕНТОВ</b> Меньшикова Татьяна Ивановна, Перепелкина Алина Викторовна, Абасова Марина Юрьевна.....	165
<b>ОБУЧЕНИЕ В СОТРУДНИЧЕСТВЕ КАК УСЛОВИЕ ФОРМИРОВАНИЯ У СТУДЕНТОВ МОТИВАЦИИ НАУЧНОГО ТВОРЧЕСТВА</b> Молодцова Татьяна Даниловна, Шалова Светлана Юрьевна, Кобышева Лариса Илларионовна.....	169
<b>АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ТРУДОУСТРОЙСТВА ВЫПУСКНИКОВ С ОГРАНИЧЕНИЯМИ ЗДОРОВЬЯ</b> Муллер Ольга Юрьевна.....	173

<b>МОДЕЛИРОВАНИЕ УПРАВЛЕНЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ РУКОВОДИТЕЛЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ</b> Нажмиддинов Абдугафор Мирзоевич.....	177
<b>ЛИЧНОСТЬ ИНЖЕНЕРА КАК АСПЕКТ РАССМОТРЕНИЯ, НЕОБХОДИМЫЙ ДЛЯ ФОРМИРОВАНИЯ У СТУДЕНТОВ ТЕКСТОВОЙ КОМПЕТЕНЦИИ</b> Нурмеева Елена Климовна.....	180
<b>КРИТЕРИИ И ПОКАЗАТЕЛИ УРОВНЕЙ СФОРМИРОВАННОСТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ СТУДЕНТОВ СТРОИТЕЛЬНОГО ПРОФИЛЯ</b> Одарич Ирина Николаевна, Третьякова Елена Михайловна.....	183
<b>РЕЗУЛЬТАТЫ ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЙ ПРОВЕРКИ МОДЕЛИ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ЭТИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ СТУДЕНТОВ ВУЗОВ</b> Павлова Ольга Вячеславовна.....	186
<b>ПРОЕКТИРОВАНИЕ СИСТЕМЫ ПРОФИЛИРОВАНИЯ МАТЕМАТИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ БАКАЛАВРОВ ТЕХНИЧЕСКОГО ПРОФИЛЯ НА ОСНОВЕ ИНТЕГРАТИВНОГО ПОДХОДА</b> Палферова Сабина Шехшанатовна, Кузнецова Ольга Александровна, Павлова Елена Сергеевна.....	190
<b>ПРОБЛЕМЫ ПРИВЛЕЧЕНИЯ РАБОТОДАТЕЛЕЙ К УЧЕБНОМУ ПРОЦЕССУ ПО НАПРАВЛЕНИЮ ПОДГОТОВКИ «СОЦИАЛЬНАЯ РАБОТА»</b> Полевая Наталия Михайловна, Ситникова Виктория Владимировна.....	196
<b>САМОСОЗНАНИЕ КАК УСЛОВИЕ УСПЕШНОЙ САМОРЕАЛИЗАЦИИ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ВУЗА В СОВРЕМЕННОМ ОБЩЕСТВЕ</b> Попова Юлия Николаевна, Кузёмина Елена Фёдоровна, Мухтаров Сергей Артурович.....	201
<b>ПРОБЛЕМЫ «УСТРАНЕНИЯ РАЗРЫВОВ» В ФИЛОСОФИИ И ИССЛЕДОВАНИЯХ</b> (Часть II. Некоторые наблюдения, полученные за 60 лет исследований в области образования) Равен Джон.....	205
<b>ОПТИМИЗАЦИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ПРОЦЕССА НА ОСНОВЕ УЧЕТА МОТИВОВ УСВОЕНИЯ ЯЗЫКОВ И ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОГО ПОТЕНЦИАЛА СТУДЕНТОВ</b> Рахманова Мавджуда Джамшедовна.....	219
<b>МУЛЬТИМЕДИЙНАЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ СРЕДА КАК УСЛОВИЕ АКТИВИЗАЦИИ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ БАКАЛАВРИАТА</b> Рашидова Зарема Джаруллаховна.....	225
<b>ВЛИЯНИЕ ФИЗИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ НА ТЕХНИКО-ТАКТИЧЕСКИЕ ДЕЙСТВИЯ В БОКСЕ</b> Реутова Ольга Викторовна, Рода Никита Вячеславович, Комерческая Светлана Петровна.....	229
<b>МОДЕЛЬ ОПТИМИЗАЦИИ ПРОЦЕССА ОБУЧЕНИЯ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ЭЛЕКТРОННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ РЕСУРСОВ</b> Рукавишников Валентина Николаевна, Рыбакова Галина Викторовна.....	233
<b>ОСНОВНЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ ПРЕПОДАВАНИЯ СОЦИАЛЬНО-ФИЛОСОФСКИХ ДИСЦИПЛИН В СОВРЕМЕННЫХ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ВУЗАХ</b> Сабиров Аскадула Галимзянович, Сабирова Лиля Андреевна.....	237
<b>ОРГАНИЗАЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ИНОСТРАННЫХ ВОЕННЫХ СПЕЦИАЛИСТОВ В УСЛОВИЯХ ОБУЧЕНИЯ В ВЫСШЕЙ ВОЕННОЙ ШКОЛЕ</b> Савельева Анастасия Валентиновна.....	241
<b>ОРГАНИЗАЦИЯ УЧЕБНОГО АУДИРОВАНИЯ НА НАЧАЛЬНОМ ЭТАПЕ ОБУЧЕНИЯ</b> Садыкова Руна Ханифовна.....	245
<b>ПРОБЛЕМНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ КАК ПСЕВДОИННОВАЦИЯ В ОБУЧЕНИИ БАКАЛАВРОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ</b> Салманова Джамила Абдулкафаровна.....	249
<b>ИЗ ОПЫТА ОРГАНИЗАЦИИ ДИСТАНЦИОННОГО КУРСА ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ УЧИТЕЛЕЙ ФИЗИКИ «СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ ПРЕПОДАВАНИЯ АСТРОНОМИИ В УСЛОВИЯХ РЕАЛИЗАЦИИ ФГОС ОО» С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ LMS MOODLE</b> Сабирова Файруза Мусовна, Сахабиев Илмир Ахметханович.....	253
<b>РОЛЬ ДИСКРЕТНОЙ МАТЕМАТИКИ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ СТАНОВЛЕНИИ СОВРЕМЕННОГО СПЕЦИАЛИСТА</b> Секинаева Белла Шабажевна, Брциева Вероника Константиновна.....	257
<b>БАЛЛЬНО-РЕЙТИНГОВАЯ СИСТЕМА КОНТРОЛЯ И ОЦЕНКИ ЗНАНИЙ – ДИНАМИЧЕСКИЙ ФАКТОР ИНФОРМАЦИОННОЙ ОТКРЫТОСТИ И СТИМУЛЯЦИИ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ</b> Сидакова Нелли Валентиновна.....	261

<b>ПРОЕКТНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ИЗУЧЕНИИ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ДИСЦИПЛИН</b> Слепенкова Евгения Александровна, Лебедева Ирина Владимировна.....	265
<b>КЛИПОВОЕ МЫШЛЕНИЕ VS ОБРАЗОВАНИЕ. КТО ВИНОВАТ И ЧТО ДЕЛАТЬ?</b> Старицына Ольга Александровна.....	270
<b>ПОНЯТИЕ СПЛОЧЕННОСТИ КОЛЛЕКТИВА В ОТЕЧЕСТВЕННОЙ И ЗАРУБЕЖНОЙ ЛИТЕРАТУРЕ</b> Сундеева Людмила Александровна, Рахимова Зарина Фанисовна.....	275
<b>ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНЫЙ ПРАКТИКУМ ПО ФИЗИКЕ КАК СРЕДСТВО ОБУЧЕНИЯ СТАРШЕКЛАССНИКОВ РЕШЕНИЮ ЗАДАЧ (УГЛУБЛЁННЫЙ УРОВЕНЬ)</b> Тищенко Людмила Викторовна.....	279
<b>РАЗВИТИЕ ЛИЧНОСТНЫХ УНИВЕРСАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ В КОНТЕКСТЕ СОЦИАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ</b> Блинов Леонид Викторович, Тютюсова Елена Вячеславовна.....	287
<b>СОСТАВ И СТРУКТУРА ИНФОРМАЦИОННО-АНАЛИТИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩЕГО СОТРУДНИКА ФСИН РОССИИ</b> Улендеева Наталия Ивановна.....	290
<b>ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ МЕТОДЫ ФОРМИРОВАНИЯ ОБЩЕКУЛЬТУРНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ И ТОЛЕРАНТНОСТИ ЛИЧНОСТИ В ПРОЦЕССЕ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ (НА ПРИМЕРЕ ПРОЕКТНОЙ МЕТОДИКИ)</b> Фролова Марина Ивановна.....	294
<b>ОПЫТ РАЗРАБОТКИ И РЕАЛИЗАЦИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПРОГРАММ ПОДГОТОВКИ ВОЖАТЫХ ДЕТСКИХ ОЗДОРОВИТЕЛЬНЫХ ЛАГЕРЕЙ</b> Харченко Светлана Альбертовна.....	298
<b>ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ЦЕННОСТНЫЕ ОРИЕНТАЦИИ ВЫПУСКНИКА ВУЗА КАК МОЛОДОГО СПЕЦИАЛИСТА НА РЫНКЕ ТРУДА</b> Хорева Анна Вячеславовна.....	302
<b>ИГРЫ С ПРАВИЛАМИ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ДРУЖЕСКИХ ВЗАИМООТНОШЕНИЙ ДЕТЕЙ СЕДЬМОГО ГОДА ЖИЗНИ</b> Шинкарёва Надежда Алексеевна, Цвентарных Марина Александровна.....	311
<b>РАЦИОНАЛЬНОЕ ПИТАНИЕ И УЧЕБА В ВУЗЕ: КАК СОХРАНИТЬ ЗДОРОВЬЕ СТУДЕНТОВ? (НА ПРИМЕРЕ СТРУКТУРЫ ПИТАНИЯ СТУДЕНТОВ ВГУЭС)</b> Шеметова Елена Васильевна, Фоминых Ирина Леонидовна.....	315
<b>К ВОПРОСУ О ПРИМЕНЕНИИ ЛИЧНОСТНО-ОРИЕНТИРОВАННОГО КОНТРОЛЯ ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ СТУДЕНТОВ НЕЯЗЫКОВЫХ НАПРАВЛЕНИЙ</b> Шилова Светлана Алексеевна.....	319
<b>РЕАЛИЗАЦИЯ ИСТОРИКО-БИОГРАФИЧЕСКОГО ПОДХОДА В ПРЕПОДАВАНИИ ФИЗИКИ СРЕДСТВАМИ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ</b> Шурыгин Виктор Юрьевич, Краснова Любовь Алексеевна.....	323
<i>психологические науки</i>	
<b>ОСОБЕННОСТИ ПОЛОРОЛЕВОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ У ЖЕНЩИН ПОЖИЛОГО ВОЗРАСТА</b> Адамова Татьяна Васильевна.....	328
<b>МОТИВАЦИОННАЯ СФЕРА ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА И ОСОБЕННОСТИ ЕЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ДИАГНОСТИКИ</b> Амбалова Светлана Алексеевна.....	331
<b>ПРОФЕССИОНАЛЬНЫЙ СТРЕСС И ЭМОЦИОНАЛЬНОЕ ВЫГОРАНИЕ МЕДИЦИНСКИХ РАБОТНИКОВ</b> Баженова Наталья Геннадьевна, Орлова Наталья Михайловна, Окунева Наталья Витальевна.....	335
<b>К ВОПРОСУ О ГЕНДЕРНОЙ САМОИДЕНТИФИКАЦИИ СТУДЕНТОВ В КОНТЕКСТЕ СОВРЕМЕННОГО ПРАВООЩИТНОГО ДИСКУРСА В РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ</b> Балашова Елена Сергеевна, Богачева Анна Валерьевна, Кочеганова Полина Петровна.....	339
<b>АДАПТИВНЫЙ РЕСУРС АЭРОБНОГО ТРЕНИНГА В КОРРЕКЦИИ СЛУХОВОГО ВНИМАНИЯ У ДЕТЕЙ С ОБРАТНЫМИ НАРУШЕНИЯМИ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ</b> Белюсова Наталья Анатольевна, Мальцев Виктор Петрович, Семченко Антон Александрович.....	343
<b>ВЛИЯНИЕ ДЕТСКО-РОДИТЕЛЬСКИХ ОТНОШЕНИЙ НА ВЫСТРАИВАНИЕ ВЗАИМНЫХ КОММУНИКАЦИЙ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА</b> Попрядухина Наталья Григорьевна, Бубчикова Наталья Владимировна.....	347



<b>ТРЕХФАКТОРНАЯ МОДЕЛЬ СОЦИАЛЬНОЙ АДАПТАЦИИ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА, ВОСПИТЫВАЮЩИХСЯ В РАЗНЫХ СОЦИОКУЛЬТУРНЫХ УСЛОВИЯХ</b> Бусыгина Алла Львовна, Архипова Ирина Владимировна, Фирсова Тамара Анатольевна.....	351
<b>ВОЗРАСТНЫЕ ИЗМЕНЕНИЯ ЛОКУСА КОНТРОЛЯ И КОПИНГ-СТРАТЕГИЙ ПОВЕДЕНИЯ</b> Ганин Дмитрий Владимирович.....	355
<b>ОПЫТ ОТНОШЕНИЙ В РОДИТЕЛЬСКОЙ СЕМЬЕ КАК ПРЕДИКТОР ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО БЛАГОПОЛУЧИЯ МОЛОДЫХ ЛЮДЕЙ</b> Голубева Елена Валериевна, Истратова Оксана Николаевна.....	358
<b>ЦЕННОСТНО-СМЫСЛОВОЕ СОДЕРЖАНИЕ ЖИЗНЕННЫХ ПЕРСПЕКТИВ ЖЕНЩИН С РАЗНЫМ СОЦИАЛЬНЫМ СТАТУСОМ</b> Даренских Светлана Сергеевна, Ипполитова Елена Александровна, Гурова Ольга Сергеевна.....	363
<b>ПСИХОТЕРАПЕВТИЧЕСКАЯ РАБОТА С БОЛЬНЫМИ, ИМЕЮЩИМИ ХРОНИЧЕСКИЕ ЗАБОЛЕВАНИЯ</b> Зураева Альбина Мисирбиевна, Джелиева Залина Тасолтановна.....	367
<b>ОСОБЕННОСТИ ЛИЧНОСТНОГО РАЗВИТИЯ СЛАБОВИДЯЩИХ ПОДРОСТКОВ В ЗАВИСИМОСТИ ОТ СТИЛЯ СЕМЕЙНОГО ВОСПИТАНИЯ</b> Карпушкина Наталья Викторовна, Конева Ирина Алексеевна.....	370
<b>ОСНОВНЫЕ ФОРМЫ СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ И ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ПОДДЕРЖКИ СЕМЕЙ ВОЕННОСЛУЖАЩИХ</b> Кулумбегова Луиза Александровна.....	373
<b>ОСОБЕННОСТИ ВЗАИМОСВЯЗИ ЗАВИСТИ РОДИТЕЛЕЙ И ИХ ДЕТЕЙ СТУДЕНЧЕСКОГО ВОЗРАСТА</b> Летягина Светлана Константиновна.....	376
<b>ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ ОБЩЕЙ И ФУНКЦИОНАЛЬНОЙ РЕАБИЛИТАЦИИ СТОМАТОЛОГИЧЕСКИХ ПАЦИЕНТОВ, ПЕРЕНЕСШИХ ВОССТАНОВИТЕЛЬНОЕ ЛЕЧЕНИЕ</b> Лильеберг Ребекка Эриксовна.....	381
<b>ТОЛЕРАНТНОСТЬ КАК ОСОБЫЙ СОЦИАЛЬНЫЙ КОНСТРУКТ: ИЗУЧЕНИЕ ПОДХОДОВ К ПОНИМАНИЮ</b> Носко Ирина Валентиновна, Хороших Павел Павлович, Калинина Светлана Феликсовна.....	385
<b>ВЛИЯНИЕ СМЫСЛОВЫХ УСТАНОВОК НА ЭКОНОМИЧЕСКОЕ ПОВЕДЕНИЕ ИНВЕСТОРА</b> Рябинина Екатерина Владимировна, Евплова Екатерина Викторовна, Апухтин Антон Сергеевич.....	391
<b>МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПРАКТИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В КОНТЕКСТЕ ОРГАНИЗАЦИИ ПРОЦЕССА ЦЕЛЕПОЛАГАНИЯ</b> Селиверстова Анна Викторовна.....	394
<b>СТАНОВЛЕНИЕ ИДЕНТИЧНОСТИ НА ЭТАПЕ ПЕРЕХОДА ОТ СМЫСЛОВОГО К ЦЕННОСТНОМУ СОЗНАНИЮ У ДЕТЕЙ-ИНВАЛИДОВ С СОМАТИЧЕСКИМИ НАРУШЕНИЯМИ</b> Туран Наталья Константиновна.....	398
<b>ОСОБЕННОСТИ ОБРАЗОВ ИДЕНТИЧНОСТИ НА ЭТАПЕ ФОРМИРОВАНИЯ ЦЕННОСТНОГО СОЗНАНИЯ У ДЕТЕЙ-ИНВАЛИДОВ С СОМАТИЧЕСКИМИ НАРУШЕНИЯМИ</b> Туран Наталья Константиновна.....	403
<b>ГЕНДЕРНЫЕ СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ПРОЦЕССА ПРИНЯТИЯ РЕШЕНИЯ О ПОКУПКЕ У СТУДЕНТОВ ВЫСШИХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЙ</b> Ходак Нина Анатольевна.....	408
<b>СВЯЗЬ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ВЫГОРАНИЯ И ИНДИВИДУАЛЬНО-ТИПОЛОГИЧЕСКИХ ОСОБЕННОСТЕЙ ЛИЧНОСТИ</b> Худалова Мадина Захаровна.....	413
<b>ЭМОЦИОНАЛЬНАЯ КОМПЕТЕНЦИЯ СОТРУДНИКА И ЕЕ ОЦЕНКА: РОТТЕРДАМСКАЯ ШКАЛА ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА (REIS)</b> Царева Наталья Александровна, Ерохин Алексей Константинович.....	417
<b>ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ДЕТЕРМИНАНТЫ СТАНОВЛЕНИЯ ГРАЖДАНСТВЕННОСТИ СТУДЕНТОВ ВУЗА</b> Целуйкина Татьяна Геннадьевна.....	421
<b>СПЕЦИФИКА ОБЩЕНИЯ ДОШКОЛЬНИКОВ СО СВЕРСТНИКАМИ: ОПЫТ ИССЛЕДОВАНИЯ</b> Чикова Ирина Вячеславовна, Мантрова Мария Сергеевна.....	426
<b>ОСОБЕННОСТИ ПРОЯВЛЕНИЯ ПОКАЗАТЕЛЕЙ СТРЕССОУСТОЙЧИВОСТИ У СТУДЕНТОВ КЛИНИЧЕСКИХ ПСИХОЛОГОВ И ИНЖЕНЕРОВ</b> Чупина Виктория Борисовна, Гавриленко Лариса Станиславовна.....	430

<b>ПРОБЛЕМА ФОРМИРОВАНИЯ НАЦИОНАЛЬНОГО (ЭТНО-НАЦИОНАЛЬНОГО) СОЗНАНИЯ И ЭТНИЧЕСКОГО САМОСОЗНАНИЯ НАСЕЛЕНИЯ СРЕДНЕГО ПОВОЛЖЬЯ НА СОВРЕМЕННОМ ЭТАПЕ РАЗВИТИЯ РОССИЙСКОГО ОБЩЕСТВА</b> Шарапов Вячеслав Викторович.....	433
<b>ОСОБЕННОСТИ ПЕРЕЖИВАНИЯ ВНУТРИЛИЧНОСТНОГО КОНФЛИКТА ИНТЕРНЕТ-АДДИКТАМИ И ЛИЦАМИ, СТРАДАЮЩИМИ НИКОТИНОВОЙ ЗАВИСИМОСТЬЮ</b> Шаталина Мария Александровна.....	437
<b>ТРИГГЕРНАЯ КОНЦЕПЦИЯ СТРЕССА: РОЛЬ СТРЕССА В ЭТИОЛОГИИ И ПАТОГЕНЕЗЕ ПСИХОСОМАТИЧЕСКИХ НАРУШЕНИЙ</b> Юмашев Алексей Валерьевич.....	441
<b>Условия размещения материалов.....</b>	<b>446</b>

---

**CONTENT**
*pedagogical sciences*

<b>ONE APPROACH TO COMPETENCIES LEVEL MEASUREMENT</b> Aglyamova Zulfina Shamilevna, Kamasheva Yulia Leonidovna, Shevchenko Denis Vyacheslavovich.....	15
<b>SEMIROCBACTIC PREPARATION IN SPORTS AEROBICS</b> Ajiatullova Gulnara Rafailevna, Sakharnova Tatiana Konstantinovna.....	19
<b>FEATURES OF HUMANE RELATIONS UPBRINGING PEERS CHILDREN THE SEVENTH YEAR OF LIFE</b> Shinkareva Nadezhda Alekseevna, Alekseeva Anastasia Vladimirovna.....	22
<b>STAGES OF FORMATION OF SCIENTIFIC OUTLOOK STUDENTS</b> Alieva Umukusum Gadzhievna, Murtuzaliev Murad Omarovich.....	26
<b>PREPARATION OF STUDENTS OF THE PEDAGOGICAL UNIVERSITY TO IMPLEMENT THE CONCEPT OF SPIRITUAL AND MORAL DEVELOPMENT AND UPDATE OF THE PERSONALITY OF THE CITIZEN OF RUSSIA</b> Aniskin Vladimir Nikolaevich, Shatrova Julia Stanislavovna.....	30
<b>KEY ASPECTS OF TEACHING FOREIGN SPEECH LISTENING</b> Balabas Natalya Nikolavna.....	36
<b>THE ANALYSIS OF INFLUENCE OF SOCIAL AND ECONOMIC CONDITIONS OF ACTIVITY OF HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS ON DEVELOPMENT OF YOUTH BUSINESS</b> Barsukova Dilyara Fargatovna.....	40
<b>INFORMATION AND LANGUAGE COMPETENCE OF THE MODERN CHILD OF NEW CULTURAL CONTEXT OF DIGITAL SOCIETY</b> Mishanova Oksana Gennadievna, Batenova Julia Valerievna.....	44
<b>INFLUENCE OF OCCUPATIONS SWIMMING ON THE FUNCTIONAL SYSTEMS OF THE ORGANISM OF YOUNGER SCHOOL STUDENTS</b> Grigorieva Elena Lvovna, Belousova Ksenia Vladimirovna.....	49
<b>THE AIM COMPONENT OF ASSESSING LANGUAGE FOR SPECIFIC PURPOSES AT THE FACULTY OF LAW</b> Vikulina Olga Vladimirovna.....	52
<b>THE ROLE OF MATHEMATICAL EDUCATION IN THE PROFESSIONAL DEVELOPMENT OF STUDENTS</b> Vorontsova Irina Aleksandrovna.....	56
<b>TEACHING BIOLOGY TO STUDENTS OF 1ST YEAR MEDICAL STUDENTS</b> Vyshegorodtseva Inessa Sergeevna.....	60
<b>THE MODEL OF QUALITY ASSESSMENT OF TEACHER'S WORK IN THE CONTROL MECHANISM OF QUALITY IMPLEMENTATION OF CORE EDUCATIONAL PROGRAM</b> Gararin Maksim Alekseevich, Bolgova Viktorya Vladimirovna.....	63
<b>CHILD HEALTH PROTECTION ORGANIZATION EXPERIENCE IN IRKUTSK PRIVATE SCHOOLS (MID XIX–EARLY XX CENTURIES)</b> Garashchenko Liubov Vitalyevna.....	68
<b>ACTUAL PROBLEMS OF CONTEMPORARY SCHOOL PHYSICAL EDUCATION</b> Godzhiev Georgiy Timofeevich, Vorobyova Irina Nikolaevna.....	73
<b>FORMATION OF THE READING STRATEGY IN THE PROCESS OF REALIZING THE SYSTEM-ACTIVE APPROACH AT THE ACTIVITIES OF ELECTIVE COURSES IN PRE-PROFILE HUMANITARIAN CLASSES</b> Golomareva Juliya Yurievna.....	76
<b>ACROBATICS AS A MEANS OF DEVELOPING DEXTEROUS AND COORDINATION ABILITIES IN CHILDREN OF PRIMARY SCHOOL AGE</b> Reutova Olga Viktorovna, Grigorieva Elena Lvovna.....	79
<b>FORMATION OF INTERCULTURAL COMPETENCE OF STUDENTS THROUGH DISCIPLINE OF HUMANITARIAN CYCLE</b> Guznova Alena Vyacheslavovna, Pavlova Olga Anatolievna, Shumilova Olga Nikolaevna.....	82
<b>PROBLEM-BASED LEARNING PHYSICS IN SECONDARY VOCATIONAL EDUCATION</b> Dabezha Andrej Mihajlovich, Grechushkina Valentina Petrovna, Kolesnikova Tatyana Filimonovna.....	86
<b>TO THE PROBLEM OF FORMING THE SELF-EVALUATION OF THE YOUNG SCHOOLCHILDREN</b> Dzhioeva Galina Hazbievna.....	89
<b>PEDAGOGICAL CONDITIONS OF THE CREATION OF INFORMATION- EDUCATIONAL ENVIRONMENT OF EDUCATIONAL INSTITUTION</b> Zhelezovskaya Galina Ivanovna, Nedogreeva Natalia Gerasimovna, Lvitsyna Anna Albertovna.....	93
Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2018. Т. 7. № 2(23)	9

<b>INTERSUBJECT COMMUNICATIONS AS THE CONDITION OF DEVELOPMENT OF UNIVERSAL LEARNING ACTIVITIES IN SECONDARY SCHOOL</b> Zhuravleva Nadezhda Stepanovna, Kashlach Irina Fedorovna.....	97
<b>MAIN COMPONENTS OF READINESS OF TEACHERS TO IMPLEMENT THE INDIVIDUAL APPROACH IN PRESCHOOL EDUCATION</b> Zaytseva Olga Yuryevna.....	100
<b>THE DEVELOPMENT OF AUTONOMY IN BOYS AND GIRLS OF THE SEVENTH YEAR OF LIFE</b> Shinkareva Nadezhda Alekseevna, Ivanova Victoria Erdynyevna.....	104
<b>PROFESSIONAL SOCIALIZATION OF YOUTH IN THE CONDITIONS OF MONOSTRUCTARY ECONOMY: SOCIO-ECOLOGICAL-CULTURAL ASPECTS</b> Ivanova Tatyana Nikolaevna, Petrov Denis Sergeevich, Levina Anastasia Pavlovna.....	108
<b>RISKS OF THE IMPLEMENTATION OF EDUCATIONAL BACHELOR PROGRAMS AT THE STANDARDIZATION OF EDUCATION</b> Isaikina Maria Aleksandrovna, Maksimova Elena Aleksandrovna, Martynova Elena Victorovna.....	111
<b>MODERN PROBLEMS OF METHODS OF MUSICAL EDUCATION</b> Kalinina Larisa Yuryevna.....	115
<b>SOME ASPECTS OF FORMATION OF PROFESSIONALLY IMPORTANT QUALITIES OF WORKING STUDENTS BY MEANS OF PHYSICAL CULTURE</b> Kiseleva Zhanna Ivanovna, Kholodova Galina Borisovna, Shlyapnikova Victoria Viktorovna.....	121
<b>DIAGNOSTICS OF VALUABLE ORIENTATIONS OF STUDENTS OF TEACHER TRAINING COLLEGES TO PROFESSIONAL ACTIVITY</b> Komilova Gulbakhor Dorulkhoyatovna.....	125
<b>ORGANIZATION OF REPETITION AT THE PREPARATION FOR THE ALL-RUSSIAN VERIFICATION WORK ON MATHEMATICS IN THE 5TH CLASS</b> Zakharova Tatiana Grigorievna, Kondaurova Inessa Konstantinovna, Kondratskova Polina Alekseevna.....	129
<b>MOTIVATION ROLE IN INCREASE IN INTEREST IN ENGLISH LESSONS</b> Kubeeva Marziya Abdukhalykovna.....	134
<b>FORMATION PROBLEMS OF PROFESSIONAL COMPETENCE OF STUDENTS IN THE INFORMATION EXPLOSION CONDITIONS</b> Kurbanov Tagir Kurbanovich.....	138
<b>USE OF INFORMATION AND COMMUNICATION TECHNOLOGIES IN PROFESSIONAL DEVELOPMENT OF TEACHERS</b> Kurbonov Gulomnosir.....	142
<b>INFLUENCE OF VARIOUS WAYS OF WEIGHT REDUCTION OF THE BODY ON PHYSICAL INDICATORS OF BOXERS AT THE STAGE OF PROFOUND SPORTS SPECIALIZATION IN TRAINING PROCESS</b> Lebedkina Maria Vasilyevna, Yastrebov Alexander Aleksandrovich.....	145
<b>POSTGRADUATE TRAINING MODEL OF LOCAL UNIVERSITIES IN CHINA BASED ON COOPERATIVE INNOVATION</b> Liu Chang, Gao Yan, Xie Qiuju, Wen Mingming, Petruk Galina Vladimirovna.....	149
<b>THEORETICAL RATIONALE FOR THE NECESSITY OF THE GENERAL APPROACH TO ENVIRONMENTAL PROTECTION IN THE FRAMEWORK OF ECOLOGICAL EDUCATION OF YOUNG PEOPLE</b> Makarova Vera Nikolaevna, Chuhnov Roman Aleksandrovich.....	152
<b>THE EDUCATION SYSTEM AS MOST IMPORTANT TOOL OF THE "SOFT POWER" IN THE BORDER REGION</b> Martyshenko Natalya Stepanovna.....	156
<b>PECULIARITIES OF ETHNIC SOCIALIZATION OF TEENAGERS ON THE EXAMPLE OF THE REPUBLIC OF TUVA</b> Maryukhina Valentina Viktorovna, Munzuk Tamara Tongakovna.....	161
<b>MOTIVATION TO THE HEALTHY LIFESTYLE AS THE COMPONENT OF SOCIAL COMPETENCE OF STUDENTS</b> Menshikova Tatyana Ivanovna, Perepelkina Alina Viktorovna, Abasova Marina Yuryevna.....	165
<b>COOPERATIVE LEARNING AS THE CONDITION OF FORMATION OF MOTIVATION OF SCIENTIFIC CREATIVITY AT STUDENTS</b> Molodtsova Tatyana Danilovna, Shalova Svetlana Yuryevna, Kobysheva Larisa Illarionovna.....	169
<b>RELEVANT PROBLEMS OF EMPLOYMENT OF DISABLED STUDENTS</b> Muller Olga Yurevna.....	173
<b>MODELLING OF ADMINISTRATIVE COMPETENCE OF THE HEAD OF EDUCATIONAL INSTITUTION</b> Nazhmiddinov Abdugafor Mirzoyevich.....	177

<b>PERSONALITY OF THE ENGINEER AS AN ASPECT OF CONSIDERATION, NECESSARY FOR THE FORMATION OF STUDENTS OF TEXT COMPETENCE</b> Nurmeeva Elena Klimovna.....	180
<b>CRITERIA AND INDICATORS OF LEVELS OF THE FORMATION OF PROFESSIONAL COMPETENCE OF STUDENTS OF THE BUILDING PROFILE</b> Odarich Irina Nikolaevna, Tretyakova Elena Mixailovna.....	183
<b>THE RESULTS OF EXPERIMENTAL VERIFICATION OF THE MODEL OF UNIVERSITY STUDENTS' PROFESSIONAL-ETHICAL CULTURE FORMING</b> Pavlova Olga Vyacheslavovna.....	186
<b>THE DESIGN OF THE PROFILING SYSTEM OF MATHEMATICAL TRAINING OF BACHELORS OF TECHNICAL PROFILE ON THE BASIS OF INTEGRATIVE APPROACH</b> Palferova Sabina Shehshanatovna, Kuznetsova Olga Alexandrovna, Pavlova Elena Sergeevna.....	190
<b>THE PROBLEM OF ATTRACTING EMPLOYERS TO THE EDUCATIONAL PROCESS IN THE DIRECTION OF TRAINING "SOCIAL WORK"</b> Polevaya Natalia Mihailovna, Sitnikova Viktoria Vladimirovna.....	196
<b>SELF-CONSCIOUSNESS AS THE CONDITION OF SUCCESSFUL SELF-REALIZATION OF THE TEACHER OF A HIGHER EDUCATION IN THE MODERN SOCIETY</b> Popova Yuliya Nikolaevna, Kuzemina Elena Fedorovna, Mukhtarov Sergey Arturovich.....	201
<b>PROBLEMS WITH "CLOSING THE GAP" PHILOSOPHY AND RESEARCH (Part II. Some Observations Derived from 60 Years in Educational Research)</b> Raven John.....	205
<b>OPTIMIZATION OF PEDAGOGICAL PROCESS ON THE BASIS OF ACCOUNTING OF STUDENT'S MOTIVES OF ASSIMILATION OF LANGUAGES AND INTELLECTUAL POTENTIAL</b> Rakhmanova Mavdzhuda Dzhamshevdovna.....	219
<b>MULTIMEDIA EDUCATIONAL ENVIRONMENT AS A CONDITION OF ACTIVIZATION OF INDEPENDENT COGNITIVE ACTIVITIES OF UNDERGRADUATE STUDENTS</b> Rashidova Zarema Caralluna.....	225
<b>THE INFLUENCE OF PHYSICAL TRAINING ON THE TECHNICAL AND TACTICAL ACTIONS IN BOXING</b> Reutova Olga Viktorovna, Roda Nikita Vyacheslavovich, Komercheskaya Svetlana Petrovna.....	229
<b>MODEL OF OPTIMIZING THE TRAINING PROCESS WITH THE USE OF ELECTRONIC EDUCATIONAL RESOURCES</b> Rukavishnikova Valentina Nikolaevna, Rybakova Galina Viktorovna.....	233
<b>MAIN DIRECTIONS OF IMPROVING THE TEACHING OF SOCIO-PHILOSOPHICAL DISCIPLINES IN MODERN PEDAGOGICAL HIGH SCHOOLS</b> Sabirov Askadula Galimzyanovich, Sabirova Lilya Andreevna.....	237
<b>ORGANIZATIONAL AND PEDAGOGICAL CONDITIONS OF FORMATION OF SOCIOCULTURAL COMPETENCE OF FOREIGN MILITARY EXPERTS IN THE CONDITIONS OF TRAINING AT THE HIGHER MILITARY SCHOOL</b> Savelyeva Anastasia Valentinovna.....	241
<b>ORGANIZATION OF THE EDUCATIONAL AUDIT AT THE INITIAL STAGE OF THE TRAINING</b> Sadykova Runa Khanifovna.....	245
<b>PROBLEMATIC TECHNOLOGIES AS A FALSE INNOVATION IN THE TRAINING OF THE BACHELOR OF PEDAGOGICAL EDUCATION</b> Salmanova Jamila Abdulkaderova.....	249
<b>THE USE OF LMS MOODLE FOR THE REMOTE TRAINING COURSE FOR TEACHERS OF PHYSICS "IMPROVEMENT OF TEACHING OF ASTRONOMY IN THE CONDITIONS OF REALIZATION OF FEDERAL STATE EDUCATIONAL STANDARD OF GENERAL EDUCATION"</b> Sabirova Fairuza Musovna, Sahabiev Ilmir Ahmetkhanovich.....	253
<b>THE ROLE OF DISCRETE MATHEMATICS IN THE PROFESSIONAL FORMATION OF THE MODERN SPECIALIST</b> Sekinaeva Bella Shabazhevna, Brcieva Veronika Konstantinovna.....	257
<b>THE RATING SYSTEM OF KNOWLEDGE CONTROL AND ASSESSMENT AS A DYNAMIC FACTOR OF INFORMATION OPENNESS AND STIMULATION OF EDUCATIONAL ACTIVITY</b> Sidakova Nelly Valentinovna.....	261
<b>DESIGN TECHNOLOGY IN STUDYING PEDAGOGICAL DISCIPLINES</b> Slepenkova Eugenia Aleksandrovna, Lebedeva Irina Vladimirovna.....	265

<b>MOSAIC THINKING VS EDUCATION. WHO IS TO BLAME AND WHAT TO DO?</b> Staritsyna Olga Aleksandrovna.....	270
<b>THE CONCEPT OF THE “TEAM COHESION” IN THE DOMESTIC AND FOREIGN LITERATURE</b> Sundeeva Ludmila Alexandrovna, Rakhimova Zarina Fanisovna.....	275
<b>EXPERIMENTAL PRACTICAL WORK ON PHYSICS AS A MEANS OF TEACHING HIGH SCHOOL STUDENTS TO SOLVE PROBLEMS (ADVANCED LEVEL)</b> Tischenko Ludmila Viktorovna.....	279
<b>FORMATION OF SOCIAL COMPETENCE OF YOUNGER SCHOOLBOYS IN THE CONTEXT OF AXIOLOGICAL APPROACH</b> Blinov Leonid Viktorovich, Tiutiusova Elena Vyacheslavovna.....	287
<b>THE COMPOSITION AND STRUCTURE OF INFORMATION-ANALYTICAL COMPETENCE OF THE FUTURE EMPLOYEE OF THE FEDERAL PENITENTIARY SERVICE OF RUSSIA</b> Ulendeeva Natalia Ivanovna.....	290
<b>PEDAGOGICAL METHODS OF FORMING OF GENERAL CULTURAL COMPETENCES AND TOLERANCE OF THE INDIVIDUAL IN THE PROCESS OF ART EDUCATION (ON THE EXAMPLE OF PROJECT METHODOLOGY)</b> Frolova Marina Ivanovna.....	294
<b>EXPERIENCE OF DEVELOPMENT AND IMPLEMENTATION OF EDUCATIONAL PROGRAMS FOR THE TRAINING OF CHILDREN’S HEALTH CAMPS COUNSELORS</b> Kharchenko Svetlana Albertovna.....	298
<b>PROFESSIONAL-VALUABLE ORIENTATIONS OF A GRADUATOR OF A HIGHER EDUCATION AS A YOUNG SPECIALIST ON THE LABOR MARKET</b> Khoreva Anna Vyacheslavovna.....	302
<b>GAMES WITH RULES AS A MEANS OF PROMOTING FRIENDLY RELATIONS BETWEEN CHILDREN OF THE SEVENTH YEAR OF LIFE</b> Shinkareva Nadezhda Alekseevna, Tsventarnykh Marina Aleksandrovna.....	311
<b>RATIONAL NUTRITION AND HIGHER EDUCATION: HOW TO KEEP THE STUDENTS’ HEALTH? (EVIDENCE FROM VLADIVOSTOK STATE UNIVERSITY OF ECONOMICS AND SERVICE’ FOOD PATTERNS)</b> Shemetova Elena Vasilievna, Fominykh Irina Leonidovna.....	315
<b>TO THE QUESTION OF IMPLEMENTING LEARNER-CENTERED ASSESSMENT WITHIN THE FRAMEWORK OF TEACHING FOREIGN LANGUAGES TO STUDENTS OF NON-LINGUISTIC MAJORS</b> Shilova Svetlana Alekseevna.....	319
<b>IMPLEMENTATION OF THE HISTORICAL-BIOGRAPHICAL APPROACH IN TEACHING PHYSICS BY REMOTE TRAINING</b> Shurygin Viktor Yuryevich, Krasnova Lyubov Alekseevna.....	323
<i>psychological science</i>	
<b>FEATURES SEX-ROLE IDENTITY AMONG OLDER WOMEN</b> Adamova Tatiana Vasilevna.....	328
<b>MOTIVATION SCOPE OF CHILDREN OF YOUNG SCHOOL AGE AND PECULIARITIES OF ITS PSYCHOLOGICAL DIAGNOSTICS</b> Ambalova Svetlana Alekseevna.....	331
<b>PROFESSIONAL STRESS AND MEDICAL OFFICERS’ EMOTIONAL BURNOUT</b> Bazenova Natalya Gennadevna, Orlova Natalya Mikhailovna, Okuneva Natalya Valerevna.....	335
<b>TO THE QUESTION OF GENDER SELF-IDENTIFICATION OF STUDENTS IN THE CONTEXT OF MODERN HUMAN RIGHTS DISCOURSE IN THE RUSSIAN FEDERATION</b> Balashova Elena Sergeevna, Bogacheva Anna Valeryevna, Kocheganova Polina Petrovna.....	339
<b>ADAPTIVE RESOURCE OF AEROBIC TRAINING IN THE CORRECTION OF HEARING ATTENTION IN CHILDREN WITH MATERNAL ABUSE OF MENTAL DEVELOPMENT</b> Belousova Natalia Anatolievna, Maltsev Viktor Petrovich, Semchenko Anton Alexandrovich.....	343
<b>INFLUENCE OF CHILD-PARENT RELATIONS ON THE CONSTRUCTION OF MUTUAL COMMUNICATIONS BY CHILDREN OF SENIOR PRESCHOOL AGE</b> Poprjaduhina Natalia Grigoryevna, Bubchikova Natalia Vladimirovna.....	347
<b>THREE-FACTOR MODEL OF SOCIAL ADAPTATION CHILDREN OF THE YOUNG SCHOOL AGE, UPDATE IN DIFFERENT SOCIO-CULTURAL CONDITIONS</b> Busygina Alla Lvovna, Arkhipova Irina Vladimirovna, Phirsova Tamara Anatoljevna.....	351

<b>AGE-RELATED CHANGES IN THE LOCUS OF CONTROL AND COPING-STRATEGIES OF BEHAVIOR</b> Ganin Dmitry Vladimirovich.....	355
<b>EXPERIENCE OF RELATIONS IN THE PARENTAL FAMILY AS A PREDICTOR OF PSYCHOLOGICAL WELL-BEING IN YOUNG PEOPLE</b> Golubeva Elena Valerievna, Istratova Oksana Nikolaevna.....	358
<b>VALUE-SEMANTIC CONTENT OF LIFE PROSPECTS OF WOMEN WITH DIFFERENT SOCIAL STATUS</b> Darenskikh Svetlana Sergeevna, Ippolitova Elena Aleksandrovna, Gurova Olga Sergeevna.....	363
<b>PSYCHOTHERAPEUTIC WORK WITH PATIENTS WITH CHRONIC DISEASES</b> Zuraeva Albina Misirbievna, Dzhelieva Zalina Tasoltanovna.....	367
<b>FEATURES OF PERSONAL DEVELOPMENT OF VISUALLY IMPAIRED ADOLESCENTS, DEPENDING ON STYLE OF FAMILY EDUCATION</b> Karpushkina Natalya Viktorovna, Koneva Irina Alekseevna.....	370
<b>MAIN FORMS OF SOCIAL AND PEDAGOGICAL AND PSYCHOLOGICAL SUPPORT FOR FAMILIES OF MILITARY SERVICEMENTS</b> Kulumbegova Louisa Aleksandrovna.....	373
<b>FEATURES OF INTERRELATION OF ENVY OF PARENTS AND THEIR CHILDREN STUDENT'S AGE</b> Letyagina Svetlana Konstantinovna.....	376
<b>PSYCHOLOGICAL PROBLEMS OF GENERAL AND FUNCTIONAL REHABILITATION OF STOMATOLOGICAL PATIENTS RESERVED RESTORATION TREATMENT</b> Lilieberg Rebecca bat Erik.....	381
<b>TOLERANCE AS A SOCIAL CONSTRUCT: A STUDY OF APPROACHES TO UNDERSTANDING</b> Nosko Irina Valentinovna, Khoroshikh Pavel Pavlovich, Kalinina Svetlana Feliksovna.....	385
<b>INFLUENCE OF SEMANTIC ATTITUDES ON ECONOMIC BEHAVIOR OF THE INVESTOR</b> Ryabinina Ekaterina Vladimirovna, Yevplova Ekaterina Viktorovna, Apukhtin Anton Sergeevich.....	391
<b>METHODOLOGICAL FOUNDATIONS OF PRACTICAL ACTIVITIES IN THE CONTEXT OF ORGANIZATION OF THE TEXTLINE PROCESS</b> Seliverstova Anna Viktorovna.....	394
<b>TO ISSUE OF GENDER IDENTITY FORMATION OF CHILDREN WITH SOMATIC DISEASE</b> Turan Natalia Konstantinovna.....	398
<b>ON THE SPECIFICITY OF IMAGES OF GENDER AND GENDER IDENTITY OF DISABELD CHILDREN WITH SOMATIC DISODERS AT STAGE OF VALUE CONSCIOUS FORMATION</b> Turan Natalia Konstantinovna.....	403
<b>GENDER SOCIAL AND PSYCHOLOGICAL SPECIFICS OF PURCHASE DECISION MAKING BY HIGHER SCHOOL STUDENTS</b> Khodak Nina Anatolievna.....	408
<b>THE LINK OF EMOTIONAL BURNOUT WITH INDIVIDUAL TYPOLOGICAL FEATURES OF A PERSON</b> Khudalova Madina Zakharovna.....	413
<b>EMOTIONAL COMPETENCY OF THE EMPLOYEE AND ITS ASSESSMENT: ROTTERDAM SCALE OF EMOTIONAL INTELLIGENCE (REIS)</b> Tsareva Natalia Aleksandrovna, Erokhin Aleksey Konstantinovich.....	417
<b>PSYCHOLOGICAL DETERMINANTS OF UNIVERSITY STUDENTS CIVIC CONSCIOUSNESS BECOMING</b> Tseluikina Tatiana Gennadevna.....	421
<b>THE PECULIARITIES OF THE INTERACTION AMONG PRESHCOOLERS-COEVALS: THE RESEARCH EXPERIENCE</b> Chikova Irina Vyacheslavovna, Mantrova Maria Sergeevna.....	426
<b>PECULIARITIES OF THE STATUS OF STRESS STABILITY OF STUDENTS OF CLINICAL PSYCHOLOGISTS AND ENGINEERS</b> Chupina Viktoriia Borisovna, Gavrilenko Larisa Stanislavovna.....	430
<b>THE PROBLEM OF THE NATIONAL (ETHNO-NATIONAL) CONSCIOUSNESS' FORMATION AND ETHNIC SELF-ACTUALIZATION OF THE MIDDLE VOLGA REGION'S POPULATION AT THE MODERN STAGE OF RUSSIAN SOCIETY DEVELOPMENT</b> Sharapov Vyacheslav Viktorovich.....	433

<b>ESPECIALLY THE EXPERIENCES OF INTRAPERSONAL CONFLICT INTERNET ADDICTEE AND PERSONS SUFFERING FROM NICOTINE ADDICTION</b> Shatalina Mariia Alexandrovna.....	437
<b>TRIGGER CONCEPT OF STRESS: THE ROLE OF STRESS IN ETIOLOGY AND PATHOGENESIS OF PSYCHOSOMATIC DISORDERS</b> Yumashev Aleksey Valeryevich.....	441
<b>Conditions of accommodation of scientific materials.....</b>	<b>446</b>



Аглымова Зульфина Шамилевна, старший преподаватель кафедры  
«Высшая математика»

Камашева Юлия Леонидовна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры  
«Педагогическая психология и педагогика», проректор по учебной работе  
Шевченко Денис Вячеславович, кандидат физико-математических наук,  
доцент кафедры «Высшая математика»

Казанский инновационный университет им. В.Г. Тимирязова  
(420111, Россия, Казань, улица Московская, д. 42, e-mail: shevchenko@ieml.ru)

**Аннотация.** Качество образования и специфика диагностики уровня подготовки обучающихся является насущной проблемой педагогической науки. Способы педагогического контроля и особенности их применения в образовательном процессе достаточно полно исследованы современной педагогической наукой. Однако в рамках реализации компетентностного подхода возникли новые, до сих пор неизученные вопросы, касающиеся измерения уровня сформированности компетенций. В этой связи исследователями делаются попытки разработать новые методики, предназначенные для оценки уровня освоения компетенций. Тем не менее общепризнанного универсального подхода к оцениванию сформированности компетенций на данный момент не существует. Авторами предлагается модель измерения степени освоения компетенций обучающимися в образовательном процессе. Оценивание уровня сформированности компетенций, согласно разработанной авторами методике, проводится поэтапно в процессе изучения всех дисциплин, предусмотренных учебным планом основной образовательной программы. По степени сформированности выделяются базовый и повышенный уровни освоения компетенции. Для эффективной организации процедуры оценивания сформированности компетенций авторами предлагается комплексная модель взаимодействия участников образовательного процесса, объединяющая и координирующая их совместные действия. Все результаты фиксируемые в процессе обучения, включая достигнутые уровни сформированности всех компетенций, предлагается вносить в электронное портфолио студента, которое должно формироваться в электронной информационно-образовательной среде вуза. Данная методика может быть использована в образовательном процессе высших учебных заведений с целью измерения степени сформированности компетенций обучающихся.

**Ключевые слова:** дескрипторы формирования компетенции, качество образования, компетентностный подход, образовательный процесс, оценивание компетенции, оценочное средство, педагогический контроль, результат освоения компетенции, электронная информационно-образовательная среда.

#### ONE APPROACH TO COMPETENCIES LEVEL MEASUREMENT

© 2018

Aglyamova Zulfina Shamilevna, senior lecturer of the department  
«Higher Mathematics»

Kamasheva Yulia Leonidovna, candidate of pedagogical sciences, associate professor  
of the department of «Pedagogical psychology and pedagogics»

Shevchenko Denis Vyacheslavovich, candidate of physics and mathematics, associate professor  
of the department «Higher Mathematics»

Kazan Innovative University named after V.G. Timiryasov  
(420111, Russia, Kazan, street Moskovskaya 42, e-mail: shevchenko@ieml.ru)

**Abstract.** Education quality and assessment of education attainment is one of the vital problems in pedagogical science. Methods of pedagogical control and special aspects of its appliance are sufficiently studied in pedagogical science. However, according to competency approach there are some undiscovered points concerning competencies level measurement. In view of this, some approaches to competencies level estimation are developed. At the same time, there is no well-established approach to competencies level estimation. In this paper, a new approach to competencies level measurement is proposed. According to this concept, competencies level measurement is applied in the education process on a systematic basis. There are basic and advanced levels of competence development. In order to effectively organize the procedure of competencies level measurement, it is proposed a complex model of educational process participants cooperation. Results of educational process including competence level development should be recorded in PC-based portfolio of a student, which is formed in electronic information educational environment of university. This approach could be applied in educational process for competencies level measurement.

**Keywords:** descriptors of competence formation, quality of education, competency approach, educational process, competence estimation, assessment tools, pedagogical control, competence development result, electronic information educational environment.

*Постановка проблемы в общем виде и ее связь с важными научными и практическими задачами.* Качество образования является важнейшим показателем функционирования образовательного процесса [1]. Вопросы связанные с диагностикой качества процесса обучения достаточно широко изучены педагогической наукой. В то же время, в связи с внедрением компетентностного подхода, перед образовательными учреждениями возникли новые задачи в измерении качества образовательного процесса, которые не могут быть решены ранее существовавшими методами. Речь идет об оценивании уровня сформированности компетенций в результате обучения. На данный момент не существует общепризнанного универсального подхода к оцениванию уровня сформированности компетенций у обучающихся. Вследствие этого возникает научная и практическая потребность в исследовании данного вопроса.

*Анализ последних исследований и публикаций, в которых рассматривались аспекты этой проблемы и на которых обосновываются авторы; выделение нерешенных ранее частей общей проблемы.* Диагностика качества обучения – это комплекс средств контроля и оценивания, призванных решать проблемы совершенствования образовательного процесса, дифференциации студентов, модернизации образовательных программ и способов педагогического воздействия [2, с. 8]. Любой вид контроля определяется как средство выявления уровня соответствия результатов деятельности назначенным целям [3, с. 10].

В педагогической литературе существуют разные подходы к пониманию сущности педагогического контроля. В закладывание основ педагогического контроля внесли свой вклад такие исследователи как Я.А. Коменский, Д. Дидро, А. Дистерверг, К.Д. Ушинский, Л.Н. Толстой.

Раскрытие сущности, видов и функций педагогического контроля было продолжено в трудах Е.И. Перовского [4], Н.М. Скаткина [5], Б.Г. Ананьева [6], И.Я. Лернера [7], Ю.К. Бабанского [8]. Также свой вклад в выявлении специфики применения контроля внесли такие исследователи как Т.А. Ильина [9], М.М. Левина [10], В.Е. Сосонко [11], Н.Ф. Талызина [12-13], В.А. Якунин [14] и многие др.

Основные закономерности проверки знаний, применяемые при этом традиционные формы контроля были рассмотрены Перовским Е.И. [4]. Талызиной Н.Ф. были раскрыты теоретические основы контроля в учебном процессе [13]. Голышев И.Г. рассмотрел вопросы контроля и оценки знаний в общеобразовательной школе [15].

Понятие педагогического контроля неразрывно связано с применением оценочных средств, которые используются для определения уровня соответствия результатов образовательной деятельности запланированным, ожидаемым показателям. Оценочные средства Медведенко Н.В. определяет, как средства контроля знаний, навыков и компетенции обучающихся, способствующих получению индивидуальной обратной связи, стимулирующие студентов к самоанализу и личному принятию решения о степени достаточности имеющегося уровня знаний на каждой стадии обучения [16].

Компетентный подход предполагает необходимость измерения степени сформированности компетенций у обучающихся, а не отдельных знаний, умений и владений. Поскольку это явление достаточно новое в педагогической науке, то общепризнанных, универсальных технологий оценивания уровня сформированности компетенций еще не выработано.

Одним из перспективных направлений по измерению уровня сформированности компетенций является применение метода групповых экспертных оценок. Так, например, О.Ф. Шихова и Ю.А. Шихов для применения этого метода рекомендуют сначала провести тщательный подбор экспертов с предварительным оцениванием их компетентности [17]. Оценку компетентности исследователи предлагают изучать методами оценки аргументированности, взаимных рекомендаций, самооценки и анкетных данных. Кроме этого, они рекомендуют заранее провести оценку численности и согласованности членов экспертной группы, обеспечивающие заданную погрешность измерения и уровень значимости оценок [17].

Белова Г.М. и Родыгина Т.А. также придерживаются мнения о необходимости использования групповых экспертных оценок в процессе оценивания профессиональных компетенций. Первоначально исследователи предлагают составить учебные тезаурусы дисциплин с применением групповых экспертных оценок [18]. Затем на их основе предполагается сконструировать интегративные профессионально-ориентированные тесты с целью измерения степени сформированности компетенций. Белова Г.М. и Родыгина Т.А. рассматривают пять основных уровней сформированности профессиональных компетенций: минимально допустимый, базовый, продвинутый, углубленный и профессиональный [18].

Специфику применения учебных ситуаций для оценки степени сформированности компетенций рассмотрела Борисова Е.В., которая выделяет следующие виды учебных ситуаций: стандартные (многократно повторяющиеся однотипные ситуации); критические (незапланированные внештатные ситуации требующие срочного реагирования); экстремальные (рассмотрение исключительных ситуаций не возникавших ранее и приводящих к отрицательным последствиям); ситуации-оценки (изложение и оценка ситуации с пояснением причин и следствий, описанием механизма действий); ситуации-иллюстрации (описываемые имеющиеся закономерности, демонстрируется механизм действия и результативность принятых мер) [19].

Поскольку компетенция подразумевает способность действовать определенным образом в реальной ситуации, то для измерения уровня ее сформированности Бурцева Л.П. рекомендует создание ситуаций, приближенных к профессиональной деятельности, что достигается на практике через применение компетентностно-ориентированных заданий [20].

Для измерения уровня сформированности инженерно-графических компетенций Бушмакина Н.С. предлагает использование многоуровневых оценочных средств в виде комплексных ситуационных заданий [21]. Исследователь выделяет три уровня сформированности компетенций: базовый, программный и творческий. Для проверки качества разработанных комплексных ситуационных заданий Бушмакина Н.С. рекомендует использовать метод групповых экспертных оценок [21].

Группа исследователей Данилов А.Н., Овчинников А.А., Гитман М.Б. и Столбов В.Ю. разработали методику оценивания уровня сформированности компетенций обучающихся с использованием «кривых научения» [22]. По их мнению, формирование компетенций происходит либо по экспоненциальной, либо логистической кривой научения или их комбинации. Для определения уровня сформированности компетенции исследователи предлагают измерять отдельные ее компоненты в виде знаний, умений и владений. Согласно данной методике количество приобретенной полезной информации рассматривается как функция зависящая от трудоемкости учебной дисциплины и оценки в баллах, полученной студентом за освоение дисциплины или практического раздела. Оценка компетенции, формируемой на нескольких дисциплинах, рассчитывается как сумма оценок сформированности компетенций на каждой из дисциплин в условных единицах, которые затем могут быть переведены в пятибалльную шкалу [22].

Братищенко В.В. и Кешиков К.А. с целью измерения уровня сформированности компетенций предлагают оценивать задания с точки зрения отдельно взятой компетенции. Для решения технической проблемы обработки большого объема информации, возникающей вследствие значительного увеличения количества оценок, исследователи рекомендуют использовать информационную систему учета успеваемости [23]. Выведение оценки промежуточной аттестации как средневзвешенной оценки за все выполненные компоненты дисциплины исследователи не рекомендуют, обосновывая это тем, что формирование компетенций чаще всего происходит в процессе изучения нескольких дисциплин, которые оценивают разные преподаватели, следовательно, простое усреднение полученных оценок, по их мнению, может приводить к искаженным результатам [23]. Для решения этой проблемы Братищенко В.В. и Кешиков К.А. предложили методику оценивания компетенций на основе теории латентных переменных (IRT) [23].

Особый межпредметный характер компетенций, несводимость их к простой сумме знаний, умений и навыков подчеркивает также Н.Ф. Ефремова, и указывает на необходимость специальных методов их оценивания [24]. Исследователь для оценки знаний рекомендует использовать стандартизированные тесты. При конструировании и параметризации тестов Н.Ф. Ефремова, также как Братищенко В.В. и Кешиков К.А., поддерживает идею опоры на теорию латентных переменных (IRT), согласно которой выделяется два латентных параметра: трудность заданий теста и уровень подготовленности тестируемых. Для оценивания уровня сформированности компетенций Ефремова Н.Ф. предлагает следующее: разработать модель компетенции для каждой ступени обучения, выделить и описать с помощью дескрипторов уровни сформированности компетенций, для каждого этапа обучения разработать требования с учетом постепенного усложнения деятельности; создать шкалы оценивания компетенций [25].

*Формирование целей статьи (постановка задания).*

Целью данной статьи является разработка методики оценивания степени сформированности компетенций обучающихся, а также формирование модели взаимодействия участников образовательного процесса, объединяющей и координирующей их совместные действия.

*Изложение основного материала исследования с полным обоснованием полученных научных результатов.* Компетенция не является просто суммой определенного набора знаний, умений и навыков, однако их наличие требуется для ее формирования. Опираясь на собственный опыт и работы предыдущих исследователей нами была предложена следующая схема оценивания уровня сформированности компетенции:

- 1) выделить дисциплины, на которых измеряемая компетенция формируется;
- 2) по каждой выбранной дисциплине с применением метода групповых экспертных оценок выделить дескрипторы, относящиеся к измеряемой компетенции;
- 3) разработать оценочные средства, измеряющие степень сформированности данных дескрипторов по каждой дисциплине;
- 4) получить оценку уровня сформированности компетенции.

Оценка уровня сформированности компетенций проводится поэтапно в процессе изучения всех дисциплин. Если дисциплина изучается несколько семестров, оценивание проводится отдельно для каждого семестра, то есть каждый семестр рассматривается как отдельный этап процесса обучения.

Для каждой компетенции дисциплины с применением метода групповых экспертных оценок выделяются дескрипторы формирования компетенций в виде «знает...», «умеет...», «владеет...». Далее подбираются оценочные средства измеряющие данные дескрипторы (таблица 1). Промежуточная аттестация включает все компетенции этапа обучения.

Для того, чтобы дисциплина считалась сданной, обучающиеся должны выполнить все оценочные средства, предусмотренные текущей и промежуточной аттестацией, поскольку каждое из них отвечает за формирование определенного компонента формируемых компетенций. Для этого по каждому оценочному средству необходимо набрать минимум 60% от максимального количества баллов, предусмотренного на соответствующее оценочное средство. Итоговый контроль за выполнением всех оценочных средств дисциплины осуществляется во время промежуточной аттестации, в результате успешного выполнения которых обучающемуся выставляется оценка (в виде баллов и традиционной отметки) за дисциплину.

Таблица 1 – Оценивание уровня сформированности компетенций на отдельном этапе обучения

Вид аттестации	Оценочное средство	Оцениваемые компетенции	Дескрипторы компетенций	Минимальный балл	Максимальный балл	Всего минимум	Всего максимум
Текущая аттестация	Контрольная работа 1	УК-2	Знает 1, умеет 3, владеет 2, 3	15	25	36	60
		ОПК-3	Знает 2, владеет 1	3	5		
	Эссе Реферат	ОПК-3	Знает 1, умеет 1	3	5		
		УК-2	Знает 1, умеет 1, 2, 4, владеет 1, 2	12	20		
Промежуточная аттестация	Контрольная работа 2	ОПК-3	Знает 1, 3, владеет 1, 2	6	10	24	40
	Зачет (экзамен)	УК-2	Знает 1, 2, умеет 1, 2, 3, 4, владеет 1, 2, 3	24	40		
			ОПК-3	Знает 1, 2, 3, умеет 1, 2, владеет 1, 2			
ИТОГО						60	100

Общий балл за компетенцию на каждом этапе равен сумме баллов, полученных по всем оценочным средствам, оценивающим компетенцию, умноженной на 100 и деленной на сумму максимальных баллов по этим же оценочным средствам. Полученный результат округляется при этом до целого значения в пользу студента. Например, пусть обучающийся набрал следующие баллы по описанным выше (таблица 1) оценочным средствам (таблица 2).

Таблица 2 – Пример начисленных баллов обучающемуся на отдельном этапе обучения

Вид аттестации	Оценочное средство	Балл полученный студентом	Оцениваемые компетенции	Максимальный балл
Текущая аттестация	Контрольная работа 1	19	УК-2	25
		3	ОПК-3	5
	Эссе Реферат	15	УК-2	20
			ОПК-3	
Промежуточная аттестация	Контрольная работа 2	9	УК-2	10
	Зачет (экзамен)	31	УК-2 ОПК-3	40

Следовательно, результат освоения компетенции УК-2 на рассматриваемом этапе составит:

$$\frac{19+15+9+31}{25+20+10+40} \cdot 100 \approx 78 \text{ баллов.}$$

Результат освоения компетенции ОПК-3 на этом этапе, соответственно, будет равен:

$$\frac{19+15+3+31}{25+20+5+40} \cdot 100 \approx 76 \text{ баллов.}$$

Поскольку количество баллов по каждому оценочному средству не ниже 60% от максимума, то все оценки компетенций также будут не меньше 60 баллов. В случае если дисциплина изучается несколько семестров, то оценка уровня сформированности компетенций в целом по данной дисциплине принимается равной средневзвешенному по количеству ЗЕТ каждого семестра результату освоения компетенций на каждом этапе.

Например, пусть дисциплина изучается в течение двух семестров, причем трудоемкость дисциплины в первом семестре, допустим, равна 2 ЗЕТ, а во втором – 1 ЗЕТ. При этом пусть, например, оценка уровня сформированности компетенции УК-2 в первом семестре обучения составила 78 баллов, а во втором – 60 баллов. Тогда общая оценка уровня сформированности компетенции УК-2 за дисциплину составит:

$$(78 \cdot 2 + 60 \cdot 1) / 3 = 72 \text{ балла.}$$

Общий результат освоения компетенции в рамках ООП равен средневзвешенному по ЗЕТ количеству баллов по каждой дисциплине, развивающей компетенцию.

Таким же образом, можно оценивать текущий результат освоения компетенции, который принимается равным средневзвешенному по ЗЕТ количеству баллов по каждой дисциплине, развивающей компетенцию с учетом того, что по еще не изученным к рассматриваемому моменту времени дисциплинам результат будет равен нулю. Это позволяет проследить динамику развития компетенции в процессе обучения.

По степени сформированности компетенции выделим два уровня: базовый и повышенный. Для достижения базового уровня сформированности компетенции обучающемуся необходимо набрать 60-80 баллов, повышенный уровень сформированности компетенции будет достигнут при наборе 81-100 баллов.

С целью оценивания уровня сформированности компетенций нами предлагается следующая модель взаимодействия между участниками образовательного процесса (рисунок 1). Главным координационным центром измерения компетенций является служба контроля качества образования вуза. В процессе оценивание компетенций и отдельных их компонент активное участие принимает как непосредственно сама служба контроля, так и преподаватели, ведущие соответствующие дисциплины, а также привлеченные внешние эксперты.

Полученные оценки в процессе измерения дескрипторов, достигнутые уровни сформированности всех компетенций вносятся в электронное портфолио студента, которое формируется в электронной информационно-образовательной среде вуза. Все достижения обучающегося в течение всего срока обучения, его успеваемость, посещаемость и наиболее значимые выполненные работы

ты также предлагается фиксировать в этом портфолио. К концу срока обучения данное электронное портфолио будет являться индикатором личностного и профессионального роста обучающегося, показывающим уровень сформированности его универсальных, общепрофессиональных и профессиональных компетенций. К тому же данная информация, несомненно, будет интересна потенциальным работодателям.

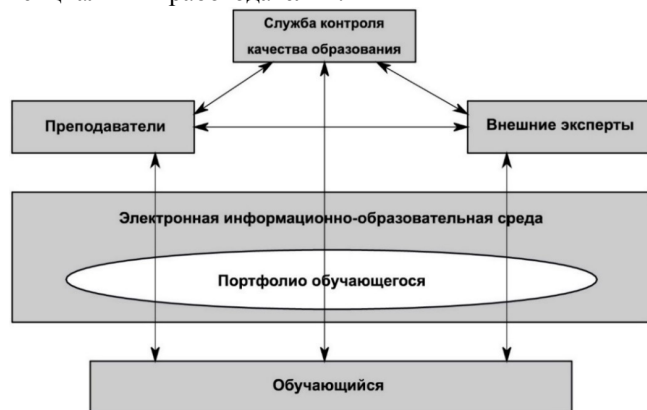


Рисунок 1 – Модель взаимодействий при оценке уровня сформированности компетенций обучающихся

*Выводы исследования и перспективы дальнейших изысканий данного направления.* В результате проведенного исследования была предложена авторская методика измерения уровня сформированности компетенций обучающихся, которая может быть практически применена образовательным учреждением в учебном процессе. К преимуществам предложенной модели можно отнести достаточную простоту реализации и прозрачность получаемых результатов в реальном учебном процессе. Также была сформирована модель взаимодействия участников образовательного процесса, направленная на координацию действий участников образовательного процесса. Большое внимание уделяется созданию электронного портфолио студента, формирующегося в электронной информационно-образовательной среде вуза.

Несмотря на проделанную работу, имеются широкие перспективы дальнейших изысканий в данном направлении, связанные с расширением и углублением проведенного исследования, а также анализом накопленного опыта апробации методики в реальном учебном процессе.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Ибрагимов Г.И. Качество образования в профессиональной школе (вопросы теории и технологии). – Казань : РИЦ «Школа», 2007. – 248 с.
2. Кутепова Л.М. Теоретические и методические основы создания и использования адаптивных систем диагностики качества обучения будущих специалистов средствами информационных технологий : монография / Л.М. Кутепова ; отв. ред. И.Т. Насретдинов. – М. : РУСАЙНС, 2017. – 106 с.
3. Горина В.А. Функциональные проявления контроля в обучении иностранному языку (педагогический контроль и самоконтроль) // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Серия: Образование и педагогические науки. – 2016. – № 2 (766). – С. 9-21.
4. Перовский Е.И. Проверка знаний учащихся в средней школе [Текст] / Акад. пед. наук РСФСР. Ин-т теории и истории педагогики. – Москва : Изд-во Акад. пед. наук РСФСР, 1960. – 511 с.
5. Скаткин М.Н. Проблемы современной дидактики. / М.Н. Скаткин. – М. : Педагогика, 1984. – 96 с.
6. Ананьев Б.Г. Психология педагогической оценки / Б.Г. Ананьев. – Л.: Наука, 1935. – 386 с.
7. Лернер И.Я. Процесс обучения и его закономерности / И.Я. Лернер – М.: Знание, 1980. – 96 с.
8. Бабанский Ю.К. Оптимизация процесса обучения (Общедидактический аспект) / Ю.К. Бабанский – М. :

Педагогика, 1977. – 253 с.

9. Ильина Т.А. Педагогика : курс лекций. [Для пед. ин-тов] / Т.А. Ильина. – М. : Просвещение, 1984. – 495 с.
10. Левина М.М. Технологии профессионального педагогического образования: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / М.М. Левина. – М.: Издательский центр «Академия», 2001. – 272 с.
11. Сосонко В.Е. Профессиональная компетентность педагога и рейтинговая оценка результативных показателей // Среднее профессиональное образование. – 1996. – № 4. – С. 35-38.
12. Талызина Н.Ф. Формирование познавательной деятельности младших школьников: книга для учителя / Н.Ф. Талызина – М.: Просвещение, 1988. – 175 с.
13. Талызина Н.Ф. Теоретические основы контроля в учебном процессе : (Реализация принципа наглядности в различных формах и методах обучения) / Н.Ф. Талызина. – М. : Знание, 1983. – 96 с.
14. Якунин В.А. Педагогическая психология / В.А. Якунин. – СПб. : Изд-во В. А. Михайлова, 2000. – 348 с.
15. Гольшев И.Г. Формирование синтетической системы контроля и оценки знаний в общеобразовательной школе : автореферат дис. ... кандидата педагогических наук : 13.00.01 / Ин-т сред. проф. образования Рос. акад. образования. – Казань, 2002. – 23 с.
16. Медведенко Н.В. Основные параметры, характеристика и требования к педагогическому контролю будущих менеджеров в вузе // Сибирский педагогический журнал. – 2008. – № 4. – С. 83-88.
17. Шихова О.Ф., Шихов Ю.А. Квалиметрический подход к диагностике компетенций выпускников высшей школы // Образование и наука. – 2013. – № 4 (103). – С. 40-57.
18. Родыгина Т.А., Белова Г.М. Квалиметрические основы диагностики общепрофессиональных компетенций // Теория и практика общественного развития. – 2014. – № 10. – С. 92-96.
19. Борисова Е.В. Подход к разработке оценочных средств в методике учебных ситуаций // Pedagogy & Psychology. Theory and practice. – 2016. – № 6 (8). – С. 11-13.
20. Бурцева Л.П. Проектирование компетентностно-ориентированных заданий для развития и оценивания общих и профессиональных компетенций обучающихся // Знание. – 2016. – № 11-3 (40). – С. 66-69.
21. Бушмакина Н.С. Комплексные ситуационные задания по инженерной графике для студентов бакалавриата – будущих строителей // Интеграция образования. – 2014. – Т. 18., № 2 (75). – С. 49-54.
22. Об одном подходе к оцениванию уровня сформированности компетенций выпускника вуза [Электронный ресурс] / А.Н. Данилов [и др.] // Современные проблемы науки и образования. – 2014. – № 6. – Режим доступа: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=15324> – Дата обращения: 11.03.2018.
23. Братищенко В.В. Модель с латентными параметрами для оценивания компетенций студентов по данным текущей успеваемости / В.В. Братищенко, К.А. Кешиков // Известия Байкальского государственного университета. – 2016. – Т. 26, № 5. – С. 811-817.
24. Ефремова Н.Ф. Основы оценочной деятельности в современном образовании // Социальная защита детей и молодежи в условиях глобализации: образование, экономика, право : сборник статей в рамках реализации проекта программы Европейской Комиссии Темпус IV «Создание транснациональных программ для подготовки магистров и аспирантов в области социального обеспечения детей и молодежи» (TACHUwe). – 2-е изд., перераб., доп. – 2017. – С. 108-120.
25. Ефремова Н.Ф. Компетенции в образовании: формирование и оценивание / Н.Ф. Ефремова. – М., Издательство «Национальное образование», 2012. – 416 с.

Статья поступила в редакцию 03.04.2018  
 Статья принята к публикации 27.06.2018

УДК 37.1

**ПОЛУАКРОБАТИЧЕСКАЯ ПОДГОТОВКА В СПОРТИВНОЙ АЭРОБИКЕ НА ЭТАПЕ  
СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ СПОРТИВНОГО МАСТЕРСТВА**

© 2018

**Айзятуллова Гульнара Рафаильевна**, кандидат педагогических наук,  
доцент кафедры теории и методики гимнастики**Сахарнова Татьяна Константиновна**, кандидат педагогических наук, профессор  
кафедры теории и методики гимнастики*Национальный государственный университет физической культуры,  
спорта и здоровья имени П.Ф. Лесгафта**(190021, Россия, Санкт-Петербург, улица Декабристов, 35, e-mail: top-gulia@rambler.ru)*

**Аннотация.** В течение двух лет основной тенденцией развития аэробной гимнастики является значительное усложнение соревновательных программ за счет включения акробатических и полуакробатических элементов, переходов и взаимодействий. Тем самым расчерчивая акробатическую подготовку как важную составную часть технической подготовки спортсменов гимнастической дисциплины. Важность акробатической подготовки обусловлена и тенденцией к «акробатизации» аэробной гимнастике. В правилах соревнований 2017–2020 г.г. такая «акробатизация» соревновательных программ определяется как coloboration, которая, в свою очередь, влияет на оценку за артистичность, в критерии «общее содержание». В соответствии с правилами соревнований для получения высокой оценки в этом критерии спортсмены должны продемонстрировать не менее четырех полуакробатических переходов и взаимодействий на протяжении всей соревновательной программы. Эти переходы и взаимодействия должны состоять из набора сложных упражнений смешанного типа, требующие координации, динамичности и неожиданности, присущие акробатическим упражнениям. В настоящее время, многие из переходов и взаимодействий являются достоянием лишь отдельных сильнейших спортсменов в рассматриваемом виде спорта. Причин этому много, основной из значимых является недостаточная физическая подготовка, которая лежит в необходимости совершенствования у спортсменов необходимых физических качеств, за счет которых возможно выполнение сложных полуакробатических упражнений в виде переходов и взаимодействий, которые в свою очередь, следуют выполнять без интервалов отдыха. Выявление необходимых физических качеств и их совершенствование для выполнения сложных переходов и взаимодействий является темой данного исследования.

**Ключевые слова:** спортивная аэробика, акробатические упражнения, полуакробатические упражнения, элемент, соревнование, артистичность, классификация.

**SEMIACROBATIC PREPARATION IN SPORTS AEROBICS**

© 2018

**Ajiatullova Gulnara Rafailevna**, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor  
of the Chair of Theory and Methods of Gymnastics**Sakharnova Tatiana Konstantinovna**, Candidate of Pedagogical Sciences, Professor  
of the Chair of Theory and Methods of Gymnastics*National State University of Physical Education, Sport and Health named after P.F. Lesgaft  
(190021, Russia, St. Petersburg, Dekabristov Street, 35, e-mail: top-gulia@rambler.ru)*

**Abstract.** Within two years, the main trend in the development of aerobic gymnastics is a significant complication of competitive programs due to the inclusion of acrobatic and semi-aerobic elements, transitions and interactions. Thus, delineating acrobatic training as an important part of the technical training of athletes in gymnastic discipline. The importance of acrobatic training is also due to the tendency to “acrobaticize” aerobic gymnastics. In the rules of the 2017–2020 competition such “acrobaticization” of competitive programs is defined as coloboration, which, in turn, affects the evaluation for artistry, in the “general content” criterion. In accordance with the competition rules, in order to obtain a high rating in this criterion, athletes must demonstrate at least four half-acrobatic transitions and interactions throughout the entire competition program. These transitions and interactions should consist of a set of complex exercises of mixed type, requiring coordination, dynamism and surprise, inherent in acrobatic exercises. At present, many of the transitions and interactions are the property of only some of the strongest athletes in the sport in question. There are many reasons for this, the most important of them is insufficient physical training, which lies in the need to improve athletes’ necessary physical qualities, due to which it is possible to perform complex semi-acrobatic exercises in the form of transitions and interactions, which in turn should be performed without rest intervals. Identification of the necessary physical qualities and their improvement for performing complex transitions and interactions is the subject of this study.

**Keywords:** sports aerobics, acrobatic exercises, semi-acrobatic exercises, element, competition, artistry, classification.

*Постановка проблемы в общем виде и ее связь с важными научными и практическими задачами.* Акробатическая подготовка в гимнастических дисциплинах – важная составляющая технической подготовки спортсменов. В последние десятилетия появилась тенденция к «акробатизации» гимнастических видов спорта, особенно, спортивной гимнастики [1] и спортивной аэробики [2; 3]. Эта тенденция выражается в насыщении соревновательных композиций сложными акробатическими упражнениями.

В настоящее время, акробатическая подготовка в спортивной аэробике (по версии Правил соревнований 2017–2020 г.г. – аэробная гимнастика) является неотъемлемой частью тренировочного процесса, в основе которого лежит повышение окончательной оценки у спортсменов на соревнованиях. Акробатическая подготовка в спортивной аэробике ранее была запрещена, в соответствии с Правилами соревнований предыдущих лет, но новый Олимпийский цикл привнес коррективы

в соревновательную композицию спортсменов, в частности, повышение окончательной оценки за выступление спортсмена при выполнении сложных, «каскадных» элементов акробатики и элементов сложности, а также полуакробатических упражнений (в виде переходов)[4].

*Анализ последних исследований и публикаций, в которых рассматривались аспекты этой проблемы и на которых обосновывается автор; выделение нерешенных ранее частей общей проблемы.* В процессе предварительных исследований – анализа видеозаписей Чемпионата России и Чемпионата Европы 2017 г. – определены наиболее распространенные полуакробатические элементы, такие как кувырок назад в стойку на руках, «Бочка», «Бочка» с вращением, Диамиловский поворот, Китайский поворот, колесо в сед, поднимание в стойку через одну руку переворотом вперед/назад, сальто вперед в сед. Данные полуакробатические элементы не выделены в теории и практике физической культуры, а также в спортивных дисциплинах – они являются ком-

бинацией из акробатических упражнений (общепринятых) [5–7] и модификацией элементов из родственных видов спорта. В целом полуакробатические упражнения, переходы и взаимодействия составляют 8% от всей соревновательной программы. Наиболее сложная акробатическая подготовка проявляется в соревновательных программах у спортсменов аэробной гимнастики 12–14 лет, усложняясь к 15–17 годам. После проведенного видеоанализа соревновательных программ лидеров международных состязаний нами была разработана классификация полуакробатических упражнений, представлено на рисунке 1, на основе уже имеющихся [8].



Рисунок 1 - Классификация полуакробатических упражнений в спортивной аэробике

Для разработки классификации учитывалось 3 основных критерия:

1. По исходному положению полуакробатического элемента.
2. Ось вращения, при выполнении полуакробатического элемента.
3. Конечное положение полуакробатического элемента.

Мы выявили, что 100 % опрошенных отмечают увеличение акробатической подготовки в аэробной гимнастике.

Наиболее значимыми качествами для выполнения полуакробатики, по мнению респондентов, является взрывная сила мышц ног, скоростные качества, способность к быстрому перераспределению степени мышечных усилий. При определении методов развития физических качеств 87 % опрошенных тренеров отметили метод круговой тренировки.

В связи со значительным увеличением акробатического и полуакробатических упражнений в аэробной гимнастике происходит сближение тренировочного процесса спортсменов аэробной гимнастики и спортивной акробатики, в том числе уменьшаются различия в их двигательных качествах. Нами было проведено тестирование уровня физической подготовленности спортсменов акробатики и аэробики с целью выявления взаимосвязи физических качеств и результативностью элементов, представлено в таблице 1.

Таблица 1 - Корреляция результатов тестирования специальной физической подготовленности гимнастов и исполнительского мастерства элементов акробатики

Базовые навыки/физические качества	Стойка на руках	Оттапливание руками и ногами	Оттапливание ногами	Оттапливание руками	Динамическая осанка	Вращение вокруг фронтальной, горизонтальной осей
Взрывная сила мышц ног	0,083	0,784	0,865	0,012	0,173	0,378
Взрывная сила мышц рук	0,356	0,753	0,193	0,894	0,145	0,356
Динамическая сила мышц спины	0,484	0,145	0,278	0,478	0,674	0,289
Динамическая сила мышц брюшного пресса	0,476	0,173	0,278	0,389	0,653	0,241
Координационные способности	0,912	0,278	0,178	0,136	0,126	0,783
Динамическая сила мышц ног	0,178	0,683	0,687	0,089	0,184	0,147

По данным корреляционного анализа можно определить следующие ведущие качества, необходимые в акробатической подготовке спортсменов аэробной гимнастики: взрывная сила мышц ног и рук, координационные способности.

*Формирование целей статьи (постановка задания).*

Целью данного исследования являлось определение наиболее распространенных полуакробатических упражнений в соревновательной композиции высококвалифицированных спортсменов, изучение наиболее важных физических качеств для выполнения соревновательной композиции и разработка комплекса средств, повышающих уровень выполнения полуакробатических элементов. Выше нами было выявлено распределение полуакробатических упражнений и дано обоснование средств полу акробатической подготовки спортсменов на основе анкетирования (в виде опроса) и корреляционного анализа.

*Изложение основного материала исследования с полным обоснованием полученных научных результатов.* После определения ведущих качеств нами был разработан комплекс комбинированных упражнений, выполняемых по методу круговой тренировки [9]. Комплекс комбинированных упражнений по Ю.В. Менхина [10] – это такие упражнения, в которых физические воздействия направлены на сочетание совершенствования двигательных качеств. С целью определения эффективности разработанного комплекса комбинированных упражнений был проведен педагогический эксперимент. Суть педагогического эксперимента заключалась в разработке и экспериментальном обосновании комбинированных упражнений, состоящих в выполнении упражнений на развитие важных физических качеств в сочетании с полуакробатическими упражнениями, которые, в свою очередь, служили переходами от станции к станции.

После проведения предварительных исследований и разработки комплекса комбинированных упражнений, с целью определения эффективности разработанных комплексов, было проведено тестирование

Таблица 1 - Сравнение уровня специальной физической подготовленности спортсменов до и после педагогического эксперимента, n=16 человек

Тесты	Контрольная группа		Экспериментальная группа		T	p
	До педагогического эксперимента	После педагогического эксперимента	До педагогического эксперимента	После педагогического эксперимента		
прыжки в группировку за 30 сек.	44,28±3,9	45,47±2,41	46,32±3,4	44,28±3,9	0,21	>0,05
хлопки руками в упоре лежа	34,71±13,26	18=10,87	37,55±10,20	34,71±13,26	0,22	>0,05
сгибание и разгибание туловища	43,46±4,79	26,57±6,21	45,15±3,5	43,6±4,79	0,18	>0,05
поднимание туловища и ног	29,57±4,11	29,28±2,56	31,14±2,7	29,57±4,11	0,24	>0,05
ходьба в стойке на руках	15,42±6,07	35,42±10,82	17,10±5,6	15,42±6,07	0,18	>0,05
приседания на правой	7,28±3,94	7,28±4,11	8,09±2,4	7,28±3,94	0,21	>0,05
приседания на левой	8,83±5,03	5,42±3,73	10,12±3,44	8±5,03	0,24	>0,05

Исходя из полученных результатов можно отметить, что группа спортсменов акробатов до начала педагогического эксперимента имела лучший результат по такому тесту, как ходьба в стойке на руках, а группа спортсменов аэробной гимнастики показала лучшие результаты в таких тестах как: хлопки руками в упоре лежа, сгибание и разгибание туловища.

До начала и по окончании педагогического эксперимента нами определялся уровень технической подготовленности спортсменов. На наиболее распространенные полуакробатические элементы, которые выполняли мировые лидеры спортивной аэробики, была разработана шкала оценки. Оценка проводилась судьями-экспертами. В результате проведения этой оценки и сравнения полученных результатов до и после эксперимента мы выявили, что те спортсмены, которые выполняли разработанный нами комплекс имели более высокие оценки за технику полуакробатических упражнений, что доказывает его эффективность.

**СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:**

1. Аркаев Л.Я. Как готовить чемпионов /Л.Я. Аркаев, Н.Г. Сучилин. – М.: Физкультура и спорт, 2004. – С.122.
2. Борилкевич В.Е., Кузьмин Н.Н., Сомкин А.А. Сравнительная физиологическая характеристика спортивной аэробики// Теория и практика физ. культуры. 1998. - № 3. - С. 44–45.
3. Сомкин А.А. Классификация упражнений и основные компоненты подготовки высококвалифицированных гимнастов спортивной аэробики: диссертация доктора педагогических наук. – Спб., 2002. – С.185-189.
4. Крючек Е.С. Теория и методика спортивной аэробики: начальная подготовка: учебное пособие. – Спб., 2016. – С. 33–39.
5. Данилов К.Ю. Тренировка батутиста. М.: Физкультура и спорт, 1983. - 208 с.
6. Болобан В.Н. Спортивная акробатика. Киев: Выща школа, 1988. - 168 с.
7. Коренберг В.Б. Классификация гимнастических упражнений// Совершенствование учебно-тренировочного процесса в спортивной гимнастике: Сб. науч. тр. М., 1982. - С. 116–121.
8. Таджиев М.У. Техника выполнения акробатических прыжковых упражнений: Лекция. СПб.: Изд-во СПбГАФК им. П.Ф. Лесгафта, 1994. –16с.
9. Менхин Ю.В. Оздоровительная гимнастика: теория и методика /Ю.В. Менхин, А.В. Менхин. - Ростов на/Д; Феникс, 2002. – С.4–8.
10. Трещева О.Л., Смирнова Е.И. Оптимизация тренировочных режимов комплексов круговой тренировки в подготовке гимнасток 10-12 лет// Теория и практика физ. культуры. 1995. - №9. - С. 42–43.

*Статья поступила в редакцию 22.04.2018*

*Статья принята к публикации 27.06.2018*

УДК 373

## ОСОБЕННОСТИ ВОСПИТАНИЯ ГУМАННЫХ ОТНОШЕНИЙ К СВЕРСТНИКАМ ДЕТЕЙ СЕДЬМОГО ГОДА ЖИЗНИ

© 2018

**Шинкарёва Надежда Алексеевна**, кандидат педагогических наук, доцент кафедры  
психологии и педагогики дошкольного образования

**Алексеева Анастасия Владимировна**, бакалавр

*Иркутский государственный университет*

(664053, Россия, Иркутск, улица Нижняя-Набережная, 6, e-mail: korkischko.nastia@yandex.ru)

**Аннотация.** В статье рассматривается актуальность проблемы воспитания гуманных чувств и отношений к сверстникам у детей старшего дошкольного возраста. Раскрыта значимость необходимости формирования нравственности и гуманности у подрастающего поколения, в таких нормативных документах, как ФЗ «Об образовании» в РФ и Федеральном государственном образовательном стандарте дошкольного образования. Представлены характеристики основных понятий: гуманность, гуманные отношения. Также на основе анализа работ психологов и педагогов, нами было определено, что наиболее сензитивным периодом для становления и формирования нравственной личности, которая умеет устанавливать доброжелательные отношения, является старший дошкольный возраст. На основе обобщения педагогического опыта и результатов экспериментально-исследовательской деятельности представлены особенности развития гуманных отношений у детей седьмого года жизни. В статье представлены результаты исследования особенностей воспитания гуманных отношений к сверстникам детей седьмого года жизни, которые свидетельствуют о недостаточной сформированности у детей таких качеств как: доброжелательность, отзывчивость, внимательность, заботливость и справедливость по отношению к сверстникам. Представлены цель, методики, критерии оценки, и особенности проявления гуманных отношений детьми старшего дошкольного возраста.

**Ключевые слова:** воспитание, гуманность, нравственность, эмпатия, взаимоотношения, гуманные чувства, гуманные отношения, старший дошкольный возраст.

## FEATURES OF HUMANE RELATIONS UPBRINGING PEERS CHILDREN THE SEVENTH YEAR OF LIFE

© 2018

**Shinkareva Nadezhda Alekseevna**, Candidate of Pedagogical I Sciences, Assistant Professor  
of the Department of Preschool Education Pedagogics and Psychology education

**Alekseeva Anastasia Vladimirovna**, bachelor

*Irkutsk State University*

(664053, Russia, Irkutsk, Nizhnyaya-Naberezhnaya street, 6, e-mail: korkischko.nastia@yandex.ru)

**Abstract.** The article deals with the relevance of the problem of education of humane feelings and attitudes towards peers in children of preschool age. The importance of formation of morality and humanity in the younger generation, in such regulations as the Federal law "on education" in the Russian Federation and the Federal state educational standard of preschool education. The characteristics of the basic concepts are presented: humanity, humane relations. Also, based on the analysis of the work of psychologists and teachers, we have determined that the most sensitive period for the formation and formation of a moral person who knows how to establish friendly relations is the senior preschool age. Based on summarizing the teaching experience and the results of the experimental research activities of the peculiarities of the development of human relations in children's seventh year of life. The article presents the results of the study of the features of education of human relations to peers of children of the seventh year of life, which indicate the lack of formation of children of such qualities as: goodwill, responsiveness, care and justice towards peers. The purpose, methods, evaluation criteria, and features of the manifestation of human relations of children of preschool age are presented.

**Keywords:** education, humanity, morality, empathy, relationships, humane feelings, humane relations, senior preschool age.

Постепенное развитие в России демократического общества все больше зависит от утверждения человечности, гуманности в отношениях между людьми.

Гуманное воспитание подрастающего поколения является одной из актуальных проблем современности.

Одно из основных направлений развития современного общества – его гуманизация, нравственное совершенствование общества (что, безусловно, служит целям гуманизации), благополучие его членов непосредственно зависят от наличия гуманных отношений между людьми. Отсюда особая социальная и личностная значимость формирования гуманных отношений у подрастающего поколения. Сензитивным периодом для становления доброжелательности, отзывчивости, внимательности, заботливости, справедливости является, как известно, старший дошкольный возраст.

На современном этапе одной из главных задач нравственного воспитания, и одной из первоочередных задач формирования личности дошкольника, является воспитание у детей дошкольного возраста гуманного отношения к сверстникам.

В настоящий момент, гуманистический характер образования, отражен в Федеральном Законе «Об образовании» в РФ, и является основным принципом государственной политики и правового регулирования отношений в сфере образования. Это обусловлено необходимостью провозглашения гуманности, как одной из

важнейших человеческих ценностей.

В Федеральном государственном образовательном стандарте дошкольного образования развитие гуманных отношений является одной из составляющих социально-коммуникативного развития. И направлено на формирование: дружеских взаимоотношений между детьми; привычки сообща играть, трудиться, заниматься; стремлению радовать старших хорошими поступками; умению самостоятельно находить общие интересные занятия; воспитывать уважительное отношение к окружающим; учить заботиться о младших, помогать им, защищать тех, кто слабее.

Педагоги и психологи (Л.С. Выготский, Б.Г. Ананьев, С.А. Козлова, М.И. Лисина, Л.А. Венгер, Я.Л. Коломинский и др.) доказали, что оптимальным для воспитания гуманности является старший дошкольный возраст. В этом возрасте дети способны не только на обобщение своего опыта отношений, но и на их анализ. Необходимость и возможность приобщения ребенка к гуманным отношениям обусловлена и функциональными особенностями детей, их восприимчивостью, чувствительностью к внешним воздействиям, готовностью к эмоциональному отклику на состояние, переживания другого [1–5].

Гуманность рассматривается педагогической наукой как качество личности, представляющее собой совокупность нравственно-психологических свойств личности,



выражающих осознанное и сопереживаемое отношение к человеку как к высшей ценности.

О.В. Вакуленко, понимает под гуманными отношениями особый вид практически складывающихся общественных отношений на основе нравственных взглядов, норм, принципов, которые возникают в процессе нравственной деятельности, проходят через сознание людей и выражают совокупность зависимостей и связей [6].

Исследователь О.О. Лямова рассматривает следующую структуру понятия «гуманные отношения».

По мнению автора, когнитивный компонент гуманного отношения включает в себя знания и представления о сущности гуманизма как общечеловеческой ценности, сущности нравственных норм, ценностей, идеалов, особенностях и сложностях реализации гуманного отношения, относительности трактовки конкретных форм поведения и действий как гуманных или негуманных, в зависимости от реальных условий. По мнению данного автора, эмоциональный компонент представляет собой проявление нравственных чувств и норм, а также эмоциональный компонент отражает развитость гуманных чувств: человеколюбия, доброты, отзывчивости, симпатии, уважения, эмпатии и т. д. [7].

Поведенческий компонент гуманных отношений отражает умение соблюдать нормы и правила в общении, проявлять уважение к другому человеку, нетерпимости, антигуманности в отношениях между людьми.

Исходя из этого, автор определяет воспитание гуманного отношения как процесс формирования гуманистического мировоззрения, гуманных чувств и опыта практической гуманистической деятельности.

Логизируя по данной проблеме и изучив работы Р.С. Буре, В.С. Мухиной, Б.Т. Лихачева, К.А. Орловой и других авторов, мы можем констатировать, что: гуманность – это качество личности, представляющая собой совокупность нравственно-психологических свойств личности, выражающих осознанное и сопереживаемое отношение к человеку как высшей ценности [8].

Гуманные отношения – представляют собой отношение к другому как к себе самому через отношение к совместной деятельности. Это сложное образование, включающее когнитивный, эмоциональный и поведенческий компоненты.

Согласно Н.А. Шинкарёвой между детьми разного пола ограничен или почти ограничен опыт взаимодействия и сотрудничества. Отдаленным результатом этого может быть неподготовленность взрослого человека к выполнению своей социальной роли, как в обществе, так и в семье, неумение общаться и сотрудничать с представителями своего и противоположного пола [9].

Нами было организовано и проведено экспериментальное исследование особенностей развития гуманных отношений, детей седьмого года жизни

Целью констатирующего этапа исследования явилось выявление педагогических условий работы по воспитанию гуманных отношений к сверстникам детей седьмого года жизни в образовательном процессе ДОУ.

Исследование проводилось на базе МДОУ г. Иркутска.

Критериями оценки гуманных отношений к сверстникам детей седьмого года жизни выступали: сформированность доброжелательного отношения к сверстнику; способность проявлять гуманные чувства и эмоции к сверстнику; умение соблюдать нормы и правила в общении.

В качестве методик диагностики гуманных отношений выступали:

1. Метод проблемных ситуаций (Е.О. Смирнова, В.М. Холмогорова).
2. «Помощники» (Г.А. Урунтаева).
3. «Не поделили игрушку» (Г. А. Урунтаева).

Изучив особенности проявления гуманных отношений старших дошкольников мы выявили, что дошкольники преимущественно находятся на низком и ниже

среднего уровнях (в экспериментальной 30 % и 25 % в контрольной группе низкий уровень, уровень ниже среднего в экспериментальной 30% и 35% в контрольной). Они не проявляли интереса к действиям сверстников, они не обращали внимания к сверстникам, смотрели по сторонам, занимались своими делами, заговаривали с экспериментатором. В процессе исследования мы отметили, что дети хвастаются, завидуют, конкурируют, демонстрируют свои преимущества.

В процессе игры дети с низким уровнем проявляют ревностное отношение, у них отсутствует сопереживание и сочувствие к действиям сверстника. Например, Андрей Н. в ситуации пассивного наблюдателя, не проявлял интереса к своему сверстнику, постоянно смотрел по сторонам, не слушал, задавал вопросы на отвлеченные темы, радовался не удачам и высмеивал предложенные варианты Артемия Г., который был в роли строителя. Кирилл Д. в позиции наблюдателя за Павлом Д., который строил из мозаики домик, никак не мог включиться в деятельность товарища, он периодически уходил и подходил, чтобы узнать, когда закончит Паша, его не интересовала деятельность сверстника, он ждал только своей очереди.

25% в экспериментальной и 20 % в контрольной показали средний уровень вовлеченности в действия сверстников. Мы отметили, что эти дети во время игры периодически пристально наблюдали за действиями сверстника, они задавали отдельные вопросы, комментировали действия сверстников.

Дети, показавшие средний уровень более доброжелательны и сдержанны, у них частично проявляется сопереживание по отношению к сверстнику. Например, в ситуации когда, Соня П. была строителем, а Савва В. контролером, не смотря на то, что строитель – это мужская профессия, и строить, захотел мальчик, после долгого размышления, он уступил место Сони. Он задавал ей вопросы: Что ты будешь строить? Какого цвета? Он пристально наблюдал, и постоянно предлагал свою помощь, но девочка, говорила, чтобы он не лез. Тогда Савва перестал обращать на нее внимание, и переключился на других детей. Но через некоторое время, он снова подошел к Соне, и начал ее хвалить, и говорить: «У тебя получилось хорошо!». В другой ситуации, игра в мозаику, Маша И. наблюдала за действиями сверстника, а Саша К. выкладывал домик на поле. Девочка спокойно сидела и пристально наблюдала, как Саша, выбирал детали и выкладывал домик. Иногда отвлекалась и смотрела по сторонам, но затем сразу останавливала свой взор на Саше. Через некоторое время, Маша включилась в деятельность мальчика, и подсказывала какой цвет лучше выбрать и куда соотносить. А затем и вместе с ним, стала выкладывать мозаику.

15 % детей в экспериментальной группе, и 20 % в контрольной группе показали высокий уровень эмоциональной вовлеченности. Они в процессе игры пристально и ревниво наблюдают за действиями сверстников и оценивают их. Эти дети в процессе игры активно вмешивались в действия сверстников, задавали им вопросы, давали комментарии к действиям сверстников. Эти дети соглашались как с положительными, так и с отрицательными оценками взрослого.

Высокий уровень, показали дети Таисия С. и Юлия С., девочкам была предложена ситуация строитель, они самостоятельно определили свои роли и приступили к выполнению. Таисия выполняла роль наблюдателя, а Юлия строителя, она предлагала построить замок для принцессы, царство фей, Тася улыбалась и предложила свой вариант: дом для гномов. Девочки выбрали построить замок, и совместно приступили к строительству. Тася помогала подбирать цвет и детали, девочки обсуждали, где какая фея будет жить.

В ситуации, игра мозаику Катя Т. выкладывала цветок из мозаики, а Олег Д. заинтересованно наблюдал, он подсказывал ей, где использовать красный и желтый

цвет. Когда девочка предложила ему, помочь ей, Олег с радостью согласился. Когда они завершили работу, Олег сказал: «Красиво!». И помог ей вытащить все детали, и сложить в коробку.

Обобщая вышесказанное, мы можем сделать вывод о том, что гуманные отношения у дошкольников обеих групп сформированы недостаточно. Показателями этого выступают недостаточная вовлеченность в действия сверстника, редкое проявление соперничества, нежелание пойти на встречу.

Результаты по методике «Помощники» показали, что у детей старшего дошкольного возраста преобладает низкий уровень развития взаимоотношений со сверстниками в обеих группах. Так, в экспериментальной и контрольной групп по 40 %. Средний уровень был выявлен у 35 % детей в экспериментальной и у 30 % в контрольной группе. Высокий уровень отмечается у 25 % детей в экспериментальной группе и 30 % в контрольной группе.

При низком уровне в обеих группах характерными особенностями дружеских взаимоотношений со сверстниками низкая активность, отказ от помощи, трудности соотнесения своих действий с нормами организованного взаимодействия, отсутствие постоянных дружеских связей.

Например, Саша М. был в подгруппе, где дети помогали маме мыть столы и стулья, он пассивно повторял за детьми, которые активно действовали. Он взял тряпку, и пару раз провел по столу, не намочив её. Затем сказал, что он всё сделал и удалился в другую группу к своему другу, где клеили книжки, и стал его отвлекать. Диме Т. было поручено, другими инициативными детьми, полить один цветок, прорыхлить землю, и вытереть пыль с листьев. Он сказал, что сам знает, что делать. Взял лейку и начал поливать цветок. К нему подошла Маша Н., и сказала, что сначала нужно прорыхлить, а только потом поливать. Он не обращал на нее внимание, а поливал дальше, после чего, с поддона полилась вода.

Дружеские отношения у этих детей выражаются в действиях, поступках, в поведении, деятельности и добрых словах. У старших дошкольников со средним уровнем в обеих группах отмечаются трудности с соблюдением норм организованного поведения, оказанием помощи, проявлением инициативы. У этих детей дружеские связи нестабильные, они часто меняют друзей, если дети не принимают их требования, обижаются, перестают с ними играть.

Например, Вадим А., оказавшись в группе, где подклеивали книжки, взял инициативу на себя, но не смог справиться с тем, чтобы распределить обязанности между участниками. Он умело справлялся с книжками, но на просьбы детей помочь, не реагировал. Ему хотелось поскорее закончить, нежели оказать помощь сверстникам. Кирилл Д. помогал мыть столы и стулья, он пассивно выполнял мытье стульев, и быстро с этим справился. Даша К. попросила его протереть со шкафчика, возле которого стояли стулья, но он сказал, что свою работу он сделал, и почему он должен мыть еще шкаф.

Показатели высокого уровня в обеих группах свидетельствуют о том, что у этих детей хорошо развиты дружеские взаимоотношения с детьми в группе. Эти дети умеют соперничать, помогают товарищам в играх, в бытовых ситуациях, проявляют заботу, защищают. Они умеют в общении с другими детьми уступить, договориться, оказать взаимопомощь и самим обратиться за помощью.

Например, Маша Н. и Саша В. были в группе, где ухаживали за цветами. Они для каждого нашли задание, разделили свою подгруппу, и выдали лейки, рыхлители и тряпки. Но не все дети, были согласны, как их распределили, и Саша, еще раз делил, всех так, чтобы всем было удобно. Когда кто-то не справлялся или делал, не правильно Маша подходила, помогала и объясняла. Вероника П. проявляла инициативу, заклеивании

книжек, но у нее не очень получалось красиво заклеить, и она обращалась за помощью к своим сверстникам. Ребята ей помогали, и она благодарила их.

Таким образом, мы видим, что у старших дошкольников в обеих группах взаимоотношения со сверстниками сформированы на разном уровне, преобладающим среди которых является низкий уровень. Старшим дошкольникам свойственно не всегда оказывать помощь, договариваться, сотрудничать.

Мы видим, что высокий уровень умения разрешать конфликтные ситуации сформировано у 30 % в экспериментальной, и 25 % в контрольной группе детей. Это означает, что только эта небольшая подгруппа детей в каждой группе не склонна провоцировать конфликты со сверстниками. В случае возникновения конфликтной ситуации эти дети способны его разрешить сами либо с помощью взрослого, что указывает на владение определенными образцами и эталонами поведения. Дети активные, общительные, дисциплинированные, с достаточным запасом знаний и умений, инициаторы игр. Они охотно прислушиваются к замечаниям взрослого.

В ходе наблюдения мы отметили, что эти дети во взаимодействии друг с другом могут не только успешно согласовывать свои желания, но и оказывать взаимную поддержку и помощь, более чутко относиться к эмоциональному состоянию другого ребенка, проявляя по отношению к нему сочувствие и сопереживание.

Например, Полина С., когда ссорились Данил и Максим, спросила, почему они ссорятся, и постаралась помирить мальчишек, и предложила детям играть поочередно. Паша Д. спокойно выбрал себе игрушку, и смотрел, как другие дети выбирают игрушки. Он ждал своей очереди, чтобы поиграть с игрушкой. Когда возникла конфликтная ситуация между сверстниками. Паша обратился за помощью к педагогу.

Средний уровень, умения разрешать конфликтные ситуации, 25 % в экспериментальной и 35 % в контрольной группе. Такие дети не провоцируют конфликт, но и не проявляют инициативы по его разрешению. В ходе эксперимента мы отметили, что эти дети несколько пассивные, у них не развиты навыки самоорганизации. Они не всегда умеют понять замысел товарища, не всегда могут выразить словами свои намерения.

Например, Дима С. спокойно выбрал себе игрушку, и сидел, когда возникла конфликтная ситуация он продолжал спокойно сидеть и смеяться. Таня М. выбрала игрушку и удалилась заниматься своим делом.

Умение разрешать конфликтные ситуации в обеих группах сформировано на низком уровне у 45 % в экспериментальной и 40 % в контрольной группе, который свидетельствует о трудностях разрешения возникающих конфликтных ситуаций, подчинении своих желаний интересам других детей. Эти дети испытывают наибольшие затруднения в конфликтных ситуациях. Часто они провоцируют их сами, не учитывают интересы других детей, не умеют высказывать свое мнение, не прибегают к помощи взрослого. Однако, эти дети способны идти на уступки во время конфликтов.

Например, Сережа Б. провоцировал конфликт, забирая игрушку у своего сверстника, который первый ее выбрал. Когда ему сказали, что он играет позже. Он сказал, что сначала он, а потом другие. Леша П. выбрал себе красивую игрушку, хотя она ему совсем была не нужна. Он сделал это, чтобы никому больше она не досталась.

Результаты показали, что эти дети не умеют самостоятельно и справедливо разрешать спорные вопросы, с уважением относиться к мнению товарища, считаться с ним, проявлять самокритичность. Чаще всего это дети неуравновешенные, легко возбудимые. Они постоянно конфликтуют с товарищами, не считаются с их мнением, не обладают умениями и навыками, необходимыми для совместной игры. Другие дети в этой же подгруппе молчаливые, замкнутые, почти не играющие с другими,

дети с малым запасом знаний.

Обобщая результаты, мы можем сделать вывод о том, что у старших дошкольников недостаточно сформированы гуманные отношения со сверстниками. Это проявляется в том, что дети не всегда могут договариваться друг с другом, проявлять сопереживание, соревнуются друг с другом, стремятся лидировать и доминировать.

Применительно к педагогической технологии для детей дошкольного возраста необходимо конкретизировать комплекс форм, методов, способов, педагогических средств, реализующих процесс воспитания гуманных отношений к сверстникам.

Мы солидарны с Н.А. Шинкарёвой, что особенно сильными и действенным средством воспитания любой культуры являются прогрессивные национальные традиции и обычаи. Для детей дошкольного возраста, это игровая, социально-коммуникативная деятельность, там где дети взаимодействуют друг с другом и со взрослыми.

Народная педагогика неотъемлемая, полноправная составная часть современной педагогики, она имеет все основания дополнить современную педагогическую теорию, усиливая в ней народные, общечеловеческие, гуманистические идеи [10-17].

Основные моменты мы и планируем использовать на формирующем этапе нашего исследования.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Буре Р. С. Воспитание нравственных чувств у старших дошкольников: книга для воспитателя детского сада – М.: Просвещение, 2008. 96 с.

2. Выготский Л. С. Вопросы детской психологии – СПб.: Союз, 2007. 418 с.

3. Венгер Л. А. Структура и психическое развитие ребенка – М.: Просвещение, 1978.

4. Козлова С. А. Нравственное воспитание детей в современном мире // Дошкольное воспитание. 2001. № 9. С. 98–101.

5. Коломинский Я. Л. Психология взаимоотношений в малых группах – М.: Минск, 1976, 237 с.

6. Вакуленко, О.В. Формирование гуманных отношений к сверстникам у детей дошкольного возраста / учебно-методическое пособие / Шадринск, 2002. 52 с.

7. Лямова О. О. Воспитание гуманного отношения к человеку в профессиональной подготовке врача: автореферат дис. кандидата педагогических наук. – Пермь, 2014. 26 с.

8. Буре Р.С. Социально-нравственное воспитание дошкольников. – М.: Мозаика – Синтез, 2011. 80 с.

9. Шинкарёва Н.А. Модель процесса формирования гендерной культуры у дошкольников // Вектор науки Тольяттинского государственного университета Серия: Педагогика и психология. – 2013. – №4 (15). С. 220–224.

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

11. Морозова И.М. Методика реализации самостоятельной работы по изучению теоретического модуля «профессиональная педагогика» // XXI век: итоги прошлого и проблемы настоящего плюс. 2014. № 4. С. 209-215.

12. Зайцева Е.А., Нуждин А.В. Специфика обучения и воспитания учащихся в условиях полиэтнической образовательной среды // Самарский научный вестник. 2016. № 2 (15). С. 154-159.

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

14. Джигоева Г.Х. Основные направления этнопедагогической подготовки будущего учителя // Балтийский гуманитарный журнал. 2016. Т. 5. № 1 (14). С. 75-78.

15. Дьячкова М.Д., Мерлина Н.И. Этноматематика

коренных малочисленных народов севера - юкагиров // Карельский научный журнал. 2015. № 2 (11). С. 23-27.

16. Кондаурова И.К., Коростелев А.А. Подготовка будущих педагогов к обучению школьников и студентов математике с учетом историко-культурного своеобразия региона // Балтийский гуманитарный журнал. 2017. Т. 6. № 3 (20). С. 181-185.

17. Асанова З.Р. Крымскотатарский фольклор как средство воспитания подрастающего поколения // Самарский научный вестник. 2015. № 1 (10). С. 22-26.

*Статья поступила в редакцию 02.05.2018*

*Статья принята к публикации 27.06.2018*

УДК 377

## ЭТАПЫ ФОРМИРОВАНИЯ У СТУДЕНТОВ НАУЧНОГО МИРОВОЗЗРЕНИЯ СТУДЕНТОВ

© 2018

**Алиева Умукусум Гаджиевна**, ст. преподаватель кафедры «Информационных и коммуникационных технологий»

**Муртузалиев Мурад Омарович**, аспирант кафедры «Информационных и коммуникационных технологий»

*Дагестанский государственный педагогический университет  
(365000, Россия, Махачкала, улица Ярагского, 57, e-mail: detalikota@gmail.com)*

**Аннотация.** В статье раскрываются основные аспекты формирования мировоззрения, а также приводятся обоснования того, что мировоззрение развивается у личности в результате последовательного освоения научными знаниями, системой общих методов познания действительности. Показано, что мировоззренческие положения обуславливают жизненную позицию человека, и эффект формирования научного мировоззрения достигается не влиянием обучающего, а взаимодействием педагога и обучаемого, общества и обучаемого, ведь на формирование представлений и убеждений личности воздействует его окружение, т. е. социум. Российским гражданам необходимо (вместо приходится) вновь подумать о целях и инструкциях становления нашего сообщества, и о его ценностях. В данной взаимосвязи растёт роль мировоззрения в развитии личности как одного из важнейших составляющих духовного мира человека. Конкретно мировоззрение даёт ключевые ориентиры для всей его практической и теоретической работы, даёт ему возможность сформулировать цели, которые он намеревается достичь в ходе личной деятельности. Мировоззрение содействует тому, чтоб личность знала мир, тенденции его становления, возможности человека и содержание его деятельности. Оно существенно облегчает понимание человеком основных ценностей – общечеловеческих, национальных, социально-ориентированных. В связи с данной задачей, огромное значение приобретает мировоззренческая функция образования, потому что мировоззрение представляет из себя обобщенную систему взглядов на мир, не привязанную к конкретным действиям, а предназначенную основой для понимания единых направленностей становления мира в целом. Проявление системных симптомов кризиса передового сообщества и культуры, предъявление новых общественных требований к развиту личности являются причиной для проведения специальных исследований, приуроченных к проблеме формирования научного мировоззрения у студентов.

**Ключевые слова:** научное мировоззрение, убеждения, ценности, познания, этапы формирования мировоззрения, функции мировоззрения, уровни мировоззрения, общество, окружающий мир, воспитание, образование, общество, мироощущение, педагогика, философия.

## STAGES OF FORMATION OF SCIENTIFIC OUTLOOK STUDENTS

© 2018

**Alieva Umukusum Gadzhievna**, senior lecturer of Chair “Information and communication technologies”

**Murtuzaliev Murad Omarovich**, post-graduate student of the Department “Information and communication technologies”

*Dagestan State Pedagogical University  
(365000, Russia, Makhachkala, Yaragsky, 57; e-mail: detalikota@gmail.com)*

**Abstract.** The article reveals the main aspects of the worldview formation, as well as the substantiation that the worldview develops in the person as a result of consistent development of scientific knowledge, a system of General methods of cognition of reality. It is shown that the philosophical position determines life position of a person and the effect of the formation of the scientific worldview is achieved not learner’s influence, but by the interaction of the teacher and the learner, society and the learner, because the formation of ideas and beliefs of an individual influences his environment, i. e. socium. Russian citizens once again have to think about the goals and instructions of our community development and its values. The role of worldview in the development of personality is growing as one of the most important components of the human spiritual world in this relationship. Specifically, the worldview provides key guidelines for all its practical and theoretical work, gives it the opportunity to formulate goals, which he intends to achieve in the course of his personal activities. The worldview contributes to the fact that the person knew the world, the trend of formation of human capabilities and content of its activities. It greatly facilitates the understanding of basic human values – universal, national, social-oriented. In connection with this task, the ideological function of education becomes of great importance, because the worldview is a generalized system of views on the world, not tied to specific actions, but are intended as a basis for understanding the common directions of the formation of the world as a whole. The manifestation of systemic symptoms of the crisis of the advanced community and culture, the presentation of new social requirements for the development of the individual are the reason for special research, confined to the problem of the formation of scientific worldview in students.

**Keywords:** scientific worldview, beliefs, values, knowledge, stages of worldview formation, functions of worldview, levels of worldview, society, the world, education, the surrounding world, social processes, personality structure, pedagogy, philosophy.

В современных условиях, когда происходит становление новой системы ценностей, когда разрушаются отечественные традиции, и отсутствуют зрелые демократические принципы, и всё это на фоне непростого сплетения политических, экономических и социальных процессов, возникает необходимость в разработке новых форм и методов организации учебной деятельности. В этих условиях, как отмечается в «Рекомендациях по организации воспитательного процесса в вузе», более результативные показатели могут быть получены при сочетании методов педагогической воспитательной работы со студенческой самодеятельностью, самоуправлением и самоорганизацией личности [1, с. 98].

В структуре личности и в системе её главных побудительных сил отводится большое место интересам,

стремлениям, идеалам, убеждениям. Важнейшая роль отводится духовному строению личности. Определяя связь человека с миром, с самим собой, с людьми, ведь любую личность формирует общество, в зависимости от этого и развиваются убеждения [2, с. 116]

Убеждения являются структурным элементом более широкого понятия – мировоззрения.

Мировоззрение – это система взглядов человека на мир и на своё место в нём, в которых проявляется его отношение к социальной среде, к связям человека и общества, к явлениям природы.

Мировоззрение представляет собой более высокий, обобщённый уровень отношения личности к окружающему миру, оно содержит в себе другие (нравственные, эстетические, социальные) отношения и проявляет себя

в качестве сильного фактора развития человека как личности [3, с. 864].

Мировоззрение и нравственность – основные характеристики личности, которые оказывают мощное влияние на моральное и духовное развитие человека. Они делают его твёрдым и непоколебимым в жизненных обстоятельствах, трудностях и невзгодах.

Мировоззрение выражает себя как в сознании (взгляды, знания, идеалы, убеждения), так и в эмоциональных (эмоции, чувства) и практически действенных сферах (поведение, поступки, деятельность), т. е. мировоззрение представляет совокупность взглядов, которые порождают у человека определённые волнения, экспансивный отклик. Отсюда можно сделать педагогический вывод, что в процессе формирования научного мировоззрения надо влиять на чувства, эмоции, культуру обучающихся, чтобы формировать личностное креативное отношение к реальности [4, с. 294].

Мировоззренческие знания и убеждения субъективно отражают объективную реальность, следствие усвоения индивидуального и коллективного опыта людей. Мировоззрение выполняет ряд функций: информационную, регулятивную, оценочную.

Информационная функция связана с очевидным приемом восприятия явлений и событий мира вокруг нас и их отблеском в сознании человека. Мировоззрение делает для человека ясным мир природы и общества, сформировывает просвещенное понимание, вооружает методами.

Регулятивная функция связана с тем, что, поведение и работа человека ориентируются его сознанием, его взорами и убеждениями. В случае, если у человека сформировано, то или иное мировоззрение, сформировались устойчивые взоры и убеждения, тогда они, как правило, характеризуют его поступки и действия, в практической деятельности считаются начальной позицией.

Оценочная функция мировоззрения связана с тем, что все жизненные явления, находящиеся вокруг нас, человек расценивает, следуя из собственных убеждений и взглядов, другими словами, мировоззрение играет роль призмы, через которую человек наблюдает на мир и определённым образом расценивает все явления и действия, происходящие в нем. [5, с. 438].

Развитие и становление мировоззрения – трудоемкий, многозначный, внутренне связанный процесс, в каком, вполне, возможно выделить несколько этапов.

Первый этап – это мироощущение, которое описывает состояние ребёнка в окружающем мире.

Второй этап – это мировосприятие – форма конкретного эмоционального отражения реальности. Главная функция мировосприятия – скопление эмоционального опыта. Мировосприятие не классифицируется зеркальным отображением реальности, оно включается в систему предыдущего опыта ребёнка, в систему его отношений с реальностью. Восприятие мира на данном этапе наблюдается на эмоционально-образном уровне, создавая в сознании ребёнка “образ мира” (А.Н. Леонтьев).

Третий этап – сформировывает научное миропонимание, то есть отражение причинно-следственных связей, сущности явлений и взаимоотношений меж ними. На данном этапе наблюдается составление научных понятий, осмысление законов, закономерностей.

Четвёртый этап – научное мировоззрение. Его высококачественные характеристики: диалектическое и материалистическое восприятие мира, разумное обоснование его становления, позиция гуманизма в отношении к общественным явлениям, отношение к науке как к главной ценности, которая позволяет человеку быть хозяином собственной судьбы [6, с. 576].

Целью статьи является выявление проблемы формирования у студентов базовых мировоззренческих понятий, таких как «мировоззрение», «научное мировоззрение», «этапы формирования мировоззрения», «научная картина мира», «религиозное мировоззрение».

У каждого человека существуют личные представления, взгляды и свое отношение к происходящему. Но главная черта данных представлений, взоров и взаимоотношений бывает разной.

В соответствии с требованиями к результатам освоения содержания мировоззрения и его связей с научными познаниями, верой и жизненным навыком человека, различаются три вида мировоззрения: научное, религиозное, обыденное или житейское.

Научное мировоззрение базируется на научной картине мира, представляющей из себя совокупность общенаучных картин мира [7, с. 21], на выводах и обобщениях, сформированных на основе научного анализа и постижения причинно-следственных явлений. Научное мировоззрение является объективно верным [8, с. 79].

Религиозное мировоззрение основывается на интуитивно-эмоциональном, субъективном религиозном опыте человека. В основе его лежит вера человека в существование бога, бессмертия души, либо иных необычных сил и так далее. Совместно с тем, деятели религии полагаются не только на потусторонние силы, но и не исключают физические, исторические, философские познания, особенно те, что пребывают на границе познанного и непознанного, и выстраивают на данной основе собственную идеологию [9, с. 28].

Обыденное (житейское) мировоззрение формируется под воздействием конкретных критериев жизни людей, из поколения в поколение передаваясь в виде здравого смысла, духовного опыта, эмпирических систематизированных представлений о мире. Обыденное мировоззрение опирается на житейское познание и обыкновенно отображает внешние, не всегда существенные признаки вещей, событий, явлений мира [10, с. 520].

В своём исследовании мы опирались на педагогические и философские труды. К примеру, по мнению А. Швейцара, немецко-французского мыслителя, «великая задача духа – создание мировоззрения... Для общества, как и для индивида, жизнь без мировоззрения представляет собой паталогическое нарушение высшего чувства ориентирования» [11, с. 71].

Проблема формирования научного мировоззрения изучена во многих трудах педагогов (В.Н. Жукова, В.П. Бездухов, Б.Т. Лихачев, В. А. Сластёнин).

Несмотря на актуальность данной проблемы, на сегодняшний день мало исследований, посвящённых формированию научных мировоззренческих знаний у студентов.

Проведённый анализ помог выявить в способах формирования научного мировоззрения у студентов противоречия:

– между проявлением новых требований к развитию личности студента, потребностью общества в гражданах, обладающих развитым научным мировоззрением и современным состоянием проблемы формирования научного мировоззрения, и отсутствием определённых методов формирования научного мировоззрения [12, с. 152].

Выявленные противоречия определили проблему исследования, которая заключается в необходимости создания теоретически обоснованной методики формирования научного мировоззрения у студентов.

В соответствии с названной проблемой, обозначена и тема исследования: «Этапы формирования научного мировоззрения у студентов».

Объект исследования: образовательно – воспитательный процесс в вузе.

Предмет исследования: педагогические условия поэтапного формирования научного мировоззрения у студентов в образовательно-воспитательном процессе вуза.

Цель исследования: улучшение способов подготовки, способствующих эффективному формированию научного мировоззрения у студентов.

Следовательно, развитие научного мировоззрения личности выражает из себя процесс усвоения человеком

интересов и нужд общества, их внутреннее восприятие, приводящее к гармонии интересов личности и общества. Очевидно, это долгий и трудный процесс, зависящий от множества причин, и, изначально от того, кто и кого воспитывает. Так как подъем науки обусловил не только становление её теоретической части, но и наложил отпечаток на формы и стиль прогрессивного мышления, одной из основ которого является рвение к фактической достоверности. Факты действительности становятся фактами науки, одной из первичных основ научного мировоззрения. Целостный процесс формирования у студентов научного мировоззрения поддерживается благодаря преемственности в обучении, взаимопроникающим связям между учебными предметами [13, с. 184]. Претворение в жизнь межпредметных связей разрешает увидеть одно и то же действие с различных точек зрения, получить целостное представление о нем.

Преподаватель, заинтересовывая студента, сформировывает прежде всего, его мировоззрение - убеждения, взгляды, эталоны. Развитие мировоззрения субъекта плотно соединено с его психическим развитием. Традиционные рамки проведения учебных лекционных занятий бывают ограничены для выражения убеждений студентов и их позиций, потому студенты получают возможность высказать своё мнение, собственные впечатления на практических упражнениях и во вне учебной, самостоятельной работе.

Педагогическая работа включает в себя последующие компоненты: задача, средства, объект, субъект. Сущность педагогической цели в том, что она обязана быть и целью воспитателя, и целью студента. Для начала, учитель обязан сам взять в толк личную сделку, а уже после исследовать как воспринимается студентами изучаемый материал [14, с. 66].

Задача первоначально поставленная учителем, сущность которой в том, чтоб развивать научное мировоззрение, будет достигнута, в случае если он будет держаться проблемного способа преподавания.

Суть метода заключается в построении проблемной ситуации (задачи) и обучению студента, умению самостоятельно находить оптимальное решение для выхода из сложившейся ситуации. При этом студенты не получают готовое задание, а должны, опираясь на свои знания, а также на мировоззрение (убеждения, взгляды), найти способ разрешения новой проблемы, т. е. предложить свою идею для решения проблемы.

Выделение основных мыслей – главнейшее методическое условие усвоения любой теории, вытекающее из понимания идеи как высочайшей формы отражения реальности, сущности явлений, что даёт возможность подытожить опыт становления познаний в той или иной области, систематизирует познания в целостную систему, становится принципом объяснения явлений, происходящих вокруг нас, спланирует внутри себя отражение объективной действительности и постановку перед студентом практической цели. Это осознание мыслей даёт возможность учителю конкретизировать задачи как в учебной, так и во вне учебной деятельности: основные идеи, которые имеют все шансы быть содержанием гуманистических убеждений личности. При этом огромное значение придаётся организации самостоятельной работы студентов. Взаимодействие преподавателя и студентов как встреча их ценностных устремлений наблюдается в образовательном месте, в педагогической реальности, где доминирует основное отношение «преподаватель–студент».

Результаты проведённого исследования показали, что главное место отводится преподавателю, который, благодаря целенаправленности педагогической работы, упорядочивает мысли студентов, обогащает и заполняет их понимание ценностными значениями.

Благодаря тому, что роль преподавателя тут значима, поэтому гуманистическая тенденция как сверхзадача в ежедневной работе учителя обязана характеризовать его

точные задачи. В любой учебной деятельности, для начала, необходимо исследовать те значения, что выступают в форме более совместных общественных ценностей:

Первый уровень – ценности, которые включают в себя отношение человека к природе, к обществу, к самому себе; взаимосвязь «человек – общество»; отношение «человек–человек» (смысл человеческой жизни).

Второй уровень – ценности, которые определяют программу поведения индивида в окружающей среде. Среди них ценности–цели: стремление к образованию, выбор профессии, завоевание предназначенного места в коллективе, совершенствование себя как личности (формирование ответственности, чувства долга, трудолюбия, коллективизма).

Третий уровень – ценности, которые функционируют в ближайшей социальной среде: колледж, вуз, курс, группа, семья.

Наличие такой классификации даёт возможность проследить путь трансформации социальных ценностей в личные, осознать какие значения выступают на уровне представлений, а какие на уровне установок. Становление ценностей, которые характеризуют программу поведения студентов в конкретных жизненных обстоятельствах, поначалу соединённые с противоречиями [15, с. 69].

Для эффективного развития мировоззрения немаловажное значение имеет становление общественных умений мировоззренческого характера: умения подбирать нужные доводы, умение логически доказывать и защищать собственную точку зрения, и еще знать сущность явлений и выражать к нему своё отношение, на данном шаге становления и складывается научное мировоззрение.

Проведённый анализ показал, что успешность мировоззренческого воспитания студентов во многом находится в зависимости от познания и верного применения преподавателем тех позитивных направлений, что имеют место быть в развитии личности.

Социальная и профессиональная позиция педагога является главным фактором формирования у студентов научного мировоззрения. Формирование мировоззрения по большей части основывается на доверии студентов к преподавателю. «Это идеальное юношеское верование, – отмечал Н.А. Добролюбов, – облегчает действия учителя и делает его пример благотворным... Но горе учителю, который неосторожным своим поведением, проявлением своих страстей перед учениками разрушил то обаяние, которым он был окружен в их глазах... Как только нравственное доверие потеряно или поколебалось хоть несколько, тотчас же и слово учителя теряет свою силу» [16, с. 145]

Оценки сформированности научного мировоззрения определяются следующими критериями: глубина усвоения научных понятий, законов, теорий, имеющих определяющее значение для понимания сущности процессов становления природы, общества, мышления; устойчивое, осознанное личностное отношение к изучаемому материалу, его мировоззренческому содержанию; желание и умение защищать собственные взгляды и убеждения; проявление уверенности в ежедневной работе и поведении; сформированные интеллектуальные чувства. Б.Т. Лихачев именуется, к тому же, развитую способность диалектического осмысления реальности, непременно, свидетельствующего не исключительно о высочайшем уровне становления мышления индивидуума, но и о особом уровне становления его мировоззрения [17, с. 217].

Е.В. Яглова предписывает, что развитие мировоззренческой позиции осуществляется по трем уровням: эмпирическому (индивидуальное, бессистемное), теоретическому и философскому. В ходе учебного процесса в Университете необходимо составление мировоззрения на 2 завершающих уровнях (при данном философский уровень не имеет возможности быть достигнутым всеми студентами) [18, с. 464]. Сознание ребёнка как система

взглядов и убеждений, формируется перво-наперво в результате освоения наук, в данном процессе кроме остальных формируются чувства и воля. мировоззренческое образование как органическое единство сознания, мышления, впечатлений и воли, осуществляющееся в единстве учебно-воспитательного процесса и жизни, требует комплексного подхода. По всей вероятности, непосредственно вследствие этого, при обсуждении целенаправленного развития мировоззрения традиционно используются определения «формирование» (как создание нового) и «развитие» (как изменение существующего), что идентично используются и в отношении процесса воспитания, и в отношении процесса изучения. Формирование научного мировоззрения состоит в том, что целенаправленное становление теоретического уровня сознания «не откладывает реально находящиеся там в многогранном человеческом существе остальные пласты мировоззрения, атавизмы мифологического, либо ценности житейского. И напротив, индивидуум, выступающий от фамилии лишь теоретического, научно-систематизированного и наиболее рационализированного мировоззрения, немножко напоминает живое, страдающее и мечтающее человеческое существо».

Таким образом, научное мировоззрение достигается не действием обучающего, а при помощи содействующего взаимодействия воспитателя и обучаемого, общества и обучаемого, внешней среды (техники, природы, искусства и т. д.) и обучаемого, то есть социума, преподавателя, мира вокруг нас и обучаемого – это и выслеживается в структуре мировоззрения. Как синергетическое образование, мировоззрение складывается в трудном нелинейном процессе самоорганизации, все причины которого нереально учесть; как синергетическое образование (самообразование), мировоззрение имеет другие пути становления, это становление не классифицируется и вовсе не может являться равномерным и предопределенным, оно развивается индивидуально. Непосредственно, данные отличительные черты характеризуют потребность вычленения в ходе формирования целостного мировоззрения отдельных сторон, для которых вполне возможно установить некоторые устойчивые состояния, являющиеся результатом поэтапного целенаправленного формирования научного мировоззрения.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Официальные документы в образовании. – М.: Издательский дом «Частное образование», 2006. - № 15. С. 98
2. Современный философский словарь / Под общей ред. В.Е. Кемерова. М.: Академический Проект, 2004. С. 864
3. Мировоззренческая культура личности. Философские проблемы формирования / Отв. ред. В.П. Иванов. Киев: 1986. С. 294
4. Психологический словарь / Авдеева Н.Н. М.: Педагогика-пресс, 2001. С. 438
5. Слостенін В.А. и др. Педагогика: Учебное пособие для студ. учреждений высш. проф. образования – М.: Издательский центр «Академия», 2002. С. 576.
6. Ушакова Е.В. Системная философия и системно-философская научная картина мира на рубеже третьего тысячелетия: научн. изд. Ч. 1. Барнаул: 1998. С. 21
7. Крянев Ю.В. Формирование научного мировоззрения студентов в вузе. М.: Высшая школа, 1988. – С.79
8. Цырендоржиева Д.Ш., Ринчинова Т.М. Религиозно-нравственные ценности: сущность, функции и структура // Вестник ЧитГУ. Чита: 2011. № 12 (79). С. 28–31.
9. Философия / под ред. В.Н. Лавриненко. - 2-ое изд.- М., 2004. С. 520
10. Швейцер А. Благоговение перед жизнью / А. Швейцер. – Москва, 1992. – С. 71
11. Психоанализ и этика / Э. Фромм. – М., 1993. С. 152

12. Касьян А.А. Контекст образования: наука и мировоззрение: научн. изд. Н. Новгород: НГПУ, 1996. С.184

13. Бездухов В.П., Антиномичность адаптивной и гуманистической функций педагогической деятельности / В.П. Бездухов, А.В. Бездухов // Педагогика. – 2002 - №9. С. 66–71

14. Формирование научного мировоззрения учащихся / под ред. Э.И. Моносзона, Р. Правдика, Р.М. Роговой. – Москва: Педагогика 1985. С. 69–70

15. Добролюбов В.А. Учитель должен служить идеалом для учеников // Чернышевский И.Г., Добролюбов Н.А. Избр. пед. произведения. - М., 1995. - С. 145.

16. Лихачев Б.Т. Педагогика: Курс лекций: Учебное пособие для студентов пед. учеб. заведений - М., 1998. С. 217

17. Лешкевич Т.Г. Философия. Вводный курс – Изд. 2-е, дополненное – М: «Контур», 1998. С. 464

18. Тяглова Е.В. Дидактические условия становления мировоззренческой позиции учащихся в процессе исследовательской деятельности: дис. ... канд. пед. наук. Волгоград, 2003.С. 158

*Статья поступила в редакцию 25.04.2018*

*Статья принята к публикации 27.06.2018*

УДК 378.14.015.62

**ПОДГОТОВКА СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО УНИВЕРСИТЕТА К РЕАЛИЗАЦИИ  
КОНЦЕПЦИИ ДУХОВНО-НРАВСТВЕННОГО РАЗВИТИЯ И ВОСПИТАНИЯ  
ЛИЧНОСТИ ГРАЖДАНИНА РОССИИ**

© 2018

**Анискин Владимир Николаевич**, кандидат педагогических наук, доцент,  
декан факультета математики, физики и информатики

**Шатрова Юлия Станиславовна**, кандидат педагогических наук, доцент,  
доцент кафедры физики, математики и методики обучения

*Самарский государственный социально-педагогический университет,  
(443099, Россия, Самара, ул. Максима Горького, д. 65/67, e-mail: shatrova@pgsga.ru)*

**Аннотация.** В статье обосновывается особая ценность и социальная значимость нравственного, патриотического, гражданского воспитания студентов педагогического университета, будущих учителей-предметников, в процессе их профессиональной подготовки в вузе. На основе анализа особенностей современного информационного общества и условий университетской электронной образовательной среды показано, что одним из наиболее оптимальных и эффективных способов решения задач этих видов воспитания может служить подготовка студентов педвуза к реализации Концепции духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России, которая, наряду с предметными, общекультурными и другими компонентами, является методологической основой разработки и реализации федерального государственного образовательного стандарта общего образования. В контексте проблемы исследования приводятся наиболее актуальные варианты определений гражданского воспитания и воспитательной работы как важнейшего способа социализации и адаптации молодого человека в обществе. Отмечено, что эффективность воспитательной работы находится в прямой зависимости от единства и согласованности действий всех субъектов образования (обучения и воспитания). Сформулированы основные принципы организации духовно-нравственного развития и воспитания личности студента, соотношенные с основными направлениями воспитательной работы в условиях электронной информационно-образовательной среды педагогического университета, среди которых ведущая роль отведена личному нравственному примеру педагога-воспитателя. В качестве примеров направлений подготовки студентов к реализации Концепции духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России, приведен опыт организации воспитательной работы факультета математики, физики и информатики Самарского государственного социально-педагогического университета (ФМФИ СГСПУ).

**Ключевые слова:** воспитательная работа в условиях электронной образовательной среды педагогического вуза; нравственное, патриотическое, гражданское воспитание; Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России; личный пример педагога-воспитателя.

**PREPARATION OF STUDENTS OF THE PEDAGOGICAL UNIVERSITY TO IMPLEMENT  
THE CONCEPT OF SPIRITUAL AND MORAL DEVELOPMENT AND UPDATE  
OF THE PERSONALITY OF THE CITIZEN OF RUSSIA**

© 2018

**Aniskin Vladimir Nikolaevich**, candidate of pedagogical sciences, associate professor, Dean  
of the Faculty of mathematics, physics and informatics

**Shatrova Julia Stanislavovna**, candidate of pedagogical sciences, associate professor, associate professor  
of the Department of physics, mathematics and methods of teaching

*Samara State University of Social Sciences and Education,  
(443099, Russia, Samara, st. Maxim Gorky, d. 65/67, e-mail: shatrova@pgsga.ru)*

**Abstract.** The article substantiates the special value and social significance of the moral, patriotic, civic education of the students of the pedagogical university, future teachers of subject matters, in the process of their professional training in the university. On the basis of the analysis of the peculiarities of the modern information society and the conditions of the university electronic educational environment, it is shown that one of the most optimal and effective ways of solving the problems of these types of education can be the preparation of students of the pedagogical university for the implementation of the Concept of Spiritual and Moral Development and Education of the Personality of a Russian Citizen who, subject, general cultural and other components, is the methodological basis for the development and implementation of the federal government standard of general education. In the context of the research problem, the most relevant variants of the definitions of civic education and educational work as the most important way of socialization and adaptation of a young person in society are given. It is noted that the effectiveness of educational work is directly dependent on the unity and coherence of the actions of all subjects of education (education and upbringing). The main principles of the organization of the spiritual and moral development and education of the student's personality are correlated with the main directions of educational work in the conditions of the electronic information and educational environment of the Pedagogical University, among which the leading role is assigned to the personal moral example of a teacher-educator. As examples of areas for preparing students for the implementation of the Concept of Spiritual and Moral Development and Education of the Personality of a Russian Citizen, the experience of organizing the educational work of the Faculty of Mathematics, Physics and Informatics of the Samara State Social and Pedagogical University (FMFI SGSPU) is given.

**Keywords:** educational work in the conditions of the electronic educational environment of a pedagogical university; moral, patriotic, civic education; The concept of spiritual and moral development and upbringing of the personality of a citizen of Russia; a personal example of a teacher-educator.

*Постановка проблемы в общем виде и ее связь с важными научными и практическими задачами.* В условиях современного информационного общества, обуславливающих компьютеризацию [1-6], интернетизацию [7-10], технологизацию [11-14], капитализацию [15; 16] системы образования и определяющих информационно-технологическую специфику электронной образовательной среды российских вузов [17-23], в первую очередь, таких её системообразующих компонент, как обучение

и воспитание [24; 25], особую актуальность приобретает духовно-нравственное развитие студентов в процессе их профессиональной подготовки и гражданское воспитание личности обучающегося на его основе [26-28]. Достаточно жесткие реалии нынешнего максимально технологизированного [29; 30] и даже в какой-то степени уже роботизированного [31; 32] и кибернетизированного [33; 34] компетентно-коммуникативного социума (проблемно и не лучшим образом преобразующего



сферу образования), коренным образом отличающиеся от природо- и культуросообразных [35; 36] позитивно-рефлексивных морально-нравственных критериев недалекого прошлого, определяют особую ценность нравственного, патриотического и гражданского воспитания в современном общем и профессиональном образовании [37-39].

Наглядным подтверждением этого может служить тот факт, что еще в 2007 и 2008 годах в посланиях Президента России Федеральному собранию Российской Федерации было подчеркнуто: «Духовное единство народа и объединяющие нас моральные ценности – это такой же важный фактор развития, как политическая и экономическая стабильность ... общество лишь тогда способно ставить и решать масштабные национальные задачи, когда в стране хранят уважение к родному языку, к самобытной культуре и к самобытным культурным ценностям, к памяти своих предков, к каждой странице нашей отечественной истории. Именно это национальное богатство является базой для укрепления единства и суверенитета страны, служит основой нашей повседневной жизни, фундаментом для экономических и политических отношений» [Цит. по 38, с. 5]. Именно эта позиция Президента РФ легла в основу Концепции духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России в сфере общего образования [38].

*Анализ последних исследований и публикаций, в которых рассматривались аспекты этой проблемы и на которых обосновывается автор; выделение неразрешенных ранее частей общей проблемы.* Время показывает, что отмеченные президентом проблемы развития духовности, патриотизма и гражданственности нашего общества остаются актуальными и в наши дни, и образованию отводится ключевая роль в духовно-нравственной консолидации российского общества, его сплоченности перед лицом внешних и внутренних вызовов. Это отмечается в многочисленных публикациях как академических ученых-педагогов, исследователей проблем духовно-нравственного, патриотического и гражданского воспитания, так и преподавателей-практиков школ, колледжей, вузов, повседневно выполняющих важную, но такую непростую и рутинную воспитательную работу по формированию и развитию отмеченных качеств у своих воспитанников – школьников и студентов. Наряду с широко известными работами таких ученых, как: Б.Г. Ананьев, В.П. Бездухов, Л.С. Выготский, И.А. Зимняя, И.А. Ильин, М.С. Каган, Б.Т. Лихачев, А.С. Макаренко, А.К. Маркова, А.В. Мудрик, О.К. Позднякова, В.В. Сериков, В.А. Сластенин, В.А. Сухомлинский, К.Д. Ушинский, преподавателями-предметниками образовательных учреждений всех уровней повсеместно, интенсивно и весьма успешно применяются результаты исследований и разработок в этой области психолого-педагогического знания, полученные: Л.Н. Боголюбовым, Р.Г. Гусейновым, А.Я. Данилюком, А.М. Кондаковым, И.В. Молодцовой, Е.А. Платониной, А.С. Прутченковым, В.А. Тишковым, Л.Л. Хоружей, Т.Ж. Шакиновой и другими педагогами, психологами, философами, социологами и культурологами.

Результаты работ, отраженные в трудах названных ученых, позволяют сделать вывод о том, что эффективность воспитательной работы, представляющей собой важнейший способ социализации и адаптации молодого человека в обществе, напрямую зависит от единства и согласованности действий всех субъектов образования (обучения и воспитания) [25]. Так, В учебном пособии «Педагогика» В.А. Сластенина и др. для студентов педагогических вузов понятие «воспитательная работа» трактуется как «педагогическая деятельность, направленная на организацию воспитательной среды и управление разнообразными видами деятельности воспитанников с целью решения задач гармоничного развития личности» [26, с. 22]. В контексте проблемы нашей статьи мы считаем, что все виды воспитания, которые

обобщенно определяются по философской концепции; стилю отношений между воспитателями и воспитанниками; направлениям воспитательной работы и институциональным признакам [26, с. 22; 33, с. 27; 40, с. 165], должны интегративно реализоваться преподавателями вузов, особенно по педагогическим направлениям и профилям подготовки.

*Формирование целей статьи (постановка задания).*

При этом, с учетом охарактеризованных выше особенностей информационного общества, особые роль и место мы отводим гражданскому воспитанию. Как отмечается Т.Ж. Шакиновой, гражданское воспитание – это целенаправленный и нравственный по содержанию процесс освоения подрастающим поколением навыков демократического самоуправления, формирования и развития личностной ответственности за верный духовно-нравственный, политический и правовой выбор жизненных ценностей, поддержание законности и обороноспособности своей страны, максимальную реализацию собственных творческих способностей в интересах устойчивого прогресса общества [27, с. 80].

Известно, что личностные ценности формируются в семье, формальных (воспитательных, учебных) и неформальных группах, трудовых коллективах и т.д., но наиболее системно, последовательно и глубоко духовно-нравственное развитие и воспитание личности происходит в сфере общего образования, где развитие и воспитание обеспечено всем укладом школьной жизни. Поэтому педагогический университет должен подготовить такого учителя-предметника для современной школы, который бы мог обеспечить духовно-нравственное развитие и воспитание своих учеников. На наш взгляд, это возможно лишь при условии, что сам будущий учитель является носителем тех ценностей, которые он должен транслировать и помогать присвоить своим ученикам. Следовательно, наряду с традиционной предметной подготовкой, внимание вузовских преподавателей должно акцентироваться на обязательности духовно-нравственного развития и воспитания студентов. Для этого важно организовать такой учебно-воспитательный процесс, который будет способствовать как собственному духовно-нравственному развитию студента, так и обогащать его способами и приемами реализации Концепции духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России на рабочем месте. Ведь, как правило, учитель реализует ту образовательную модель, в рамках которой учился сам.

Отметим, что Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России в сфере общего образования является одной из методологических основ разработки и реализации федерального государственного образовательного стандарта общего образования второго поколения, в котором в качестве важнейшей цели современного отечественного образования и одной из приоритетных задач общества и государства рассматриваются именно воспитание и социально-педагогическая поддержка становления и развития высоконравственного, ответственного, творческого, инициативного, компетентного гражданина своего государства. Поэтому можно уверенно заявить, что духовно-нравственное развитие и воспитание обучающихся является особенно важным компонентом социального заказа общества для системы образования.

*Изложение основного материала исследования с полным обоснованием полученных научных результатов.* Основным содержанием духовно-нравственного развития, воспитания и социализации молодежи являются базовые национальные ценности, хранимые в социально-исторических, культурных, семейных традициях многонационального народа России, передаваемые от поколения к поколению и обеспечивающие успешное развитие страны в современных условиях. Эти ценности лежат в основе целостного пространства духовно-нравственного развития и воспитания школьников, т.е. укла-

да школьной жизни, определяющего урочную, внеурочную и внешкольную деятельность обучающихся.

К основным принципам организации духовно-нравственного развития и воспитания личности обучающегося мы относим: нравственный пример педагога; социально-педагогическое партнерство; индивидуально-личностное развитие; интегративность программ духовно-нравственного воспитания; социальную востребованность нравственного, гражданского и патриотического воспитания.

Наряду с относительной равнозначностью приведенных принципов необходимо отметить особое значение первого из них. Один из апологетов теории развивающего обучения, немецкий педагог А. Дистерверг считал, что в основе школьного воспитания ребенка лежат три принципа: природосообразность, культуросообразность и самостоятельность, но отмечал особо, что «повсюду ценность школы равняется ценности ее учителя» [23].

Нравственность учителя, моральные нормы, которыми он руководствуется в своей профессиональной деятельности и жизни, его отношение к своему педагогическому труду, к обучающимся, коллегам, – все это имеет первостепенное значение для духовно-нравственного развития и воспитания личности ученика. Никакие воспитательные программы не будут эффективны, если педагог не являет собой главный для обучающихся пример нравственного и гражданского личностного поведения. Поэтому, в педагогическом и гражданском планах, среди базовых национальных ценностей необходимо установить ещё одну, важнейшую и системообразующую ценность Учителя, открывающую душу ребенка для всех других ценностей.

Ярким и убедительным подтверждением сказанного может служить мнение Патриарха Московского и всея Руси Кирилла, подчеркивающего высокую эффективность и даже единственность такого наиболее действенного принципа воспитания, как личный пример воспитателя: «Самое главное в воспитании – это пример жизни самого воспитателя. Сегодня молодежь смотрит на нас с надеждой – не обманем ли мы ее ожиданий. Я думаю, что мы должны понимать, насколько важен этот фактор личного примера» [41].

Приведенные принципы организации духовно-нравственного развития и воспитания личности обучающегося легко коррелируются с основными направлениями воспитательной работы в условиях электронной информационно-образовательной среды педагогического университета, к которым можно отнести:

- обеспечение нормального и продуктивного функционирования социально-педагогической воспитывающей среды вуза (факультета, кафедры) для творческого саморазвития и самореализации личности студента;

- формирование и развитие способов и систем умственно-интеллектуального, гражданско-патриотического, нравственного, эстетического, политического, трудового, физического, правового, экологического воспитания;

- содействие работе самостоятельных студенческих объединений и коллективов в плане организации культурно-творческих, спортивных, иных общественно-значимых мероприятий;

- проведение социально-воспитательных и волонтерских мероприятий, содействие созданию необходимых условий для трудовой деятельности и занятости студентов;

- совершенствование системы морального и материального стимулирования обучающихся с целью мотивационного воздействия и обеспечения исполнения студентами требований вузовских нормативных документов и кодекса корпоративной культуры [33; 37].

В качестве примеров направлений подготовки студентов к реализации Концепции духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России, можно привести опыт организации воспитательной ра-

боты ФМФИ СГСПУ. В соответствии планами кафедр факультета обязательными компонентами воспитательной работы преподавателей являются:

1. Воспитательная работа преподавателей со студентами в рамках учебно-воспитательного процесса.

2. Совместная с преподавателями учебная и внеучебная работа студентов в рамках изучаемых предметов.

3. Самостоятельная или выполняемая под руководством преподавателя внеаудиторная научная, культурно-творческая, культурно-просветительская, волонтерская работа студентов.

Первое направление, – это, по сути, повседневная воспитательная работа преподавателя по реализации положений Концепции в процессе обучения студентов своему предмету, в частности – математике, в рамках обязательных дисциплин, дисциплин по выбору, производственных практик. Ее наглядным примером может служить методологический раздел «Математика в историческом развитии», который включен в содержание основного общего образования. Он представляет собой содержательно-методическую линию, пронизывающую все основные разделы содержания математических дисциплин на данной ступени обучения и предназначен для «формирования представления о математике как части человеческой культуры, для общего развития школьников, для создания культурно-исторической среды обучения», как это отмечено в программах по углубленному изучению этого предмета.

Особое место при изучении раздела «Математика в историческом развитии» отводится биографиям таких ученых-математиков, как: Л. Магницкий, Л. Эйлер, А.Н. Колмогоров, Н.И. Лобачевский, П.Л. Чебышев и др. Для обучающихся эти персоналии представляют большой интерес не только как ученые, но и как личности. Например, Н.И. Лобачевский и П.Л. Чебышев материально помогали талантливым студентам, являясь, по сути, их меценатами. Поэтому при изучении различных разделов математики мы обращаем внимание студентов на социально-, духовно- и нравственно-значимые особенности биографий ученых-математиков.

Воспитательный и культурологический аспекты могут содержать и тексты исторических задач, которые предлагаются студентам в рамках изучаемой темы или дисциплины. Так, например, при изучении дисциплины профессионального цикла (алгебра, теория чисел, числовые системы и др.) студенты выполняют задание по созданию ленты времени, в которой отражены этапы развития математической теории, математического понятия и т.п. В рамках исследовательских заданий, курсовых и дипломных работ студенты разрабатывают проекты уроков, образовательные маршруты, банки заданий по какой-либо теме или разделу, направленные на достижение не только предметных и метапредметных, а и личностных результатов обучения. Подобный подход используется, например, в рекомендациях по организации работы с учащимися над проектом «Геометрия в зорах деревянного зодчества города Самары», разработки урока-путешествия «По Самаре с Царицей наук», подготовки курса внеурочной деятельности «Геометрическая экскурсия по городу Самара».

Следующим направлением подготовки студентов к реализации Концепции духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России является совместная с преподавателями учебно-исследовательская, учебно-методическая, проектная, иная учебная и внеучебная деятельность в рамках изучаемых предметов, выражающаяся в участии обучающихся в различных конкурсах, семинарах, форумах, дискуссионных площадках. Можно отметить следующие достижения и работу студентов ФМФИ СГСПУ в этом направлении:

В 2017 году третьекурсники ФМФИ А. Гречаный и Ю. Гаврилова приняли участие в Молодежном форуме Приволжского федерального округа «iVolga-2017» со своим проектом «Подпространство» и выиграли грант

в сумме 150 тыс. руб. на смене «Культурный БУМ». Студенты разработали проект интеграции в городские экскурсии по Самаре технологий дополненной реальности через создание приложения, позволяющего пользователю увидеть утраченные памятники культуры на территории исторического центра города.

Студенты направления подготовки Педагогическое образование систематически участвуют в качестве экспертов и организаторов конкурсов, проводимых факультетом для школьников. Одним из них является ежегодный региональный конкурс исследовательских работ и проектов школьников в области математики, прикладной математики «Математика вокруг нас». Весьма действенной и эффективной рабочей площадкой для реализации положений Концепции духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России служит также ежегодный факультетский конкурс студенческих методических работ «Я иду на урок...», цель которого заключается в обобщении и распространении опыта будущих учителей математики, физики и информатики по подготовке, организации, проведению занятий и мероприятий внеурочного характера.

Третье направление связано с внеаудиторной работой студентов и их участием в научной, культурно-просветительской, волонтерской, культурно-творческой внеучебной деятельности, в процессе которой происходит формирование и развитие духовно-нравственного личностного потенциала обучающегося как под руководством педагога, так и самостоятельно. Так, например, в рамках данного направления, в апреле 2017 года студент 4 курса профилей подготовки «Физика» и «Информатика» Е. Сидоров принял участие в работе XXII Международного симпозиума «Психологические проблемы смысла жизни и акме», проходившего в Психологическом институте РАО, и выступил с докладом «Интеграция духовного и интеллектуального развития учеников», подготовленным под руководством профессора Е.А. Самойлова.

В октябре 2016 года студенты ФМФИ участвовали в работе международного церковно-государственного форума «Воспитание патриотизма как основы духовной безопасности России». На секции «Интеграция патриотического воспитания в образовательный процесс» были представлены их доклады, которые получили положительные отзывы со стороны участников секции. Следует особо отметить, что практически все студенты – участники Форума уже работают в системе образования. В ноябре 2017 года студенты факультета всех профилей подготовки стали участниками I Поволжского педагогического форума «Система непрерывного педагогического образования: инновационные идеи, модели и перспективы», прошедшего в Поволжском православном институте имени Святителя Алексия, митрополита Московского. На секции «Математическое образование: проблемы, подходы и перспективы» они представили несколько докладов, получивших высокую оценку учителей-практиков, участвовавших в этом заседании.

На протяжении двух последних лет студенты ФМФИ – постоянные участники заседаний Самарского регионального отделения Всемирного Русского Народного Собора. Так, в ноябре 2016 года они приняли участие в Соборе, на котором обсуждался вопрос «Россия и Запад: в поисках ответов на цивилизационные вызовы», а в ноябре 2017 года в Соборе, посвященном вопросу «Россия в XXI веке: исторический опыт и перспективы развития». Особое внимание на последнем Соборе уделялось вопросам науки и образования, как отраслям стратегического значения для населения Российского государства в XXI веке. Уже дважды студенты-математики участвовали в молодежном форуме «Отечества наследники», в рамках которого обсуждались вопросы любви к Родине и повышения ответственности каждого гражданина за судьбу Отечества.

В 2017 году студенты вместе с преподавателями по-  
Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2018. Т. 7. № 2(23)

бывали на пленарном заседании VIII Межрегионального зимнего слета-форума православной молодежи «1917-2017: от революционных перемен к перемене ума»; стали участниками V международного православного молодежного образовательного форума «Вера и дело», который проходил в городе Старица Тверской области; и культурно-просветительского форума «Молодежь и церковь», на котором обсуждались темы сохранения семейных ценностей, православия, самореализации современного молодого поколения, его участия в общественной и церковной жизни.

Живой интерес у студентов ФМФИ СГСПУ вызывают такие традиционные межвузовские, вузовские и факультетские мероприятия, как: уроки мужества патриотической тематики; краеведческие экскурсии и посещения городских и областных музеев и выставок; телемост «Семья семьей гордится»; региональный студенческий фестиваль национальных культур «Диалог культур – основа мира и согласия»; встречи с духовенством Самарской митрополии; Православный Троицкий фестиваль; совместные со студентами СамГТУ и СГИК культурно-просветительские поездки по районам Самарской области, в которых их участники знакомятся со святыми местами самарской земли, региональными достопримечательностями, памятниками культуры и природы, помогают убирать посещаемую территорию и наводить на ней порядок.

Студенты ФМФИ являются авторами и соавторами исторических материалов, которые публикуются в памятных книгах из серии «Жизнь замечательных людей Самарского физмата» [42], статьи и доклады обучающихся постоянно публикуются в духовно-просветительском журнале «Древо».

*Выводы исследования и перспективы дальнейших изысканий данного направления.* Мы надеемся, что формы и результаты воспитательной работы по подготовке студентов ФМФИ СГСПУ к реализации Концепции духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России будут интересны и полезны для других университетов региона и страны, независимо от реализуемых ими направлений и профилей подготовки будущих бакалавров, специалистов и магистров. Вместе с тем, мы понимаем, что реальный уровень воспитанности студентов, проявляющийся в повседневных учебных, научных и иных коммуникациях, не полностью соответствует общепринятым морально-этическим нормам и требованиям нормативных документов, регламентирующим учебно-производственную дисциплину и поведение будущих специалистов. Поэтому можно с уверенностью сказать, что организация и проведение воспитательной работы со студентами, в том числе и их подготовка к реализации Концепции духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России, требуют дальнейшего совершенствования, оптимизации, поиска новых более эффективных способов, методов и технологий.

Подводя итог нашему исследованию, необходимо отметить, что основная задача университетских кафедр и факультетов в реализации Концепции духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России заключается в том, чтобы воспитать у студентов чувство уважения к Родине, ее истории и обычным людям – представителям нашей великой страны. Учитель призван быть патриотом своего государства, т.е. иметь сформировавшуюся позицию верности своей стране и солидарности с ее народом. Патриотизм включает чувство гордости за свое Отечество, малую родину (край, республику, город, село), где гражданин родился, активную гражданскую позицию, готовность к служению своему Отечеству. А труд учителя есть не что иное, как служение своему народу, поэтому он должен обладать чувством личной ответственности за Отечество перед прошлыми, настоящими и будущими поколениями.

Несмотря на некоторую пафосность нашего выво-

да, мы убеждены в том, что будущий учитель, которого готовит педагогический университет, должен быть способен обеспечить духовно-нравственное развитие и воспитание личности гражданина России, т.е. осуществить правильный и оптимальный педагогический процесс привития студентам базовых национальных ценностей. При этом в подготовке будущего педагога особое акцентирование должно отводиться носителями этих ценностей, которыми являются: многонациональный народ Российской Федерации, государство, семья, культурно-территориальные сообщества, традиционные российские религиозные объединения.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Беспалько В.П. Образование и обучение с участием компьютеров: (педагогика третьего тысячелетия). М.: Моск. психолого-соц. ин-т; Воронеж: НПО МОДЭК, 2002. 349 с.

2. Гершунский Б.С. Философия образования для XXI века (в поисках практико-ориентированных концепций). М.: Совершенство, 1998. 608 с.

3. Педагогические информационные технологии и картина мира в непрерывном образовании (информологический аспект) / под общ. ред. Извозчикова В.А.. СПб: Образование, 1997. 211 с.

4. Полат Е.С., Бухаркина М.Ю. Современные педагогические и информационные технологии в системе образования. 3-е изд. М.: Академия, 2010. 368 с.

5. Бобышев Е.Н. О механизмах реализации стратегии развития информационного общества // Азимут научных исследований: экономика и управление. 2015. № 1 (10). С. 21-23.

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

7. Андреев А. Интернет в системе непрерывного образования // Высшее образование в России. 2005. № 7. С. 91-95.

8. Попова Е.В. Интернетизация информационного пространства делового сообщества России // Экономический анализ: теория и практика. 2009. № 31. С. 47-52.

9. Ванюхина Н.В. Компьютерные технологии и интернет в современном образовании // Карельский научный журнал. 2015. № 4 (13). С. 5-8.

10. Нелюбина Е.А., Амитрова М.В., Гусарова Ю.В. Языковые особенности интернет-дискурса // Балтийский гуманитарный журнал. 2014. № 4. С. 21-23.

11. Лифинцева Н.И. Технологизация образования и психологическое здоровье личности // Научные ведомости Белгородского государственного университета. 2009. Т. 14. № 4. С. 66-71.

12. Кузнецова А.Я. Технологизация современного личностно-ориентированного вузовского образования // Современные проблемы науки и образования. 2015. № 2-2. [Электронный ресурс]. URL: <http://www.science-education.ru/ru/article/view?id=22749> (дата обращения: 08.05.2018).

13. Гузева М.В. Перспективы реализации педагогического потенциала сми в процессе медиаобразования // Балтийский гуманитарный журнал. 2016. Т. 5. № 2 (15). С. 142-145.

14. Кривоногов С.В., Петров В.А. Применение информационных технологий в обучении как средство повышения качества образования // Карельский научный журнал. 2015. № 3 (12). С. 15-19.

15. Новоселова С.Ю. Научная политика и капитализация знания в Российской академии образования: формирование научной стратегии и продвижение результатов исследовательской деятельности // Проблемы современного образования. 2014. № 3. С. 66-90. [Электронный ресурс]. URL: [http://pmedu.ru/res/2014\\_3\\_9.pdf](http://pmedu.ru/res/2014_3_9.pdf) (дата обращения: 10.05.2018).

16. Фролов И.Э. Возможности и противоречия капи-

тализации науки в российской инновационной системе // Цивилизация знаний: проблема человека в науке XXI века: Труды XII Международной научной конференции. Ч. 1. (Москва, 22-23 апреля 2011 г.). М.: РосНОУ, 2011. С. 95-103.

17. Аниськин В.Н., Горбатов С.В., Добудько А.В., Добудько Т.В. Контроль и педагогическая оценка в условиях современной электронной информационно-образовательной среды вуза // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2016. Т. 5. № 4 (17). С. 36-40.

18. Филатова Ю.С., Казаринов А.С. Роль и функции специальной информационно-образовательной среды дошкольной образовательной организации // Балтийский гуманитарный журнал. 2017. Т. 6. № 3 (20). С. 297-300.

19. Аниськин В.Н., Бусыгина А.Л. Развитие коммуникативного интегративного компонента профессиональной компетентности преподавателя вуза в условиях холистической информационно-образовательной среды // Балтийский гуманитарный журнал. 2017. Т. 6. № 4 (21). С. 269-272.

20. Горбатов С.В., Добудько А.В., Добудько Т.В., Пугач О.И. Организационно-технологические аспекты формирования и развития информационно-образовательной среды современного вуза // Балтийский гуманитарный журнал. 2017. Т. 6. № 4 (21). С. 309-312.

21. Матвеева А.В., Кротова Е.А. Реализация возможностей электронной информационно-образовательной среды в экологическом образовании // Карельский научный журнал. 2017. Т. 6. № 2 (19). С. 26-28.

22. Панюкова Е.В., Мкртычев С.В. Облачные технологии как инструмент формирования персональной информационной образовательной среды // Балтийский гуманитарный журнал. 2017. Т. 6. № 4 (21). С. 343-346.

23. Симонова И.Н., Варникова О.В. информационно-экологическая образовательная среда технического вуза // XXI век: итоги прошлого и проблемы настоящего плюс. 2014. Т. 2. № 2 (18). С. 81-87.

24. Хуторской А.В. Дидактическая эвристика: Теория и технология креативного обучения. М.: МГУ, 2003. 416 с.

25. Бордовская Н.В., Реан А.А. Педагогика: Учебник для вузов. СПб.: Питер, 2000. 304 с.

26. Слостенин В.А., Исаев И.Ф., Шиянов Е.Н. Педагогика: Учебное пособие. М.: Академия, 2002. 576 с.

27. Шакинова Т.Ж. Гражданское воспитание школьников на основе нравственного развития личности // Вестник Карагандинского государственного университета. Серия Педагогика. 2011. № 1 (61) С. 80-84. [Электронный ресурс]. URL: <https://articlekz.com/article/5745>; <https://www.twirpx.com/file/1270106/> (дата обращения: 11.05.2018).

28. Аниськин В.Н. О некоторых организационных аспектах воспитательной деятельности факультета вуза (из опыта работы ФМФИ ПГСГА) // Проблемы воспитания личности молодого человека в образовательном процессе: материалы международной н-п конференции (Махачкала, 29 марта 2013 г.). Ч. 2. М.: РПА, 2013. С. 255-259.

29. Клягин С.В. Социальная коммуникация: создание человека и общества // Вестник РГГУ. Серия Политология. Социально-коммуникативные науки. 2007. № 1/07. С. 33-46.

30. Клягин С.В. Аватары нечеловеческого: социально-антропологические вызовы современных информационно-коммуникативных практик // Оптимальные коммуникации (эпистемический ресурс академии меди-индустрии и кафедры теории и практики общественной связности РГГУ). 2012. [Электронный ресурс]. URL: <http://jarki.ru/wppress/2012/01/30/2964/> (дата обращения: 11.05.2018).

31. Ревич Ю. Роботизированный быт – сегодня, завтра или в неопределенном будущем? // Мир ПК. 2014. № 3. [Электронный ресурс]. URL: <https://www.osp.ru/>

pcworld/2014/03/13039695/; <https://www.osp.ru/pcworld/archive/2014/03/> (дата обращения: 12.05.2018).

32. Бодрийяр Ж. Система вещей. М.: Издательство «РУДОМИНО», 2001. 95 с. [Электронный ресурс]. URL: <http://yanko.lib.ru/books/philosoph/ baudrillard-le-systeme-des-objets-81.pdf> (дата обращения: 12.05.2018).

33. Аниськин В.Н. Особенности воспитательной работы педагога в условиях холистичной информационно-образовательной среды // Человеческий потенциал в XXI веке: образование и культура, патриотизм и традиции казачества, здоровый социум и инновационная экономика: материалы всероссийской научно-практической конференции (Дмитровград, 30 марта 2016 г.). Дмитровград: ПКIUPT (филиал) МГУТУ, 2016. С. 25-30.

34. Аниськин В.Н. Особенности современной информационно-образовательной среды и проблемы кибернетического обучения // Фундаментальные исследования. 2005. № 3. С. 81-82.

35. Дистервег А. Избранные педагогические сочинения. М.: Учпедгиз, 1956. 374 с.

36. Сериков В.В. Личностно-развивающее образование как одна из культурологических образовательных моделей // Известия ВГПУ. 2016. № 2 (106). С. 30-35.

37. Богословский В.И., Аниськин В.Н., Ильмушкин Г.М. Педагогическая модель системы воспитания студентов в условиях холистичной информационно-образовательной среды // Вестник Академии права и управления. 2017. № 46 (1). С. 153-161.

38. Данилюк А.Я., Кондаков А.М., Тишков В.А. Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России в сфере общего образования. М.: Просвещение, 2014. 24 с. [Электронный ресурс]. URL: <https://www.twirpx.com/file/521115/> (дата обращения: 12.05.2018).

39. Платонина Е.А. Духовно-нравственное воспитание школьников в поликультурном пространстве // Международный научно-исследовательский журнал: психологические науки. 2016. № 4 (46). Ч. 7. С. 123-124. Выпуск: № 4 (46). URL: <https://research-journal.org/psychology/duhovno-nravstvennoe-vospitanie-shkolnikov-v-polikulturnom-prostranstve/> (дата обращения: 15.05.2018).

40. Российская педагогическая энциклопедия. Т. 1. М., 1993. С. 165.

41. Чернышев В. Воспитание на личном примере. Репортаж с совместного заседания президиума Госсовета и президентского Совета по взаимодействию с религиозными объединениями. Тула, 2009. [Электронный ресурс]. URL: <http://www.ntv.ru/novosti/152538/> (дата обращения: 15.05.2018).

42. Жизнь замечательных людей Самарского физмата / отв. редактор Аниськин В.Н. Самара: Изд-во ПГСГА, СГСПУ. Т. 1, 2009. 574 с.; Т. 2, 2011. 571 с.; Т. 3, 2012. 615 с.; Т. 4, 2015. 720 с.; Т. 5 (Ч. 1, Ч. 2), 2017. 840 с.

*Статья поступила в редакцию 02.05.2018*

*Статья принята к публикации 27.06.2018*

УДК 378.016: 811

## КЛЮЧЕВЫЕ АСПЕКТЫ ОБУЧЕНИЯ АУДИРОВАНИЮ ИНОЯЗЫЧНОЙ РЕЧИ

© 2018

**Балабас Наталья Николаевна**, кандидат филологических наук, доцент,  
доцент кафедры зарубежной филологии

*Московский городской педагогический университет*

*(129226, Россия, Москва, 2-ой Сельскохозяйственный пер., 4, к. 1, e-mail: balnani@mail.ru)*

**Аннотация.** Данная статья отражает поиск новых путей обучения аудированию, способствующих эффективности данного рецептивного вида речевой деятельности и служащих повышению уровня мотивации к изучению иностранных языков. Актуальность обусловлена введением новых образовательных стандартов, принятых в результате присоединения России к Болонскому процессу, предусматривающему создание единого образовательного пространства и включение в процесс глобализации. Как следствие, возрос интерес к иностранным языкам и распространена программа «Общеввропейский языковой портфель», базирующаяся на документе Совета Европы «Общеввропейские концепции владения иностранным языком, которая задаёт высокий уровень владения разными аспектами иностранного языка для студентов высших учебных заведений, в том числе аудированием. В статье изложены основные этапы работы над аудированием, раскрыты возможности использования на занятиях иностранного языка аутентичных аудио и видеоматериалов, позволяющих не только сформировать умение понимать иноязычные тексты разных типов на слух, но и выработать социолингвистические и социокультурные компетенции, необходимые для осуществления коммуникации в современных условиях. Основываясь на многолетнем опыте работы, как с неязыковыми, так и с профильными группами, изучающими иностранные языки, представлен эффективный алгоритм работы над аудированием, предусматривающий преодоление трудностей, возникающих при освоении этого вида речевой деятельности. Предложен комплекс упражнений для планомерной выработки навыков владения аудированием.

**Ключевые слова:** вид речевой деятельности, аутентичный текст, проблема мотивации к обучению, цель и средство обучения, языковая трудность, информационная и техническая поддержка деятельности преподавателя.

## KEY ASPECTS OF TEACHING FOREIGN SPEECH LISTENING

© 2018

**Balabas Natalya Nikolavna**, Candidate of Philological Sciences, Associate Professor, Associate Professor  
of the Foreign Philology Department  
*Moscow City Pedagogical University*

*(142455, Russia, Moscow, 2 Selskokozyaystvennyy lane, 4, b. 1, e-mail: balnani@mail.ru)*

**Abstract.** This article deals with searching for new ways of developing listening skills that contribute to the effectiveness of this receptive speech activity and are aimed at increasing the motivation level for foreign languages studying. The topic is relevant due to the introduction of the new educational standards adopted as a result of Russia's joining the Bologna process providing the creation of the unified educational space and the inclusion into the globalization process. The consequence of all this became the increased interest in foreign languages and the wide spread of the program "The European Language Portfolio" based on the European Council document "The Common European Framework of Reference for Languages". This document presupposes that University students should have a good command of different language aspects including listening comprehension. The article describes the main stages of improving listening skills and reveals the potential of using authentic audio and video materials not only for forming the students' ability to understand foreign texts of different types but also for developing their sociolinguistic and sociocultural competences necessary for communicating in the modern world. Using the long-term experience of working with both linguistic and non-linguistic students the author presents the effective algorithm of developing students' listening skills that facilitates the process of their overcoming difficulties arising in this speech activity. The set of exercises for systematic development of listening comprehension is proposed.

**Keywords:** speech activity; authentic text; learning motivation problem; teaching purpose and means; language difficulty; informational and technical support of a teacher's activity

Реформирование высшего образования, обусловленное вступлением России в Болонский процесс, предусматривает создание единого образовательного и научного пространства, предполагает высокий уровень владения иностранными языками с целью мобильности студентов и преподавателей, осуществления эффективной профессиональной деятельности. Повышение качества высшего образования является приоритетной задачей реформирования [1; 2].

Аудирование – понимание иноязычной речи на слух, один из самых сложных видов речевой деятельности [3]. Владение иностранным языком невозможно без владения аудированием, так как именно аудирование, наряду с говорением, обеспечивает возможность коммуникации на иностранном языке. В жизни человек чаще участвует в диалоге, что подразумевает умение слышать, понимать собеседника и адекватно реагировать на его речь. При этом необходимо помнить, что в реальных ситуациях слушатель воспринимает речь на слух, предъявляемую однократно. При изучении иностранного языка необходимо прийти к восприятию иноязычной речи после первого прослушивания. Это доказывает, что проблема обучения аудированию по-прежнему является актуальной и поэтому достаточно обширно представлена на страницах методических журналов [4–22].

Общеввропейские концепции владения иностран-

ным языком предъявляют высокие требования к владению в области аудирования. Студенты неязыковых факультетов должны в конце обучения понимать лекции, если тема знакома, понимать большинство радио и телепрограмм; студенты языковых факультетов должны понимать спонтанную речь, идиоматические выражения, лекции и презентации, относящиеся к профессиональной деятельности и учебе, даже когда они сложны по содержанию и в языковом плане.

Поскольку невозможно изучать язык страны без обращения к её культуре и истории, страноведческий аспект играет важную роль.

Использование аутентичных источников позволяет добиться поставленных целей, повысить эффективность обучения и мотивацию, активизировать учебный процесс [23].

Материалы, предложенные ниже для проведения аудирования, могут служить прекрасной информационной и технической поддержкой деятельности преподавателя иностранного языка.

Использование дисков французских издательств Hachette и Clé international, в которых широко представлены материалы для аудирования: аудио и видеозаписи, производят на студентов положительное эмоциональное воздействие, повышают мотивацию к изучению предмета. Например, в комплексе «le nouveau taxi» в раз-

деле «audio» представлены диалоги для аудирования в двух режимах – медленном и нормальном темпе речи. Кроме того, раздел «vidéo» содержит видеозаписи которые также можно использовать в качестве упражнений на аудирование. Конечно, в аудиозаписи мы только слышим предъявляемый материал, в то время как в видеозаписи сама ситуация (видеоряд), помогает пониманию текста.

Комплекс «Déclic» содержит видеосюжеты на разнообразные темы, необходимые для коммуникации и отвечающие требованиям владения языком уровней A1 и A2 по европейской шкале компетенций. Длительность звучания текста 1-3 минуты, в зависимости от сложности темы.

Комплекс «Alter ego» предлагает для аудирования видеосюжеты и аудиосюжеты, которые представлены довольно в быстром темпе, приближенном к естественной речи носителей французского языка. Он ориентирован на развитие межкультурной коммуникации, аудио и видеосюжеты представляют обширную информацию о французском обществе и франкоязычном мире.

Целесообразно проводить аудирование с самых первых занятий иностранным языком. Учащиеся должны привыкнуть к этому сложному виду деятельности. При изучении французского языка целесообразно начать с диска комплекса « le nouveau taxi», где видеозаписи сопровождаются титрами на французском языке, что облегчает понимание. На следующем этапе можно использовать аудиозаписи этого учебного комплекса, когда необходимо информацию понять только на слух. Далее желательно использовать диск « Déclic», где видеозаписи представлены без титров и позже «Alter ego», дающий возможность понимать довольно сложную информацию в быстром темпе.

Пример аутентичного сайта, где можно найти материалы для проведения разноуровневых заданий по аудированию [24].

Данные материалы можно использовать непосредственно в аудитории или предложить студентам выполнить дома, с последующей проверкой на занятиях иностранного языка.

Учитывая многолетний опыт проведения занятий, можно прийти к выводу, что при проведении аудирования следует соблюдать следующие правила:

- учёт языковых возможностей группы студентов;
- аутентичность использованных материалов;
- тщательный отбор материала по тематике;
- регулярность проведения (на каждом занятии);
- оптимальное время для проведения (15–20 минут);
- разноплановость упражнений;
- комплексность предъявляемых упражнений (7–10 упражнений, обязательно включая предтекстовые (2), текстовые (2) и послетекстовые задания (3–6)).

Трудность предъявляемых для выполнения упражнений должна быть оптимальной для каждой конкретной группы. Таким образом, реализуется принцип доступности и посильности. Необходимо учитывать исходный языковой уровень группы. Задание не должно быть слишком лёгким, иначе теряется интерес, и, в то же время, его выполнение должно представлять определённую сложность, чтобы развивать навык аудирования. Для заданий желательно отбирать аутентичные материалы. Оригинальные тексты позволяют изучить современный язык, выучить актуальные выражения и новые слова, повысить уровень социолингвистической и социокультурной компетентности. Кропотливая подготовка преподавателя к занятиям требует много времени, но качественные разработки тем с интересными, нестандартными заданиями и презентациями позволят поддерживать мотивацию студентов к изучению иностранного языка, послужат долгое время и станут прекрасным дополнением к любому учебнику [25; 26]. Аудированию необходимо уделять время на каждом занятии, так осуществляется принцип системности. Время, отведённое

для этого вида речевой деятельности, зависит от количества учебных часов в неделю, но даже 15–20 минут будет достаточно, позволит улучшить произношение, интонирование, избежать ошибок при изучении новых слов. Разнообразные упражнения дают возможность повысить мотивацию и отработать необходимый навык. Целесообразно выполнять целый комплекс упражнений, включающий предтекстовые, текстовые и послетекстовые упражнения. Предтекстовый этап имеет целью подготовить студентов к восприятию текста, усилить мотивацию, дать установку на первичное прослушивание, снять возможные трудности. Текстовый этап – предъявление текста и выполнение заданий по ходу прослушивания. Студенты должны понять основную идею текста. Послетекстовый этап предполагает контроль понимания прослушанного текста.

Следует помнить, что существует ряд объективных сложностей, способных затруднять понимание прослушанного текста:

- трудности, обусловленные условиями аудирования;
- трудности, связанные с индивидуальными особенностями источника речи;
- трудности, вызванные языковыми особенностями воспринимаемого материала.

Важно использовать диски, записанные в различных условиях. Шумовым фоном может быть шум аэропорта, автострады, толпы, шум дождя и т. п. В реальных условиях крайне редко проходит общение в полной тишине. Шумовой фон позволяет приблизить аудирование к реальной жизни. Источником речи не должен быть один и тот же человек (преподаватель), нужно чтобы студенты могли слышать речь разных людей: как мужские, так и женские голоса, голоса молодых и пожилых людей. Знание речевых клише, фразеологизмов, пословиц, поговорок, языковых реалий облегчает понимание речи на слух.

Для выработки устойчивых навыков аудирования необходимо использовать разнообразные упражнения (устные или письменные задания на проверку понимания содержания услышанного текста (диалога) или увиденного эпизода), например:

- показать на карте упомянутые страны, города;
- показать упомянутые достопримечательности на карте города;
- прослушав (просмотрев) эпизод, заполнить пропуски в тексте (вставить ключевые слова и выражения);
- заполнить таблицу (внести необходимые сведения) по содержанию эпизода и т. д.
- ответить на вопросы по содержанию;
- пересказать содержание аудио или видеосюжета по цепочке (каждый учащийся продолжает мысль предыдущего отвечающего);
- придумать оригинальное название к эпизоду;
- пересказать эпизод от другого лица;
- передать услышанный диалог в виде монологического высказывания;
- разыграть представленный сюжет;
- придумать и разыграть диалог по данному образцу;
- озвучить просмотренный эпизод;
- придумать свой комментарий к увиденному сюжету;
- придумать продолжение увиденной или услышанной истории;
- выразить своё мнение по поводу увиденного сюжета;
- прослушав интервью со знаменитым человеком, придумать своё интервью с другой знаменитостью;
- подготовить проект небольшого эпизода с комментариями на заданную тему;

Предложенный ниже комплекс упражнений, как показывает практика, является оптимальным и служит эффективной выработке навыков аудирования:

- предвосхищающее аудирование: проанализировать 5-6

слов, данных в переводе, и попытаться предположить тему, по которой будет прослушан текст;

- посмотреть новые слова, данные с переводом, и составить с ними предложения;
- после первого прослушивания: определить тему и проблему, прослушанного текста;
- рассказать в 2–3 предложениях, о чём речь в тексте;
- после второго прослушивания: ответить на вопросы (кто, где, когда, что случилось);
- составить диалог, на основе услышанной информации;
- пересказать текст;
- выразить своё мнение по поводу текста (интересный, неинтересный, актуальный, неактуальный, сложный или простой с точки зрения грамматики и лексики);
- выразить мнение по поводу затронутой в тексте проблеме;
- написать резюме 5–7 предложений;
- и т. д.

Аудирование может быть как целью, так и средством обучения. В тех случаях, когда аудирование служит лишь средством обучения, оно является промежуточным заданием, после прослушивания текста выполняют упражнения на развития других видов речевой деятельности, например говорения, письма и т. п.

Аудирование – неотъемлемый и очень сложный аспект в изучении иностранного языка. Только регулярная работа может развить у студентов навык восприятия иноязычной речи на слух. Особое значение имеет аутентичность материалов предъявляемых учащимся. Важно, чтобы звучание иноязычной речи имело разную длительность (от нескольких реплик на первом году обучения до достаточно длинных сюжетов в конце курса) и проходило в разном темпе (с его постепенным нарастанием). Проблему преподавателя с выбором эпизодов помогут решить аутентичные учебно-методические комплексы, содержащие видео и аудиоэпизоды разнообразной продолжительности и тематики, где иноязычная речь звучит в разном темпе. Сюжеты озвучивают носители языка. Каждый текст содержит новую интересную информацию о стране, о носителях языка, традициях и быте. Студенты узнают языковые реалии. Богатый материал видеосюжетов, насыщенный информацией по межкультурной коммуникации, позволяет расширить кругозор учащихся и повысить уровень их общей эрудиции и языковой компетенции.

Таким образом, регулярное проведение заданий по аудированию, базирующихся на аутентичных текстах, а также аудио и видеоматериалах, способствует погружению студентов в иноязычную среду, выработке навыков, необходимых для участия в естественной коммуникации и готовит к реальному общению с носителями языка.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Николаева М.Н. Качество образования в управлении качеством образования – главные проблемы современной системы высшего образования//Проблемы и перспективы высшего образования на современном этапе. Материалы Международной научно-практической конференции. Электросталь, 2010. С. 22–26.
2. Торгашев Р.Е. Управление качеством оценивания высшего профессионального образования, его способы и характеристики // Развитие теории и практики педагогики, педагогической и социальной психологии в условиях обновления системы образования Сборник материалов ежегодной международной конференции. 2013. С. 100–104
3. Гальскова, Н. Д., Василевич А.П., Акимова Н.В. Методика обучения иностранным языкам. / Н. Д. Гальскова, Василевич А.П., Акимова Н.В. – Ростов -на-Дону: Феникс, 2017. – 352 с.
4. Апатова Л.И. Обучение пониманию иноязычной речи на слух: автореф. канд. дис. М.: Моск. Гос. Пед. ин-т иностр. яз им. Мориса Тореза – 1971. - 24 с.
5. Барановская Т.А., Шафоростова В.М., Захарова

Л.А. Современные методы обучения аудированию// Иностранные языки в высшей школе. – 2013 - №3 (26) - С. 73–83.

6. Бугреева А.С. Актуальность использования аудиовизуальных интернет-ресурсов в процессе обучения иностранному языку в неязыковом вузе// Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2017. С. 199–201.

7. Гаврилова А. В. Обучение аудированию иноязычной речи в условиях неязыкового вуза: на материале английского языка : дисс. ... канд. пед. наук :13.00.02. – СПб., 2006. – 182 с.

8. Елухина Н.В. Основные трудности аудирования и пути их преодоления// Иностранные языки в школе. – 1987 - № 1 - С. 18.

9. Зимняя И. А. Психология слушания и говорения: автореф. дис. ... д-ра психол. наук. - М., 1973. - 32 с.

10. Креер М.Я., Пилипчук Е.Д. Некоторые вопросы преподавания второго иностранного языка в неязыковом вузе: немецкий после английского // Балтийский гуманитарный журнал. 2016. Т. 5. № 3 (16). С. 132-137.

11. Лопатин М.А. Развитие навыков эффективного аудирования англоязычной речи у студентов неязыкового вуза с помощью аутентичных материалов// Научно-методический электронный журнал Концепт. 2017. № V11. С. 86–90.

12. Мехтиханлы С. Г. Аудирование как главный аспект в обучении русскому языку иранских студентов // Филология и лингвистика. – 2017. – № 1. – С. 58–62. – URL: <https://moluch.ru/th/6/archive/45/1718/> (дата обращения: 05.01.2018).

13. Михина А.Э. Методика формирования стратегий аудирования у студентов неязыкового вуза : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / А.Э.Мухина. – Улан-Удэ, 2009. – 26 с.

14. Никитина Ю.А. Формирование умений аудирования ямайского варианта английского языка // Балтийский гуманитарный журнал. 2013. № 4. С. 27-30.

15. Николаева Н.Н. Особенности обучения аудированию профессиональных текстов на английском языке в техническом вузе. Университет им. В.И. Вернадского № 3 (57) 2015. С. 201–208.

16. Пассов Е.И. Основные вопросы обучения иноязычной речи. Учебное пособие. Воронеж: Воронежский гос. пед. университет, 1974. - 164с.

17. Смирнова Е.В. Лингвометодические аспекты формирования и совершенствования умений речевой иноязычной деятельности в вузе при использовании средств ИКТ // Карельский научный журнал. 2013. № 2. С. 33-40.

18. Сулова Ю.В. Организационно-педагогические условия эффективного развития аудитивной компетенции курсантов // Балтийский гуманитарный журнал. 2016. Т. 5. № 2 (15). С. 92-96.

19. Тимина С.В. Методика обучения иностранных студентов аудированию на материале языка специальности: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02: – Нижний Новгород, 2003. – 233 с.

20. Царевская И.В., Литовченко Л.Н. К вопросу об аудировании в обучении иностранному языку в неязыковом вузе // Современные проблемы науки и образования. – 2015. – № 2-2.; URL: <https://science-education.ru/tu/article/view?id=21713> (дата обращения: 01.01.2018).

21. Черкашина А. И. Теоретическое обоснование структуры и содержания учебных пособий по обучению аудированию: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02: / Черкашина Алена Ивановна. – М., 2003. – 297 с.

22. Яковлева В. А. Обучение иноязычному профессионально-ориентированному аудированию на среднем этапе в условиях технического вуза: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08: / Яковлева Валентина Анатольевна. – Екатеринбург, 2003. – 252 с.

23. Балабас Н.Н. Некоторые особенности изучения аутентичной прессы на неязыковых факультетах на ма-



териале текстов социокультурной и профессионально ориентированной направленности//Современные тенденции в обучении иностранным языкам. Кафедраальный сборник научных статей. М.: МГОУ, 2012. – С. 5–10.

24. Le Point du FLE; URL: <https://www.lepoint-dufle.net/p/comprehensionaudio.htm> (дата обращения: 04.06.2018).

25. Борисова И.В. Мотивационные установки к изучению иностранного языка у студентов бакалавров неязыковых профилей//Актуальные проблемы обучения профессионально ориентированному иноязычному общению материалы Всероссийской заочной научно-практической конференции, посвященной 85-летию Московского государственного областного университета и 80-летию кафедры иностранных языков. 2016. С. 15-18.

26. Боровкова И.В. Формирование мотивации к изучению немецкого языка в вузе на неязыковых факультетах.//Мир науки, культуры, образования. 2017. № 5 (66). С. 334-336.

*Статья поступила в редакцию 14.04.2018*

*Статья принята к публикации 27.06.2018*

УДК 378.1

## АНАЛИЗ ВЛИЯНИЯ СОЦИАЛЬНО-ЭКОНОМИЧЕСКИХ УСЛОВИЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ВУЗОВ НА РАЗВИТИЕ МОЛОДЕЖНОГО ПРЕДПРИНИМАТЕЛЬСТВА

© 2018

**Барсукова Диляра Фаргатовна**, кандидат педагогических наук, заведующий кафедрой  
профессионального развития работников образования

*Башкирский государственный педагогический университет им. М. Акмуллы  
(450000, Россия, Уфа, улица Октябрьской революции, 3а, e-mail: barsukova\_dilyara@mail.ru)*

**Аннотация.** В современных экономических условиях развитие молодежного предпринимательства в университетской среде становится все более очевидной и актуальной педагогической проблемой. Научно-теоретическая актуальность исследования определяется наличием несоответствий и противоречий между возможностями молодежного предпринимательства как формы профессиональной реализации (трудоустройства выпускников) и недостаточной практикой образовательных организаций высшего образования по вовлечению студентов в предпринимательскую деятельность; значимостью надпрофессиональных предпринимательских компетенций в структуре профессиональной компетентности выпускников и отсутствием в образовательной организации высшего образования целенаправленной работы по их формированию; наличием большого числа государственных программ по поддержке и развитию молодежного предпринимательства и их низкой эффективностью; потребностью студента в обучении и реализации молодежного предпринимательства и отсутствием в педагогической теории научно-обоснованной методики по развитию молодежного предпринимательства в студенческой среде. Выделенная совокупность противоречий обозначила содержательно-смысловые границы проблемы исследования, заключающейся в определении теоретико-методологических и концептуальных основ проектирования молодежного предпринимательства в университетской среде и разработке организационно-педагогических условий его реализации. С целью дальнейшего определения факторов и их апробации в ходе опытно-экспериментальной работы развития молодежного предпринимательства в университетской среде был осуществлен анализ взаимосвязи социально-экономических условий деятельности вузов на развитие молодежного предпринимательства.

**Ключевые слова:** образование, молодежное предпринимательство, трудоустройство, рынок труда, предпринимательская подготовка, социально-экономические показатели.

## THE ANALYSIS OF INFLUENCE OF SOCIAL AND ECONOMIC CONDITIONS OF ACTIVITY OF HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS ON DEVELOPMENT OF YOUTH BUSINESS

© 2018

**Barsukova Dilyara Fargatovna**, candidate of pedagogical sciences, head of the department  
of professional development of educators

*Bashkir State Pedagogical University named after M. Akmulla  
(450000, Russia, Ufa, street of the October revolution, 3a, e-mail: barsukova\_dilyara@mail.ru)*

**Abstract.** In modern economic conditions development of youth business in the university environment becomes more and more obvious and current pedagogical problem. The scientific-theoretical relevance of an issledokvaniye is defined by existence of discrepancies and contradictions to a mekzhd opportunities of youth business as forms of professional realization (employment of graduates) and insufficient practice of the educational organizations of the higher education for involvement of students in business activity; the importance nadprofessionalny enterprise competence of structure of professional competence of graduates and absence in the educational organization of the higher education of purposeful work on their formation; existence of a large number state to programs for support and development of youth business and their low efficiency; need of the student for training and realization of youth business and absence for the pedagogical theory of a scientifically based method of development of youth business for the student's environment. The allocated set of contradictions has designated soderzhaktelno-semantic borders of a problem of a research, in definition of teoretiko-methodological and kontseptualkny bases of design of youth business in the university environment and development of organikzatsionno-pedagogical conditions of his realization. For the purpose of further definition of factors and their approbation during skilled and experimental work of development of youth business in the university environment the analysis of interrelation of social and economic conditions of activity of higher education institutions on development of youth business has been carried out.

**Keywords:** education, youth business, employment, labor market, enterprise preparation, socio-economic indexes.

*Постановка проблемы в общем виде и ее связь с важными научными и практическими задачами.* В педагогической практике существует достаточно обширная проблемная область, связанная с необходимостью углубления научных представлений относительно целей, задач и содержания профессиональной подготовки студентов в образовательной организации высшего образования, направленной на развитие молодежного предпринимательства. В этой связи нами была поставлена задача на основе анализа современного состояния и тенденций развития высшего образования выявить совокупность внешних и внутренних факторов, оказывающих влияние на развитие молодежного предпринимательства в университетской среде [1–14].

*Анализ последних исследований и публикаций, в которых рассматривались аспекты этой проблемы и на которых обосновывается автор; выделение неразрешенных ранее частей общей проблемы.* Состояние и перспективы развития предпринимательской деятельности в сфере образования являлись предметом изучения в работах Н.М. Громовой, С.В. Жарковой, Т.К. Михалкиной, Т.А. Мильгуй, Ю.Л. Матлак и др. Молодежному, в том

числе студенческому, предпринимательству посвящены исследования С.Ю. Богдановой, А.М. Ганина, В.В. Демидова, С.А. Носкова, Т.П. Пестряковой, С.Г. Петросян, А.Ф. Шевхужева, И.А. Шаткевич и др.

*Формирование целей статьи (постановка задания).* В ходе исследования нами была проанализирована взаимосвязь показателей трудоустройства (доли трудоустройства выпускников вуза) и развития молодежного предпринимательства (доли индивидуальных предпринимателей – выпускников вузов) с региональными показателями: напряженности на рынке труда (уровень занятости; уровень безработицы; среднее время поиска работы безработными; удельный вес безработных, ищущих работу 12 месяцев и более); деятельности малых предприятий (число малых предприятий; среднесписочная численность работников; оборот малых предприятий); уровня жизни населения (среднемесячная номинальная начисленная заработная плата работников организаций; структура денежных доходов: доходы от предпринимательской деятельности; оплата труда; социальные выплаты); валового регионального продукта (валовой региональный продукт; фактическое конечное потребление

ние домашних хозяйств на территории субъектов).

С этой целью нами были использованы данные, размещенные: на Портале мониторинга трудоустройства выпускников Министерства образования и науки Российской Федерации [15].

При обозначении показателей в таблицах год выпуска обозначается как «2013→», а год трудоустройства «→2014». Были изучены сведения, размещенные в 2016 году на указанном выше портале, так называемые данные мониторинга трудоустройства выпускников 2015 года; на сайте Федеральной службы государственной статистики [16].

*Изложение основного материала исследования с полным обоснованием полученных научных результатов.*

Информация о результатах, полученных в ходе комплексного анализа, представлена в таблицах 1–8.

Таблица 1 – Взаимосвязь показателей трудоустройства с показателями напряженности на рынке труда, коэффициент корреляции

Показатель	Доля трудоустройства выпускников		
	2013–2014	2014–2015	2015–2016
Уровень занятости, процентов	-0,33926	-0,413	-0,31389
Уровень безработицы, процентов	-0,52519	-0,55002	-0,50083
Среднее время поиска работы безработными, месяцев	-0,33361	-0,44171	-0,36102
Удельный вес безработных, ищущих работу 12 месяцев и более, процентов	-0,1883	-0,286	-0,21488

Таблица 2 - Взаимосвязь показателей развития молодежного предпринимательства с показателями напряженности на рынке труда, коэффициент корреляции

Показатель	Доля индивидуальных предпринимателей		
	2013–2014	2014–2015	2015–2016
Уровень занятости, процентов	-0,16433	-0,02301	-0,1247
Уровень безработицы, процентов	-0,17484	-0,06524	-0,10757
Среднее время поиска работы безработными, месяцев	-0,1921	-0,05677	-0,06368
Удельный вес безработных, ищущих работу 12 месяцев и более, процентов	-0,29341	-0,19643	-0,19787

Таблица 3 - Взаимосвязь показателей трудоустройства с показателями деятельности малых предприятий, коэффициент корреляции

Показатель	Доля трудоустройства выпускников		
	2013–2014	2014–2015	2015–2016
Число малых предприятий на 10000 человек населения в 2014 году	0,452535	0,44184	0,398917
Среднесписочная численность работников (без внешних совместителей), тыс. человек в 2014 году	0,152643	0,139656	0,223612
Оборот малых предприятий, млрд руб. в 2014 году	0,093081	0,086439	0,151813

Таблица 4 - Взаимосвязь показателей развития молодежного предпринимательства с показателями деятельности малых предприятий, коэффициент корреляции

Показатель	Доля индивидуальных предпринимателей		
	2013–2014	2014–2015	2015–2016
Число малых предприятий на 10000 человек населения в 2014 году	-0,0344	-0,11775	-0,0578
Среднесписочная численность работников (без внешних совместителей), тыс. человек в 2014 году	-0,03206	-0,0585	-0,03949
Оборот малых предприятий, млрд. руб. в 2014 году	0,004305	-0,00136	0,011526

Таблица 5 - Взаимосвязь показателей трудоустройства с показателями уровня жизни населения региона, коэффициент корреляции

№	Показатель	Год	Доля трудоустройства выпускников		
			2013→2014	2014→2015	2015→2016
1	Среднемесячная номинальная начисленная заработная плата работников организаций	2010	0,314046	0,348477	0,337815
2		2011	0,317183	0,348464	0,340405
3		2012	0,301177	0,330111	0,32221
4		2013	0,284833	0,318741	0,303752
5		2014	0,289635	0,32479	0,30597
6		2015	0,291581	0,327508	0,306417
7	Доходы от предпринимательской деятельности в структуре денежных доходов	2010	-0,42421	-0,44216	-0,46673
8		2011	-0,43944	-0,45965	-0,47459
9		2012	-0,44574	-0,46935	-0,46985
10		2013	-0,50776	-0,51696	-0,49846
11		2014	-0,4255	-0,47641	-0,45727
12		2015	-0,50975	-0,56189	-0,5449
13	Оплата труда в структуре денежных доходов	2010	0,471452	0,529691	0,490984
14		2011	0,496397	0,549834	0,500341
15		2012	0,444312	0,496216	0,454896
16		2013	0,438673	0,500576	0,444784
17		2014	0,427592	0,488365	0,446454
18		2015	0,423686	0,485839	0,4301
19	Социальные выплаты в структуре денежных доходов	2010	-0,18029	-0,14122	-0,1586
20		2011	-0,12116	-0,07723	-0,12495
21		2012	-0,1371	-0,06698	-0,12179
22		2013	-0,11278	-0,02885	-0,10673
23		2014	-0,13864	-0,03876	-0,08953
24		2015	-0,11228	-0,02679	-0,07357

Таблица 6 - Взаимосвязь показателей развития молодежного предпринимательства с показателями уровня жизни населения региона, коэффициент корреляции

№	Показатель	Год	Доля индивидуальных предпринимателей		
			2013→2014	2014→2015	2015→2016
1	Среднемесячная номинальная начисленная заработная плата работников организаций	2010	0,237003	0,267605	0,220384
2		2011	0,238551	0,264433	0,220304
3		2012	0,257433	0,275384	0,228408
4		2013	0,272331	0,285234	0,239132
5		2014	0,275857	0,28592	0,240181
6		2015	0,275045	0,292553	0,226915
7	Доходы от предпринимательской деятельности в структуре денежных доходов	2010	-0,09809	0,116129	0,166955
8		2011	-0,13517	0,090134	0,131541
9		2012	-0,14377	0,0711	0,095878
10		2013	-0,12388	0,099606	0,101474
11		2014	-0,07076	0,062998	0,128037
12		2015	0,01224	0,157947	0,213261
13	Оплата труда в структуре денежных доходов	2010	0,160777	0,031874	0,027447
14		2011	0,144131	0,020745	0,029832
15		2012	0,132992	0,027015	0,019803
16		2013	0,143559	0,029272	0,034037
17		2014	0,138614	0,042382	0,032758
18		2015	0,141311	0,068922	0,034381
19	Социальные выплаты в структуре денежных доходов	2010	-0,13868	-0,24551	-0,27752
20		2011	-0,21815	-0,28425	-0,27403
21		2012	-0,21677	-0,29162	-0,30245
22		2013	-0,21711	-0,31118	-0,30026
23		2014	-0,22151	-0,28986	-0,32226
24		2015	-0,21007	-0,28117	-0,29906

*Выводы исследования и перспективы дальнейших изысканий данного направления.* По результатам исследования с показателями внешних условий деятельности коррелируют: 11 из 14 показателей доли трудоустройства выпускников; 2–3 из 14 показателей доли трудоустройства выпускников.

По результатам корреляционного анализа нами сделаны следующие выводы:

Таблица 7 - Взаимосвязь показателей трудоустройства с показателями валового регионального продукта, коэффициент корреляции

Показатель	Год	Доля трудоустройства выпускников		
		2013–2014	2014–2015	2015–2016
Валовой региональный продукт на душу населения	2010	0,344634	0,358721	0,308952
	2011	0,351886	0,359141	0,310362
	2012	0,352457	0,356221	0,310022
	2013	0,344477	0,347397	0,306765
	2014	0,334583	0,342338	0,319511
Фактическое конечное потребление домашних хозяйств на территории субъектов	2010	0,347889	0,342755	0,279201
	2011	0,353268	0,334193	0,283631
	2012	0,359381	0,32947	0,292934
	2013	0,35641	0,321921	0,288725
	2014	0,354393	0,324816	0,285434

Таблица 8 - Взаимосвязь показателей развития молодежного предпринимательства с показателями валового регионального продукта, коэффициент корреляции

Показатель	Год	Доля индивидуальных предпринимателей		
		2013–2014	2014–2015	2015–2016
Валовой региональный продукт на душу населения	2010	0,211218	0,095474	0,111155
	2011	0,202634	0,08881	0,112849
	2012	0,196045	0,091331	0,114824
	2013	0,181636	0,087869	0,118668
	2014	0,213884	0,105047	0,098797
Фактическое конечное потребление домашних хозяйств на территории субъектов	2010	0,242945	0,128862	0,215114
	2011	0,245321	0,122663	0,218846
	2012	0,244545	0,122593	0,230659
	2013	0,241903	0,120493	0,229987
	2014	0,266115	0,134903	0,239255

1) Взаимосвязь показателей трудоустройства и развития молодежного предпринимательства с показателями напряженности на рынке труда. Показатель трудоустройства выпускников коррелирует со всеми показателями напряженности на рынке труда (уровень занятости, уровень безработицы, среднее время поиска работы безработными, удельных вес безработных, ищущих работу 12 месяцев и более). Наиболее тесная взаимосвязь наблюдается с уровнем безработицы. Выявлена взаимосвязь доли индивидуальных предпринимателей – выпускников и удельного веса безработных, ищущих работу 12 месяцев и более, процентов. Нужно мнение эксперта. В тоже время не выявлена зависимость данного показателя с уровнями занятости и безработицы.

2) Взаимосвязь показателей трудоустройства и развития молодежного предпринимательства с показателями деятельности малых предприятий. Провели анализ и выявлена взаимосвязь доли трудоустройства выпускников и числа малых предприятий, что объясняется количеством дополнительных рабочих мест. В тоже время не выявлено взаимосвязи показателей развития молодежного предпринимательства и показателей деятельности малых предприятий.

3) Взаимосвязь показателей трудоустройства и развития молодежного предпринимательства с показателями уровня жизни населения. Показатель доли трудоустройства выпускников коррелирует с показателями: среднемесячной номинальной начисленной заработной платы работников организаций; доходов от предпринимательской деятельности в структуре денежных доходов; оплата труда в структуре денежных доходов. Показатель доли индивидуальных предпринимателей – выпускников коррелирует с показателями: среднемесячной номинальной начисленной заработной платы ра-

ботников организаций; социальных выплат в структуре денежных доходов (обратная связь).

4) Взаимосвязь показателей трудоустройства и развития молодежного предпринимательства с показателями валового регионального продукта. Показатель доли трудоустройства выпускников коррелирует с показателями: валового регионального продукта на душу населения; фактического конечного потребления потребления домашних хозяйств на территории субъектов. Показатель доли индивидуальных предпринимателей – выпускников коррелирует с показателями: валового регионального продукта на душу населения; фактического конечного потребления потребления домашних хозяйств на территории субъектов.

В перспективе на основе анализа современного состояния и тенденций развития высшего образования выявить совокупность внешних и внутренних факторов, оказывающих влияние на развитие молодежного предпринимательства в университетской среде.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Анищенко В.А., Барсукова, Д.Ф. Опыт практической реализации студенческих экономических инициатив / В.А. Анищенко, Д.Ф. Барсукова // Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук. 2016. № 3–7. С. 11–14.
2. Анищенко В.А., Барсукова, Д.Ф. Опыт вовлечения студентов в научно-исследовательскую работу / В.А. Анищенко, Д.Ф. Барсукова // Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук. 2016. № 3–7. С. 14–16.
3. Анищенко В.А., Барсукова, Д.Ф. Анализ причин, сдерживающих развитие молодежного предпринимательства / В.А. Анищенко, Д.Ф. Барсукова // Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук. 2016. № 3–7. С. 16–19.
4. Шумик Е.Г., Сарычева М.А., Суворова С.К. Молодежное предпринимательство ключевой фактор развития региона // Азимут научных исследований: экономика и управление. 2017. Т. 6. № 4 (21). С. 212-215.
5. Арнаут М.Н., Летяга П.С. Целевой подход к оценке деятельности малых инновационных предприятий, созданных на базе высших образовательных учреждений // Азимут научных исследований: экономика и управление. 2016. Т. 5. № 3 (16). С. 27-30.
6. Арнаут М.Н., Летяга П.С. Исследование и анализ факторов, влияющих на деятельность малых инновационных предприятий, созданных на базе вузов // Азимут научных исследований: экономика и управление. 2016. Т. 5. № 4 (17). С. 19-22.
7. Авдонина С.Г., Грудина С.И., Подгорная А.И. Роль государства в формировании интеграции малого и крупного бизнеса в инновационной сфере // Актуальные проблемы экономики и права. 2013. № 4 (28). С. 83-90.
8. Донец О.В. Об оценке инновационного потенциала и инновационной активности регионального отраслевого научно-учебного учреждения // Балтийский гуманитарный журнал. 2014. № 3. С. 46-50.
9. Манова М.В. Региональные аспекты регулирования собственности и распределения в предпринимательстве // Азимут научных исследований: экономика и управление. 2015. № 2. С. 54-56.
10. Манова М.В. Международные аспекты регулирования собственности и распределения в экономике развития предпринимательства // Азимут научных исследований: экономика и управление. 2015. № 2. С. 84-86.
11. Филиогло Л.Д., Власенко И.А. особенности формирования молодежного сообщества // Балтийский гуманитарный журнал. 2014. № 4. С. 113-116.
12. Иванова Т.Н. Социально-экономические аспекты предпринимательства в оценке тольяттинцев (эмпирический опыт) // Карельский научный журнал. 2015. № 3 (12). С. 56-60.
13. Makeev Н.И. Проблемы институционализации и государственной поддержки малого предприниматель-

ства в системе начального профессионального образования // XXI век: итоги прошлого и проблемы настоящего плюс. 2013. № 8 (12). С. 302-308.

14. Кузубов А.А., Шашло Н.В. Оценка институционального механизма развития предпринимательства в рамках интеграционного подхода // Азимут научных исследований: экономика и управление. 2016. Т. 5. № 4 (17). С. 398-402.

15. Портал мониторинга трудоустройства выпускников Министерства образования и науки Российской Федерации. [Электронный ресурс] : офиц. сайт. Москва, 2018. URL: <http://www.graduate.edu.ru> (дата обращения: 20.10.2017).

16. Федеральная служба государственной статистики. [Электронный ресурс] : офиц. сайт. Москва, 2018. URL: <http://www.gks.ru> (дата обращения: 20.10.2017).

*Статья поступила в редакцию 29.04.2018*

*Статья принята к публикации 27.06.2018*

УДК 373.24

## ИНФОРМАЦИОННО-ЯЗЫКОВАЯ КОМПЕТЕНЦИЯ СОВРЕМЕННОГО РЕБЕНКА В НОВОМ КУЛЬТУРНОМ КОНТЕКСТЕ ЦИФРОВОГО ОБЩЕСТВА

© 2018

**Мишанова Оксана Геннадьевна**, доктор педагогических наук,  
профессор кафедры педагогики и психологии детства

**Батенова Юлия Валерьевна**, кандидат психологических наук, доцент,  
доцент кафедры педагогики и психологии детства

*Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет  
(454005, Россия, Челябинск, Проспект Ленина, 69, e-mail: batenovauv@cspu.ru)*

**Аннотация.** В статье рассматривается проблема влияния нового культурного контекста цифрового общества на развитие личности ребенка. Анализируются понятия «информационная компетентность», «коммуникативная компетентность», а так же «языковая компетентность». При этом указанные понятия включены в такую интегральную характеристику как «информационно-языковая компетентность», предусматривающую наличие мотивации к овладению конкретными знаниями, умение разрешать задачи в процессе образовательной деятельности посредством компьютерных технологий, а также обладание критическим мышлением. Определена взаимосвязь языковой и информационной составляющих выявленной в ходе исследования компетенции. Отмечается, что применительно к филологической предметной области, значимость рассматриваемой проблемы формирования информационно-языковой компетенции обусловлена неполным единством обучения языку и речи на дошкольном и начальном уровнях образования, приводящем к тому, что у детей не складываются представления о языке как системе единиц, они недостаточно анализируют языковую действительность, плохо осваивают литературные нормы языка и речевые правила, а также не умеют правильно и по назначению интерпретировать текстовую информацию. Применительно к области информационных технологий значимость обусловлена необходимостью овладения детьми навыками и умениями работать с электронной и гипертекстовой информацией, главной характеристикой которой является неоднозначность и вариативность, а, следовательно, понимание электронных текстов зависит коммуникативно-творческой или социально-ориентированной языковой задачи, а также некоторых психологических особенностей личности ребенка.

**Ключевые слова:** информационно-языковая компетенция, коммуникативная компетенция, критическое мышление, мотивация, дошкольник, младший школьник, электронная информация, гипертекст, инфосреда, языковая культура.

## INFORMATION AND LANGUAGE COMPETENCE OF THE MODERN CHILD OF NEW CULTURAL CONTEXT OF DIGITAL SOCIETY

© 2018

**Mishanova Oksana Gennadievna**, doctor of pedagogical sciences, professor of department  
of Pedagogics and psychology of the childhood

**Batenova Julia Valerievna**, candidate of psychological sciences, associate professor  
of the department Pedagogy and psychology of childhood

*South Ural State Humanitarian-Pedagogical University  
(454005, Russia, Chelyabinsk, Lenin Avenue, 69, e-mail: batenovauv@cspu.ru)*

**Abstract.** In article the problem of influence of a new cultural context of digital society on development of the identity of the child is considered. The concepts “information competence”, “communicative competence”, and also “language competence” are analyzed. At the same time the specified concepts are included in such integrated characteristic as “information and language competence”, providing existence of motivation to mastering concrete knowledge, ability to resolve tasks in the course of educational activity by means of computer technologies and also possession of critical thinking. The interrelation of language and information components of the competence revealed during the research is defined. It is noted that in relation to philological subject domain, the importance of the considered problem of formation of information and language competence is caused by incomplete unity of training in language and the speech on preschool and initial education levels, leading to the fact that children don't have ideas of language as to the system of units, they analyze language reality insufficiently, badly master literary standards of language and speech rules and also aren't able to interpret correctly and to destination text information. In relation to area of information technologies the importance is caused by need of mastering children skills and abilities to work with electronic and hypertext information which main characteristic is ambiguity and variability and consequently, the understanding of electronic texts depends a communicative and creative or socially orientated language task and also some psychological features of the identity of the child.

**Keywords:** information and language competence, communicative competence, critical thinking, motivation, preschool child, younger school student, electronic information, hypertext, infosreda, language culture.

*Постановка проблемы в общем виде и ее связь с важными научными и практическими задачами.* Культура является основанием содержания образования, а его цель состоит в освоении человеческой культуры, объективным компонентом которой является язык. Язык занимает по отношению к образованию ведущее место. Он выступает и в качестве хранителя общественного опыта, различного рода информации, и в качестве главного орудия передачи этой информации от одного поколения к другому. Благодаря языку осуществляется освоение культурных традиций, социального опыта, норм речевого общения, становление гражданской идентичности, реализация преемственности поколений и исторических эпох.

Новый культурный контекст, в котором живут наши дети, называют цифровым обществом. Проблема влияния этого нового контекста на развитие личности су-

ществует и требует пристального внимания со стороны различных специалистов, в том числе, педагогов и психологов. Процесс овладения языком есть результат приобщения к культуре. Наряду с языком, важной составляющей культурного пространства современного общества является информация. Общее смыслообразование, распознавание и понимание информации выступает в данном случае конструктивно-организующим началом и представляет информационно-языковую компетенцию.

Социальные взаимодействия, в которых учувствуют дети дошкольного возраста, имеют взаимодополняющие и взаимообусловленные структуры. Дошкольный период знаменует собой формирование и стабилизацию социально положительных отношений, которые являются началом аффективных отношений между сверстниками. В этом случае повышенные языковые навыки, а также способности детей исполнять активную роль во взаимо-

отношения приводят к повышению уровня социальной восприимчивости и инициативности, что незамедлительно отражается на информационной компетентности, которая наиболее заметно развивается в форме коммуникационного смысла [1]. Этот процесс включает в себя обмен смыслами, знаниями социальных правил, переговоров в духе сотрудничества и т. д. [2]. Способность детей передавать смысл позволяет им участвовать в более широком разнообразии действий и варьировать ими, создавая ранние формы социального притязания.

Однако не следует приравнивать такие понятия как «информационная компетентность» и «коммуникативная компетентность», которые кроме различного толкования обладают и различным содержанием. В частности, по мнению П. Беспалова «информационная компетентность» выступает в качестве целостного личностного образования, характеризующего полнозрелую идентичность личности и охватывающего три, ведущие, по мнению автора, подструктуры личности, среди которых:

– мотивация, определяющая желание, обучаться в процессе использования компьютерных и информационных технологий;

– способность к восприятию, умственной обработке и обмену компьютерными информационными технологиями;

– наличие соответствующих знаний компьютерных информационных технологий и опыта их применения [3].

Сказанное позволяет трактовать термин «информационная компетентность» как интегральную характеристику в нашем случае ребенка, предусматривающую наличие мотивации к овладению конкретными знаниями, умение разрешать задачи в процессе образовательной деятельности посредством компьютерных технологий, а также обладание критическим мышлением.

Критическое мышление следует рассматривать как процесс интеллектуально дисциплинированной деятельности, направленной на активную и искусную концептуализацию, практическое применение, анализ, синтез и/или оценку информации, собранной из наблюдений, опыта, размышлений, рассуждений или коммуникации, в качестве руководства к действию. В своей идеальной форме оно основано на универсальных интеллектуальных ценностях, которые превосходят предметные различия: ясность, точность, последовательность, актуальность, достоверность доказательств, веские причины, их глубину, широту и справедливость [4].

Критическое мышление может рассматриваться как два компонента: 1) набор навыков генерирования и обработки информации и убеждений и 2) привычку, основанную на интеллектуальной приверженности использовать эти навыки для управления поведением.

Таким образом, следует разделять: 1) сам факт приобретения и хранения информации, предполагающий «создание» особого образа, в котором запрашивается информация; 2) простое овладение набором навыков, предполагающим постоянное его использование; 3) само по себе использование этих навыков в практической деятельности.

Критическое мышление варьируется в зависимости от мотивации, лежащей в его основе [5]. Когда оно опирается на эгоистические мотивы, то чаще всего проявляется в умелом манипулировании идеями в своих собственных интересах или интересах группы. Как таковое критическое мышление обладает интеллектуальными недостатками, каким бы прагматически успешным оно ни было. Когда оно основано на честности и интеллектуальной целостности, то, чаще всего, имеет более высокий интеллектуальный порядок, хотя и обвиняется в «идеализме» теми, кто привык к его эгоистичному использованию.

Критическое мышление любого рода никогда не бывает универсальным для всех людей одновременно, каждый подвержен эпизодам недисциплинированной

или иррациональной мысли. Поэтому его качество, как правило, является вопросом степени и зависит, среди прочего, от глубины опыта в данной области мышления или в отношении конкретного класса вопросов [6]. По этой причине развитие навыков критического мышления и диспозиций происходит на протяжении всей жизни человека.

Критическое мышление – это способ мышления о любом предмете, его содержании или проблеме, в котором мыслящий улучшает качество своего мышления, выстраивая по ходу свою индивидуальную структуру интеллектуальных стандартов [7].

В свете сказанного, можно заключить, что основу формирования информационной компетентности составляет культивация критического мышления, предусматривающего:

– способность выделять наиболее актуальные вопросы и острые проблемы, при этом формулируя их в достаточной степени ясно и четко;

– способность концентрировать и оценивать полученную информацию, используя при этом разнообразные абстрактные идеи с целью её эффективной интерпретации, аргументировано формировать выводы и решения, тестируя их в процессе формулирования на соответствие конкретным критериям и признанным стандартам [8];

– способность мыслить в границах альтернативных систем мышления, уметь признавать и оценивать в случае необходимости, гипотетические предположения, возможные последствия и способы практического применения [9];

– способность эффективно взаимодействовать с другими людьми в поиске решений сложных проблем.

Таким образом, критическое мышление – это процесс самообучения, самодисциплинирования, самоконтроля и самосовершенствования мышления, что предполагает соответствие со строгими стандартами качества, осознанное их практическое применение, эффективное общение и способность решать проблемы в условиях преодоления социоцентризма.

Применительно к филологической предметной области значимость рассматриваемой проблемы формирования информационно-языковой компетентности обусловлена:

– несвязностью предметных и личностных целевых ориентиров обучающихся, учитывающих умения взаимодействовать в окружающем информационном пространстве;

– недостаточностью разработки решения проблемы формирования концептосферы языковой личности ребёнка, осознаваемой себя в активном и непрерывном процессе становления информационной культуры;

– отсутствием преемственности, единства обучения языку и речи на дошкольном и начальном уровнях образования, что обуславливает отсутствие предпосылок у ребенка о языке как системе единиц, и, как следствие, дети не умеют правильно и по назначению интерпретировать текстовую (тем более гипертекстовую) информацию [10].

*Анализ исследований и публикаций, в которых рассматривались аспекты данной проблемы*

Поиск методических инструментов развития речевой культуры в языковом образовании, бесспорно, является одним из актуальных векторов современной науки. Фридрих Ницше в одном из трактатов рассуждал о том, что феномен языка и эстетика слова – это движущие силы в формировании человеческой культуры, а освоить эти важнейшие аспекты – значит осуществить глубинное преобразование в самом себе. Один из выдающихся русских писателей Александр Иванович Куприн писал о том, что «... язык – это история народа, путь цивилизации и культуры. Поэтому изучение и бережение русского языка является не праздным занятием, но насущной необходимостью. Русский язык в умелых руках

и в опытных устах – красив, певуч, выразителен, гибок, послушен, ловок и вместителен» [11]. В то же время классик русской литературы Константин Георгиевич Паустовский считал, что «...по отношению каждого человека к своему языку можно совершенно точно судить не только о его культурном уровне, но и о его гражданской ценности» [12].

Основная цель в изучении языка каждой отдельной личностью – это речевое развитие в социально обусловленной деятельности, одним из видов которых является деятельность по освоению культурно-информационного пространства. В силу определенных условий современной жизни дети испытывают затруднения в осознании важности освоения родного языка, адекватном восприятии и использовании звучащей речи, поскольку погружены в виртуальное общение и не обнаруживают необходимости в грамотном построении тематических повествований.

С учётом согласованных требований систем и уровней образования при преемственном переходе от дошкольного к начальному общему образованию должен стоять вопрос не о речевом развитии, а целенаправленной коммуникативной подготовке обучающихся, при которой складываются определенные предпосылки для формирования языковой личности, способной к полноценному восприятию и конструированию собственных текстов в контексте цифрового общества и подготовленной тем самым к самостоятельному реальному и виртуальному общению.

Вслед за разработками А.А. Бодалева, Л.А. Введенской, М.Л. Кусовой, Е.Ю. Никитиной, Е.И. Пассова и др. коммуникативную подготовку обучающихся мы понимаем как непрерывный процесс функционирования всей методической системы языкового образования, основывающейся на поэтапном углублении и расширении объема приобретенных характеристик в результате становления языковой личности.

Обобщая идеи исследований Г.И. Богина, Е.В. Бунеевой, М.Л. Кусовой, О.Г. Мишановой и др. языковую личность ребёнка мы определяем в качестве субъекта, владеющего интегративной системой умений, проявляющихся в социально-коммуникативной деятельности и выражающихся в управляемом переходе от речевой пассивности к творческому самоосознанию языковой личности. Личности, которая способна к участию в разнообразных типах дискурсов (включая опосредствованное общение через информационно-коммуникационные технологии), созданию собственных речевых произведений (текстов) и стремящегося к непрерывному повышению качества речевого и неречевого поведения в динамично меняющемся информационном пространстве и поликультурных условиях.

Следовательно, структура и содержание коммуникативной подготовки, удовлетворяющей требованиям современной информационной культуры, должны включать следующие виды умений обучающихся:

- лингвистическую (языковую) компетенцию, т. е. применение обучающимися единиц системы языка при конструировании осмысленных высказываний и текстов;
- поликультурную компетенцию, т. е. выстраивание собственной речевой культуры и поведения в соответствии со специфическими особенностями того или иного языка;
- дискурсивную компетенцию, т. е. планирование вербального и невербального поведения, понимание смысла принимаемых и передаваемых аргументированных высказываний;
- стратегическую компетенцию, т. е. применение рационально и по назначению собственного речевого опыта согласно ориентировочным компонентам общения и в соответствии со статусом собеседника;
- информационную компетенцию, т. е. использование, воспроизведение, совершенствование средств

и способов получения информации в печатном и электронном виде [13].

Современные образовательные стандарты разных уровней системы образования требуют от обучающихся предшкольного и начального уровней образования совокупности сформированных умений в соответствии с системообразующим принципом интеграции. Одним из таких умений, на наш взгляд, должна стать информационно-языковая компетенция. Это умение становится все более актуальным, поскольку начинает занимать ведущую роль в самообразовательной деятельности. Сегодня, в век информационных технологий и новой информационной культуры, эта компетенция рассматривается в качестве одного из главных требований к образовательной деятельности, однако в современных психолого-педагогических исследованиях данная компетенция еще не является теоретически обоснованной и практически реализованной. В настоящее время ряд исследовательских проектов, связанных с теорией и практикой обособления информационно-языковой компетенции, работают над поиском дефиниции, содержания, места и роли информационно-языковой компетенции в коммуникативной подготовке обучающихся [14; 15]. Главными научными задачами становятся: взаимосвязь между информационной и языковой составляющими компетенции и её содержательное-смысловая нагрузка в новом культурном контексте цифрового общества.

*Компоненты информационно-языковой компетенции*

Рассмотрим составляющие компоненты информационно-языковой компетенции в отдельности.

*Информационная компетенция* представляет собой умение применять приобретенные знания о языке в разнообразных жизненных ситуациях, самостоятельно извлекать требуемые предметные знания, грамотно работать с разнородной информацией, обеспечивая тем самым познавательную культуру языковой личности, развитие логического мышления, памяти, воображения, овладение навыками оценочной рефлексивности.

Способность к пониманию смысловой и оценочной информации у ребенка необходимо развивать уже на этапе дошкольного детства. Информационная компетенция – одна из ключевых способностей современного человека и она не сводится к реализации деятельности с привлечением компьютера или иных технических средств. Это способность самостоятельно искать, анализировать, отбирать, обрабатывать и передавать необходимую информацию при помощи информационных технологий на основе устных и письменных коммуникативных актов. Информационная компетенция объединяет функциональную грамотность с средствами массовой информации и представляет собой способность человека эффективно выполнять задачи в цифровой среде; умение читать и интерпретировать СМИ, воспроизводить данные и изображения с помощью цифровых манипуляций, оценивать и применять новые знания, полученные из инфосреды [16].

*Языковая компетенция* чаще всего понимается как способность к овладению новыми языковыми средствами в соответствии с нормами литературного языка, отобранными темами и сферами общения: увеличение объема используемых лексических единиц в их согласовании и управлении; развитие навыков оперирования языковыми единицами в коммуникативных целях. Язык выполняет много функций (ученые выделяют до 25 функций языка и его единиц), однако основная функция языка, главное его назначение – быть средством общения людей. К основным функциям языка относят коммуникативную, когнитивную, аккумулятивную. Коммуникативная функция языка сопряжена с тем, что язык представляет собой средство общения людей. Когнитивная функция языка сопряжена с тем, что в сим-волах языка концентрируется сознание человека и выполняется его речевая деятельность. Аккумулятивная



функция языка сопряжена с существеннейшим назначением языка – сбор и сохранение информации подтверждения культуросообразной деятельности человека.

Следовательно, в соответствии с основными функциями языка, мы определяем следующие компоненты, которые отражают взаимосвязь языковой и информационной составляющих выявленной в ходе исследования компетенции.

Коммуникативный компонент предполагает умения, связанные с утверждением своей позиции, умением понимать мнение других участников учебного и внеучебного процесса языковой деятельности, владение приемами монологической и диалогической, устной и письменной речи.

Организационный компонент содержит в себе умения, обеспечивающие организацию, контроль, регулирование и анализ обучающимися собственной языковой деятельности.

Информационный компонент представляет собой умения, обеспечивающие поиск, обнаружение, переработку и применение языковых знаков при решении тех или иных задач.

Таким образом, на основании теоретического анализа проблемы исследования мы понимаем *информационно-языковую компетенцию* современного ребенка в новом культурном контексте цифрового общества как извлечение (отбор) необходимой информации из учебно-научных текстов, художественной литературы, словарей, справочников, энциклопедий, других печатных или электронных источников сети Интернет и использование (анализ, синтез, распределение, распространение) выявленной информации в соответствии с коммуникативно-творческой или социально-ориентированной языковой задачей.

К элементам информационно-языковой компетенции мы относим умения работать с электронной и гипертекстовой информацией. Большинство экспериментальных исследований, посвященных пониманию электронного текста, представлено в зарубежной научной литературе. В них выработана устойчивая методологическая традиция оценки «успешности» понимания: используются тесты на усвоение фактической информации (*factual recall test*), тесты на усвоение содержания текста (*text comprehension test*) и экспертная оценка качества письменной работы (обычно эссе на заданную тему) [17].

Что касается гипертекста, то его понимание нужно измерять как относительную величину, которая зависит от таких параметров, как психологические характеристики ученика (читателя), характеристики условий чтения и характеристики самого гипертекста. Как представляется, главной характеристикой гипертекста является его неоднозначность, а, следовательно, понимание электронного текста может демонстрировать вариативность ответов на инвариантные вопросы.

#### Выводы

Анализ проблемы коммуникативной подготовки обучающихся позволил обобщить возрастные закономерности функционирования их речемыслительной деятельности, которые следует учитывать, начиная с дошкольного детства с целью опережающего формирования информационно-языковой компетенции:

У ребенка дошкольного возраста недостаточно очерпывающе отражаются признаки, действия, предметы и явления. Речевые связки нарушены. Причинно-следственные связи не используются, больше наблюдаются конкретные и известные факты, конкретные суждения преобладают над абстрактными, что для данного возраста является нормой. При анализе сочинений и рассказов дошкольников и младших школьников заметно чаще встречаются двусоставные предложения. В описательных речевых оборотах наблюдается обобщение ближнего плана и употребление ограниченного количества слов.

Объяснения и толкования детьми прослушанных

произведений основано на собственных ощущениях и переживаниях в зависимости от особенностей развития, задача объяснения решается от частного к общему, закономерности не учитываются. Аргументированность и логика почти отсутствуют, проявляются на уровне очевидности, без убеждения, что является причиной особого внимания в информационно-языковой подготовке обучающихся.

С учетом возрастных закономерностей развития произвольность памяти и внимания, становления внутреннего плана действий и рефлексии, как компонентов психологической готовности к школе, приводят к тому, что способ формулирования мысли языковыми средствами становятся управляемыми. Согласно положениям культурно-исторической концепции Л.С. Выготского, все более очевидно проявляется взаимосвязь мышления и речи.

Развитие говорения и слушания опережают остальные виды коммуникативной деятельности, но, вместе с тем, они требуют фиксации и применения всех имеющихся критериев развития культуры речи и речемыслительных операций.

Вместе с тем, мыслительные операции, связанные с логикой, такие как анализ, синтез, индукция, дедукция, слабо развиты, поэтому высказывания детей часто нелогичны и не учитывают временно-пространственных отношений между предметами и явлениями.

Большую роль играет образ, представленный в тексте: он вызывает эмоции, переживания при восприятии текста и способствует лучшему запоминанию и усвоению смысла.

Исходя из вышеизложенного, формирование информационно-языковой компетенции способствует развитию у обучающихся теоретического и эмпирического типов языкового мышления, а также критического мышления. Данным типам мышления соответствует соотношение словесно-понятийной, образной и практико-ориентированной видов мыслительной деятельности, аналитичность и рефлексивность. Кроме того, можно предположить, что формирование информационно-языковой компетенции способствует развитию социального интеллекта дошкольника.

Следует признать, что на современном этапе повышенное внимание к проблеме формирования у обучающихся информационно-языковой компетенции, входящей в коммуникативную подготовку, вполне оправдано. Проблемы обучения и владения языком имеют принципиальное значение не только с точки зрения становления информационной культуры отдельной языковой личности, но и с точки зрения развития коллективного языкового сознания общества и государства в целом.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Каракозов, С.Д. Информационная культура в контексте общей теории культуры личности / С.Д. Каракозов // Педагогическая информатика. - 2000. - № 2. - С. 41–55.
2. Tomblin JB, Zhang X, Buckwalter P, Catts H. The association of reading disability, behavioral disorders, and language impairment among second-grade children. *Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines* 2000. P. 479.
3. Беспалов П.В. Компьютерная компетентность в контексте личностно ориентированного обучения / П.В. Беспалов // Педагогика. - № 4. - 2003. - С. 41–45.
4. Catts HW, Fey ME, Zhang XY, Tomblin JB. Estimating the risk of future reading difficulties in kindergarten children: A research-based model and its clinical implementation. *Language Speech and Hearing Services in Schools* 2001. P. 41.
5. Qin CH, Yong J. Social Competence and Behavior Problems in Chinese Preschoolers. *Early Education & Development*. 2002. P. 182.
6. Coolahan K, Fantuzzo J, Mendez J, McDermott P. Preschool peer interactions and readiness to learn:

Relationships between classroom peer play and learning behaviors and conduct. *Journal of Educational Psychology*. 2000. P. 83.

7. Julveza J, Fornsb M, Ribas-Fitóa N, Mazonc C, Torrentd M, Garcia-Estebana R, Ellison-Loschmanna L, Sunyer J. Psychometric Characteristics of the California Preschool Social Competence Scale in a Spanish Population Sample pages. *Early Education & Development*. 2008. P. 809.

8. Hawley PH. Prosocial and coercive configurations of resource control in early adolescence: A case for the well-adapted Machiavellian. *Merrill-Palmer Quarterly*. 2003. P. 301.

9. Sarris A, Winefield HR, Cooper C. Behaviour problems in adolescence: A comparison of juvenile offenders and adolescents referred to a mental health service. *Australian Journal of Psychology*. 2000. P. 19.

10. Мишанова, О.Г. Согласованность требований к образовательным достижениям детей в области речевого развития при переходе от системы дошкольного к начальному общему образованию / О.Г. Мишанова // Актуальные проблемы педагогики и психологии дошкольного образования: коллективная монография. – Челябинск: Издательство «Титул», 2016. – С. 42–68.

11. Куприн А.И. Собрание сочинений: в 9 томах. Том 9. – М.: «Художественная литература», 1973 г.

12. Паустовский К. Г. Избранные произведения в двух томах. Том 2. – М.: Художественная литература, 1977.

13. Мишанова, О.Г. Смыслоосознание культуры в языке: методические традиции и инновационные тренды / О.Г. Мишанова // Социум и власть. – 2016. – № 6 (62). – С. 123–127.

14. Кусова М.Л. Речевое развитие ребенка дошкольного возраста в парадигме лингвистических дисциплин / М.Л. Кусова // Материалы международной конференции Инновационные условия развития науки и образования в межкультурном взаимодействии: комплексный подход. – Сухум, 2015 г.

15. Пак, Н. И. Информационный подход и электронные средства обучения [Текст]: монография / Пак Николай Инсебович. - Красноярск: Красноярский гос. пед. ун-т им. В. П. Астафьева, 2013. - 194 с.

16. Батенова Ю.В. Особенности развития коммуникативной сферы дошкольника в современной социокультурной ситуации (с учетом активного приобщения к информационно-коммуникационным технологиям) // Азимут научных исследований: педагогика и психология. – 2017. – Т.6. – № 3 (20). – С. 288–292.

17. DeStefano, D., & LeFevre, J.A. (2007) Cognitive load in hypertext reading: A review. *Computers in Human Behavior*, 23(3), p. 1616–1641.

***Статья публикуется при поддержке гранта РФФИ № 18-013-00743 А «Становление основ информационной грамотности дошкольников»***

*Статья поступила в редакцию 30.03.2018*

*Статья принята к публикации 27.06.2018*

**ВЛИЯНИЕ ЗАНЯТИЙ ПЛАВАНИЕМ НА ФУНКЦИОНАЛЬНЫЕ СИСТЕМЫ  
ОРГАНИЗМА МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ**

© 2018

**Григорьева Елена Львовна**, старший преподаватель кафедры  
теоретических основ физической культуры  
**Белоусова Ксения Владимировна**, студентка факультета  
физической культуры и спорта

*Нижегородский государственный педагогический университет им. Козьмы Минина (Мининский университет)  
(604950, Россия, Нижний Новгород, ул. Ульянова, 1, e-mail: ksbel99@yandex.ru)*

**Аннотация.** В статье рассмотрен вопрос физического развития и функциональные изменения организма младших школьников в процессе физического воспитания. Представлен анализ проблемы на основании обзора литературных источников по изучаемой теме, включая и основные трактовки таких тематических аспектов предмета, как «физиологические особенности младших школьников», «возрастная специфика сердечно-сосудистой и дыхательной систем», «воздействие направленной физической тренировки на организм школьника», влияние занятий плаванием на функциональные системы организма младших школьников. Цель статьи заключается в выявлении и описании изменений основных физических качеств и функциональных систем организма учащихся под влиянием занятий плаванием. Ведущим методом к исследованию данной проблемы является технология дифференцированного физкультурного образования, позволяющая рассмотреть влияние плавательных упражнений на физическое развитие младших школьников. Основными результатами исследования является проверка и обоснование, что при успешном овладении техникой спортивного плавания и при достаточно интенсивной нагрузке систематические занятия плаванием существенно улучшают физические показатели и функциональное состояние сердечно-сосудистой и дыхательной систем организма младшего школьника уже в первые два года занятий, оказывая при этом заметный оздоровительный эффект. Материалы статьи могут быть полезными для студентов средних и высших учебных заведений в сфере физической культуры, специалистам системы дополнительного образования а также в системе спорта высших достижений.

**Ключевые слова:** физическое воспитание, занятие плаванием, двигательная активность, физическая работоспособность, функциональные возможности организма.

**INFLUENCE OF OCCUPATIONS SWIMMING ON THE FUNCTIONAL SYSTEMS  
OF THE ORGANISM OF YOUNGER SCHOOL STUDENTS**

© 2018

**Grigorieva Elena Lvovna**, senior teacher of department of Theoretical  
fundamentals of physical culture

**Belousova Ksenia Vladimirovna**, student of faculty of physical culture and sport  
*Nizhny Novgorod State Pedagogical University of Kozma Minin (Mininsky university)  
(604950, Russia, Nizhny Novgorod, Ulyanov Street, 1, e-mail: ksbel99@yandex.ru)*

**Abstract.** In article the question of physical development and functional changes of an organism of younger school students in the course of physical training is considered. The analysis of a problem on the basis of the review of references on the studied subject is submitted, including also the main interpretations of such thematic aspects of a subject as “physiological features of younger school students”, “age specifics of cardiovascular and respiratory systems”, “impact of the directed physical training on the school student’s organism”, influence of occupations swimming on the functional systems of an organism of younger school students. The purpose of article consists in identification and the description of changes of the main physical qualities and the functional systems of an organism of pupils under the influence of occupations swimming. The leading method to a research of this problem is the technology of the differentiated sports education allowing to consider influence of swimming exercises on physical development of younger school students. The main results of a research is check and justification that at successful mastering technology of sports swimming and at rather intensive loading systematic occupations swimming significantly improve physical indicators and a functional condition of cardiovascular and respiratory systems of an organism of the younger school student in the first two years of occupations, rendering at the same time noticeable improving effect. Materials of article can be useful to students of average and higher educational institutions in the sphere of physical culture, to experts of system of additional education and also in the system of elite sport.

**Keywords:** physical training, occupation swimming, physical activity, physical working capacity, functionality of an organism.

Весомым условием всестороннего развития целостной личности младшего школьника является достаточная физическая активность. Но в последние годы в силу высокой учебной нагрузки в школе и дома и других причин у большинства учащихся отмечается огромный недостаток движения, вызывающий появление малоподвижности, которая может вызывать многочисленные изменения в их организме не в лучшую сторону. Исследования специалистов и ученых в этой области свидетельствуют о том, что даже у учащихся младшей школы произвольная моторная деятельность (ходьба, игры) занимает только 16–19 % от времени суток, из них на организованные формы физического воспитания приходится лишь 1–3 %. Общая двигательная активность учеников с поступлением в школу понижается почти на 50 %, идет на убыль от младших классов к старшим. Ученикам не только надлежит ограничивать свою естественную потребность в физической активности, но и длительное время удерживать неудобную для них неподвижную позу, находясь за партой или учебным сто-

лом [1; 2].

Учёные установили, что 6–7 летние дети, только пришедшие в школу, отстают в росте и массе тела и мозга от сверстников, не посещающих учебное заведение. Разница к концу учебного года в показателях оказывается большой. Как отмечается, у мальчиков разнятся показатели роста, которые составляет 3,2 см., а в массе тела до 700 гр. Показатели у девочек – соответственно 0,9 см. и 1 кг. 300 гр. И в последующие годы это отставание в физическом развитии от естественной нормы сохраняется и усугубляется [3, с.21].

Единственная возможность нейтрализовать отрицательные явления, возникающие в организме школьников при продолжительном и напряжённом интеллектуальном труде, – это систематическое развитие их физических способностей.

Объектом данного исследования избраны особенности физического развития и функциональные изменения организма младших школьников в процессе физического воспитания.

Связанные с этим проблемы затрагиваются во многих научных работах, посвященных как теоретическим, так и практическим аспектам преподавания физкультуры в школе и оздоровительной физкультуры [4; 5].

В современной научной литературе неоднократно высказывалась мысль, что наиболее эффективной оздоровительной программой для школьников могут быть регулярные занятия плаванием. Так, известный специалист по обучению детей плаванию Н.Ж. Булгакова, рассматривая физиологические особенности детей и подростков, отмечает: Важнейшие показатели сердечно-сосудистой и дыхательной систем учащихся младшего звена, которые в свою очередь говорят о физической готовности организма ребенка к преодолению нагрузок, изменяются за время обучения в школе, в силу роста и возрастных изменений индивида. Показатели функциональных систем изменяются также под воздействием физических упражнений. Наиболее эффективно способствуют развитию и укреплению этих систем являются систематические занятия плаванием [6, с. 9].

Предмет исследования. Исходя из подобной концепции, были рассмотрены и проанализированы особенности физического развития младших школьников, систематически занимающихся плаванием. При всей важности и ценности полученных учеными и специалистами-практиками наблюдений и выводов, касающихся общих закономерностей интересующего нас предмета, остается еще немало нерешенных проблем конкретного плана и есть широкое поле для перспективных разработок.

Цель исследования. Выявить и описать изменения основных физических качеств и функциональных систем организма школьников 8–9 лет под влиянием занятий плаванием.

Гипотеза исследования. Есть все основания предполагать, что при успешном овладении техникой спортивного плавания и при достаточно интенсивной нагрузке систематические занятия плаванием существенно улучшают физические кондиции и функциональное состояние сердечно-сосудистой и дыхательной систем организма младшего школьника уже в первые два года занятий, оказывая при этом заметный оздоровительный эффект.

Практическая значимость. В научной литературе достаточно хорошо изучен и описан эффект от занятий спортивным плаванием, проявляющийся в конце младшего школьного возраста (10–11 лет) и в подростковом периоде (12–15 лет), однако начальный этап занятий младших школьников плаванием рассматривается, как правило, в самом общем плане [7; 8]. В нашей работе на экспериментальном материале показаны особенности физического состояния детей в первые два года их занятий спортивным плаванием. Это позволяет более точно и последовательно проследить закономерности физического развития детей младшего школьного возраста, занимающихся спортом, на протяжении всего этого периода, что, в свою очередь, поможет специалистам-практикам более четко планировать работу по физическому воспитанию младших школьников.

Для решения поставленных в данной работе задач использовались методы антропометрии, тестирования, математико-статистической. Обработка полученного материала производилась посредством измерения окружности грудной клетки, а также определялись функциональные и скоростно-силовые показатели у юных пловцов и у школьников, не занимающихся спортом.

Окружность грудной клетки измерялась при вдохе и выдохе сантиметровой лентой и определялась ее экскурсия.

Для наблюдения в марте 2005 года были отобраны две группы школьников 2–3 классов МОУ СО № 5 г. Нижнего Новгорода – экспериментальная и контрольная. В первую были включены школьники, приступившие к систематическим занятиям спортивным плаванием; во вторую – школьники того же возраста, не занимающи-

ся спортом (помимо учебных уроков физкультуры). В рамках проводимого эксперимента школьников экспериментальной и контрольной групп дважды подвергли контрольному обследованию и тестированию – в начале учебного года и в конце учебного года. В эксперименте участвовали только мальчики.

Все средства физического воспитания, направленные на выработку двигательных навыков, силы, ловкости и выносливости, прежде всего, связаны с усилением деятельности сердечно-сосудистой системы. Выявление функциональных возможностей сердечной деятельности школьников, участвовавших в эксперименте, осуществлялось с помощью функциональных проб.

Применялись функциональные пробы с дозированной мышечной нагрузкой. Физическая нагрузка при этом должна была вовлекать в работу большие группы мышц, работа выполнялась равномерно в одном темпе, не затрудняя дыхания.

Анализ и обобщение материалов полученных в ходе эксперимента, послужил основой для итоговых выводов по данному исследованию и для практических рекомендаций специалистам, занимающимся физическим воспитанием младших школьников, представлен в таблице 1.

Таблица 1 - Средние показатели физического развития младших школьников контрольной и экспериментальной группы

№ п/п	Виды показателей физического развития и функционального состояния		Значения показателей у мальчиков экспериментальной группы (X±m)		Значения показателей у мальчиков контрольной группы (X±m)	
			В начале эксперимента	В конце эксперимента	В начале эксперимента	В конце эксперимента
1.	Окружность грудной клетки (см)	на вдохе	67,7±0,31	72,9±0,92	67,0±0,43	68,9±1,14
		на выдохе	61,4±0,66	64,9±1,62	61,0±0,97	62,1±1,75
2.	Эксх. Экскурсия (см)	6,3±0,2	8,0±0,3	6,2±0,3	6,8±0,1	
3.	ЖЕЛ (см <sup>2</sup> )	1900±23	2250±21	1891,9±17	1987,1±15	
4.	PWC 170 (кгм/кг)	12,8±0,55	13,8±0,82	12,6±0,37	12,9±0,51	
5.	МПК (л/л/мин/кг)	41,6±0,9	50,2±1,8	39,3±2,9	42,4±1,7	
6.	Результат в плавании на 25 м (с)	30,10±2,5	22,23±2,1	31,30±1,9	29,91±3,6	

Одним из главных итогов экспериментального исследования явились данные о значительных изменениях в физическом развитии юных пловцов.

Таким образом, абсолютные показатели физического развития и двигательной подготовленности у детей, занимающихся плаванием, в возрасте 8–9 лет выше, чем у школьников, не занимающихся спортивным плаванием, что объясняется влиянием систематических занятий спортивным плаванием.

Экспериментальные данные подчеркивают стимулирующее влияние оптимально организованной двигательной активности на уровень физической работоспособности.

При этом необходимо подчеркнуть, что параллельно с приростом функциональных возможностей организма идет прирост соматических признаков. Наибольшие изменения зафиксированы в длине тела и обхвате грудной клетки. При значительном увеличении длины тела наблюдалось отставание в темпах прироста массы тела. По-видимому, это происходило вследствие того, что это увеличение шло, в основном, за счет мышечной массы с одновременным снижением жировой прослойки.

Что касается функциональных показателей, то заметно выросли ЖЕЛ, PWC<sub>170</sub> и МПК. При этом, если в восьмилетнем возрасте величина ЖЕЛ у детей контрольной и экспериментальной групп примерно равная (у пловцов – 1,790 л, а у школьников – 1,788 л), то в процессе учебно-тренировочных занятий наблюдается ее заметное увеличение у мальчиков-пловцов и в значительно меньшей степени у школьников. Это отражает влияние занятий плаванием на дыхательную систему детей. От величины ЖЕЛ зависят такие показатели, как количе-

ство поглощаемого в единицу времени кислорода, степень интенсивности окислительных процессов и т. д.

Как известно, акт дыхания определяется в своей эффективности не столько жизненной емкостью легких, сколько экскурсией клетки, которая в свою очередь зависит от общей скорости метаболизма в организме, в том числе и от скорости газообмена которую, как известно можно интенсифицировать более глубоким или частым типом дыхания. Причем, оба направления усиления скорости газообмена зависит от того на сколько эффективно работают межреберные мышцы. Так же известно, что разные виды спорта влияют на дыхательные аппарат в различной мере и степени, изменяя различные показатели ее функционирования.

Как показало наше исследование, занятия спортивно-оздоровительным плаванием привело к положительным результатам, и благотворно повлияло на развитие межреберных мышц, задействованных в экскурсии легких, что объясняется спецификой вида спорта, связанной с преодолением сил давления воды во время дыхательных движений пловца. Эта преодолевающая работа способствует увеличению объема легких, приспособливает организм к максимальному использованию функциональных возможностей мышц.

Статистически достоверные различия средних величин показателей у школьников, наблюдаемые в возрасте 8 лет и в возрасте 9 лет, указывают на то, что сдвиги произошли не только за счет возрастного развития организма, но и явились результатом целенаправленной тренировочной работы.

Врачебно-педагогический контроль позволил достоверно оценить изменения показателей физического развития и функционального состояния организма юных спортсменов под влиянием тренировочных нагрузок и сравнить их с аналогичными показателями организма школьников, не занимающихся спортом. В результате удалось более точно определить эффективность занятий спортивным плаванием, его роль в физическом совершенствовании организма младших школьников и в их общем оздоровлении.

Следует помнить и о том, что однажды приобретенный навык плавания сохраняется у человека на всю жизнь.

Исходя из всех этих соображений, можно с уверенностью утверждать, что плавание должно входить в число основных средств системы физического воспитания младших школьников.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Антропова М.В., Кузнецова Л.М., Параничева Т.М. Режим дня младшего школьника. – М.: Вентана-Граф, 2002. - 24с.
2. Антропова М.В., Кузнецова Л.М. Развитие ребенка и его здоровье. – М.: Вентана-Граф, 2003.
3. Муравьев В.А., Назарова Н.Н. Воспитание физических качеств детей дошкольного и школьного возраста: Метод, пособие. – М., 2004.
4. Байбородова Л.В., Бутин И.М., Леонтьева Т.Н., Масленников С.М. Методика обучения физической культуре: 1-11 кл.: Метод. пособие. — М., 2004
5. Безруких М.М. Здоровьесберегающая школа. – М.: Московский психолого-социальный институт, 2004. – 240 с.
6. Булгакова Н.Ж. Обучение плаванию в школе. – М.: Просвещение, 1974. – 192 с.
7. Григорьева Е.Л. Формирование интереса к занятиям плаванием на начальном этапе подготовки/Е.Л. Григорьева, М.А. Аракчеев/Физическая культура, спорт и здоровье. 2014. № 24. С. 140–143.
8. Григорьева Е.Л. Овладение учащимися ДЮСШ двигательными навыками по плаванию с учетом уровня предрасположенности/Е.Л. Григорьева, О.С. Русаков/Международный студенческий научный вестник. 2015. № 5-4. С. 567–568.

Статья поступила в редакцию 19.03.2018

Статья принята к публикации 27.06.2018

УДК 378.4

## ЦЕЛЕВОЙ КОМПОНЕНТ СИСТЕМЫ КОНТРОЛЯ УРОВНЯ СФОРМИРОВАННОСТИ ИНОЯЗЫЧНЫХ РЕЧЕВЫХ УМЕНИЙ СТУДЕНТОВ ЮРИДИЧЕСКИХ ФАКУЛЬТЕТОВ В СФЕРЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОММУНИКАЦИИ

© 2018

**Викулина Ольга Владимировна**, старший преподаватель кафедры иностранных языков гуманитарных направлений

*Петрозаводский государственный университет*

*(185000, Россия, Петрозаводск, проспект Ленина, 33, e-mail: homework2013@mail.ru)*

**Аннотация.** Современная действительность выдвигает к специалистам разных профессий требование об участии в иноязычном профессиональном общении. Для юристов готовность осуществлять коммуникацию на иностранных языках становится обязательной составляющей квалификации. Это приводит к необходимости разработки качественно новой системы диагностики владения иностранным языком профессионального общения студентов юридических факультетов, подтверждающей достаточный уровень иноязычной профессиональной коммуникативной компетенции будущих специалистов. В статье обосновывается важность разработки целевого компонента системы контроля уровня сформированности иноязычной коммуникативной компетенции студентов юридических факультетов в сфере профессионального общения, отвечающего за выполнение требований к контролю в процессе обучения иностранным языкам. В ней также рассматривается влияние целевого компонента данной системы на реализацию функций и содержания контроля уровня владения иностранным языком будущих специалистов юридического профиля. Автором обосновываются негативные последствия игнорирования целевого компонента системы оценивания уровня обученности студентов на разных этапах развития их иноязычной профессиональной коммуникативной компетенции, приводящие к снижению объективности контрольных измерений, низкой степени коммуникативности диагностических процедур и материалов, к содержательной ограниченности контроля и, как следствие, к снижению мотивации студентов, их интереса к процессу контроля и доверия к результатам оценивания.

**Ключевые слова:** цель, контроль, диагностика, оценивание, профессиональное общение, коммуникация, иностранный язык, обучение иностранным языкам, коммуникативная компетенция, иноязычное умение, иностранный язык для специальных целей, студент, юрист, университет, вуз.

## THE AIM COMPONENT OF ASSESSING LANGUAGE FOR SPECIFIC PURPOSES AT THE FACULTY OF LAW

© 2018

**Vikulina Olga Vladimirovna**, senior lecturer of the department of foreign languages for humanities

*Petrozavodsk State University*

*(185000, Russia, Petrozavodsk, avenue Lenina 33, e-mail: homework2013@mail.ru)*

**Abstract.** In the contemporary world, representatives of different professions are required to take part in international communication. For lawyers, being ready to communicate in foreign languages is a key qualification. This requirement causes a necessity of developing an up-to-date LSP assessment system, which allows to evaluate law students' language ability and their readiness to participate in international professional communication. The article proves the importance of the aim component of the LSP assessment system at law faculties of Russian universities. It also analyses the influence of the aim component on the functions and contents of LSP assessment of law students' communicative competence. The article describes negative effects of disregarding the aim component of the LSP assessment system at different stages of language acquisition by law students resulting in a decrease in objectivity of assessment, a low level of communicativity of diagnostic techniques and instruments, limited assessment contents and consequently in demotivation of students, a loss of their interest in the assessment process and their trust in evaluation results.

**Keywords:** aim, purpose, assessment, testing, evaluation, professional communication, foreign language, language ability, teaching, instruction, communicative competence, communicative skill, lawyer, LSP, student, university, college.

*Постановка проблемы в общем виде и ее связь с важными научными и практическими задачами.* Развитие всех сфер жизни общества делает Россию все более привлекательной для иностранцев, что повышает значение иноязычной профессиональной коммуникации специалистов разных профессий, в том числе юридической [1; 2]. Новые общественные отношения нуждаются в правовом регулировании, основанном на профессиональном общении. Юрисконсульты консультируют иностранцев по вопросам усыновления, заключения и расторжения интернациональных браков, приобретения недвижимости, сотрудники Интерпола осуществляют международное взаимодействие в сфере эффективного обмена информацией с целью расследования уголовных преступлений, специалисты таможенных органов осуществляют контроль перемещения граждан и товаров через государственную границу.

Современная система высшего образования призвана обеспечить неразрывную связь между профессиональными компетенциями специалиста и его коммуникативными умениями и навыками в области профессиональной деятельности [3; 4]. Для юриста важным становится высокий уровень владения не только родным, но и иностранными языками. Данное требование профессиональной среды ставит перед преподавателями и методистами непростые задачи разработки систем обучения и

контроля уровня владения иноязычными речевыми умениями в сфере профессиональной коммуникации специалистов юридического профиля [5].

*Анализ последних исследований и публикаций, в которых рассматривались аспекты этой проблемы и на которых обосновывается автор; выделение неразрешенных ранее частей общей проблемы.* Проблемы взаимного влияния обучения и контроля, целей, задач, функций, видов и форм контроля при обучении иностранному языку детально рассматривались отечественными учеными и освещались в работах таких специалистов, как Р.П. Сельг, И.Л. Бим, В.А. Коккота, Е.И. Пассов, М.В. Розенкранц, Ф.М. Рабинович, И.А. Рапопорт, С.К. Фоломкина, В.С. Аванесов, О.Г. Поляков, Е.В. Мусницкая, А.В. Конышева, и многих других. Ведутся масштабные исследования, направленные на внедрение и модернизацию всероссийской системы тестирования уровня сформированности иноязычной коммуникативной компетенции выпускников средней школы (М.В. Вербицкая, К.С. Махмурян, В.Н. Симкин, Е.Н. Соловова [6; 7]). Проводилась работа, освещающая различные стороны обучения студентов юридических факультетов коммуникации на иностранных языках в профессиональной сфере: культуре профессиональной юридической речи юристов (Ф.П. Мухадиева [8]), построению правовой картины

мира посредством иностранного языка (Е.А. Панкратова [9]), развитию культурно-речевых навыков будущих юристов (Н.Н. Тесликова [10]). Однако в настоящее время в нашей стране не существует единой системы контроля уровня владения иноязычной коммуникативной компетенцией студентов юридических факультетов в сфере профессиональной коммуникации, что вызывает значимые различия в формулировке целей контроля. Отсутствие единства целей приводит, в свою очередь, к неоднозначному пониманию задач и функций контроля, различиям в его содержании, требованиях, предъявляемых к образовательному результату выпускников не только в разных университетах, но и внутри одного вуза. Такое недооценивание значимости целевого компонента системы контроля уровня обученности студентов не позволяет участникам контроля (студентам, преподавателям, экзаменаторам, будущим работодателям) достичь взаимопонимания и одинакового видения процесса контроля и его результатов, значительно усложняет процесс подготовки преподавателями контрольных материалов и процедур, снижает надежность и валидность инструментов измерения и оценки результатов обучения, а значит и объективность контроля, и доверие к нему студентов и преподавателей, их образовательную мотивацию.

*Формирование целей статьи (постановка задания).* Данная статья посвящена обоснованию важности разработки целевого компонента системы контроля уровня сформированности иноязычной коммуникативной компетенции студентов юридических факультетов в сфере профессиональной коммуникации как основы данной системы, отвечающей за выполнение требований к контролю уровня владения иностранным языком.

*Изложение основного материала исследования с полным обоснованием полученных научных результатов.* Требование к уровню иноязычной коммуникативной компетенции выпускника юридического факультета вуза закреплено в ФГОС ВО по направлению подготовки Юриспруденция (уровень бакалавриата), где утверждается, что выпускник должен владеть «необходимыми навыками профессионального общения на иностранном языке». Данный уровень подтверждается контрольными процедурами: экзаменами, зачетами, тестами, поэтому роль контроля в процессе обучения будущих юристов иностранному языку чрезвычайно велика.

*Контроль* в методике обучения иностранным языкам – это определение уровня знаний, умений и навыков обучаемых и выставление на этой основе оценки [11, с. 123]. Под *системой* понимается совокупность компонентов, которые находятся в отношениях друг с другом и образуют единство [11, с. 318].

*Профессиональной коммуникацией* мы называем опосредованное языком сообщение информации, в том числе профессионального содержания, направленное на восприятие ее партнером, осуществляемое в процессе профессионального взаимодействия [12, с. 106]. Термины «общение» и «коммуникация» понимаются нами как синонимичные.

*Система контроля* уровня сформированности иноязычных речевых умений студентов юридических факультетов в профессиональной коммуникации – это методическая система, включающая в себя целевой, функциональный и содержательный компоненты, нацеленная на определение и оценивание уровня иноязычных коммуникативных умений студентов юридических факультетов в сфере профессионального общения на основе заранее разработанных критериев.

Требования к контролю были сформулированы уже несколько десятилетий назад В.С. Цетлин, М.В. Ляховицким, С.Ф. Шатиловым, А.А. Миролюбовым и другими отечественными учёными. Согласно этим требованиям, контроль должен быть объективным, систематическим, всесторонним, коммуникативным, дифференцированным, стимулирующим и экономичным.

Анализ доступных процедур оценивания уровня

иноязычной профессиональной коммуникативной компетенции юристов в нашей стране (включая отечественную систему тестирования ФЭПО, зарубежные тесты TOLES и ILEC) обнаружил, что нередко контроль умений владения иностранным языком остаётся несистемным, фрагментарным, оторванным от процесса обучения, недостаточно коммуникативным, не выполняющим требований внешней среды, недифференцированным, необъективным, охватывающим не все виды речевой деятельности, чрезмерно стрессовым и сугубо внешним [13].

Опросы студентов юридических факультетов разных вузов, проведенные автором в 2016–2018 годах (126 респондентов) также показали, что студенты считают контроль их уровня владения иностранным языком излишне стрессовым (38 % опрошенных), не отражающим действительности (21 %), некоммуникативным (53%), далёким от запросов рынка труда (67 %). Таким образом, требования к контролю на практике не всегда выполняются.

Целевой компонент системы контроля является ведущим и основополагающим для всех других компонентов. Нами выделяются следующие цели контроля уровня обученности студентов юридических факультетов:

1. *Стратегическая цель* заключается в формировании у будущего юриста иноязычной профессиональной коммуникативной компетенции средствами контроля. Данная компетенция состоит из иноязычных речевых умений и навыков, т.е. объектов контроля, которые наделяют будущего специалиста юридического профиля способностью к участию в реальных ситуациях профессионального общения.

Коммуникативные умения и навыки развиваются через систему обучения студентов, но, поскольку система обучения находится в тесной взаимосвязи с системой контроля, контроль призван пополнять достижения обучения и стремиться к достижению общего с ним образовательного результата.

Стратегическая цель системы контроля, будучи определяющей, оказывает влияние на остальные цели данной системы.

2. *Практическая цель* отвечает за измерение и оценку уровня сформированности иноязычных коммуникативных умений студентов-юристов в сфере профессионального общения на определенном этапе обучения. Данная цель успешно достигнута в случае, когда участники контроля (студенты и преподаватели) получают объективную картину результатов своей работы, выраженную посредством качественных и (или) количественных характеристик, а при входном контроле могут оценить первичную готовность студентов к общению на иностранном языке и предстоящему обучению.

Практическая цель контроля позволяет студентам и преподавателям внести коррективы в программу обучения и исправить ошибки, допущенные ими в процессе обучения.

3. *Образовательная цель контроля* направлена на дальнейшее развитие и закрепление знаний умений и навыков иноязычного речевого общения в профессиональной сфере, а также рост уровня общей культуры студентов, ознакомление их с правовыми реалиями своей страны и стран изучаемого языка.

Т. к. законодательство различных государств базируется на разных правовых системах, юристы воспринимают право своей страны иначе, чем зарубежные законы и обычаи. Так, право России основано на континентальной правовой системе, в основе которой лежит кодифицированный закон, тогда как в Великобритании и США действует англосаксонское право, базирующееся на судебном прецеденте. Контрольные материалы профессионального содержания, а также речевые ситуации, максимально воспроизводящие ситуации реального профессионального общения юристов, способны повысить не только языковой уровень студентов-юристов, но

и развить их профессиональные компетенции.

Помимо страноведческих знаний, в процессе контроля студенты могут пополнить свои лингвострановедческие знания, которые включают безэквивалентную юридическую лексику, фразеологизмы (латинизмы), имена собственные и др.

4. *Развивающая цель контроля* способствует повышению уровня навыков и качеств, улучшающих коммуникацию будущих специалистов юридического профиля, таких как культура речевого поведения, доброжелательность, интерес к изучению языка и культуры (в том числе правовой) другого народа, а также развитию эмоционально-волевой сферы правоведов (настойчивости, трудолюбия, целеустремленности) и их психических функций (произвольного внимания, памяти, логики мышления), которые очень значимы в работе юристов.

5. *Воспитательная цель* помогает сформировать у студентов средствами контроля уважение к закону и порядку, к правам и свободам во всем мире.

Цели контроля занимают доминирующую позицию в системе контроля уровня сформированности иноязычных речевых умений студентов юридических факультетов в сфере профессиональной коммуникации и именно они определяют функциональный и содержательные компоненты данной системы.

Функциональный компонент реализуется в следующих функциях контроля: диагностической, корригирующей, обучающей, организующей, оценочной, стимулирующей, развивающей и воспитательной [14]. Если не будет поставлена какая-то из целей контроля, то и значимые функции системы контроля не получат своего воплощения в образовательном результате, что приведет к невыполнению требований к контролю, означенных выше. Например, если отказаться от реализации образовательной цели контроля, то студенты не только не будут развивать и углублять свои иноязычные речевые умения, но и не смогут получить новые профессиональные знания и умения, выполняя контрольные задания, что приведёт к потере интереса к процедурам контроля, снижению уровня мотивации, нежеланию участвовать в решении коммуникативных задач. Таким образом, обучающая и стимулирующая функции контроля не будут реализованы. При этом требования к контролю быть всесторонним, коммуникативным и стимулирующим также не будут выполнены в полной мере, т.к. для того, чтобы быть всесторонним и коммуникативным, контроль иноязычной профессиональной коммуникативной компетенции должен базироваться на ситуациях иноязычного общения, воспроизводящих профессиональную деятельность, которые не могут не быть образовательными для студентов.

Содержательный компонент системы контроля включает процессуальную (иноязычные речевые навыки и умения, необходимые юристам для профессионального общения) и предметную (темы, сферы, ситуации профессиональной коммуникации) стороны. Исключение одной из целей системы контроля также ограничит богатство ее содержания, исключив из формируемой компетенции часть коммуникативных навыков и умений, а из набора профессионально значимых коммуникативных ситуаций некоторые образцы профессионального речевого поведения, владея которыми, будущие специалисты могли бы чувствовать себя в общении на работе более уверенно. Такой контроль не сможет быть систематическим, всесторонним и дифференцированным. Чтобы быть систематическим и всесторонним, контроль должен охватывать все виды речевых умений в системе и, по возможности, максимальное число возможных речевых ситуаций. Дифференцированность предполагает, в том числе, представленность интересов юристов разных специализаций, т.е. определенное разнообразие речевых тем, сфер и ситуаций профессионального общения.

Таким образом, для полноценной реализации функ-

ционального и содержательного компонентов системы контроля уровня сформированности иноязычной профессиональной коммуникативной компетенции будущих юристов и, следовательно, для выполнения требований к контролю, необходимы постановка и достижение вышеозначенных целей контроля, т.е. реализация целевого компонента системы контроля.

Выполнение задач постановки и достижения целей контроля осложняется в силу недостаточного понимания важности данного вопроса студентами и преподавателями. Анкетирование студентов и преподавателей юридического факультета Петрозаводского государственного университета, проведенное автором в 2017–2018 гг., показало, что участники контроля по-разному видят его цели.

Среди целей контрольных процедур преподаватели (14 респондентов) выделяют стремления понять, достигли ли они желаемого результата в обучении студентов (86 %), оценить, аттестовать (93 %), закрепить пройденный материал (64 %), помочь каждому студенту понять, что он усвоил (21 %), подготовить к жизненным стрессам, воспитать волевые качества, ответственность, пунктуальность (14 %). Таким образом, почти все преподаватели осознают необходимость в использовании контроля уровня владения студентами-юристами иностранным языком профессионального общения для диагностики и оценки, а также для обучения средствами контроля, т.е. понимают важность практической и образовательной целей обучения. Однако далеко не все ставят перед собой стратегическую, развивающую и воспитательную цели.

Студенты (92 респондента) видят предназначение контроля в намерениях оценить их знания, аттестовать (89 %), заставить студентов учить материал перед экзаменом, контрольной работой (24 %), помочь преподавателю выяснить, чему он научил студентов (9 %), помочь студенту понять свой уровень (9 %). Таким образом, студенты считают, что контроль на занятиях и экзаменах используется для диагностики и оценивания, а также для стимулирования, выделяя при этом внешнюю отрицательную мотивацию. Мало кто видит важность контроля в реализации функции обратной связи. Т.е. для большинства студентов практическая цель контроля – это единственная его цель.

Опрос показал, что участники контроля ставят перед собой и осознают не все цели контроля уровня владения студентами-юристами профессиональным иностранным языком, что неизбежно приводит к ограничениям в реализации функций и отбора содержания системы контроля, и, в свою очередь, не позволяет в полной мере выполнить обязательные требования к контролю уровня владения иностранным языком.

*Выводы исследования и перспективы дальнейших изысканий данного направления.* Итак, из вышесказанного следует, что для того, чтобы система контроля уровня сформированности иноязычных речевых умений студентов юридических факультетов в сфере профессиональной коммуникации работала эффективно, необходимы осознание важности всех целей контроля, их постановка и достижение.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Riley A., English for Law. London: Pearson Education. 1999. – 256 pp.
2. Dudley-Evans T., St John M. Developments in ESP: A multi-disciplinary approach. Cambridge: Cambridge University Press. 1999. – 301 pp.
3. Иноземцева К.М. ESP Teachers' Professional Development in the Internationalization Context // European Conference on Education and Applied Psychology. Vienna, 2014. Pp. 139–145.
4. Краснощекова Г.А. Реализация профессионального компетентного подхода в рамках дисциплины «Иностранный язык для специальных целей» // Иностранные языки в школе. № 8, 2016. С. 2–5.



5. Колесникова И.Л., Викулина О.В. Характеристика и структура иноязычной профессиональной коммуникации специалистов юридического профиля // Ученые записки Петрозаводского государственного университета. № 5 (118), 2011. С. 39–42.
6. Вербицкая М.В., Махмурян К.С., Симкин В.Н., Соловова Е.Н. О разработке модели двухуровневого Государственного экзамена по иностранным языкам // Педагогические измерения. 2016. № 1. С. 18–24.
7. Вербицкая М.В., Махмурян К.С., Симкин В.Н. Методические рекомендации для учителей, подготовленные на основе анализа типичных ошибок участников ЕГЭ 2016 года по английскому языку // Педагогические измерения. 2016. № 4. С. 22–44.
8. Мухадиева Ф.П. Формирование культуры профессиональной речи студента юридического факультета. Дис. ... канд. пед. наук. Майкоп, 2006. – 204 с.
9. Панкратова Е.А. Формирование правовой картины мира у студентов юридических специальностей средствами иностранного языка. Дис. ... канд. пед. наук. Н.Новгород, 2004. – 210 с.
10. Тесликова Н.Н. Совершенствование культурно-речевых навыков студентов юридического факультета вуза. Дис. ... канд. пед. наук. Рязань, 2004. – 275 с.
11. Азимов Э.Г., Щукин А.Н. Словарь методических терминов. СПб.: Златоуст, 1999. – 472 с.
12. Викулина О.В. Особенности иноязычной профессиональной коммуникации специалистов юридического профиля // Вестник Тверского государственного университета, 2011. Вып. 3. С. 105–110.
13. Викулина О.В. Контроль уровня сформированности иноязычной коммуникативной компетенции в системе непрерывного образования (на примере обучения студентов юридических факультетов) // Непрерывное образование: XXI век. № 2 (6), 2014. С. 108–122.
14. Викулина О.В. Функциональный аспект системы контроля уровня сформированности иноязычных речевых умений студентов юридических факультетов в сфере профессиональной коммуникации // Самарский научный вестник, 2017. - № 1. С. 170–175.

*Статья поступила в редакцию 11.04.2018*

*Статья принята к публикации 27.06.2018*

УДК 378

## РОЛЬ МАТЕМАТИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ СТАНОВЛЕНИИ СТУДЕНТОВ ГУМАНИТАРНЫХ НАПРАВЛЕНИЙ ПОДГОТОВКИ

© 2018

**Воронцова Ирина Александровна**, старший преподаватель  
кафедры прикладной математики

*Северо-Осетинский государственный университет им. К.Л. Хетагурова  
(362025, Россия, Владикавказ, улица Ватутина, 46, e-mail: bekoevamarina@mail.ru)*

**Аннотация.** Статья посвящена выявлению роли математических дисциплин в учебно-познавательной деятельности студентов – будущих педагогов-психологов, в их дальнейшем профессиональном становлении и развитии. Цель статьи заключается в анализе и обобщении научно-теоретических концепций, обосновывающих целесообразность совершенствования процесса обучения математике будущих педагогов-психологов. Обоснована потребность современного рынка труда в компетентных педагогах-психологах, квалифицированно использующих богатый потенциал математических дисциплин в своей профессиональной деятельности, доказана необходимость научно-методического обеспечения учебно-познавательной деятельности студентов – будущих педагогов-психологов технологиями профессионально-ориентированной математической подготовки, обеспечивающими их личностное и профессиональное развитие. В процессе усвоения математических дисциплин на психолого-педагогическом факультете студенты учатся не только типовым методам шаблонного решения стандартных задач, но и креативному математическому мышлению, убеждаются в необходимости математических дисциплин в профессиональном становлении, а также в повышении собственной конкурентоспособности на современном рынке труда. Полученные знания и навыки использования автоматизированных вычислительных программ студенты могут применять успешно на всех этапах освоения основной образовательной программы. Процесс математической подготовки включает и фундаментальную математическую подготовку, и практико-ориентированное обучение на основе компетентного подхода. Для того, чтобы содержательно придать процессу обучения математическим дисциплинам профессионально-ориентированную направленность, необходимо наполнить учебно-познавательную деятельность студента личностным смыслом и конструктивно повысить качество фундаментальной математической подготовки студентов – будущих педагогов-психологов. Полученные автором результаты подтверждают тезис о том, что высокий профессиональный уровень педагога-психолога предполагает владение математическими методами и умениями по их применению для формализации результатов экспериментального исследования.

**Ключевые слова:** высшее образование, педагог-психолог, математические методы в психологии, математическое образование, качественные и количественные методы, профессиональное становление будущего специалиста.

## THE ROLE OF MATHEMATICAL EDUCATION IN THE PROFESSIONAL DEVELOPMENT OF STUDENTS

© 2018

**Vorontsova Irina Aleksandrovna**, senior lecturer,  
department of Applied Mathematics

*North Ossetian State University named after K.L. Khetagurov  
(362025, Russia, Vladikavkaz, Vatutin Street, 46, e-mail: bekoevamarina@mail.ru)*

**Abstract.** The article is devoted to revealing the role of mathematical disciplines in the educational and cognitive activity of students - future pedagogues and psychologists, in their further professional development and development. The purpose of the article is to analyze and generalize the scientific and theoretical concepts that justify the advisability of improving the learning process for mathematicians of future psychology educators. The need of the modern labor market in competent teachers-psychologists, using the rich potential of mathematical disciplines in their professional activity, is grounded, the necessity of scientific and methodical support of the educational and cognitive activity of students - future teachers-psychologists with technologies of professionally oriented mathematical training, providing their personal and professional development. In the process of assimilation of mathematical disciplines at the Psychological and Pedagogical Faculty, students learn not only the standard methods of the standard solution of standard problems, but also creative mathematical thinking, they are convinced of the need for mathematical disciplines in professional development, and also to increase their competitiveness in the modern labor market. Obtained knowledge and skills of using automated computer programs students can apply successfully at all stages of mastering the basic educational program. The process of mathematical preparation includes both fundamental mathematical training and practical-oriented training based on the competence approach. In order to make the process of teaching math disciplines meaningfully professionally oriented, it is necessary to fill the student's educational and cognitive activities with personal meaning and constructively improve the quality of the fundamental mathematical preparation of students-future psychology educators. The results obtained by the author confirm the thesis that the high professional level of the teacher-psychologist presupposes the mastery of mathematical methods and skills for their application for formalizing the results of experimental research.

**Keywords:** higher education, teacher-psychologist, mathematical methods in psychology, mathematical education, qualitative and quantitative methods, professional formation of the future specialist.

*Постановка проблемы в общем виде и ее связь с важными научными и практическими задачами.* Современный уровень стремительного развития информационного общества требует от работника умения действовать в инновационном, опережающем порядке, прогнозировать назревающие трансформации, размышлять и действовать нестандартно, принимать эффективные решения в непредвиденных ситуациях, владеть общекультурными, общепрофессиональными и профессиональными компетенциями. Основной целью высшего образования в условиях реализации новых ФГОС ВО является подготовка квалифицированных специалистов, ответственных, креативных, конкуренто-

способных на рынке труда в условиях внедрения новых наукоемких технологий (М.И. Бекоева, Е.В. Васильева, Л.В. Селиверстова), свободно владеющих своей профессиональной деятельностью, ориентированных в сопредельных сферах деятельности, способных к профессиональной мобильности и профессиональному росту, отвечающих требованиям современного рынка труда [1; 2].

*Анализ последних исследований и публикаций, в которых рассматривались аспекты этой проблемы и на которых обосновывается автор; выделение неразрешенных ранее частей общей проблемы.* Анализ исследований, отражающих проблемы современной высшей шко-

лы (Л.П. Алексеева, Е.А. Гнатышина, А.В. Савченков) [3], позволяя утверждать, что изменения происходят на методологическом, институциональном, содержательном и технологическом уровнях: это новые подходы к построению образовательных систем, глобализация образования, компетентный подход при разработке содержания высшего образования новые стандарты подготовки, вариативные модульные основные профессиональные образовательные программы, индивидуальные образовательные траектории и т.д. Рассматривая качество трудового потенциал, как решающий фактор экономического прогресса страны, некоторые исследователи (О.Ю. Ермолаев, И.К. Кондаурова, А.А. Коростелев, Л.А. Краснова, В.Ю. Шурыгин) отмечают, что «... российское общество испытывает неудовлетворенность уровнем подготовки специалистов, тогда как от профессиональной квалификации работников всех направлений и уровней подготовки – от рабочего до государственного служащего – зависит производительность труда, темпы экономического роста и конкурентоспособность российской экономики в целом» [4–6].

*Формирование целей статьи (постановка задания).* Для формирования всех необходимых компетенций большим потенциалом владеет математика – как фундаментальная наука. В силу специфики своего содержания, данная учебная дисциплина формирует у студентов способности к самообразованию и саморазвитию, нешаблонному оперированию информацией (М.И. Бекова [1], М.И. Гаврилова [9], О.Ю. Ермолаев [4], А.Н. Кричевец [7], И.К. Кондаурова [8], И.Н. Одарич [9], Р.И. Остапенко [10], Г.А. Прудинский [11], К.В. Юсупова [11]), умения планировать и конструктивно оценивать свои действия и поступки [12–15], принимать решения в стандартных и нестандартных ситуациях, работать в команде [16], развивает способность к быстрому и легкому построению умственных действий, способность к аргументированному изложению своих мыслей и идей, к многоуровневому познанию и всестороннему пониманию сущности проблемы и другие качества, составляющие модель современного специалиста.

*Изложение основного материала исследования с полным обоснованием полученных научных результатов.* Математические дисциплины формируют и развивают такой склад ума, который требует тончайшей критической оценки и логического объяснения рассматриваемых концепций и точек зрения. «Занимаясь математикой, пишут Г.А. Прудинский и К.В. Юсупова, мы заставляем мозг развиваться – моментально структурировать всю поступающую информацию, «сшивать» ее в «журналы» и «книжки», «раскладывать по полочкам». Причем чем более натренирован человеческий мозг, тем больше в нем «полочек», тем более точно они «проиндексированы» и, следовательно, тем легче положить на место или найти нужную информацию» [11, с. 75–77]. Поэтому людям, которые «дружат» с точными науками, и все остальные науки даются проще, ведь математика учит нас анализировать и моделировать различные ситуации. Она знакомит нас с методами индукции и дедукции. С ней мы учимся познавать мир через призму логических рассуждений [12].

Опыт преподавания математических дисциплин, например, на психолого-педагогическом факультете позволяет утверждать, что в связи с усиливающейся ролью математики в современной теории и практике, необыкновенно большое число студентов – будущих специалистов нуждаются в основательной математической подготовке, благодаря которой они в состоянии доказательно исследовать широкий круг социальных, педагогических и психологических проблем математическими методами, применять современную информационную технологию для объективной оценки результатов исследования. В сочетании с психологией и педагогикой современная математика выступает в качестве междисциплинарного инструментария, который реализовывает две важней-

шие функции: *первую* – обучающую, подразумевающую умение давать научное объяснение исследуемым познавательным психическим процессам и явлениям; *вторую* – аналитическую, заключающуюся в «проигрывании» возможных нестандартных ситуаций на математических моделях и получение оптимальных результатов. В процессе активной математической деятельности в список приемов и методов человеческого мышления непосредственно включаются анализ и синтез; индукция, дедукция и абдукция; обобщение и конкретизация; классификация и систематизация, аналогия и абстрагирование, и другие методы [10, с. 76–86]. Кроме того, при обучении математике, студенты осваивают навыки математического моделирования реальных психолого-педагогических процессов, которые описываются на математическом языке. Человек, владеющий математическим языком, способен глубже проникнуть в суть реальных психологических и педагогических процессов, лучше ориентироваться в окружающем пространстве.

В Северо-Осетинском государственном университете имени К.Л. Хетагурова изучение математических дисциплин студентами психолого-педагогического направления подготовки на первом курсе «*Высшей математики*, «*Математической статистики*»; на втором курсе «*Математических основ психологии*», «*Математических методов в психологии*»; на третьем курсе «*Измерений в психологии*»; на четвертом курсе «*Качественных и количественных методов в педагогических и психологических исследованиях*» значительно обогатило банк математических понятий, правил, алгоритмов, вопросов и тем, необходимых для успешного овладения обучающимися специальными базовыми дисциплинами, а так же мотивируют студентов на выбранную ими профессию. При преподавании дисциплин математического цикла мы постоянно делали акцент на темы, знания по которым необходимы студентам для овладения специальными дисциплинами будущей профессиональной деятельности. Следовательно, вышеперечисленные математические дисциплины для студентов психолого-педагогического направления подготовки стали профессионально значимыми учебными предметами.

Существенную роль в подготовке творческого, конкурентоспособного педагога-психолога, способного к постоянному саморазвитию и самосовершенствованию, играет научно-исследовательская работа, целеполагающим принципом которой является «научить студента тому, как творчески осваивать научные знания и соиздаательно их использовать на практике». Научно-исследовательская работа студентов – будущих педагогов-психологов включает выполнение практических расчетных работ и проведение теоретических исследований проблем, связанных с будущей профессиональной деятельностью. При выполнении указанных видов деятельности студент самостоятельно осуществляет поиск информации, ее обработку, осмысление, оформление в разделах портфолио, подготовку к защите при публичном выступлении. Примерами тем научно-исследовательской деятельности в психологической и педагогической науках, где использование математических методов является необходимостью, являются: «Оценка динамики изучаемого психического явления»; «Диагностика межличностных отношений»; «Диагностика умственных способностей детей»; «Выявление уровня оптимизма как стили объяснения успехов и неудач»; «Методы психодиагностики познавательных процессов в подростковом и юношеском возрасте» и т. д.

Математические методы дают возможность исследователю качественнее провести эксперимент, объективнее оценить результаты психологических и педагогических исследований, устанавливать количественные связи между психологическими характеристиками и тем самым формулировать психологические законы и закономерности количественных соотношений резуль-

татов исследования, получать новые знания о психологических процессах, более глубоко проникать в их суть. Владение основными принципами и правилами математической обработки полученных результатов позволяет исследователю осуществить более тщательный анализ данных (Г.В. Суходольский), уделяя основное внимание связям и отношениям между результатами на различных этапах экспериментального исследования и их интерпретации [17]. Проведение объективного исследования закономерностей в психологии и педагогике невыполнимо без применения качественных и количественных методов, основанных на потенциале математического аппарата [18].

Например, степень различий одновременно между тремя, четырьмя и т.д. выборками по уровню проявления какого-либо признака можно установить с помощью H-критерия Крускала-Уоллиса. Данный критерий позволяет установить, что уровень признака меняется при переходе от одной группы к другой группе, но не определяет направление этих изменений.

$$H = \frac{12}{N \cdot (N+1)} \cdot \sum \frac{T_i^2}{n_i} - 3(N+1)$$

где  $\dot{O}_i$  – ранговая сумма;  $n_i$  – количество испытуемых i-ой выборки; N – общее количество испытуемых объединенной выборки.

Установить факт отклонения распределения от нормального в процессе измерения некоторого психического свойства позволяют формулы Пустельника:

$$A_{\varphi} = \sqrt{\frac{6(n-1)}{(n+1)(n+3)}} \quad E_{\varphi} = \sqrt{\frac{24n(n-2)(n-3)}{(n+1)^2(n+3)(n+5)}}$$

Пример 1. При определении степени выраженности некоторого психического свойства в контрольной группе были получены следующие результаты – 23, 5, 9, 9, 22, 19, 10, 11, 18, 17, 13, 13, 14, 13, 6, 8, 13. Дать заключение об отклонении данного распределения от нормального.

Пример 2. По методике Цунга измерялся уровень депрессивного состояния у группы студентов факультета психологии. Отличается ли распределение признака 39, 39, 37, 37, 36, 36, 36, 35, 35, 35 от нормального?

Пример 3: При определении степени выраженности некоторого психического свойства в опытной и контрольной группах, баллы распределились следующим образом: опытная группа – 19, 16, 17, 12, 15, 16, 17, 17, 21, 23, 18, 13, 12, 13, 19, 20, 21; контрольная группа – 27, 9, 12, 13, 26, 23, 14, 15, 22, 21, 16, 16, 18, 17, 10, 12, 17. Дать сравнительную характеристику степени выраженности этого свойства в данных группах.

Чтобы оценить степень выраженности данного признака в этих двух выборках, мы можем использовать U - критерий Манна-Уитни. Для этого должны обе выборки ранжировать как одну выборку, найти большую из ранговых сумм, подставить в формулу U - критерий Манна-Уитни:

$$U = n_1 * n_2 + \frac{n_x * (n_x + 1)}{2} - T_x$$

где  $n_1$  – количество испытуемых в выборке 1;  $n_2$  – количество испытуемых в выборке 2;  $\dot{O}_o$  – большая из двух ранговых сумм;  $n_x$  – количество испытуемых в группе с большей суммой рангов.

Если получим значение меньше табличного:  $U_{\text{vir}} \leq U_{\dot{a}}$  или  $U_{\text{vir}} = U_{\dot{a}}$ , то между уровнями признака в рассматриваемых выборках существует статисти-

ческая значимость различий (принимается  $\dot{I}_1$  альтернативная гипотеза). Если же  $U_{\text{vir}} \geq U_{\dot{a}}$  то между уровнями признака в рассматриваемых выборках статистическая значимость различий отсутствует, то есть принимается  $\dot{I}_0$  нулевая гипотеза.

Однако не каждому психологу под силу заниматься сложными математическими расчетами. В связи с этим необходимо рациональнее пользоваться автоматизированными математическими методами и приемами, предлагаемыми на рынке компьютерных программных продуктов. Например существует автоматический расчет U-критерия Манна-Уитни который вычисляется по формуле:

$$U = n_1 * n_2 + \frac{n_x * (n_x + 1)}{2} - T_x$$

Компьютеризация в корне изменила процесс научно-исследовательской деятельности. Это позволяет исследователям проводить более глубокий анализ данных, особое внимание, уделяя получаемым результатам и их интерпретации. В связи с этим, в рамках курса «Математические основы психологии», мы познакомили студентов с методами и процедурами обработки результатов психологического исследования с использованием электронных вычислительных программ статистической обработки информации типа STATISTICA, SPSS.

*Выводы исследования и перспективы дальнейшего изысканий данного направления.* Таким образом, в подготовке студентов – будущих педагогов-психологов математика занимает важнейшее место, так как она обеспечивает не только точность количественных расчетов, но и объективность исследования, четкость формулировок понятий и проблем; выступает не только средством решения прикладных задач универсальным языком психолого-педагогической науки, но и структурным компонентом общечеловеческой и профессиональной культуры. От степени математической подготовки существенно зависит уровень профессионализма будущего специалиста, степень его подготовленности к деятельности в атмосфере реального профессионального мира, где нужно не только найти применение своим способностям, но и грамотно адаптироваться к социальной среде, быть конкурентоспособным специалистом.

При освоении математических основ психологии у студентов формируется культура проведения психологического исследования, развивается способность конструирования диагностического инструментария; навыки применения методов первичной и вторичной статистической обработки результатов экспериментов; овладение способами графического и табличного представления результатов эксперимента; овладение методами математического моделирования и многомерными методами анализа данных и т. д. Научно-исследовательская работа педагога-психолога с использованием качественных и количественных методов обработки результатов исследования заключается в создании собственных диагностических и коррекционно-развивающих технологий; анализе, обобщении и интерпретации результатов своей экспериментальной деятельности.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Бекоева М.И. Самообразование студентов при изучении дисциплины «Качественные и количественные методы психологических исследований» //Балтийский гуманитарный журнал. 2016. Т. 5. №1 (14). С. 55–58.
2. Васильева Е.В., Селиверстова Л.В. Развитие некоторых личностных и метапредметных компетенций среднего общего образования с использованием командных математических игр //Балтийский гуманитарный журнал. 2018. Т. 7 № 1 (22). С. 197–200.
3. Гнатышина Е.А., Алексеева Л.П., Савченков А.В. Подготовка профессионально-педагогических ка-

дров в условиях инновационной деятельности вуза // Балтийский гуманитарный журнал. 2018. Т. 7. № 1 (22). С. 210–215.

4. Ермолаев О.Ю. Математическая статистика для психологов: Учебник / О.Ю. Ермолаев. 3-е изд., испр. М.: МПСИ, Флинта, 2004. 336с.

5. Кондаурова И.К., Коростелев А.А. Подготовка будущих педагогов к обучению школьников и студентов математике с учетом историко-культурного своеобразия региона //Балтийский гуманитарный журнал. 2017. Т. 6. № 3 (20). С. 181–185.

6. Краснова Л.А., Шурыгин В.Ю. Содержание и пути формирования информационной компетентности педагогов //Балтийский гуманитарный журнал. 2017. Т. 6. № 3 (20). С. 200–203.

7. Кричевец А.Н. Математика для психологов: Учебник. М.: МПСИ, Флинта, 2003. 376с.

8. Кондаурова И.К. Организация научно-исследовательской работы студентов программы магистратуры «Профессионально ориентированное обучение математике» //Балтийский гуманитарный журнал. 2017. Т. 6. № 1 (18). С. 115–119.

9. Одарич И.Н., Гаврилова М.И. Компетентностный подход в системе высшего образования //Балтийский гуманитарный журнал. 2017. Т. 6. № 1 (18). С. 133–136.

10. Остапенко Р.И. Об оценке уровня математической компетентности будущих психологов //Инновации в образовании. 2016. № 5. С. 76–86.

11. Прудинский Г.А., Юсупова К.В. Роль математики в жизни человека //Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук. 2016. № 5-4. С. 75–77.

12. Бекоева М.И. Развитие творческих способностей младших школьников на уроках математики //Ученые записки Орловского государственного университета. Серия: Гуманитарные и социальные науки. 2017. Т. 2. № 75. С. 203–206.

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

14. Видманова Т.П., Пономарёва Н.В. Роль математического образования в формировании всесторонне развитой личности // XXI век: итоги прошлого и проблемы настоящего плюс. 2013. № 7 (11). С. 59-64.

15. Павлова Е.С., Никитина М.Г. Формирование творческого подхода к математическому материалу у школьников и студентов // Балтийский гуманитарный журнал. 2015. № 1 (10). С. 133-135.

16. Гутман В.В., Шкляр Н.В. Самостоятельная образовательная деятельность как условие становления профессионально-педагогической компетентности студентов //Карельский научный журнал. 2016. Т. 5. № 1 (14). С. 17–21.

17. Суходольский Г.В. Математические методы в психологии. – Харьков: Гуманитарный Центр, 2004. 284 с.

18. Милькевич О.А. Опыт и проблемы подготовки педагогов и педагогов-психологов к работе в ситуации новых вызовов //Проблемы современного педагогического образования. 2018. № 58-2. С. 164–168.

*Статья поступила в редакцию 16.04.2018*

*Статья принята к публикации 27.06.2018*

УДК 372.857

## ПРЕПОДАВАНИЕ БИОЛОГИИ СТУДЕНТАМ 1 КУРСА МЕДИЦИНСКОГО ВУЗА

© 2018

**Вышегородцева Инесса Сергеевна**, доцент,  
кандидат биологических наук

*Красноярский государственный медицинский университет им. профессора В.Ф. Войно-Ясенецкого  
(660022, Россия, Красноярск, ул. Партизана Железняка 1, e-mail: ivyshegorodceva@yandex.ru)*

**Аннотация.** Изначально подход к изучению биологии в ВУЗах был предметно-ориентированным, т. е. первоочередное внимание уделялось качественному донесению информации по предмету, доступному соответствующим категориям обучающихся. Предполагалось, что мотивированность студента изначально находится на высоком уровне в силу выбора направления обучения. Далее оказалось, что изначальный выбор изучения биологии не означает поддержание интереса к деятельности в этом направлении на протяжении всего обучения. Как следствие, образовалось наличие специалистов, не имеющих достаточной квалификации для исполнения профессиональных обязанностей в областях биологического направления. Для достижения поставленной цели приняты к рассмотрению основные методики преподавания биологии студентам первого курса, призванные повысить уровень мотивации к изучению предмета. Занятия, разработанные по методикам, ориентированным на постоянную практическую деятельность студентов, индивидуальную и групповую работу, заставляющие студентов задумываться над применением полученных знаний призваны повысить интерес и уровень мотивации к изучению биологии начиная с первого курса. Таким образом, лично – ориентированный подход в преподавании является столпом успешно подготовленных специалистов. Данный постулат напрямую касается преподавания биологии в медицинских ВУЗах. Грамотно составленные практические занятия с применением лично – ориентированных методик, заставляющие студентов лично добывать нужные знания различными способами, также регулярная поддержка, направление и стимулирование преподавателем существенно увеличивают интерес к изучаемому предмету и профессии в целом.

**Ключевые слова:** биология, лично-ориентированный подход, методика преподавания, мотивация, студенты медицинского университета.

## TEACHING BIOLOGY TO STUDENTS OF 1ST YEAR MEDICAL STUDENTS

© 2018

**Vyshegorodtseva Inessa Sergeevna**, associate Professor,  
candidate of biological Sciences

*Krasnoyarsk State Medical University after Professor V.F. Voino-Yasenetsky  
(660022, Russia, Krasnoyarsk, street partisan Zheleznyak 1, e-mail: ivyshegorodceva@yandex.ru)*

**Abstract.** Initially, the approach to the study of biology in universities was subject-oriented, i. e. the priority was given to the quality of information on the subject available to the appropriate categories of students. It was assumed that the motivation of the student is initially at a high level due to the choice of the direction of training. Further, it turned out that the initial choice of studying biology does not mean maintaining interest in activities in this direction throughout the training. As a result, the presence of specialists who do not have sufficient qualifications to perform professional duties in the areas of biological direction. To achieve this goal, the main methods of teaching biology to first-year students, designed to increase the level of motivation to study the subject, are taken into consideration. Classes, developed by methods, focused on the constant practical activity of students, individual and group work, forcing students to think about the application of the acquired knowledge are designed to increase interest and motivation to study biology from the first year. Thus, a person-oriented approach to teaching is a pillar of successfully trained professionals. This postulate directly concerns the teaching of biology in medical Schools. Well-designed practical classes using personality-oriented techniques, forcing students to personally obtain the necessary knowledge in various ways. Also, regular support, direction and encouragement of the teacher significantly increase interest in the subject and the profession as a whole.

**Keywords:** biology, personality-oriented approach, teaching methods, motivation, students of medical University.

### *Введение*

Преподавание учебной дисциплины биология в высшем учебном медицинском учреждении является сложным лично-ориентированным процессом, нацеленным на повышение мотивации у студентов к изучению предмета [1]. Этому способствует выбор направленности профессионального обучения.

Биология – это сложная, многоуровневая наука, являющаяся определяющей в получении высокой квалификации в области медицины, соответственно, степень ее изученности студентами медицинских университетов играет решающую роль в последующем обладании соответствующими профессиональными компетенциями [2]. Следовательно привлечение внимания и развитие интереса у студентов должно активно преследоваться на протяжении всего периода учебы, начиная с первого курса обучения.

Вопрос повышения мотивации к изучению предмета в ВУЗах медицинской направленности стоит достаточно остро во всем мире. Этой проблеме уделяют внимание ведущие ученые начиная с XVI века, но особенно активные действия в этой области наблюдаются середины XX века [3].

Основные разработки по решению данной проблемы принадлежат таким выдающимся деятелям, как

Н.М. Верзилин, В.В. Половцов и другие [4]. Развитие методики как науки шло от методических высказываний о результатах личного опыта учителей, от педагогического искусства к теоретическим обобщениям, основанным на научных исследованиях [5]. Изначально подход к изучению биологии в ВУЗах был предметно – ориентированным, т. е. первоочередное внимание уделялось качественному донесению информации по предмету, доступному соответствующим категориям обучающихся. Предполагалось, что мотивированность студента изначально находится на высоком уровне в силу выбора направления обучения. Далее оказалось, что изначальный выбор изучения биологии не означает поддержание интереса к деятельности в этом направлении на протяжении всего обучения. Как следствие, образовалось наличие специалистов, не имеющих достаточной квалификации для исполнения профессиональных обязанностей в областях биологического направления [1].

Это подвигло ведущих педагогов искать новые пути решения проблемы. Одним из таких решений стало применение лично – ориентированного подхода, который предполагает активное участие каждого обучающегося в освоении полного перечня знаний по изучаемому предмету. Для этого были разработаны различные методики, способствующие повышению уровня

мотивации у студентов к изучению биологии, начиная с первого курса обучения. Были использованы методы профессиональной ориентации на уроках и экскурсиях по биологии, профориентационные возможности некоторых учебных тем [6].

**Цель.** Раскрытие основных методик преподавание биологии студентам первого курса медицинского университета, ориентирующих обучающихся на повышение уровня мотивации к изучению предмета.

**Задачи**

1. Раскрыть суть личностно-ориентированного подхода в преподавании биологии.
2. Рассмотреть возможные методики преподавания дисциплины биология в ВУЗах.
3. Обосновать повышение уровня мотивации к изучению предмета с помощью предлагаемых методик.

**Гипотеза.** Методики преподавания биологии студентам первого курса, отличающиеся практической направленностью повышению личностно-ориентированным подходом способствуют повышению уровня мотивации у обучающихся к изучению предмета.

**Материалы и методы.** Для достижения поставленной цели приняты к рассмотрению основные методики преподавания биологии студентам первого курса, призванные повысить уровень мотивации к изучению предмета. Таковыми являются:

1. Работа в группах.
2. Соревновательность.
3. Изготовление наглядности за дополнительные баллы.

На основе этих данных были разработаны практические задания по биологии по следующим темам:

1. Генетические пороки.
2. Пороки развития плода.
3. Паразитология

**Результаты.** Методика обучения биологии также отмечает, что одна из важнейших целей биологического образования – формирование у обучающихся научного мировоззрения, базирующегося на целостности и единстве природы, ее системном и уровневом построении, многообразии, единстве человека и природы [7]. Кроме того, биология как дисциплина ориентирована на формирование знаний о структуре и функционировании биологических систем, об устойчивом развитии природы и общества в их взаимодействии.

Для достижения наиболее точных результатов были разработаны программы практических занятий по биологии, включающие вышеперечисленные методики:

1. Практическое занятие на тему: «Генетические пороки»

**Цель занятия:**

Получение знаний о существующих генетических пороках.

**Задачи:**

- Образовательная: изучить информацию о генетических пороках, научиться работать с соответствующей литературой.
  - Воспитательная: воспитывать уважение и доброжелательное отношение к науке и ее достижениям, уметь работать в коллективе, индивидуально.
  - Развивающая: развивать гибкость мышления, внимание, воображение, интерес к изучаемому предмету.
- Формирование УУД (универсальные учебные действия)

**Личностные действия:** (самоопределение, смыслообразование, нравственно-этическая ориентация)

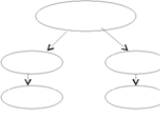
**Регулятивные действия:** (целеполагание, планирование, прогнозирование, контроль, коррекция, оценка, саморегуляция)

**Познавательные действия:** (общеучебные, логические, постановка и решение проблемы)

**Коммуникативные действия:** (планирование учебного сотрудничества, постановка вопросов, разрешение конфликтов, управление поведением партнера, умение с

достаточной точностью и полнотой выражать свои мысли в соответствии с задачами и условиями коммуникации) [8]. Ход занятий показан в таблице 1.

Таблица 1 - Ход занятия [9]

Этапы	Содержание	Практическая составляющая						
Мотивирование на учебную деятельность	Создание доброжелательной атмосферы в кабинете, нацеливание на работу.	Теоретическое введение в тему: <i>Бимарные геномы..., аллели..., рибосомы.</i> <i>И что нам ждать в дальнейшем от слупого цыгана?</i> <i>И как передается ихс-через хромосомы? Как много тайн хранится в спиралике ДНК...</i>						
Актуализация	Закрепление знаний, полученных ранее, привязка к новой теме через задание, на которое не хватает имеющихся знаний.	Вставить пропущенные слова в текст: «Участок ДНК, задающий последовательность определённого полипептида либо функциональной РНК – это _____, он отвечает за _____ генетической информации у живых организмов. _____ – это нарушение в структуре и функциях организма. Их разделяют на две большие группы _____ и _____» <i>Ответ:</i> ген, наследование, генетический порок, врожденные, приобретенные						
Целеполагание, постановка проблемы	В ходе коллективной работы, выявляются затруднения, на основе чего сами студенты формулируют цель занятия.	«Получение знаний о существующих генетических пороках»						
Поиск путей решения проблемы	Совместное планирование достижения поставленной цели. Групповая работа по решению практических задач	Разделение на две команды и составление «Авторских опор». Каждая команда проектирует свой плакат имеющихся знаний и возможных рассуждений по теме занятия, затем плакаты вывешиваются на доску и происходит обсуждение с корректировкой педагога, добавляющего новую информацию.						
Самостоятельная работа с использованием полученных знаний.	Выполнение заданий по новой теме, самопроверка по эталону.	Например, выдаются карточки с индивидуальными заданиями. Затем на экран проектора выводятся правильные ответы. Задания в карточках: 1) Разработать Кластер на изучаемую тему  1) Плюсы и минусы генетических особенностей. <table border="1" data-bbox="1268 1064 1476 1131"> <tr> <td>+</td> <td>-</td> </tr> <tr> <td> </td> <td> </td> </tr> <tr> <td> </td> <td> </td> </tr> </table>	+	-				
+	-							
Систематизация знаний	Работа по выявлению связи между новой темой и ранее изученным материалом.	Команды формулируют по 3 вопроса, связывающих новую тему с ранее изученными и обмениваются ими с последующим обсуждением. (Для удобства в каждой команде выбирается спикер).						
Оценивание	Студенты самостоятельно оценивают проделанную работу	Упражнение «Хорошо-плохо» Команды составляют список вопросов усвоенных хорошо и не вполне усвоенных, затем происходит совместное обсуждение						
Рефлексия	Проверка значимости усвоенного материала	Студенты самостоятельно называют тему занятия, цель и определяют, достигнута ли она. Обосновывают применение полученных знаний на практике						

2. Практическое занятие на тему: «Пороки развития плода»

**Цель занятия:**

Получение знаний о существующих пороках развития плода.

**Задачи:**

- Образовательная: изучить информацию о пороках развития плода, научиться работать с соответствующей литературой.
  - Воспитательная: воспитывать уважение и доброжелательное отношение к науке и ее достижениям, уметь работать в коллективе, индивидуально.
  - Развивающая: развивать гибкость мышления, внимание, воображение, интерес к изучаемому предмету.
- Формирование УУД (универсальные учебные действия)

**Личностные действия:** (самоопределение, смыслообразование, нравственно-этическая ориентация)

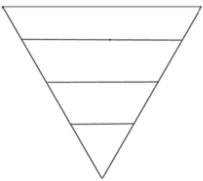
**Регулятивные действия:** (целеполагание, планирование, прогнозирование, контроль, коррекция, оценка, саморегуляция)

**Познавательные действия:** (общеучебные, логические, постановка и решение проблемы)

**Коммуникативные действия:** (планирование учебного сотрудничества, постановка вопросов, разрешение конфликтов, управление поведением партнера, умение с

достаточной точностью и полнотой выражать свои мысли в соответствии с задачами и условиями коммуникации) [8]. Ход занятий показан в таблице 2.

Таблица 2 - Ход занятия [9]

Этапы	Содержание	Практическая составляющая						
Мотивирование на учебную деятельность	Создание доброжелательной атмосферы в кабинете, нацеливание на работу.	Творческое введение в тему. Крылатое высказывание: «Интеллект не передается от отца к сыну. То есть, если вы гений, то ваш сын 100 % не унаследует ваших генов»						
Актуализация	Закрепление знаний, полученных ранее, привязка к новой теме через задание, на которое не хватает имеющихся знаний.	«Существуют различные патологии плода, которые диагностируются на разных сроках беременности и заставляют родителей принимать серьезное решение – появиться кроха на свет или нет. Болезненные отклонения от нормального процесса развития могут быть врожденными и приобретенными» К изучаемому тексту предлагается за определенное время составить определенное количество вопросов - суждений. - Почему? - Как доказать? - Чем объяснить? - Вследствие чего? - В каком случае? - Каким образом?						
Целеполагание, постановка проблемы	В ходе коллективной работы, выявляются затруднения, на основе чего сами студенты формулируют цель занятия.	«Получение знаний о существующих пороках развития плода»						
Поиск путей решения проблемы	Совместное планирование достижения поставленной цели. Групповая работа по решению практических задач	Разделение на две команды и составление понятий и процессов по таблицам: <table border="1" style="width: 100%;"> <tr> <td>Профилактика патологии</td> <td>Такие патологии плода в медицине называются трисомиями. Это отклонение от нормы хромосом ребенка, которое выявляется на самых ранних этапах его внутриутробного формирования.</td> </tr> <tr> <td>Врожденные пороки</td> <td>Их причиной могут быть заболевания матери, которые она перенесла во время беременности, плохая экологическая обстановка, неправильный образ жизни и т. д.</td> </tr> <tr> <td>Приобретенные</td> <td>Исключение из жизни молодой мамы тех факторов, которые могут спровоцировать развитие внутриутробных отклонений.</td> </tr> </table>	Профилактика патологии	Такие патологии плода в медицине называются трисомиями. Это отклонение от нормы хромосом ребенка, которое выявляется на самых ранних этапах его внутриутробного формирования.	Врожденные пороки	Их причиной могут быть заболевания матери, которые она перенесла во время беременности, плохая экологическая обстановка, неправильный образ жизни и т. д.	Приобретенные	Исключение из жизни молодой мамы тех факторов, которые могут спровоцировать развитие внутриутробных отклонений.
Профилактика патологии	Такие патологии плода в медицине называются трисомиями. Это отклонение от нормы хромосом ребенка, которое выявляется на самых ранних этапах его внутриутробного формирования.							
Врожденные пороки	Их причиной могут быть заболевания матери, которые она перенесла во время беременности, плохая экологическая обстановка, неправильный образ жизни и т. д.							
Приобретенные	Исключение из жизни молодой мамы тех факторов, которые могут спровоцировать развитие внутриутробных отклонений.							
Самостоятельная работа с использованием полученных знаний.	Выполнение заданий по новой теме, самопроверка по эталону.	Например, выдаются карточки с индивидуальными заданиями. Затем на экран проектора выводятся правильные ответы. Задания в карточках: 1. Разработать Пирамиду знаний от самого широкого, до самого узкого понятия. (на изучаемую тему).  2. Плюсы и минусы генетических особенностей плода. <table border="1" style="width: 100%; text-align: center;"> <tr> <td>+</td> <td>-</td> </tr> <tr> <td> </td> <td> </td> </tr> <tr> <td> </td> <td> </td> </tr> </table> Отдельным учащимся по желанию предлагается составить наглядную причинно - следственную зависимость между примерами пороков и факторами влияния за отдельные баллы.	+	-				
+	-							
Систематизация знаний	Работа по выявлению связи между новой темой и ранее изученным материалом.	Команды формулируют по 3 вопроса, связывающих новую тему с ранее изученными и обмениваются ими с последующим обсуждением. (Для удобства в каждой команде выбирается спикер).						
Оценивание	Студенты самостоятельно оценивают проделанную работу	Упражнение «Хорошо-плохо» Команды составляют список вопросов усвоенных хорошо и не вполне усвоенных, затем происходит совместное обсуждение						
Рефлексия	Проверка значимости усвоенного материала	Студенты самостоятельно называют тему занятия, цель и определяют, достигнута ли она. Обосновывают применение полученных знаний на практике						

со степенью усвоения материала

Творческий подход к проведению занятия, добавление соревновательного эффекта, а также активное общение студентов между собой и с преподавателем заставляют учащихся принимать непосредственное участие в ходе занятия, а не просто присутствовать на нем.

**Заключение.** Таким образом, личностно – ориентированный подход в преподавании является столпом успешно подготовленных специалистов. Данный постулат напрямую касается преподавания биологии в медицинских ВУЗах. Существует достаточно много способов повысить уровень мотивации к изучению биологии у студентов первого курса. Одним из таких способов является применение личностно - ориентированных методик в преподавании предмета. Грамотно составленные практические занятия с применением личностно – ориентированных методик, заставляющие студентов лично добывать нужные знания различными способами, также регулярная поддержка, направление и стимулирование преподавателем существенно увеличивают интерес к изучаемому предмету и профессии в целом.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Управление образования администрации Озерского городского округа Челябинской области [электронный ресурс] <http://gorono-ozersk.ru/>.
2. Кейран Л.Ф., Структура методики обучения как науки: на основе анализа методик обучения биологии. М.: Педагогика, 1979. М.: Просвещение, - 165 с.
3. Трайтак Д.И., Как сделать интересной внеклассную работу по биологии: Пособие для учителей. – М.: Просвещение, 1979. – 144 с.
4. Верзилин Н.М., Корсунская В.М. Общая методика преподавания биологии: [Учеб. для пед. ин-тов по биол. спец.]. – М.: Просвещение, 1983. – 383 с.
5. Генетические отклонения у плода причины [Электронный ресурс] <http://first-mama.ru/geneticheskie-otkloneniya-u-ploda-prichiny>.
6. Файловый архив для студентов [Электронный ресурс] <https://studfiles.net/>- электронный ресурс
7. Анисимова В.С. и др., Политехническое образование и профориентация в преподавании биологии. – М.: Просвещение, 1982. – 192 с.
8. Интернет-библиотека учебно-методических материалов [Электронный ресурс] <https://educontest.net/ru/1952794/> - электронный ресурс.
9. Скалон Н. В., Рабочая программа по дисциплине методика преподавания биологии для специальности 020201.65 Биология. – Кемерово, 2013. – 25 с.

Статья поступила в редакцию 30.04.2018  
Статья принята к публикации 27.06.2018

**Обсуждение.** Занятия, разработанные по методикам, ориентированным на постоянную практическую деятельность студентов, индивидуальную и групповую работу, заставляющие студентов задумываться над применением полученных знаний призваны повысить интерес и уровень мотивации к изучению биологии начиная с первого курса.

Конечная рефлексия как индивидуальная, так и групповая помогают студентам наиболее точно разобраться



УДК 378.4

## МОДЕЛЬ ОЦЕНКИ КАЧЕСТВА РАБОТЫ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ В МЕХАНИЗМЕ КОНТРОЛЯ КАЧЕСТВА РЕАЛИЗАЦИИ ОСНОВОЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПРОГРАММЫ

© 2018

**Гаранин Максим Алексеевич**, кандидат технических наук, доцент,  
проректор по учебной работе

**Болгова Виктория Владимировна**, доктор юридических наук, профессор,  
первый проректор по учебной и воспитательной работе,  
*Самарский государственный экономический университет*  
(443090, Россия, Самара, ул. Советской Армии, 141, e-mail: [bolgova@sseu.ru](mailto:bolgova@sseu.ru))

**Аннотация.** Действующие федеральные государственные образовательные стандарты, предоставляя образовательным организациям право свободно формировать образовательные программы в рамках направлений подготовки, требуют достижения запланированных результатов обучения, под которыми понимается система сформированных компетенций (общекультурных, общепрофессиональных, профессиональных и т.д.). Для образовательной организации в этих условиях в равной степени актуальны как проблемы проектирования самой образовательной программы, так и формирования эффективных механизмов контроля качества их освоения. В рамках статьи на основе результатов проведенных исследований формулируется математическая модель, использование которой позволяет определить оптимальное соотношение числа дисциплин, формирующих одну компетенцию в рамках образовательной программы, а также сформировать эффективный механизм внутренней оценки качества реализации программы. Предлагается подход к оценке работы преподавателя на основе сопоставления результатов текущей и промежуточной аттестации. Подход исходит из того, что результаты промежуточной и текущей аттестации должны быть взаимосвязаны между собой. Текущая аттестация рассматривается как индикатор уровня подготовленности студентов, в том числе как индикатор уровня сформированности компетенций на предшествующих этапах освоения образовательной программы. Предложенная система сопоставления результатов текущей и промежуточной аттестации обучающихся позволяет оперативно выявлять риск возникновения конфликта интересов преподавателя и иных участников образовательных отношений, а также может быть использована при разработке показателей оценки эффективности работы сотрудников.

**Ключевые слова:** образование, образовательная программа, качество обучения, учебный план, компетенции, преподаватель, контроль.

## THE MODEL OF QUALITY ASSESSMENT OF TEACHER'S WORK IN THE CONTROL MECHANISM OF QUALITY IMPLEMENTATION OF CORE EDUCATIONAL PROGRAM

© 2018

**Garanin Maksim Alekseevich**, doctor of technical sciences, associate Professor,  
vice-chancellor of training work

**Bolgova Viktoriya Vladimirovna**, doctor of juridical science, professor,  
the first vice-chancellor of training and educational work  
*Samara State University of Economics*

(443090, Russia, Samara, Sovetskoy Armii Street, 141, e-mail: [bolgova@sseu.ru](mailto:bolgova@sseu.ru))

**Abstract.** The current federal state educational standards, granting educational organization a right to form freely educational programs under direction of training, require attainment of planned results of education, by which it means the system of formed competence (general cultural, general professional, professional etc.). In these conditions it is equally relevant for the educational organization both - the problems of planning of the educational program itself and forming effective mechanisms of controlling the quality of their familiarization. Under the article, based on results of conducted research, it forms mathematical model, using which, it allows to identify the optimal ratio of the number of subjects, forming the single competence under the educational program and to form an effective mechanism for inside evaluation of the quality of realization the program. It offers approach to evaluation of teacher's work, basing on matching the results of current and intermediate attestation. This approach comes from the fact, that the results of current and intermediate attestation must be interrelated. The current attestation is regarded as the level indicator of student's qualification, including the level indicator of formed competence on the previous stage of mastering the educational program. The proposed system of matching the results of current and intermediate student's attestation allows to identify the risk of emergence conflict of interests between the teacher and other members of educational relations operatively, and also can be used for development of the index of efficiency of employees work.

**Keywords:** education, educational program, the quality of education, training plan, competence, teacher, control

*Постановка проблемы в общем виде и ее связь с важными научными и практическими задачами.* Федеральные государственные образовательные стандарты (ФГОС) третьего поколения и их актуализированные версии являются компетентностно-ориентированными [1; 2]. Под компетентностным подходом подразумевается целенаправленность образовательного процесса. Таким образом, компетентностно-ориентированное обучение – это целедостигающий процесс [1; 3]. В качестве цели ставится освоение обучающимися компетенций, определенных образовательной программой.

Объем образовательных программ высшего образования составляет 240 и 300 зачетных единиц для образовательных программ бакалавриата и специалитета соответственно. В реализации образовательной программы участвуют преподаватели, число которых зависит во

многом от численности обучающихся по соответствующей образовательной программе. Согласно требованиям образовательных стандартов, образовательная организация самостоятельно определяет результаты обучения по отдельным предметам (модулям) программы. При этом несколько дисциплин могут формировать одну компетенцию, либо, одна дисциплина может участвовать в формировании нескольких компетенций, в связи с чем качество реализации отдельной дисциплины (модуля) образовательной программы напрямую влияет на формирование результата обучения.

Это предопределяет необходимость выработки механизмов внутренней оценки качества реализации образовательной программы [4, с. 85]. Важнейшим элементом такого механизма является оценка качества и результативности работы преподавателей. При этом как крите-

рий оценки предлагается использовать уровень сформированности компетенций.

*Анализ последних исследований и публикаций, в которых рассматривались аспекты этой проблемы и на которых обосновывается автор; выделение неразрешенных ранее частей общей проблемы.* Исследования в области оценки качества образования и эффективности работы преподавателей ведутся как в российской, так и зарубежной науке достаточно активно. Можно констатировать, что сложились соответствующие научные школы. В частности, проблемы качества образования – одно из стратегических направлений работы научных коллективов Российской академии образования под руководством В.А. Болотова. Качество работы преподавателей исследуется в рамках общин проблем менеджмента образования. Проблемы формирования интегрированных систем оценки, включающих в качестве показателей результаты деятельности всех участников образовательных отношений, можно отнести к числу малоисследованных направлений науки.

*Формирование целей статьи (постановка задания).* Целью исследования является разработка модели оценки качества работы преподавателя во взаимосвязи с оценкой уровня сформированности компетенций у обучающихся. освоения компетенций.

Для достижения этой цели поставлены и решены следующие задачи:

- разработана методика для определения оптимального соотношения числа дисциплин, формирующих одну компетенцию, в рамках образовательной программы;
- разработана модель оценки качества освоения компетенций;
- предложен вариант формирования матрицы компетенций на основе определения доли дисциплины в формировании компетенции.

Исследование проводилось на базе Самарского государственного университета путей сообщения.

*Изложение основного материала исследования с полным обоснованием полученных научных результатов.* Действующие образовательные стандарты предоставляют образовательным организациям свободу в формировании образовательной программы, не устанавливая обязательные для реализации дисциплины (за очень небольшим исключением) [5]. Однако, анализ образовательных программ большинства вузов показывает, что они, по сути, представляют собой модернизированные программы ФГОС 2-го поколения, а в ряде случаев и программы, сформированные из дисциплин, установленных еще ГОС ВПО. Одной из причин подобной консервативности является нежелание профессорско-преподавательского состава существенно менять учебно-методическое обеспечение образовательных программ.

Опыт работы Самарского государственного университета путей сообщения показывает, что при формировании образовательных программ в учебном плане необходимо «укрупнять» дисциплины (в части ЗЕТ, которые отводятся на их реализацию)

У данного подхода есть несколько преимуществ:

- оптимизация процессов промежуточной аттестации обучающихся;
- обеспечение возможности контролировать качество реализации образовательных программ и формирования компетенций;
- предусматривать такие формы самостоятельной работы, как курсовые работы и курсовые проекты.

При этом соотношение между компетенциями и формируемыми их дисциплинами различно в рамках циклов учебного плана: 1 «Гуманитарный, социальный и экономический цикл»; 2 «Математический и научно-инженерный цикл»; 3 «Профессиональный цикл».

На рис.1 представлены зависимости и аппроксимирующие их уравнения для определения оптимального соотношения количества дисциплин, формирующих одну компетенцию в рамках циклов учебного плана.

Зависимости рис.1 определены эмпирическим путем посредством оптимизации учебных планов на протяжении 5-летнего периода. Критерии оптимизации:

- приведение объема учебной нагрузки до уровня, обеспечивающего выполнение показателя 12 обучающихся приведенного контингента на 1 преподавателя;
- максимальное сокращение числа дисциплин объемом 2-3 зачетные единицы;
- максимальное сокращение числа компетенций, формируемых одной дисциплиной.

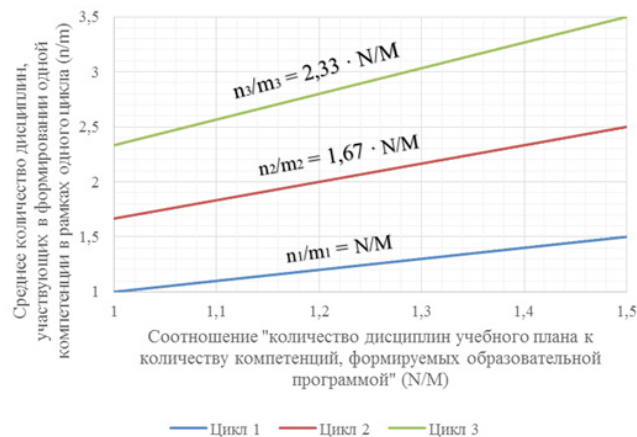


Рисунок 1 – Определение оптимального соотношения количества дисциплин, формирующих одну компетенцию в рамках циклов учебного плана

В условиях решения задачи оценки качества освоения образовательной программы возникает необходимость измерения уровня сформированности компетенции. Поскольку одна компетенция может формироваться несколькими дисциплинами, необходимо определить вклад дисциплины в формирование компетенции. Это возможно с помощью весовых коэффициентов: 0 – дисциплина не участвует в формировании компетенции, 1 – дисциплина полностью формирует компетенцию. Пример их определения представлен на рис. 2. Матрица компетенций представляет собой таблицу, где на пересечении компетенций и дисциплин ставится весовой коэффициент. На рисунке представлена матрица компетенций, выполненная для наглядности в виде трехмерной диаграммы.

Поскольку матрица составлена для учебного плана, где соотношение дисциплин к количеству компетенций составляет 1,5, то соотношение дисциплин (N) к формируемым компетенциям (M) составляет:

- для цикла 1 «Гуманитарный, социальный и экономический цикл» -  $N / M_1 = 1,5$ ;
- для цикла 2 «Математический и научно-инженерный цикл» -  $N / M_2 = 2,5$ ;
- для цикла 3 «Профессиональный цикл» -  $N / M_3 = 3,5$ .

Полученные весовые коэффициенты позволяют перейти к модели оценки качества освоения компетенций. Модель должна позволить оценить участие преподавателя в формировании компетенции у обучающихся, а значит и контролировать качество его работы.

Уровень освоения основной профессиональной образовательной программы определится по формуле:

$$Z_{\text{опон}} = \frac{100}{M} \sum_{j=1}^M \sum_{i=1}^N K_{ji} \cdot D_{ji}, \quad (1)$$

где: Z – уровень освоения основной профессиональной образовательной программы, определяется в %;

M – количество компетенций, формируемых в процессе освоения профессиональной образовательной программы;

N – количество дисциплин, практик, НИР учебного

плана образовательной программы (включая итоговую аттестацию);

$K_{ij}$  – уровень сформированности  $j$ -ой компетенции  $i$ -ой дисциплиной;

$D_{ij}$  – доля участия  $i$ -ой дисциплины в формировании  $j$ -ой компетенции (весовой коэффициент).

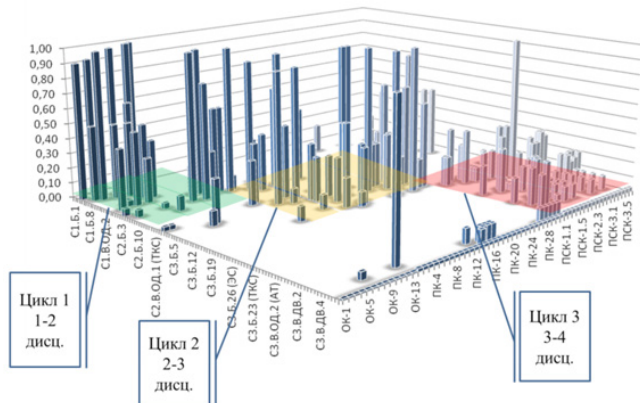


Рисунок 2 – Весовые коэффициенты матрицы компетенций – определение вклада дисциплины в формирование компетенции

Формула (1) может рассчитываться как за весь период реализации образовательной программы, так и для отрезка времени. При этом показатель  $K_{ij}$  определяется как средний показатель потока обучающихся, осваивающих образовательную программу.

Уровень освоения компетенции образовательной программы определится по формуле:

$$Z_K = 100 \sum_{i=1}^N K_i \cdot D_i, \quad (2)$$

где:  $K_i$  – уровень сформированности компетенции  $i$ -ой дисциплиной;

$D_i$  – доля участия  $i$ -ой дисциплины в формировании компетенции (весовой коэффициент).

Долю участия преподавателя в формировании компетенции у обучающихся определится по формуле:

$$Z_{K, \text{преп}} = 100 \frac{\sum_{i=1}^n K_i \cdot D_i}{\sum_{i=1}^N K_i \cdot D_i} \quad (3)$$

где:  $n$  – количество дисциплин, практик, НИР учебного плана образовательной программы, закрепленных за преподавателем.

В последнее время в большинстве вузов возросла интенсивность работы преподавателя. Объем учебной нагрузки индивидуального плана профессорско-преподавательского состава в большинстве вузов приблизился к 900 часам. Преподаватели ведут несколько учебных дисциплин и участвуют в реализации нескольких образовательных программ. Тогда качество работы преподавателя в условиях реализации компетентностно-ориентированных образовательных программ определится как среднее значение уровня освоения дисциплин обучающимися:

$$Z_{\text{преп}} = \frac{100}{N} \sum_{i=1}^N K_i. \quad (4)$$

При этом показатель  $K_i$  определяется как средний показатель потока обучающихся, осваивающих образовательную программу. Формула (4) представляет собой средний процент освоения дисциплин, закрепленных за преподавателем. Рассчитывается за 1 семестр. Таким образом формула (4) – это средний результат промежуточной аттестации обучающихся в семестре.

Особое значение приобретает качество контрольно-измерительных материалов (КИМ). Задача контроля качества КИМ – прерогатива владельца бизнес-процесса реализации образовательной программы. Это председатель совета образовательной программы. Он обязан осуществлять контроль за тем, чтобы КИМ позволяли проверить уровень сформированности компетенций, определенных образовательной программой.

В этой связи напрашивается вывод о необходимости разделения процедур обучения и аттестации. Промежуточная и итоговая аттестации должны быть независимы. В таком случае можно будет избежать риска маскировки плохих результатов преподавательского труда хорошими результатами аттестации [6-12].

Используя выражение 1 для оценки качества подготовки обучающихся возникает вопрос качества довузовской подготовки обучающегося. Вопрос влияния качества довузовской подготовки обучающихся на степень освоения ими учебного материала отпадает, если выражение использовать в рамках одного вуза. Среднее значение баллов ЕГЭ обучающихся, поступивших на образовательные программы в рамках приемной кампании, не подвержено существенным колебаниям. Этот показатель, определяемый престижностью вуза, меняется плавно.

Возрастает роль текущей аттестации обучающихся. Текущая аттестация осуществляется преподавателем внутри семестра. Ее цель – информирование факультета о ходе процесса формирования компетенций. Это, своего рода, обратная связь. Она дает информацию декану факультета и председателю совета образовательной программы о ходе процесса освоения образовательной программы.

Предлагается подход к оценке работы преподавателя на основе сопоставления результатов текущей и промежуточной аттестации. Подход исходит из того, что результаты промежуточной и текущей аттестации должны быть взаимосвязаны между собой. Если к освоению дисциплины приступил слабый поток студентов и результаты их предстоящей промежуточной аттестации будут не самыми лучшими, то текущая аттестация должна это обнаружить.

Анализ информационной базы данных с результатами текущей и промежуточной аттестации обучающихся показывает большой разброс в степени оценки преподавателями результатов обучения. На рис. 3 представлено поле точек, где каждая точка – это дисциплина. Значение по оси абсцисс – среднее значение текущей успеваемости группы, значение по оси ординат – среднее значение промежуточной аттестации группы обучающихся.

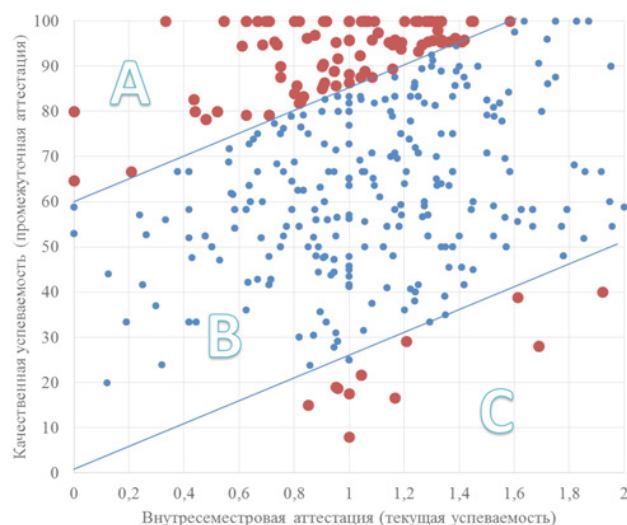


Рисунок 3 – Анализ результатов сессии: сопоставление текущей и промежуточной аттестации

На рисунке можно выделить три сектора:

- сектор А - результаты текущей аттестации не соответствуют результатам промежуточной аттестации, плохие результаты текущей аттестации, но великолепные результаты промежуточной аттестации;

- сектор В - результаты текущей аттестации соответствуют результатам промежуточной аттестации;

- сектор С - результаты текущей аттестации не соответствуют результатам промежуточной аттестации, хорошие результаты текущей аттестации, но плохие результаты промежуточной аттестации.

Текущая аттестация (X) измеряется средней оценкой группы обучающихся, находится в диапазоне от 0 до 2, где 0 – несоответствие ожиданиям, 1 – частичное соответствие ожиданиям, 2 – полное соответствие ожиданиям.

Промежуточная аттестация (Y) на рис.3 определена как процент обучающихся, показавших удовлетворительные результаты на сессии.

Поскольку результаты промежуточной и текущей аттестации, оцениваемые для потока обучающихся, взаимосвязаны между собой, задачей преподавателя является обнаружить слабый поток обучающихся или низкое качество освоения предыдущего материала. Это позволит председателю совета образовательной программы в будущем скорректировать процесс реализации образовательной программы.

На рисунке 3 границы секторов определены эмпирически в результате анализа работы профессорско-преподавательского состава. Объем выборки составляет более 750 дисциплин. Количество преподавателей, результаты оценок промежуточной и текущей аттестации которых подвергались анализу составляет более 300.

#### Анализ результатов

Выражение (2) позволяет сформулировать пороговые критерии уровня сформированности образовательной программы и ее компонентов. Тогда можно говорить о том, что выпускник готов к профессиональной деятельности, если выполняется условие

$$\begin{cases} K_i \geq K_{\text{порог}} \\ \frac{1}{M} \sum_{j=1}^M \sum_{i=1}^N K_{ji} \cdot D_{ji} \geq K_{\text{порог}} \end{cases} \quad (5)$$

В качестве порогового значения может быть использовано значение 60%, т.е.  $K_{\text{порог}} = 0,6$ .

Границы секторов А, В и С поля точек сопоставления текущей и промежуточной аттестации могут быть представлены через теорию множеств. Это позволит формализовать процесс оценки качества работы преподавателя.

Опишем секторы А, В и С в виде ограниченных множеств: а (x, y) – точка множества А; b (x, y) – точка множества В; с (x, y) – точка множества С. x, y – абсцисса и ордината точек. Тогда:

$$\begin{aligned} a(x, y) \in A; & \begin{cases} x \geq 0 \\ y \leq 100 \\ y > 60 + 25 \cdot x \end{cases} \\ b(x, y) \in B; & \begin{cases} x \geq 0 \\ x \leq 2 \\ y \leq 60 + 25 \cdot x \\ y \geq 25 \cdot x \end{cases} \\ c(x, y) \in C; & \begin{cases} x \leq 2 \\ y \geq 0 \\ y < 25 \cdot x \end{cases} \end{aligned} \quad (6)$$

Точки, расположенные на границах множеств включены в множество В.

#### Синтез результатов

Представленная математическая модель оценки качества освоения компетенций представляет основу для формирования механизма контроля качества реализации образовательной программы [13]. Модель позволяет оценить участие каждого преподавателя в формировании компетенции обучающихся.

Матрица компетенций на основе весовых коэффициентов, показывающих долю участия дисциплины в формировании компетенций, позволяет определить приоритеты вуза в процессе реализации программы, в том числе при планировании затрат на материально-техническое обеспечение учебного процесса. Также модель может быть использована и в процессе формирования критериев оценки работы преподавателей, заведующих кафедрами, необходимых для внедрения эффективного контракта [14].

Система сопоставления результатов текущей и промежуточной аттестации обучающихся позволяет помимо всего прочего оперативно выявлять риск возникновения конфликта интересов преподавателя и иных участников образовательных отношений. Потенциально это могут быть преподаватели, точки которых расположены в секторах А и С.

Сектор А – плохие результаты внутрисеместрового контроля, но великолепные результаты на сессии. Рекомендуются проведение проверки остаточных знаний обучающихся по дисциплине.

Сектор С – хорошие результаты внутрисеместрового контроля, но отрицательные результаты при промежуточной аттестации сессии никто не может сдать. В данном случае рекомендуется провести контроль хода проведения промежуточной аттестации.

*Выводы исследования и перспективы дальнейших изысканий данного направления.* Важную роль в задаче сохранения и укрепления конкурентоспособного кадрового капитала РФ играет качество образования [15]. Проведенные исследования нацелены на повышение качества реализации основных профессиональных образовательных программ высшего образования.

Представленная модель оценки качества освоения компетенций позволит повысить ответственность за результаты обучения, как преподавателей, так и самих обучающихся. Модель позволяет оценить качество работы преподавателя и его вклад в формирование компетенции у обучающихся. Данная модель может быть использована в системе материального стимулирования профессорско-преподавательского состава.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Байденко В. Компетенции в профессиональном образовании (к освоению компетентного подхода) // Высшее образование в России. 2004. №11. С.3-13.
2. Ибрагимов Г. И. Компетентный подход в профессиональном образовании // ОГО. 2007. №3. С.361-365.
3. Ильязова М. Д. Проблема компетентного подхода в образовании // Интеграция образования. 2007. №2. С.32-35.
4. Болотов В.А., Вальдман И.А., Ковалёва Г.С., Пинская М.А. Российская система оценки качества образования: главные уроки // Качество образования в Евразии. 2013. №1. С.85-122.
5. Координационный совет учебно-методических объединений и научно-методических советов высшей школы [Электронный ресурс] // URL: www.fgosvo.ru (дата обращения 29.12.2017 года).
6. Коняхина И. В. Компетентный подход в высшем профессиональном образовании (теоретический аспект) // Вестник ТГПУ. 2012. №11 (126). С.68-71.
7. Никокошева Н. Г. Некоторые подходы к определению понятия «Качество образования» // Педагогическое образование в России. 2008. №2. С.27-34.
8. Кондаурова И.К. Государственная итоговая аттестация выпускников бакалавриата направления под-

готовки «педагогическое образование» // Балтийский гуманитарный журнал. 2016. Т. 5. № 2 (15). С. 166-168.

9. Смирнова Ж.В., Ваганова О.И., Трутанова А.В. Итоговая государственная аттестация как способ комплексной оценки компетенций // Карельский научный журнал. 2017. Т. 6. № 3 (20). С. 74-77.

10. Салихова Д.Ч. К вопросу о результате оценочной деятельности // Балтийский гуманитарный журнал. 2015. № 4 (13). С. 137-140.

11. Денисова О.П. Общетеоретические и методологические предпосылки к подготовке работников вуза к экспертизе качества // XXI век: итоги прошлого и проблемы настоящего плюс. 2013. № 7 (11). С. 78-86.

12. Колодезникова С.И., Тарасов А.Е., Гоголев Н.Е. Из опыта методического сопровождения подготовки магистерской диссертации // Балтийский гуманитарный журнал. 2017. Т. 6. № 2 (19). С. 150-152.

13. Тарануха С. Н., Пижурин Н.Ф. Инструменты повышения качества образования в вузе // Высшее образование в России. 2009. №11. С.120-125.

14. Щенникова М.Ю., Бакулев С.Е., Таймазов В.А., Борисевич М. А. Оценки эффективности труда профессорско-преподавательского состава как инструмент целевого управления // Ученые записки университета Лесгафта. 2017. №4 (146). С.264-270.

15. Профессиональные стандарты [Электронный ресурс] // URL: <http://profstandart.rosmintrud.ru>.

*Статья поступила в редакцию 22.03.2018*

*Статья принята к публикации 27.06.2018*

УДК 373 (571.53)

**ОПЫТ ОРГАНИЗАЦИИ ЗДОРОВЬЕСБЕРЕЖЕНИЯ ДЕТЕЙ В ЧАСТНЫХ ШКОЛАХ ИРКУТСКА  
(СЕРЕДИНА XIX–НАЧАЛО XX ВВ.)**

© 2018

**Гарашченко Любовь Витальевна**, кандидат педагогических наук,  
доцент кафедры педагогики

*Иркутский государственный университет  
(664003, Россия, Иркутск, улица Карла Маркса, 1, e-mail: glovevita@mail.ru)*

**Аннотация.** Проведение историко-педагогических изысканий регионального уровня сегодня позиционируется как важнейшее направление педагогических исследований и одно из условий построения эффективной системы образования. Иркутский регион имеет богатейшее культурно-историческое наследие, которое, однако, еще не в полной мере описано и представлено в научных работах. Одним из компонентов этого наследия является деятельность негосударственных учебных заведений. В статье представлен опыт частных школ Иркутска по организации здоровьесбережения детей в середине XIX–начале XX веков. Сопоставляются факты, имеющиеся в открытых источниках и в ранее не опубликованных архивных материалах. Приведены конкретные примеры, отражающие методические и технологические аспекты здоровьесберегающей работы (содержание, формы, методы, средства), которые имели место в образовательной практике негосударственных школ «нового типа». Полученные результаты свидетельствуют, что эта деятельность представляла собой определенную систему действий, направленных на обеспечение физического, психического и социального благополучия ребенка. Делается акцент на фактах, событиях, явлениях, представляющих научно-педагогическую ценность и показывающих преемственность отечественных культурно-образовательных традиций. Многие источники и факты впервые вводятся в научный оборот. Они позволяют расширить представления о частной инициативе в области образования в дореволюционный период.

**Ключевые слова:** история образования, частное образование, частная школа, здоровьесбережение детей, гигиена, санитарные условия, физическое воспитание, гимнастика, рекреационная гимнастика, подвижные игры, детский оздоровительный лагерь, Иркутск.

**CHILD HEALTH PROTECTION ORGANIZATION EXPERIENCE IN IRKUTSK PRIVATE SCHOOLS  
(MID XIX–EARLY XX CENTURIES)**

© 2018

**Garashchenko Liubov Vitalyevna**, candidate of pedagogical sciences,  
associate professor of the chair pedagogics

*Irkutsk State University  
(664003, Russia, Irkutsk, Karl Marx street, 1, e-mail: glovevita@mail.ru)*

**Abstract.** Carrying out regional level historical and pedagogical researches is positioned as the most important direction of pedagogical researches and one of conditions of creation of an effective education system today. The Irkutsk region has the rich cultural and historical heritage which, however, isn't fully described and presented in scientific works. One of the components of this heritage is the non-state educational institutions activity. Experiment of Irkutsk private schools on the children health protection organization in the middle of XIX–the beginning of the 20th centuries is presented in article. The facts which are available in open sources and in earlier not published archival materials are compared. The specific examples reflecting the health saving work methodical and technological aspects (contents, forms, methods, tools) which took place in «new type» non-state schools educational practice are given. The received results demonstrate that this activity represented a certain system of the actions aimed at providing physical, mental and social wellbeing of the child. The emphasis is placed on the facts, events, the phenomena which are of scientific and pedagogical value and showing continuity of domestic cultural and educational traditions. Many sources and the facts are for the first time introduced for scientific use. They allow to expand private initiative ideas in the field of education during the pre-revolutionary period.

**Keywords:** history of education, private education, private school, the health care of children, hygienic, sanitary conditions, physical education, gymnastics, recreational gymnastics, outdoor games, Children's Health Camp, Irkutsk.

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

Сохранение культурно-исторического наследия регионов, проведение историко-педагогических изысканий регионального (локального) уровня рассматривается сегодня не только как важнейшее направление педагогических исследований, но и как одно из условий построения эффективной системы образования. В качестве аргументов, как правило, приводятся следующие доводы: выявленная историко-педагогическая информация («концептуально осмысленный бесценный опыт обучения, воспитания и социализации подрастающего поколения» (М.В. Богуславский) [1, с. 5]), восполняя информационный пробел, обогащает, наполняет реальным содержанием современную педагогическую теорию и практику, позволяет связать воедино прошлое и настоящее, общегосударственные процессы с локально-региональными, решает задачу приращения и концептуализации педагогического знания, дает возможность свести к минимуму негативные моменты, более продуктивно использовать воспитательно-образовательный опыт прошлых поколений для решения насущных социально-педагогических проблем (М.В. Булыгина [2], Т.Б. Игнатъева [3], И.Е. Шкабара [4] и др.). К числу таких проблем можно отнести здоровьесбережение подрастающего поколения, поиск эффективных механиз-

мов сохранения и развития здоровья детей в период их школьного обучения.

Иркутск всегда имел репутацию центра с богатейшими образовательными традициями. Несмотря на удаленность от административного центра страны, этот губернский город по ряду позиций мог составить конкуренцию крупным городам Европейской России. Так, заметным явлением в системе иркутского общего образования в середине XIX–начале XX вв. стала деятельность частных учебных заведений (пансионов, училищ, гимназий). По нашим подсчетам, в течение этого периода их было открыто более 80. Многие из частных школ могли быть отнесены к школам «нового типа», поскольку внедряли в свою образовательную практику инновационные педагогические идеи, практиковали современные методы и подходы в обучении и воспитании учеников, в том числе в решении задач здоровьесбережения. Рефлексивный анализ регионального историко-педагогического наследия, репрезентация передового для той эпохи педагогического опыта частных школ позволит ввести в научный оборот вновь выявленные сведения, обозначить закономерности в развитии отечественного образования, сделать акцент на фактах, событиях, явлениях, представляющих научно-педагогическую ценность для современной педагогической науки и практики.

*Анализ последних исследований и публикаций, в ко-*

*торых рассматривались аспекты этой проблемы и на которых обосновывается автор; выделение неразрешенных раньше частей общей проблемы.*

Исследователи, занимающиеся изучением истории регионального образования, обращали свое внимание и на вопросы здоровьесбережения и физического воспитания детей. Такие работы имеются по Санкт-Петербуржскому учебному округу (Д.А. Белюков [5]), Башкирии (Т.М. Аминов [6]) и другим территориям нашей страны.

В историографии Иркутска отдельные аспекты, связанные с организацией частного образования в дореволюционный период, нашли отражение в некоторых диссертационных исследованиях (Н.А. Чапоргина [7], Е.Н. Щедлякова [8]) и публикациях по истории народного образования (Л.В. Гаращенко [9], Ю.С. Душкин [10], М.В. Кузнецова [11], И.И. Терновая [12] и др.). Системного исследования, освещающего опыт частных иркутских школ по организации здоровьесбережения детей, не предпринималось.

Знакомство с историческими данными по деятельности частных школ, хранящимися в Государственном архиве Иркутской области (далее – ГАИО), выявило значительное число неопубликованных источников, позволяющих расширить представления о частной инициативе в области образования в Иркутске в дореволюционный период. Богатый фактический материал для исследования обозначенной нами проблемы содержат публикации в периодической печати Иркутской губернии. Особый интерес представляют педагогические работы конца XIX–начала XX вв., законодательные акты и официальные организационно-распорядительные документы, регламентировавшие деятельность учебных заведений всех типов.

*Формирование целей статьи (постановка задания).*

Цель статьи – актуализировать воспитательно-образовательный региональный опыт, на основе ретроспективного анализа разноплановых историко-педагогических источников отразить деятельность частных школ Иркутска по организации здоровьесбережения детей в середине XIX–начале XX вв., обозначить методические и технологические аспекты деятельности (содержание, формы, методы, средства здоровьесбережения, показывающие преемственность отечественных культурно-образовательных традиций; ввести в научный оборот вновь выявленные источники и факты. В нашей публикации под здоровьесбережением мы, вслед за О.М. Панковой [13], будем понимать целенаправленную системную деятельность по применению в образовательной практике различных здоровьесберегающих технологий с целью минимизации воздействия на детей основных факторов нарушения здоровья.

*Изложение основного материала исследования с полным обоснованием полученных научных результатов.*

Сохранение здоровья подрастающего поколения занимает одно из центральных мест в системе социальных ценностей и приоритетов российского общества. Здоровьесберегающая функция образовательной организации сегодня закреплена законодательно (ст. 41 ФЗ «Об образовании в Российской Федерации») и активно поддерживается государством (внедрение здоровьесберегающей деятельности в образовательную сферу стало одним из приоритетных направлений национальных проектов «Здоровье» и «Образование»); в структуру трудовых действий педагога включено решение задачи формирования у обучающихся культуры здорового и безопасного образа жизни [14]. Однако так было далеко не всегда. И далеко не в каждом учебном заведении царской России работе по здоровьесбережению учеников уделялось должное внимание, а привычные сегодня формы и технологии здоровьесберегающей деятельности включались в практику работы дореволюционных школ постепенно, настойчиво преодолевая инертность системы и разрушая сложившиеся стереотипы.

Проблема охраны жизни и здоровья детей особенно остро стояла в провинции, далекой от «прогресса науки». Не была исключением и столица Иркутской губернии, где практически всегда отмечался высокий уровень детской смертности. Например, в 1863 г. дети составили 41,2 % (или 630 человек) от общего числа умерших горожан (1529 человек), в 1886 г. – 43,8 % (729 человек), а в начале XX в., согласно имеющимся сведениям, более четверти выкопанных могил предназначались для почивших юных иркутян (А.Н. Гаращенко) [15, с. 146]. В ежегодных отчетах частных школ в сведениях о выбытии учеников нередко встречается запись «за смертью». Причины такого положения дел общеизвестны и характерны всех окраин страны: антисанитария и вызванные этим вспышки инфекционных заболеваний, невежество родителей, низкий уровень медицинского обслуживания, травмы и несчастные случаи, подростковый суицид (о чем неоднократно писали местные газеты), несовершенство системы физического воспитания. Свою лепту вносили и особенности климата. Не случайно на всех пожарных каланчах города в морозные дни, когда температура опускалась ниже 30 °С, вывешивались специальные флаги, оповещавшие учащихся об отмене школьных занятий [16].

Закономерно, что важнейшим направлением здоровьесберегающей деятельности частных учебных заведений Иркутска являлось проведение профилактических мероприятий – медицинских осмотров, для чего в школы за особую плату приглашались врачи. Так, например, в 1916 г. по результатам медосмотра в мужской гимназии Е.А. Горцейт у учеников в целом был отмечен удовлетворительный уровень здоровья. Из 227 гимназистов у троих были выявлены носовые кровотечения, у одного – искривление позвоночника. Жалобы на частые головные боли отмечены у пяти мальчиков. Наиболее распространенным отклонением в здоровье оказалась близорукость, ее диагностировали у 36 детей (ГАИО. Ф. 63. Оп. 5. Д. 54. Л. 6). Характерно, что в том же году из 222 учеников, обучающихся в прогимназии М.В. Гайдук, у 11 детей имела близорукость, столько же страдали головной болью. 115 были отнесены врачом к «лицам хорошего питания», 89 были «среднего питания», 18 – плохого (ГАИО. Ф. 63. Оп. 3. Д. 13). Примечательно, что ряд иркутских врачей изъявил желание систематически обходить классы в еврейском начальном училище и безвозмездно обследовать здоровье детей. При этой школе даже был оборудован зубокабинет для бесплатного лечения учащихся.

Медицинские осмотры не были мероприятиями «для галочки». Полученные сведения старались учитывать при выстраивании воспитательно-образовательной работы с детьми: рассадка детей в классе, дозирование учебной и физической нагрузки в зависимости от особенностей здоровья обучающегося, санитарное просвещение, чередование умственных нагрузок и отдыха, профилактика социальных недугов и др.

В большинстве частных школ, как средних, так и начальных, работали «годовые» врачи (как того требовало законодательство). Они посещали учебные заведения дважды в неделю, осматривали больных, прописывали способы лечения и рецепты. В обязанности врача входило также наблюдение, чтобы в заведение не поступали заболевшие воспитанники, чтобы в помещениях школы и при составлении расписания занятий соблюдались по возможности гигиенические условия, а также чтобы упражнения воспитанников в гимнастике «сообразались с требованиями правильного развития и укрепления физических сил юношества» [17, с. 93]. Именно поэтому, заботясь о здоровье воспитанников, в целях обеспечения противоэпидемического режима, попечительный совет школы «Детский Сад», ссылаясь на требования врача, обязал всех родителей немедленно уведомлять начальницу школы о заболевании детей («заразительными болезнями»). Такие воспитанники могли

быть допущены к занятиям только «по истечении восьми недель и с запиской, от пользовавшего их врача, о безопасности посещения их для школы» [18, с. 11].

За отсутствием в смешанной прогимназии М.В. Гайдук постоянного медицинского работника, по мере необходимости прибегали к советам железнодорожного врача, поскольку большинство учащихся были детьми железнодорожных служащих, или обращались к амбулаторным врачам. В экстренных случаях доктора вызывали в учебное заведение, каждый визит его оплачивался. Чтобы уберечь школьников от опасной инфекции, в прогимназию приглашалась оспопрививательница. В ноябре 1909 г. она, например, «привила предохранительную оспу» примерно 90 воспитанникам [19, с. 3].

Некоторые из врачей, кроме выполнения своих непосредственных функций, преподавали в частных женских гимназиях учебную дисциплину «Гигиена». Одна из программ, в частности, включала такие дидактические единицы: важность ознакомления с основными положениями гигиены; гигиена воздуха; устройство жилищ, пол, стены, потолок; подпольное пространство, его проветривание; межпольное пространство; значение света; размеры потребного освещения; значение крыши, слуховых окон; штукатурка, обои; обстановка спален и детских, хранение грязного белья; устройство клозетов и помойных ям, разные виды удаления нечистот; требования к мастерским; гигиена пищи: какие болезни могут передаваться с пищей, значение санитарного надзора за бойнями и другими местами приготовления пищи; значение воды, какие болезни могут передаваться водой, охранение пищевых источников, устройство колодезев; значение одежды, гигиенические требования от одежды и обуви; причины заразных болезней, борьба с ними (ГАИО. Ф. 63. Оп. 1. Д. 213).

К числу профилактических мер можно отнести и организацию в частных школах питания детей. В женской гимназии Иркутского отдела Союза русского народа все без исключения гимназистки бесплатно, за счет общества, имели чай с булкой, а некоторые, по предписанию школьного врача, получали молоко. В школе для девочек Н.В. Сукачевой каждой девочке тоже ежедневно давали на завтрак пару французских булочек и чай с молоком. Бесплатный горячий завтрак имели и девочки из малообеспеченных семей, обучавшиеся в женских гимназиях А.М. Григорьевой и А.О. Блажеевича. Финансирование расходов на эти цели принимали на себя родительские комитеты. В еврейском начальном училище для наиболее бедных детей устраивался бесплатный «мясной завтрак» – суп и мясо. В 1914/1915 учебном году таких завтраков было выдано более шести тысяч, каждый из них обошелся благотворительной комиссии свыше четырех копеек [20]. В заведении Е.И. Шаршавиной трапеза детей состояла из холодного жаркого, которое им давали из дома, и чая. Чай они также приносили с собой, по очереди, и заваривали в школе.

Подобная практика существовала и в казенных иркутских училищах. На детские завтраки городская управа отпускала 5 р. на каждый школьный комплект (то есть на класс или отделение), сколько бы в нем ни было учеников. Этой суммы едва хватало на «скромный ломоть хлеба» [21, с. 9] и кружку горячего чая без сахара, которые, впрочем, поглощались учениками с большим аппетитом.

Предметом особого внимания учредителей частных школ было соблюдение санитарных норм при организации образовательного процесса: централизованно установленные в отношении санитарного надзора за учебными заведениями правила были очень строги. Проверке подвергались следующие моменты: 1) исправность приспособлений для поддержания чистоты воздуха; 2) температура воздуха в классных, рекреационных, столовых и спальнях комнатах; 3) соблюдение правил чистоты в отхожих местах; 4) качество воды, чистота водовместительниц и сосудов для хранения воды; 5) соблюдение правил

осторожности для предупреждения занесения заразных болезней в учреждение [22]. Поэтому для размещения частных школ, за редким исключением, арендовались помещения, удовлетворявшие основным требованиям санитарии и гигиены. Так, П.С. Померанцев, уведомляя главного инспектора Восточной Сибири о начале учебных занятий в своей смешанной гимназии, сообщал, что заведение находится «в самом лучшем, чистом и видном помещении», какое только есть в этой части города (ГАИО. Ф. 63. Оп. 1. Д. 874. Л. 6). Характеризуя условия, в которых работали школы, учредители нередко указывали в отчетах, что в зданиях имелись электрическое освещение, местное отопление, теплый туалет (уборная отапливалась русской печью; при применении выносной системы и при постоянной вентиляционной топке никакого дурного запаха от клозета не было), проветривание классных комнат осуществлялось с помощью форточек и фрамуг. В гимназии А.М. Григорьевой, например, ежедневно все помещения мылись, пыль тщательно удалялась не только с пола, но и со всех предметов – с парт, шкафов, окон и столов; раз в неделю производилось мытье всего помещения зеленым мылом и скипидаром; после утренней молитвы, а затем по окончании каждой перемены полы в рекреационном зале и коридоре обтирались щетками с надетыми на них влажными чехлами. Перед занятиями гимнастикой (а они были обязательными для всех девочек без исключения и велись по системе профессора П.Ф. Лесгафта) зал всегда проветривался не только вентиляторами, но и раскрытием окна, а пол, покрытый линолеумом, тщательно промывался [9].

Гимнастика была обязательным предметом только в казенных мужских гимназиях. В начальных училищах она тоже могла вестись, но лишь при условии, что у школы имелись средства для оплаты труда педагога. На этот счет существовал специальный организационно-распорядительный документ – «Инструкция для преподавания гимнастики в мужских учебных заведениях ведомства Министерства народного просвещения» (1889 г.). В дополнение к инструкции в том же году были утверждены «Программа гимнастических упражнений для городских и двухклассных сельских училищ», «Программа гимнастических упражнений для начальных училищ с трехлетним курсом», а также «Описание гимнастических снарядов» [23]. Этой инструкции при организации уроков гимнастики следовали частные мужские гимназии Иркутского отдела Союза русского собрания и Е.А. Горсейт. В последней в 1915/1916 учебном году была введена еще военная гимнастика. По сути, это была допризывная подготовка. Она предусматривала, кроме прочего, занятия учебной стрельбой, проходила под руководством преподавателя-офицера, а выпускники в восьмом классе держали экзамен при военно-спортивном комитете.

В Иркутском казачьем училище, где традиции обучения носили ярко выраженный патристический характер, особый акцент делался на подготовке мальчиков к военной службе, воспитании готовности к защите Отечества: обязательными были занятия не только гимнастикой, но и фронтовым искусством (пешее учение, приемы с пашками, пиками, винтовками, конное учение), ношение военной формы. По желанию родителей, на особых условиях, ученикам давались уроки военного строя и в частной начальной школе Т.С. Казариновой.

Стоит отметить, что в министерских женских гимназиях и прогимназиях гимнастику разрешалось преподавать, если заведение имело «необходимые к тому способы» [24, с. 1626], плату с учениц за эти занятия взимать запрещалось. Как следует из материалов, сохранившихся в фондах ГАИО, обязательные уроки гимнастики, обеспечивавшие формирование двигательных навыков и физических качеств обучающихся, были включены в учебные планы большинства иркутских частных школ. Среди них – женские гимназии В.С. Некрасовой и А.О. Блажеевича, прогимназия М.В. Гайдук, «Семейная



школа» А.Э. Третьяковой, школа «Детский Сад», учебно-научное заведение Е.И. Шаршавиной и др. Среди тех, кто вел гимнастику в частных школах, встречаются военнослужащие, преподаватели танцев, а также учителя, окончившие курсы «руководительниц физического образования» П.Ф. Лесгафта в Петрограде (ГАИО. Ф. 63. Оп. 1. Д. 1721. Л. 5) или прошедшие специальную подготовку на регулярных курсах «гимнастики и игр по системе профессора Лесгафта» [25, с. 208], организованных дирекцией «Детской площадки» – автономного внешкольного учреждения при иркутском обществе «Просвещение». Руководство этими занятиями принял на себя член общества «Просвещение» иркутский архитектор К.В. Митал, который получил образование не только в Петербургском институте гражданских инженеров, но и окончил педагогическое отделение курсов П.Ф. Лесгафта.

В частных женских гимназиях Иркутска с целью повышения двигательной активности учениц широко применялись такие формы работы, как уроки танцев, динамические паузы, народные подвижные игры и спортивные игры на свежем воздухе. Групповые игры проходили весьма оживленно и давали хорошие результаты, развивая в детях ловкость, сообразительность и «общественность». Особенной популярностью пользовались игры «Жгуты», «Железная дорога», «Хозяин и помощник», «Рыбаки и рыбки», «Блуждающий мяч», «Гуси-лебеди». Среди девочек старшего возраста были и те, кто увлекался игрой в беговую лапту и футбол. Играли также в серсо и лаун-теннис. В гимназии А.М. Григорьевой ежедневные физические упражнения и игры шли под руководством преподавательниц-лесгафтистки. Они приучали детей к дисциплине, учили их подчиняться установленным правилам, следить за своими движениями и поступками. Кроме того, «в играх сказывается характер каждой из учениц, что для воспитателей – весьма важно», – писала об этом газета «Иркутские губернские ведомости» [26, с. 2]. В мужской гимназии Е.А. Горцейш существовала своя футбольная команда. А вот любимым развлечением детей начальной еврейской школы была катушка, ежегодно устраиваемая зимой на средства попечителей. При этом благотворительная училищная комиссия в начале осени выдавала малообеспеченным ученикам шубы и катанки.

В противовес медленным прогулкам практиковалась и так называемая рекреационная гимнастика – кратковременные интенсивные упражнения для переключения внимания от однообразной, требующей напряженного внимания деятельности. Для большей их эффективности рекомендовалось использовать не гимнастическое оборудование, а эмоциональные жесты, построенные исключительно на удовольствии и будящие «животную радость» [27, с. 69].

Вопрос о переутомлении учащихся вследствие чрезмерного обременения умственной трудом, волновавший педагогическую и родительскую общественность, находился на контроле и у высшей учебной администрации. Правда, рекомендации Министерства народного просвещения носили несколько иной характер. Констатируя, что длительные занятия детей умственной деятельностью и продолжительное их лишение свободных движений во время сидения в классе и приготовления уроков дома может «весьма вредно отозваться» на физическом развитии учеников, министерство в особом циркуляре, утвержденном 24 мая 1892 г., предложило попечителям учебных округов принять меры к пресечению «великого зла русской школы». Меры эти заключались в следующем: а) по возможности, способствовать снижению среднего количества времени, требуемого для выполнения домашних работ учениками; б) включить в обязанность классных наставников в учебное время и особенно при посещениях ими ученических квартир обучение школьников приемам основательного и возмож-

но легкого приготовления уроков, а также разъяснение встречающихся затруднений; в) вменить в обязанность наставников и учителей подробное разъяснение уроков в классное время, а в низших классах – даже выполнение домашнего задания; г) обратить внимание начальников учебных заведений на то, чтобы задаваемые учителями домашние работы не превышали «среднего уровня понимания учеников» и не отнимали много времени на выполнение [28, с. 1–2]. Такой подход Министерством народного просвещения к решению проблемы излишнего обременения учеников умственной работой не мог не вызвать скептического комментария в иркутской прессе.

В ряде частных школ, стоявших на позициях передовой педагогики (гимназия А.М. Григорьевой и В.С. Некрасовой, «Семейная школа» А.Э. Третьяковой, «Семейные группы» М.И. Марацевич, школа «Детский Сад» и др.), учебная работа была выстроена таким образом, чтобы просто не допускать чрезмерного утомления учеников. При выборе стиля преподавания учитывались возрастные возможности и индивидуальные способности детей (особенности памяти, мышления, работоспособность). «Механизм преподавания» – использование новых методов обучения (игрового, наглядного, эвристического, проектного), которые возбуждали «умственную самостоятельность» (ГАИО. Ф. 63. Оп. 1. Д. 885. Л. 46) – способствовал развитию познавательной активности, превращал процесс учения школьников в увлекательное дело.

Одной из популярных форм работы с учениками в каникулярное время были, говоря современным языком, детские оздоровительные лагеря – так называемые «летние колонии», или «долгосрочные экскурсии». Такие колонии существовали при трех частных начальных учебных заведениях: школе иркутского общества «Просвещение», еврейском и латышском училищах. Размещались они, как правило, в красивой местности, «богатой природой» [29, с. 3] и приспособленной для организации безопасного, активного и развивающего отдыха воспитанников. Спектр видов деятельности, в которые включались дети, был широк и разнообразен: сельскохозяйственные опыты (рациональное огородничество), составление гербария, коллекции минералов, сбор ягод и грибов, купание в водоемах, наблюдение за птицами и атмосферными явлениями, подвижные игры, эстафеты и соревнования, состязания эрудитов, постановка спектаклей, образовательные путешествия к природным достопримечательностям и экскурсии на близлежащие предприятия (фабрики, заводы, цеха). Обязательными ритуалами были утренняя гимнастика и вечерние посиделки у костра. Число ребят, желавших поехать в летнюю колонию, всегда превышало количество мест. Преимущество отдавалось слабым, анемичным детям и предрасположенным к туберкулезу. Колонисты возвращались домой довольные, имели цветущий вид, почти все прибавляли в весе. Конечно, деятельность летних оздоровительных лагерей была невозможна без финансовой поддержки местного общества, всемерного содействия купцов-меценатов и благотворителей.

*Выводы исследования и перспективы дальнейшего изучения данного направления.*

Проведенные нами исследования еще раз подтвердили, что традиции здоровьесбережения детей в образовательном пространстве современной российской школы имеют глубокие корни, они берут свое начало в подвижнической деятельности дореволюционных учебных заведений, направленной на обеспечение физического, психического и социального благополучия ребенка. К числу таких заведений с уверенностью можно отнести иркутские частные школы.

Их деятельность по здоровьесбережению обучающихся представляла собой определенную систему: обеспечение необходимой санитарной обстановки; использование результатов медицинского осмотра детей при организации образовательного процесса, его кор-

рекция в соответствии с имеющимися данными; создание комфортных психогигиенических условий обучения и воспитания, учет особенностей возрастного развития обучающихся и разработка образовательной стратегии, соответствующей особенностям памяти, мышления, работоспособности, активности детей на разных ступенях обучения; использование разнообразных видов и форм деятельности, направленных на сохранение и повышение резервов здоровья и работоспособности обучающихся – обогащение двигательного опыта, развитие потребности в двигательной активности, привитие навыков здорового образа жизни.

Дальнейшее исследование истории дореволюционных частных учебных заведений Иркутска может быть связано с анализом специфики учебного контингента, характеристикой учительского состава, особенностей организации образовательного процесса в негосударственных национальных и начальных школах.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Богуславский М.В. История педагогики: методология, теория, персоналии: монография. М.: ФГНУ ИТИП РАО, Издательский центр ИЭТ, 2012. 436 с.

2. Булыгина М.В. К вопросу о методологии региональных историко-педагогических исследований // Языкознание. 2008. № 2. С. 74–84.

3. Игнатъева Т.Б. Историко-педагогическое исследование процесса развития педагогического знания в науке и образовании // Проблемы современного образования. 2011. № 1. С. 98–103.

4. Шкабара И.Е. Современные методологические подходы к организации историко-педагогического исследования // Образование и наука. 2005. № 5 (35). С. 39–43.

5. Белоуков Д.А. Физическое воспитание в российской школе в конце XIX–начале XX в. // Вестник архивиста. 2015. № 3. С. 138–153.

6. Аминов Т.М. Физическое воспитание в учебных заведениях Башкирии в конце XIX–начале XX в. // Физическая культура. 2005. № 6. С. 40–43.

7. Чапоргина Н.А. Общеобразовательная школа Восточной Сибири как фактор социокультурного развития края (на примере пореформенного периода XIX века): автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 1995. 17 с.

8. Щерблякова Е.Н. Состояние образования и проблема учительства Восточной Сибири (вторая половина XIX–начало XX века): дис. ... канд. пед. наук. Иркутск, 2006. 174 с.

9. Гарашенко Л.В. Частные учебные заведения Иркутска (середина XIX–начало XX вв.): монография. Иркутск: ООО НПФ «Земля Иркутская», 2018; Оттиск, 2018. 672 с.

10. Душкин Ю. Учили, одевали, давали чай: из истории Иркутского еврейского училища // Иркутск. 1997. 14 марта. С. 7.

11. Кузнецова М.В. Иркутская школа (XVIII – первая половина XIX вв.). Иркутск: Обл. тип. № 1, 2011. 312 с.

12. Терновая И.И., Терновой И.В. Как учились иркутяне. Иркутск: «Оттиск», 2011. 260 с.

13. Паноукова О.М. Педагогическое обеспечение подготовки студентов педколледжа к здоровьесберегающей деятельности: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Иркутск, 2006. 22 с.

14. Профессиональный стандарт «Педагог» (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)» (утв. приказом Минтруда и соцзащиты РФ от 18 окт. 2013 г. № 544н) [Электронный ресурс] // Российская газета. 2013. 18 дек. URL: <https://rg.ru/2013/12/18/pedagog-dok.html> (дата обращения: 20.03.2018 г.).

15. Гарашенко А.Н. Иркутский исторический некрополь: Иерусалимское кладбище. Иркутск: ООО НПФ «Земля Иркутская», 2016; Оттиск, 2016. 464 с.

16. Хроника // Сибирь. 1911. 27 ноября. С. 3.

17. Высочайше утвержденный Устав женских гимназий и прогимназий ведомства Министерства народного просвещения от 30 июля 1871 г. // Полное собрание законов Российской империи. Собр. 2. Т. 46. Отд. 2. СПб.: [б/и], 1874. С. 85–99.

18. [Объявление] // Сибирь. 1884. 2 декабря. С. 11.

19. Из учебного мира // Восточная заря. 1909. 21 ноября. С. 3.

20. Отчет Иркутского еврейского бесплатного училища и Ремесленного при нем отделения с 1897 г. по 1913 г. Иркутск: Электро-типография И.А. Белоголового, 1914. 99 с.

21. Блюменфельд М.Л., Френкель М.И. Физическое развитие и состояние здоровья учащихся в начальных училищах г. Иркутска: материалы по школьно-санитарному надзору в г. Иркутске. Иркутск: Паровая типография И.Н. Казанцева, 1913. 42 с.

22. Сибирская хроника // Сибирь. 1887. 24 мая. С. 5–6

23. Инструкция для преподавания гимнастики в мужских учебных заведениях ведомства Министерства народного просвещения (утв. 26 апреля 1889 г.) // Народная школа. Руководство для учителей и учительниц начальных народных школ: настольная справочная книга / сост. А. Анастасиев: в 2 т. Изд. 7, испр. и доп. Т. 1. М.: Издание А.Д. Ступина, [б/г]. С. 157–174.

24. Положение о женских гимназиях и прогимназиях Министерства народного просвещения от 24 мая 1870 г. Представление в Государственный Совет // Сборник постановлений по Министерству народного просвещения. СПб.: Тип. Императорской Академии Наук, 1871. Т. 4. С. 1620–1649.

25. Иркутская летопись. 1661–1940 гг. / сост., автор предисл. и примеч. Ю.П. Колмаков. Иркутск: «Оттиск», 2003. 848 с.

26. Местная хроника // Иркутские губернские ведомости. 1902. 20 декабря. С. 2.

27. Флери М. Наши дети в гимназии. Тело и душа ребенка. Ч. 1: Физическая жизнь / пер. с фр. В.Н. Шрейдер. М.: Издание А.М. Дубровского, 1907. 97 с.

28. К вопросу о переутомлении учащихся // Восточное обозрение. 1892. 11 октября. С. 1–2.

29. В обществе «Просвещение» // Иркутская жизнь. 1916. 26 мая. С. 3.

*Статья поступила в редакцию 07.05.2018*

*Статья принята к публикации 27.06.2018*

УДК 378.1

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ СОВРЕМЕННОГО ШКОЛЬНОГО ФИЗИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ  
© 2018

**Годжиев Георгий Тимофеевич**, старший преподаватель кафедры теории и методики физического воспитания и спортивных дисциплин

**Воробьева Ирина Николаевна**, кандидат педагогических наук, старший преподаватель кафедры теории и методики физического воспитания и спортивных дисциплин  
*Северо-Осетинский государственный университета имени К.Л. Хетагурова*  
(362025, Россия, Владикавказ, ул. Ватутина, 44-46, e-mail: sozaikonstant@mail.ru)

**Аннотация.** Статья посвящена анализу, систематизации, обобщению и рекомендациям для эффективной организации физического воспитания в общеобразовательных организациях. В целях выявления проблемных зон проведено педагогическое исследование с применением таких методов, как наблюдение за учебным процессом, анализ уроков физической культуры, интервьюирование педагогов и учащихся, анкетный опрос. К великому сожалению, современные школьники больше времени проводят с различными гаджетами, вместо того, чтобы развиваться физически, укреплять здоровье с помощью активных двигательных действий. Отвечая определенному ряду требований к всестороннему развитию ребенка, физическая культура и спорт имеют и свои специальные предназначения. Разумеется, функции физического воспитания сложны и многообразны, но среди них особо выделяются следующие: укрепление и сохранение здоровья обучающихся, закаливание их организма; оказание помощи в правильном физическом развитии и повышении работоспособности школьников как в учебное, так и во внеучебное время; активизация двигательного аппарата и развитие связанных с ним знаний, умений и навыков; выполнение школьниками достаточного объема практических действий, связанных с выработыванием физических способностей и потребностей в двигательных действиях; повышение силы, быстроты, выносливости, гибкости и ловкости; воспитание привычки и стабильного интереса к регулярным занятиям физической культурой ежедневно; формирование умений и навыков к постоянным гигиеническим процедурам; формирование готовности к ежедневным физическим упражнениям с целью закаливания организма. Такого эффекта можно достичь только благодаря занятиям по физической культуре, которые, помимо образовательной парадигмы, содержат оздоровительную и тренировочную составляющие.

**Ключевые слова:** здоровье, физическая культура, спортивно-оздоровительные навыки, спортивные мероприятия, двигательная активность, физическая подготовленность, негативные тенденции, школьное физическое воспитание, уроки физической культуры.

ACTUAL PROBLEMS OF CONTEMPORARY SCHOOL PHYSICAL EDUCATION

© 2018

**Godzhiev Georgiy Timofeevich**, senior lecturer of the department of theory and methods of physical education and sports disciplines

**Vorobyova Irina Nikolaevna**, candidate of pedagogical sciences, senior lecturer of the department of theory and methods of physical education and sports disciplines  
*North Ossetian State University named after K.L. Khetagurov*  
(362025, Russia, Vladikavkaz, Vatutina st., 44-46, e-mail: sozaikonstant@mail.ru)

**Abstract.** The article is devoted to analysis, systematization, generalization and recommendations for the effective organization of physical education in general education organizations. In order to identify problem areas, a pedagogical study was carried out using methods such as monitoring the educational process, analyzing the lessons of physical culture, interviewing teachers and students, a questionnaire. To our great regret, modern schoolchildren spend more time with different gadgets, instead of developing physically, strengthening their health with the help of active motor actions. Responding to a number of requirements for comprehensive development of the child, physical culture and sports have their own special purposes. Of course, the functions of physical education are complex and diverse, but among them the following stand out: strengthening and preserving the health of students, tempering their body; assistance in the proper physical development and increase in the efficiency of schoolchildren both in academic and extra-curricular time; activation of the motor apparatus and development of related knowledge, skills and habits; the fulfillment by schoolchildren of a sufficient amount of practical actions related to the development of physical abilities and needs in motor activities; increased strength, speed, endurance, flexibility and agility; education of the habit and stable interest in regular physical education on a daily basis; formation of skills and skills for permanent hygiene procedures; formation of readiness for daily physical exercises for the purpose of tempering the body. Such an effect can be achieved only through physical education classes, which, in addition to the educational paradigm, contain health and training components.

**Keywords:** health, physical culture, sports and fitness skills, sporting activities, physical activity, physical preparedness, negative tendencies, school physical education, physical education lessons.

*Постановка проблемы в общем виде и ее связь с важными научными и практическими задачами.* Экономические и социальные изменения, произошедшие за последние десятилетия в России, затронули все сферы жизнедеятельности, в том числе физическую культуру и спорт. Сегодня все отчетливее прослеживается тенденция ухудшения здоровья и физической подготовленности, духовная и культурная деградация в различных слоях населения нашей страны. Однако особую тревогу родителей и педагогов вызывают эти негативные тенденции, охватывающие подрастающее поколение (Ю.Н. Аллянов, Ю.А. Белогорцева, И.В. Киртбая), которому предстоит в скором будущем взять на себя всю тяжесть не только общественно-производственной и государственной деятельности, но защиту и безопасность нашего отечества [1].

*Анализ последних исследований и публикаций, в кото-*

*рых рассматривались аспекты этой проблемы и на которых обосновывается автор; выделение неразрешенных ранее частей общей проблемы.* Анализ результатов исследований (Л.А. Белоусова, М.П. Бондаренко, А.Г. Бугулов, Н.Е. Ветков, Г.В. Карева, Т.В. Кузьминова, С.А. Самодов) [2–6], проведенных в различных регионах страны показывает, что только 12–15% старшеклассников можно считать практически здоровыми, более 50 % детей школьного возраста имеют определенные функциональные отклонения, около 40 % школьников страдают хроническими заболеваниями (Е.А. Бобровский) [7] а почти полтора миллиона учащейся молодежи страны занимаются в медицинских группах или полностью освобождены от занятий физической культурой (И.Н. Воробьева, Г.Т. Годжиев) [8]. Следует обратить внимание и на то, что в последние годы наблюдается увеличение числа лиц с избыточным весом (Г.А. Булатова,

Р.И. Садыков) [9], тревожит то, что в этом показателе определенное место занимают дети, подростки и юноши (С.А. Важенин, А.А. Горелов, В.В. Миронов) [10]. За период становления новой России происходили и продолжают происходить значительные изменения в учебных программах дошкольных, средних и высших образовательных учреждениях в сфере физической культуры и спорта.

*Формирование целей статьи (постановка задания).*

Педагогическая общественность достаточно долгое время продолжает дебаты по организации школьной физической культуре, которые проходят в достаточно острых дискуссиях, отстаивающих разные, порой противоположные, точки зрения. Однако следует отметить, что в советской и российской системах физического воспитания существовал единый порядок организации учебного процесса, который основывался на традиционных упражнениях из легкой атлетики, гимнастики и спортивных игр. В настоящее время мы наблюдаем широкое внедрение в школьные программы экзотические для нас йоги, ушу, каратэ и других «модных» видов спорта и направлений. Все это вызывает небезосновательное опасения специалистов, что российская система физического воспитания может «захлебнуться» в потоке такого разнообразия и мы, в конечном счете, можем потерять физическую культуру как предмет, как национальную традицию.

*Изложение основного материала исследования с полным обоснованием полученных научных результатов.* Можно говорить и о том, что одновременно с перечисленными изменениями происходило обветшание школьных спортивных баз, отток квалифицированных учителей кадров и другие негативные процессы. Исследователи (В.В. Бясов, О.И. Ваганова, Э.Р. Кочиева, М.М. Кутепов, Е.А. Рахимова, А.В. Трутанова и др.) отмечают еще одну причину спада в школьной физической культуре, справедливо указывая на разрушение системы, а с 2016 года восстановленную ее организационно и идейное начала – всероссийского физкультурно-спортивного комплекса ГТО, вступившего в силу еще в 1931 году и восстановленного с многочисленными бюрократическими «заповедями» после 30-ти летнего забвения [11–14]. В тоже время есть сомнения и в том, что в ближайшее десятилетие сдача норм ГТО по своей массовости не приблизится к показателям 70–80-х годов XX века.

Сегодня реальность отечественного школьного физического воспитания состоит в том, что основная масса детей, как правило, никакой двигательной активностью, кроме обязательных уроков, практически не охвачена. Более того, внедрение в повседневную жизнь различных электронных и компьютерных технологий, по мнению ряда исследователей (С.А. Важенин, А.А. Горелов, В.В. Миронов), еще в большей степени снижает двигательную активность не только подрастающего поколения, но и всего общества в целом [10, с. 35–36].

Тенденция к ухудшению здоровья подрастающего поколения во многом обусловлена не только низкой эффективностью учебного процесса по физической культуре, но и другими факторами, к которым можно отнести: отсутствие у большинства школьников потребностного отношения к физкультурно-спортивной деятельности (А.Ф. Ахтямова, О.А. Гнилицкая, Г.Н. Пономарев) [15; 16]; низкой ценностной значимостью для большой части школьников к здоровью и навыков здорового образа жизни (Н.В. Михайлова) [17]; отсутствие индивидуального подхода, возрастной и типологической адекватности педагогических воздействий физическими упражнениями на индивидуума.

Введение в учебные программы общеобразовательных школ третьего часа физической культуры было продиктовано объективной необходимостью совершенствовать содержание, организацию и повышение роли физкультурно-оздоровительной работы в школах

(Г.В. Карева) [6, с. 255–258], что в итоге должно способствовать улучшению здоровья и повышению физических кондиций школьников, однако положительных результатов пока не наблюдается.

Не претендуя в данной статье на глубокое и системное рассмотрение проблем школьного физического воспитания, все же можно отметить ее ключевые моменты. В целях выявления проблемных зон нами проведено педагогическое исследование с применением основных методов – анализ уроков физической культуры, наблюдение за учебным процессом, беседы с педагогами и учащимися, интервьюирование специалистов, анкетный опрос. Это позволило установить основные факторы, влияющие на эффективность процесса физического воспитания в школах г. Владикавказ. Результаты исследований показали, что:

- на уроках физической культуры процесс обучения продолжают строить на условно-сигнальных, формально-логических и принудительных принципа обучения, что в конечном счете сводится к подавлению творческой инициативы школьников;

- уроки физической культуры превращаются в безличностный, авторитарный, лишенный привлекательности и эмоциональной окраски рутинный процесс, направленный в основном на выполнение нормативов и усредненных государственных требований;

- годовые, четвертные планы графики прохождения, учебноматериала составлены формально или вчистую списаны с УМК и рабочих программ по физической культуре А.П. Матвеева или В.И. Ляха;

- более 60 % школьных плоскостных сооружений требуют ремонта или реконструкции;

- почти 80 % преподавателей физической культуры отмечают нехватку современного инвентаря и спортивного оборудования, без которого заинтересовать современную молодежь практически невозможно;

- установлен факт практически полного отсутствия гимнастического оборудования в большинстве школ города.

- в ходе исследований выявлено, что порядка 60% преподавателей-предметников начальной школы проводят занятия и по физической культуре, хотя данный факт, в принципе, не противоречит закону «Об образовании», но в большинстве случаев он противоречит здравому смыслу.

- укрупнение и слияние школ перевод большинства образовательных учреждений на односменное обучение привело к появлению сдвоенных, а в отдельных случаях и строенных уроков физической культуры в школах г. Владикавказ.

Как отмечают некоторые ученые (Н.В. Степичева, Т.И. Тумасян), попытка Министерства образования Российской Федерации оптимизации среднего и высшего образования в основном связана со слиянием и значительным сокращением образовательных учреждений [18, с. 164–165]. По сведениям Российского министерства образования в 2015–2017 годах было закрыто около 1400 школ, в тоже время в дорожной карте Министерства до 2020 года намечено строительство 1500 новых школ, что, по мнению чиновников, позволит перевести около 80 % учащихся на односменное обучение. В связи с этим возникает ряд вопросов:

- учитывался ли факт того, что все дети во второй половине дня смогут заниматься в кружках, клубах, спортивных секциях и т. д.?

- кем или чем в утренние часы будут загружены спортивные сооружения регионов, работающие, в основном, на самоокупаемости?

- нет уверенности и в том, что наши пенсионеры со своей скромной пенсией устремятся на стадионы, катки, бассейны или фитнес-клубы;

- есть сомнения и в том, что спортивные сооружения в утренние часы могут быть предоставлены для оказания физкультурно-спортивных услуг на безвозмездной

основе учащимся близ лежащих школ.

*Выводы исследования и перспективы дальнейших изысканий данного направления.* Обобщая сказанное выше, можно отметить, что положительный результат в развитии школьной физической культуры недостижим в короткий временной срок, однако при грамотном подходе возможен в ближайшем будущем, при условии устранения выявленных факторов, иначе мы рискуем потерять последние мотивационные составляющие, заложенные в детский организм самой природой. Это потребность в движении, обучении новым, зачастую сложно-координационным видам двигательной деятельности, в стремлении познавать мир в активной форме физических упражнений.

Очевидно, что состояние школьной физической культуры, показатели физического развития и физической подготовленности подрастающего поколения достигли того предела, когда дальнейшая «видимость» активной работы чиновничьего аппарата может привести к значительным негативным последствиям, а устранение и налаживание этого процесса потребует десятилетий. Мы не претендуем на полноту выявленных негативных факторов и не ставили конкретных задач по методам и средствам их устранения. Вполне вероятно, что с такими проблемами могут справиться профессиональные и достаточно компетентные в вопросах школьного физического воспитания специалисты.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Аллянов Ю.Н., Белогорцева Ю.А., Киртбая И.В. Теоретические основы местного самоуправления и развития физической культуры и спорта в муниципальном образовании /Транспортное дело в России. 2014. №1, С. 96–98.

2. Белоусова Л.А., Самодов С.А. Физическая культура личности и ценностный потенциал физической культуры //В сборнике: Инновационное развитие России / Сборник материалов Международной научно-практической конференции: в 3-х частях. 2010. С. 51–53.

3. Бондаренко М.П., Кузьминова Т.В. Физкультура и спорт как факторы формирования и развития человеческого капитала/Уровень жизни населения регионов России. 2013. № 4, с. 126-128.

4. Бугулов А.Г. Педагогические основы совершенствования технической подготовки юных вратарей в футболе //Балтийский гуманитарный журнал. 2018. Т. 7. № 1 (22). С. 193–196.

5. Ветков Н.Е. Физическая культура и спорт как социальные феномены общества /Наука-2020. 2016. № 2 (8). С. 30–43.

6. Карева Г.В. Особенности организации учебного процесса по дисциплине «Адаптивная физическая культура и спорт» //Балтийский гуманитарный журнал. 2018. Т. 7. № 1 (22). С. 255–258.

7. Бобровский Е.А. Развитие спортивной инфраструктуры для активизации массового спорта //Карельский научный журнал. 2018. Т. 7. № 1 (22). С. 101–104.

8. Воробьева И.Н., Годжиев Г.Т. Влияние физической культуры на активность учебно-познавательной деятельности студентов//Балтийский гуманитарный журнал. 2017. Т. 6. № 4 (21). С. 273–276.

9. Булатова Г.А., Садыков Р.И. Профессионально-прикладная физическая культура (ппфк) как специфическая отрасль физической культуры //В книге: VI Знаменские чтения Сборник тезисов. 2007. С. 165.

10. Важенин С.А., Горелов А.А., Миронов В.В. Адаптивная физическая культура в структуре системы физической культуры //Адаптивная физическая культура. 2006. № 2. С. 35–36.

11. Бясов В.В. Роль общей и специальной физической подготовки в игровой деятельности юных футболистов //Уральский научный вестник. 2018. Т. 4. № 2. С. 051–054.

12. Кочиева Э.Р. Учет возрастных особенностей при выборе методов, методик и технологий физического

воспитания //Балтийский гуманитарный журнал. 2016. Т. 5. № 3 (16). С. 129–131.

13. Кутепов М.М., Ваганова О.И., Трутанова А.В. Возможности здоровьесберегающих технологий в формировании здорового образа жизни//Балтийский гуманитарный журнал. 2017. Т. 6. № 3 (20). С. 210–213.

14. Рахимова Е.А. Типология ориентации молодежи на физическую культуру //Ученые записки университета им. П.Ф. Лесгафта. 2013. № 8 (102). С. 131–136.

15. Ахтямова А.Ф., Гнилицкая О.А. Влияние современных гаджетов на физическую культуру //Аллея науки. 2017. Т. 1. № 14. С. 652–654.

16. Пономарев Г.Н. Физическая культура в вузе: изменение образовательной деятельности кафедры физической культуры //Культура физическая и здоровье. 2017. № 3 (63). С. 55–58.

17. Михайлова Н.В. К вопросу о культуре – в профессиональную физическую культуру будущих педагогов // Современные проблемы науки и образования. 2015. № 1-1. С. 964.

18. Степичева Н.В., Тумасян Т.И. Адаптивная физическая культура и лечебная физическая культура как феномены современности //В сборнике: Инновационные процессы в национальной экономике и социально-гуманитарной сфере /Сборник научных трудов по материалам Международной научно-практической конференции. В 3-х частях. Под общей редакцией Е.П. Ткачевой. 2018. С. 164–165.

*Статья поступила в редакцию 29.03.2018*

*Статья принята к публикации 27.06.2018*

УДК 372.882

## ФОРМИРОВАНИЕ ЧИТАТЕЛЬСКОЙ СТРАТЕГИИ В ПРОЦЕССЕ РЕАЛИЗАЦИИ СИСТЕМО-ДЕЯТЕЛЬНОСТНОГО ПОДХОДА НА ЗАНЯТИЯХ ЭЛЕКТИВНЫХ КУРСОВ В ПРЕДПРОФИЛЬНЫХ ГУМАНИТАРНЫХ КЛАССАХ

© 2018

Голомарева Юлия Юрьевна, аспирант

Северо-Восточный федеральный университет имени М.К. Аммосова  
(677008, Россия, Якутск, Каландаршвили 40/8, квартира 10, july.golomarewa@yandex.ru)

**Аннотация.** В статье актуализируется проблема формирования читательской стратегии обучающихся предпрофильных гуманитарных классов в рамках занятий элективных курсов. Автор обосновывает важность данной проблематики, исходя из концептов образовательной деятельности педагога-филолога в предпрофильных гуманитарных классах в контексте подготовки обучающихся к осознанному выбору будущей профессии на начальных этапах профессиональной самореализации. В статье представлен анализ степени научной разработанности исследуемого направления и освещены основные тенденции и подходы к классификации читательских стратегий, уточнению и обоснованию понятия «читательская стратегия», а также его существенных характеристик и компонентов. Автором показана тесная взаимосвязь формирования читательской стратегии обучающихся со способами их мыслительной деятельности в процессе изучения художественного произведения или произведений иной стилистической направленности. В статье представлен анализ способов мышления, необходимых для сформированности различных видов читательских стратегий. Автором показана значимость формирования более продуктивных читательских стратегий: аналитической и высокоэффективной синтетической, отражающей соответствующие читательские парадигмы, для обучающихся в предпрофильных гуманитарных классах. Выявлены особенности данных читательских стратегий и определена их образовательная ценность в процессе реализации системно-деятельностного подхода в рамках занятий элективных курсов.

**Ключевые слова:** обучающиеся предпрофильных классов, читательская стратегия, педагог-филолог, способы мышления, восприятие художественного произведения, читательская и авторская концепция.

## FORMATION OF THE READING STRATEGY IN THE PROCESS OF REALIZING THE SYSTEM-ACTIVE APPROACH AT THE ACTIVITIES OF ELECTIVE COURSES IN PRE-PROFILE HUMANITARIAN CLASSES

© 2018

Golomareva Juliya Yurievna, post-graduate student

North-Eastern Federal University named after M.K. Ammosov  
(677008, Russia, Yakutsk, Kalandarishvili 40/8 apartment 10, july.golomarewa@yandex.ru)

**Abstract.** The article actualizes the problem of forming the reader's strategy of students of pre-profile humanitarian classes within the framework of elective courses. The author substantiates the importance of this problem, proceeding from the concepts of the educational activity of the teacher-philologist in the pre-specialized humanitarian classes in the context of preparing the students for the conscious choice of the future profession at the initial stages of professional self-realization. The article presents an analysis of the degree of scientific development of the research direction and highlights main trends and approaches to the classification of reader strategies, clarification and substantiation of the concept of "reader strategy", as well as its essential characteristics and components. The author shows a close relationship between the formation of the reading strategy of students with the methods of their thinking activity in the process of studying a work of art or works of a different stylistic orientation. The article presents an analysis of the ways of thinking necessary for the formation of various types of reader strategies. The author shows the importance of the formation of more productive reading strategies: analytical and highly effective synthetic, reflecting relevant reader paradigms, for students in pre-professional humanitarian classes. The features of these reading strategies are revealed and their educational value is determined in the process of implementing the system-activity approach within the framework of the classes of elective courses.

**Keywords:** students of pre-profile classes, reader strategy, teacher-philologist, ways of thinking, perception of a work of art, reader and author's concept.

*Постановка проблемы в общем виде и ее связь с важными научными и практическими задачами.* Одним из основных направлений образовательной деятельности педагога-филолога в предпрофильных гуманитарных классах является подготовка обучающихся к результативному осознанному выбору будущей профессии, предполагающему формирование необходимых компетенций уже на данном, начальном этапе профессионального самоопределения. В данном контексте особую значимость приобретает формирование читательской стратегии слушателей элективных курсов в предпрофильных гуманитарных классах.

*Анализ последних исследований и публикаций, в которых рассматривались аспекты проблемы.* Проблематика формирования и совершенствования читательской стратегии достаточно разнообразно представлена в области научных исследований.

Так, формирование читательской стратегии через развитие восприятия в рамках освоения художественных концептов рассмотрено в работах Л. И. Коноваловой (Л. И. Коновалова [1]). Оформление эмотивной стратегии в процессе изучения поэтических произведений и реализация данной стратегии в системе «Автор-читатель» подробно изучено и представлено в трудах С. В. Колядко (С. В. Колядко [2]). Развитию чувства и глубинного вос-

приятия в процессе чтения посвящены исследования Ф. Рольфа (Ф. Рольф [3]).

Говоря о формировании читательской стратегии обучающихся гуманитарных классов, необходимо учитывать, что одной из главнейших задач становится сопровождение школьника в формировании умения самостоятельно вступать в диалогический дискурс с автором и его произведением.

*Формирование целей статьи.* Таким образом, предусмотренная новой образовательной парадигмой необходимость формирования культуuroбразующей образовательной среды в сочетании с тенденциями эффективности профессионального самоопределения обучающихся предпрофильных гуманитарных классов определили цель статьи, заключающуюся в выявлении и систематизации аспектов формирования читательской стратегии на занятиях соответствующих элективных курсов.

*Изложение основного материала исследования с полным обоснованием полученных научных результатов.* Еще до недавнего времени традиционный подход в обучении предполагал ведущую роль педагога в формировании у обучающихся необходимых знаний, умений и навыков. В таких условиях читательская стратегия школьников оформлялась с позиций взглядов педагога,

предполагая своеобразную проекцию концепции педагога на собственный мыслительный синтез, продуцируя тем самым так называемые эмотивно-коннотативные смыслы восприятия художественного произведения на основе уже существующей оценки и ассоциаций соответствующих образов, явлений и действий [4].

При таком подходе синтез собственного нового знания в контексте взаимодействия с автором и его произведением был представлен монологической формой общения и приобретения уже готового знания, порой лишенного проявления в отношении произведения собственного эмотивного плана восприятия [5, с. 93; 6].

В настоящее время смена образовательной парадигмы затребовала кардинальных преобразований, связанных со сменой подходов к обучению. Так был намечен переход от традиционного подхода в отношении обучающихся к системно-деятельностному, который предполагает наличие диалога между педагогом и обучающимися, равноправного дискурса, в основе которого лежит сотрудничество, совместная деятельность учителя и ученика, а также синтез обучающимися нового знания посредством осуществления творческой практической деятельности.

Такая деятельность, реализуемая в рамках системно-деятельностного подхода является необходимой в связи с внедрением в процесс обучения инновационных форм и методов работы.

Таким образом, системно-деятельностный подход предопределяет реализацию новых методологических путей в образовательном процессе предпрофильных гуманитарных классов и предвосхищает введение такого понятия как «читательская стратегия» [7].

Понятие «читательская стратегия» как феномен, который отражает специфику восприятия текста и конструктивного анализа его содержания, чем способствует проявлению специфических способностей читающего и уровня проявления его читательской компетенции, было впервые рассмотрено в рамках психолингвистики К. Гудманом и П. Колерсом. На основе концепции определенного способа восприятия текстовой информации, ее осмысления и дальнейшего использования в определенных целях и для определенных результатов, читательская стратегия была рассмотрена в качестве коррелята между информацией и познанием читателя. Такая взаимозависимость предопределяла наличие личностного выбора читателя, его собственное видение, обусловленное знанием и опытом. Данные знания и опыт в конечном итоге и определяли специфику читательской стратегии [8].

Обобщенный опыт конкретизации понятия «читательская стратегия» позволил соотносить его с набором определенных целенаправленных действий, осознанно используемых в работе с художественным или иным текстом, что сопровождается организацией непосредственной работы с текстовой информацией [9-15].

В этом контексте формирование читательской стратегии, основанных, к примеру, на критерии использования наглядности, на уроках литературы в контексте реализации системно-деятельностного подхода было классифицировано и представлено в качестве следующих групп:

-читательские стратегии, предполагающие использование различных форм компрессии (в частности, исследователь выделяет в данной группе стратегии, предполагающие заполнение таблиц);

-читательские стратегии, предполагающие использование более емких приемов визуализации.

Отдельно следует выделить формирование читательской стратегии на основе технологии развития критического мышления, которая предполагает наличие у читателя совершенно нового типа мышления – критического, предусмотренного контекстом новой образовательной парадигмы и наличием у читателя практического опыта творческой самоактуализации в процессе синтеза ново-

го знания.

Таким образом, видим, что специфика психических процессов (мышления и восприятия) и их совершенствование в формировании читательской стратегии становится основным опорным моментом удовлетворяющим условиям новой профессионально ориентированной образовательной среды.

Однако, выбор дальнейшего профессионального пути гуманитария на предпрофильном этапе зависит уже от более глубокого осмысления как собственной идентификации во время работы с художественным текстом или текстом иной стиливой направленности, так и спецификой формирования особой читательской стратегии, отражающей уже степень взаимодействия между сознанием персонажа и сознанием читателя. Это говорит о том, что на этапе предпрофильной подготовки обучающихся гуманитарных классов формирование читательской стратегии в рамках системно-деятельностного подхода должно отражать характер проекций действительности, данной в художественном произведении на внутренний мир читателя, который на начальном этапе профессионального самоопределения развивается и обогащается в равноправной сотруднической деятельности педагога и обучающихся и носит характер аккумуляции личностного творческого опыта для достижения определенных образовательных целей.

В таких условиях образовательной среды необходимо уже говорить о новых типах читательских стратегий и условиях их формирования.

Так, например, одним их продуктивных путей формирования читательской стратегии, основанной на императивах системно-деятельностного подхода, является стратегия моделируемой критической мыслительной деятельности в процессе работы с художественным текстом. Данная стратегия отражает способность читателя применить различные способы восприятия и анализа текста произведения, впоследствии соединив их в одну читательскую концепцию:

-способ мышления на основе фактов с отсутствием субъективной позиции; данный способ мышления предполагает восприятие текста произведения без проявления возникающих эмоций, что формирует личностную концепцию общего конструктивного впечатления читателя;

-способ мышления, основанный на заранее моделируемой положительной основе воспринимаемого контента, при котором читатель способен выявить положительные моменты произведения, аргументировать их, опираясь уже на собственный опыт, опосредованный эмоционально-регулятивной функцией восприятия;

-способ мышления, основанный на выявлении проблем и связанных с ними последствий; данный способ мышления также предполагает апеллирование к аргументирующей функции воспринимающего и затрагивает проекции действительности произведения на внутренний мир читателя и переживаемый (пережитый) им негативный опыт;

-способ мышления, основанный на эмоциональной сугубо личной оценке читателем воспринимаемой информацией; данный способ мышления также предполагает анализ читателем собственной эмоциональной динамики, проявляющейся в процессе чтения.

Способность обучающихся к оперированию данными способами мышления в процессе работы с художественным произведением говорит о сформированности у них синтетической стратегии восприятия содержания произведения, характеризующейся рамками субъективного суждения «от себя» и относящегося к типу суггестивной читательской парадигмы [16].

Однако, это является недостаточным для обучающихся предпрофильных гуманитарных классов и требует формирования более эффективного способа мышления, что входит в задачи занятий элективных курсов для данной категории обучающихся. Занятия элективных

курсов направлены на формирование уже более продуктивного способа мышления, рассуждающего с позиций не только субъективного восприятия, но и с позиций авторской концепции замысла произведения. Способность обучающихся соединить все способы мышления и обобщить проекции на собственный внутренний мир при умении сформулировать определенные выводы и выявить повороты мысли автора, выраженные, например, различными способами, составляющими логико-синтаксическую сетку и структурно-смысловое единство, а также осуществить более глубокую более глубокую оценку текста на основе эмотивного плана, говорит уже о сформированности у обучающихся аналитической стратегии смыслового восприятия и соответствующей читательской стратегии, позволяющей формировать так называемую гибридную проекцию текста «от автора-от себя» [17].

И, наконец, способность обучающихся продуцировать способ мышления, основанный на интуитивном восприятии внутреннего мира образов произведения, их связей и отношений, а также проявление способности предвосхитить реальный и переигранный сюжет произведения, размышляя о возможных тенденциях развития авторской линии, говорит о сформированности высокоэффективной синтетической стратегии, которая позволяет не только синтезировать новое знание, но и осуществлять поиск новых граней изучаемого произведения. Это говорит о способности обучающихся предпрофильных гуманитарных классов осуществить специфическое объединение внутреннего мира персонажа и собственного сознания под одним так называемым «общим знаменателем», что в последствии позволяет читателю интерпретировать даже незнакомый художественный текст в рамках авторской позиции и стратегии смыслового восприятия «от автора».

*Выводы исследования и перспективы дальнейших изысканий данного направления.* Подводя итоги статьи, считаем необходимым еще раз отметить, что в рамках занятий элективных курсов предпрофильных гуманитарных классов, пути формирования читательской стратегии обучающихся могут быть применены подобным образом, от простой к сложной, от отдельно взятой до суммарной синтетической и, в итоге, к высокоэффективной и продуктивной, позволяющей решать основные цели литературного образования, заключающиеся в формировании и развитии читательского восприятия феноменов литературы с точки зрения явлений искусства.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Коновалова, Л. И. Развитие восприятия читателя через освоение художественных концептов / Л. И. Коновалова // Ученые записки Забайкальского государственного университета. Серия: Профессиональное образование, теория и методика обучения. – 2012. – № 6. – С. 30-32.
2. Колядко, С. В. «Автор - читатель»: эмотивные стратегии поэтического произведения (на материале белорусской поэзии Максима Танка и Евгении Янищиц) / С. В. Колядко // Славянский альманах – 2016. – № 1-2. – С. 263-280.
3. Рольф, Ф. Instances of the recipients and of the reading / Ф. Рольф // Новый филологический вестник. – 2016. – № 1 (36). – С. 10-21.
4. Ленько, Г. Н. Анализ категории эмотивности и смежных с нею понятий / Г. Н. Ленько // Вестник Ленинградского государственного университета им. А. С. Пушкина. – 2015. – № 1. – С. 84-91.
5. Коростова, С. В. Эмотивность в диалоге и эмотивный диалог в русском художественном тексте / С. В. Коростова // Вестник Воронежского государственного университета. Серия: Лингвистика и межкультурная коммуникация. – 2014. – № 4. – С. 92-97.
6. Приходовская, Е. А. Эмотивный план – первичный сюжет монооперы / Е. А. Приходовская //

Вестник Томского государственного университета. Культурология и искусствоведение. – 2017. – № 26. – С. 111-125.

7. Сафонова, О. Н. Читательские стратегии на уроке литературы [Электронный ресурс] / О. Н. Сафонова. – Режим доступа: [https://www.metod-kopilka.ru/nauchnaya\\_statya\\_na\\_temu\\_quotchitatelskie\\_strategii\\_na](https://www.metod-kopilka.ru/nauchnaya_statya_na_temu_quotchitatelskie_strategii_na)

8. Ракова, О. А. Обучение стратегиям смыслового чтения и работа с текстом на уроках литературы и русского языка как основа воспитания читателя в рамках культуросозидающей модели образования / О. А. Ракова. – Радужный, 2015. – 33 с.

9. Загашев, И. Новые педагогические технологии в школьной библиотеке: образовательная технология развития критического мышления средствами чтения и письма: Лекция 8. Учеб. стратегии развития письменной речи / И. Загашев // Библиотека в школе: Приложение к газете «Первое сентября». – М., 2004. – 16-31 декабрь (№ 24). – С. 52-56.

10. Сметанникова, Н. Н. Стратегический подход к обучению чтению (междисциплинарные проблемы чтения и грамотности) / Н. Н. Сметанникова. – М., 2005. – 512 с.

11. Асаева А.М., Климова Е.В. Развитие информационной компетенции студентов в ходе обучения библиографическому поиску // Балтийский гуманитарный журнал. 2016. Т. 5. № 1 (14). С. 13-15.

12. Романичева Е.С., Пранцова Г.В. Формирование читательской компетенции подростков как актуальная задача современной методической науки // XXI век: итоги прошлого и проблемы настоящего плюс. 2014. № 4. С. 266-270.

13. Гудкова С.А., Яницкий А.И. Особенности формирования навыков работы с иноязычными текстами у студентов неязыковых профилей подготовки // Карельский научный журнал. 2017. Т. 6. № 1 (18). С. 7-10.

14. Дзусова Б.Т., Хамикоева Л.А. Работа над лексическим значением слов как разновидность словарной работы на уроках осетинского языка // Балтийский гуманитарный журнал. 2015. № 4 (13). С. 16-18.

15. Пранцова Г.В., Романичева Е.С. К вопросу об эффективных условиях формирования компетентного читателя // XXI век: итоги прошлого и проблемы настоящего плюс. 2013. Т. 2. № 11 (15). С. 139-144.

16. Аксенова, Г. Н. Художественный текст специальной тематики, его мотивационная, коммуникативная и профессиональная значимость / Г. Н. Аксенова, Н. Е. Кожухова // Актуальные проблемы обучения русскому и белорусскому языкам в медицинском вузе: Сб. ст. под ред. В. В. Белого. – Минск, 2009. – С. 61-64.

17. Калинина, В. Д. Учебный дискурс в речевой процессуальности учебной коммуникации: психолингвистическая модель: Дисс. ... канд. филолог. наук / В. Д. Калинина. – Ульяновск, 2002. – 162 с.

*Статья поступила в редакцию 09.04.2018  
Статья принята к публикации 27.06.2018*



УДК 37.013.32

## АКРОБАТИКА КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ЛОВКОСНЫХ И КООРДИНАЦИОННЫХ СПОСОБНОСТЕЙ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

© 2018

**Реутова Ольга Викторовна**, старший преподаватель кафедры теоретических основ физической культуры

**Григорьева Елена Львовна**, старший преподаватель кафедры теоретических основ физической культуры

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

**Аннотация.** В данной статье рассматриваются вопросы традиционных средств и методов физического воспитания, а именно применение типовых программ по физической культуре и недостаточное материально-техническое оснащение спортивным инвентарем уроков, что не обеспечивает детей в соответствии с возрастом и состоянием здоровья достаточным объемом суточной двигательной деятельности. В связи с этим, возникает необходимость разработки новых эффективных методик по физическому воспитанию младших школьников и поиска таких сочетаний средств и методов обучения. Цель статьи заключается в выявлении эффективности применения учебно-тренировочной программы с акробатической направленностью на развитие (ловкосных) координационных способностей младших школьников на уроках физической. Ведущим методом к исследованию данной проблемы является технология дифференцированного физкультурного образования, позволяющая рассмотреть влияние акробатических упражнений на развитие физических качеств. Основными результатами исследования является разработанная учебно-тренировочная программа с акробатической направленностью, применение которой позволит наиболее эффективно воздействовать на развитие двигательных навыков и способностей обучающихся. Материалы статьи могут быть полезными для студентов средних и высших учебных заведений в сфере физической культуры, специалистам системы дополнительного образования а также в системе спорта высших достижений.

**Ключевые слова:** физическое воспитание, учебно-тренировочный процесс, акробатические упражнения, ловкосные способности, координационные способности.

## ACROBATICS AS A MEANS OF DEVELOPING DEXTEROUS AND COORDINATION ABILITIES IN CHILDREN OF PRIMARY SCHOOL AGE

© 2018

**Reutova Olga Viktorovna**, senior lecturer of the Department of Theoretical foundations of physical culture

**Grigorieva Elena Lvovna**, senior lecturer of the Department of Theoretical foundations of physical culture

*Nizhny Novgorod state pedagogical University. Kozma Minin (Minin University) (604950, Russia, Nizhny Novgorod, Ulyanova street, 1, e-mail: mininuniver@mininuniver.ru)*

**Abstract.** This article examines issues of traditional means and methods of physical education, namely the use of standard programs for physical culture and insufficient material and technical equipment of sports equipment lessons, which does not provide children in accordance with age and health a sufficient amount of daily locomotor activity. In this regard, there is a need to develop new effective methods for physical education of younger students and search for such combinations of tools and methods of training. The purpose of the article is to identify the effectiveness of the training program with an acrobatic focus on the development of coordination abilities of younger students in physical lessons. The leading method for the study of this problem is the technology of differentiated physical education, which allows to consider the impact of acrobatic exercises on the development of physical qualities. The main results of the study is the developed training program with acrobatic orientation, the use of which will most effectively affect the development of motor skills and abilities of students. The materials of the article can be useful for students of secondary and higher educational institutions in the field of physical culture, specialists of the system of additional education and in the system of sports of higher achievements.

**Keywords:** physical education training process, acrobatics, lowcaste ability, coordination ability.

В последние годы отмечается бурный прогресс развития спортивной акробатики. Несмотря на всю сложность новых акробатических элементов, акробатика не потеряла своей привлекательности как наиболее доступный вид физических упражнений. Акробатика наряду со спортивной и художественной гимнастикой относится к спортивным видам. По акробатике регулярно проводятся соревнования различного масштаба [1].

Занятия акробатикой оказывают разностороннее воздействие на организм занимающихся, способствует общему физическому развитию. Многообразие акробатических упражнений от самых простых до предельно сложных делает занятия акробатикой доступной самым различным контингентам занимающихся [2]. При овладении акробатическими упражнениями развивается сила, ловкость, быстрота реакции, ориентировка в пространстве, совершенствуется вестибулярный аппарат. Все это ставит акробатику в число важных средств физического воспитания и обеспечивает ей популярность у занимающихся. Акробатические упражнения используются у занимающихся другими видами спорта. Они содействуют развитию специальных качеств (ловкости, быстроты реакции, ориентировки в пространстве, совершенствуется вестибулярный аппарат) и овладению навыкам самостраховки. Акробатические упражнения

имеют большую прикладную направленность, так как обучение кувыркам, перекатам и падениям имеют немаловажное значение в борьбе с травматизмом [3].

Основное внимание в занятиях акробатикой с детьми младшего школьного возраста уделяется общей физической подготовке учащихся, укреплению здоровья, формированию правильной осанки и приобретению двигательных качеств.

Занятия акробатикой благотворно влияют на все функции организма, укрепляют опорно-двигательный аппарат и развивают органы дыхания и кровообращения [4].

Для решения проблемы *разработки* развития ловкосных и координационных способностей у детей младшего школьного возраста нами были выявлены следующие задачи:

1. Проанализировать научно-методическую литературу, касающуюся данного вопроса.

2. Разработать методику занятий для педагогического эксперимента.

3. Исследовать влияние экспериментальной программы на контрольные показатели занимающихся и определить эффективность разработанной методики занятий в условиях педагогического эксперимента.

Проблема исследования: технология дифференци-

рованного физкультурного образования, позволяющая рассмотреть влияющие акробатические упражнения на развитие ловких и координационных способностей у детей младшего школьного возраста.

Целью исследования является поиск наиболее эффективных упражнений, для изучения динамики общих (ловких) и специальных координационных показателей в младшем школьном возрасте.

Гипотезой исследования стало предположение о том, что акробатика как средство воздействия на детей младшего школьного возраста наиболее эффективный вид учебного материала с точки зрения развития ловкости и координационных способностей, так как в минимальный срок позволяет получить максимальный эффект.

На основе анализа научно-методической литературы была разработана методика занятий.

Для обоснования методики акробатика – как средство развития ловких и координационных способностей был проведен сравнительный педагогический эксперимент.

При составлении данного комплекса учитывались следующие положения:

1. Нагрузки не должны вызывать значительного утомления, так как при утомлении (как физическом, так и психическом) сильно снижается четкость мышечных ощущений, а в этом состоянии координационные способности совершенствуются плохо.

2. В структуре отдельного занятия упражнения на развитие координационных способностей желательно планировать в начале основной части.

3. Интервалы между повторениями отдельных упражнений должны быть достаточными для восстановления работоспособности.

4. Воспитание различных видов координационных способностей должна происходить в тесной связи с развитием других двигательных способностей.

В педагогическом эксперименте принимали участие две группы учащихся:

- Контрольная группа – 4 «А» класс;
- Экспериментальная группа – 4 «В» класс.

Контрольная и экспериментальная группы по своему составу были однородные: по одинаковому количеству мальчиков и девочек, но по роду деятельности разные. Контрольная группа по своей направленности занималась лыжной подготовкой, а экспериментальная - акробатикой.

Контрольная и экспериментальная группы тестировались до и после эксперимента по 4 методикам:

- Определение координационной функциональности нервной системы с помощью пробы Ромберга: определяют устойчивость в секундах, когда испытуемый стоит на одной линии, руки вперед, глаза закрыты.

- Оценка деятельности вестибулярных анализаторов с помощью пробы Яроцкого: определяют время сохранения равновесия при движении головы в одну сторону со скоростью 2 раза в секунду.

- Определение ловких способностей с помощью теста «Челночный бег « 3x10», преодоление дистанции измеряется в секундах.

- Определение ловких способностей с помощью полосы препятствий:

И.П. – стойка ноги врозь.

1. Бег ноги врозь полоса между ногами;
2. Бегом снаружи обогнуть булаву;
3. Кувырок вперед на мате;
4. Перепрыгнуть через гимнастическую скамейку с двух ног;
5. Пролететь под гимнастическим конем;
6. Бег змейкой через ряд булав;
7. Кувырок вперед на гимнастической скамейке (сверху лежит гимнастический мат);
8. Пролететь по-пластунски;
9. Обогнуть и пробежать через поставленную булаву. Преодоление дистанции измеряется в секундах.

Педагогическое наблюдение и эксперимент проводился в средней образовательной школе № 23. В эксперименте приняли участие 40 учащихся в возрасте 9 лет с разным уровнем подготовки. Эксперимент длился два месяца с 5 ноября по 5 декабря 2017 года и с 13 февраля 2018 года.

Для педагогического эксперимента использовался следующий инвентарь: гимнастические маты, перекладина, гимнастическая скамейка, мячи, гимнастические палки, обручи, булавы, прямоугольник (начерчен мелом 30 см ширина, 4 м длина), гимнастический конь.

Весь экспериментальный материал подвергнут математической обработке с целью - проверки статической достоверности результатов педагогического эксперимента. Для обработки полученной информации использовались методы математической статистики. Проверка достоверности полученных результатов осуществлялась при помощи критерия Стьюдента.

Для составления и проведения педагогического эксперимента использовались следующие методы:

1. Анализ научно-методической литературы
2. Тестирование
3. Педагогический эксперимент
4. Математическая обработка данных

На основе анализа научно-методической литературы была разработана методика занятий.

С целью выявления изменений ловких и координационных показателей для дальнейшего эксперимента было проведено тестирование учащихся до эксперимента и после него.

Для обоснования методики акробатика - как средство развития ловких и координационных способностей был проведен сравнительный педагогический эксперимент. Контрольная и экспериментальная группы тестировались до и после эксперимента по 4 методикам:

- Определение координационной функциональности нервной системы с помощью пробы Ромберга: определяют устойчивость в секундах, когда испытуемый стоит на одной линии, руки вперед, глаза закрыты.

- Оценка деятельности вестибулярных анализаторов с помощью пробы Яроцкого : определяют время сохранения равновесия при движениях головы в одну сторону со скоростью 2 раза в секунду.

- Определение ловких способностей с помощью теста "челночный бег «3x10», преодоление дистанции измеряется в секундах.

- Определение ловких способностей с помощью полосы препятствий.

Весь экспериментальный материал подвергнут математической обработке с целью- проверки статической достоверности результатов педагогического эксперимента.

При составлении данного комплекса учитывались следующие положения:

1. Нагрузки не должны вызывать значительного утомления, так как при утомлении ( как физическом, так и психологическом) сильно снижается четкость мышечных ощущений, а в этом состоянии координационные способности совершенствуются плохо.

2. В структуре отдельного занятия упражнения на развитие координационных способностей желательно планировать в начале основной части.

3. Интервалы между повторениями отдельных упражнений должны быть достаточными для восстановления работоспособности.

4. Воспитание различных видов координационных способностей должна происходить в тесной связи с развитием других двигательных способностей.

При проведении экспериментальной проверки для сравнения результативности у всех учащихся проводилось измерение ловких и координационных показателей до эксперимента и после него.

До начала эксперимента было проведено тестирование по пробе Ромберга, Яроцкого, челночный бег 3x10 и

полоса препятствий.

Проведенный анализ изменения специальных и общих координационных показателей в обеих группах показал положительную динамику их прироста в экспериментальной группе. Результаты исследования доказывают, что группа, тренировавшаяся по школьной методике с уклоном на лыжную подготовку, показала незначительное изменение специальных и общих показателей по сравнению с группой, которая тренировалась по разработанной методике с акробатической направленностью. Такое изменение результатов свидетельствует об очень быстром и эффективном действии. Данный факт указывает на необходимость использования этой методики с целью увеличения ловкостных и координационных показателей. Экспериментальная проверка выявила практическую эффективность представленной программы.

Для того чтобы проверить эффективность применяемой методики, необходимо рассчитать достоверность различий между полученными в итоге проведения сравнительного педагогического эксперимента результатами экспериментальных и контрольных групп.

Проверка достоверности полученных результатов осуществляется при помощи критерия Стьюдента. Были проведены соответствующие расчеты и сгруппированы в Таблице 1, 2 общие (ловкостные) и специальные координационные показатели.

Таблица 1 - Сравнительные показатели в контрольной и экспериментальной группах общих (ловкостных) показателей

Класс	группы	n	$\bar{X}$ ср.±ст	G	T>p
<i>Проба Ромберга</i>					
4 «В»	Экспер. группа	20	23,4±0,3	1,3	3,25>2,03
4 «А»	Контр. группа	20	22,1±0,27	1,20	3,25>2,03
<i>Проба Яроцкого</i>					
4 «В»	Экспер. группа	20	12,5±0,20	0,88	3,88>2,03
4 «А»	Контр. группа	20	11,1±0,31	1,39	3,88>2,03

Различия между полученными в эксперименте арифметическими значениями считаются достоверными.

Таблица 2 - Сравнительные показатели в контрольной и экспериментальной группах специальных координационных показателей

Класс	группы	n	$\bar{X}$ ср.±ст	G	t>p
<i>Челночный бег</i>					
4 «В»	Экспер. группа	20	9,0±0,09	0,42	3,84>2,03
4 «А»	Контр. группа	20	9,5±0,10	0,45	3,84>2,03
<i>Полоса препятствий</i>					
4 «В»	Экспер. группа	20	27,5±0,40	1,7	2,14>2,03
4 «А»	Контр. группа	20	28,7±0,41	1,8	2,14>2,03

Различия между полученными в эксперименте арифметическими значениями считаются достоверными.

Проверив достоверность различия средних величин при помощи t критерия Стьюдента, мы получаем следующее: различия средних результатов изменений каждого из этих показателей имеют статистическое значение. Это значит, что результаты участников педагогического эксперимента в экспериментальной группе действительно выросли по сравнению с контрольной группой. Статистическая обработка данных показала, что после эксперимента две группы статически достоверно отличаются по исследуемому признаку, в экспериментальной группе наблюдается положительная динамика ловкостных и координационных показателей по сравнению с контрольной группой, показавшей относительно незначительное изменение.

В данной работе мы рассматривали воздействие двух тренировочных программ на занимающейся – традиционной по лыжной подготовке и экспериментальной с акробатической направленностью. Педагогический эксперимент был направлен на изучение динамики общих (ловкостных) и специальных координационных показателей. Сравнительный анализ полученных данных о динамике контрольных показателей позволяет наглядно сделать вывод о более высокой практической эффективности занятий акробатикой участников эксперименталь-

ной группы по сравнению с контрольной, которая занималась лыжной подготовкой. В эксперименте доказана статически достоверная эффективность предложенной методики. Таким образом, педагогический эксперимент подтвердил нашу рабочую гипотезу относительно того, что акробатика как средство воздействия на детей младшего школьного возраста наиболее эффективный вид учебного материала с точки зрения развития ловкостных и координационных способностей, так как в минимальный срок позволяет получить максимальный эффект.

Материалы статьи могут быть полезными для учителей общеобразовательных программ по физической культуре. Применение данной методики будет способствовать развитию двигательных навыков и способностей, общей физической подготовке учащихся, укреплению здоровья, формированию правильной осанки и приобретению двигательных качеств, окажет большую помощь в освоении других видов спортивной деятельности, а также навыков самообороны.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Акробатика. Учебник для институтов физической культуры / Под ред. Е.Г. Соколова. - 2-е изд. -М.: Физкультура и спорт, 1989. 76 с.
2. Бойченко С.Д. О некоторых аспектах концепции координации и координационных способностей в физическом воспитании и спортивной тренировке // Теория и практика физической культуры. - 2003. - № 8. - С. 15–18
3. Методические подходы к исследованию двигательного ритма в массовых движениях. В.М. Говердовский, О.С. Трентьева // Теория и практика физической культуры. 2004. № 6. С. 44–45
4. Быстрицкая Е.В. Антропные образовательные технологии в сфере физической культуры: проблемы и решения / Е.В. Быстрицкая, А.В.Стафеева / Вестник Мининского университета. 2015. № 4 (12). С. 26.

Статья поступила в редакцию 23.04.2018

Статья принята к публикации 27.06.2018

УДК 378.12

## ФОРМИРОВАНИЕ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СТУДЕНТОВ ПОСРЕДСТВОМ ДИСЦИПЛИН ГУМАНИТАРНОГО ЦИКЛА

© 2018

**Гузнова Алена Вячеславовна**, кандидат филологических наук,  
доцент кафедры «Гуманитарные науки»  
**Павлова Ольга Анатольевна**, кандидат исторических наук,  
доцент кафедры «Гуманитарные науки»  
**Шумилова Ольга Николаевна**, кандидат педагогических наук,  
заведующий кафедрой «Гуманитарные науки»

*Нижегородский государственный инженерно-экономический университет  
(606340, Россия, Княгинино, ул. Октябрьская, 22 а, e-mail: Shumilova59@yandex.ru)*

**Аннотация.** В статье представлена структура и опыт реализации механизмов формирования межкультурной компетентности через компетенцию межкультурного взаимодействия студентов вузов в ходе образовательного процесса: через аудиторную и внеаудиторную деятельность при изучении дисциплин гуманитарного цикла (философия, история, русский язык и культура речи, культурология). Многонациональность России, наличие многообразия локальных культур, взаимодействующих друг с другом, вызывает интерес к теме. В пределах одной образовательной организации, как правило, оказываются представители разных локальных культур, что определяет поликультурность образовательной среды. Поликультурная образовательная среда создает возможность диалога культур при сохранении их самобытности. В Федеральных государственных образовательных стандартах высшего образования оказывается оправданным выделение категории универсальных компетенций «Межкультурное взаимодействие». У выпускников вуза (уровень – бакалавриат) должна быть сформирована универсальная компетенция межкультурного взаимодействия: способен воспринимать межкультурное разнообразие общества в социально-историческом, этическом и философском контекстах. В статье будут рассмотрены понятия «межкультурная компетентность» и «компетенция межкультурного взаимодействия». Новизна исследования заключается в представлении структуры межкультурной компетентности и опыта формирования компетенции и компетентности межкультурного взаимодействия в ходе образовательного процесса через учебную деятельность обучающихся посредством гуманитарного дисциплин.

**Ключевые слова:** взаимодействие, гуманитарные дисциплины, компетенция, межкультурная компетентность, межкультурное взаимодействие, методика преподавания, образовательная среда, образовательный процесс, этика.

## FORMATION OF INTERCULTURAL COMPETENCE OF STUDENTS THROUGH DISCIPLINE OF HUMANITARIAN CYCLE

© 2018

**Guznova Alena Vyacheslavovna**, candidate of Philology, associate Professor  
of the Department “Humanities”  
**Pavlova Olga Anatolievna**, candidate of Historical Sciences, associate Professor  
of the Chair “Humanities”  
**Shumilova Olga Nikolaevna**, candidate of Pedagogical Sciences  
Head of the department “Humanities”

*Nizhny Novgorod State University of Engineering and Economics  
(606340, Russia, Knyaginino, Oktyabrskaya Street, 22 а, e-mail: Shumilova59@yandex.ru)*

**Abstract.** The article presents the structure and experience of implementing mechanisms of intercultural competence through the competence of intercultural interaction of university students in the course of the educational process through auditor and extracurricular activities in the study of the disciplines of the humanities cycle: philosophy, history, the Russian language and the culture of speech, culturology. The multinationality of Russia, the presence of a diversity of local cultures, interacting with each other, causes interest in the topic. Within the limits of one educational organization, as a rule, there are representatives of different local cultures, which determines the multiculturalism of the educational environment. A multicultural educational environment creates the opportunity for a dialogue of cultures while preserving their identity. In Federal state educational standards of the higher education there is justified an allocation of category of universal competences “Intercultural interaction”. The graduates of the university (the level of bachelor’s degree) should be given the universal competence of intercultural interaction: is able to perceive the intercultural diversity of society in the socio-historical, ethical and philosophical contexts. The article will consider the concepts of “intercultural competence” and “competence of intercultural interaction”. The novelty of the study is to present a structure of intercultural competence and experience in the formation of competence and competence of intercultural interaction in the educational process through the educational and upbringing work of students, their auditor and extracurricular activities through the disciplines of the humanitarian cycle.

**Keywords:** interaction, intercultural competence, competence, intercultural interaction, humanitarian disciplines, educational process, teaching method, educational environment, ethics.

Для России как многонациональной страны вопросы межкультурной коммуникации особенно актуальны, поэтому одной из основных тенденций развития современного образования является его нацеленность на организацию образовательного процесса в многонациональном социуме. Сегодня можно говорить о поликультурной среде образования, неразрывно связанной с воспитанием толерантности у обучающихся. Вопросы поликультурного образования отражены в трудах ряда исследователей [1–10], которые отмечают необходимость формирования поликультурной компетентности обучающихся именно в условиях современного общества. В образовательных стандартах высшего образования последнего поколения межкультурное взаимодействие выделяется как отдельная категория универсальных компетенций

(выпускник «способен воспринимать межкультурное разнообразие общества в социально-историческом, этическом и философском контекстах»).

Данное исследование нацелено на анализ понятия «межкультурная компетентность», разработку структуры реализации межкультурной компетентности в образовательном процессе и методологическое подтверждение эффективности формирования межкультурной компетенции посредством изучения гуманитарных дисциплин. В этой связи представляется важным определение сущности понятий «межкультурная компетенция» и «межкультурная компетентность».

Проблема разграничения понятий «межкультурная компетенция» и «межкультурная компетентность» в педагогических источниках остаётся нерешённой:

от их дифференциации, иерархичности и разведения до смежности и взаимозаменяемости. Так, например, А.А. Деркач позиционирует компетентность как основной познавательный компонент «подсистемы профессионализма деятельности, сферу профессионального ведения, постоянно расширяющуюся систему знаний, позволяющую осуществлять профессиональную деятельность с высокой продуктивностью» [11]. По мнению М.В. Кондурар, «компетенция представляет собой набор знаний, умений, владений и определяется поставщиком задачи, в частности государством. Понятие «компетенция» определяет понятие «компетентность» как способность осуществлять профессиональную деятельность и включает в себя мотивационную социальную и поведенческие составляющие. Компетентность формируется через обучение, реализуясь и развиваясь в профессиональной деятельности» [12].

Наиболее полную дефиницию понятия «Межкультурная компетенция» дает А.П. Садохин, определяя ее как «комплекс знаний и умений, позволяющих индивиду в процессе межкультурной коммуникации адекватно оценивать коммуникативную ситуацию» [13]. В своих работах автор развивает мысль о том, что межкультурная компетентность – это форма существования, сохранения и передачи культурного наследия каждого этноса, отраженного в сознании и поведении как отдельной личности, так и в едином фонде общечеловеческих ценностей мировой культуры. Таким образом, межкультурная компетенция представляет собой «особый социокультурный феномен взаимопроникновения культур, их открытости, что обуславливает особенности взаимодействия представителей разных культур в глобализованном мультикультурном пространстве мирового сообщества» [13].

Интерес к изучению межкультурной компетентности возникает в культурологических и этнографических зарубежных исследованиях начала 70-х годов XX века. Авторы рассматривали межкультурную компетентность как «комплекс аналитических и стратегических способностей, расширяющий интерпретационный спектр индивида в процессе межличностного взаимодействия с представителями другой культуры» [14]. В России же интерес к данной проблеме инициировали лингвисты, рассматривающие ее в рамках межкультурной коммуникации. В своих работах они отмечали, что владение иностранным языком не является достаточным условием для организации эффективного взаимодействия с представителями других культур [15–22].

В.Г. Рошупкин, выдвигает идею о расширении дисциплинарных границ формирования межкультурной компетентности (при этом, не отрицая важности лингвистической составляющей). Он говорит о важности задействования механизма осуществления межпредметных связей учебных дисциплин: философии, культурологии, педагогики и психологии, поскольку именно «общедидактические положения проявляются опосредованно в обучении иностранному языку» [23].

Аналогичного мнения придерживается С.Е. Супрунов, который отмечает, что проблемы межкультурной коммуникации могут возникать и у людей, разговаривающих на одном языке. «Хороший уровень компетенции в области межкультурной коммуникации необходим для правильного понимания между людьми, происходящими из разных культур. Даже люди, разговаривающие на одном языке, могут столкнуться с проблемами межкультурной коммуникации. Отсюда следует, что обучение компетенции межкультурной коммуникации должно проходить вне контекста изучения иностранного языка, хотя многие исследователи данного вопроса сосредотачивают внимание именно на межкультурном обучении, связанном с изучением иностранного языка» [24].

На основании вышеизложенных мнений можно сделать вывод о логичности разделения анализируемых понятий. Компетенция есть совокупность знаний, умений,

владений и личностных характеристик деятельности; компетентность – результат овладения компетенциями, уровень профессионализма. Компетенции формируются в образовательном процессе при изучении дисциплин, уровень владения ими определяется оценочными средствами. Компетентность формируется на протяжении всего срока обучения и реализует себя в практике межличностных отношений, работе в коллективе, профессиональной деятельности и профессиональной пригодности.

Проанализировав психолого-педагогические исследования в соответствующей области [25–29] нами была предпринята попытка разработать структуру межкультурной компетентности, представлено на рисунке 1.



Рисунок 1 - Структура межкультурной компетентности

На формирование межкультурной компетентности влияет главным образом поликультурная образовательная среда, складывающаяся из множества локальных культур (здесь и далее локальная культура рассматривается не как изолированный от других тип культур, а как культура определённой местности – локуса) обучающихся, задействованных в образовательном процессе. Поликультурность, регламентированная Национальной доктриной образования в РФ, отражена в Федеральных государственных образовательных стандартах и реализуется в процессе аудиторной и внеаудиторной деятельности обучающихся по дисциплинам, в их учебной и воспитательной работе, а также в будущей профессиональной деятельности. Посредством учебных дисциплин происходит формирование компетенции межкультурного взаимодействия: получение новых знаний, приобретение умений и владений по дисциплине накладывается на личностные характеристики обучающихся, определяя их ценностные и этические установки. Залогом успешности будущей профессиональной деятельности выпускника является качество сформированной межкультурной компетенции, определяющей его межкультурную компетентность.

Реализация аккультурации и мотивации изучения поликультурности посредством идентификации собственной этнокультуры в условиях поликультурного сообщества состоит из двух аспектов: когнитивного и социализационного.

Знаниевый компонент включает информационную составляющую истории культур, обычаев, традиций, языковых особенностей и закономерностей развития культуры; умения использовать полученные знания в процессе межкультурного взаимодействия; владения навыками осмысленного поведения при межкультурных контактах, навыками философского мышления для выработки системного целостного взгляда для решения задач межкультурного взаимодействия. Когнитивный компонент формируется через изучение дисциплин и формирование компетенции межкультурного взаимодействия.

Социализационный компонент включает процесс адаптации к поликультурному обществу и умения проявлять национальную и религиозную терпимость, уважительное отношение к языкам, традициям и культуре других народов.

Важно выделить этапы формирования межкультурной компетентности личности:

1. Культурная самоидентификация в рамках этнокультуры.

2. Познание и расширение кругозора в условиях поликультурного сообщества.

3. Аккультурация и мотивация изучения поликультурности посредством идентификации собственной этнокультуры в условиях поликультурного сообщества.

4. Готовность к социальному взаимодействию через диалог культур.

На каждом из этапов происходит соотнесение с определённой локальной культурой; вхождение в поликультурную среду посредством анализа исторического развития культуры, определения мировоззренческих установок, языковых особенностей и межкультурной коммуникации (кстати говоря, первые работы отечественных исследователей межкультурной компетентности опирались в первую очередь именно на межкультурную коммуникацию; восприятие и принятие культурных различий; использование полученных знаний при работе в коллективе).

Формирование межкультурной компетентности в рамках поликультурной образовательной среды вуза начинается с третьего этапа, когда контакт с представителями разных локальных культур становится актуальными при усвоении образовательной программы и межличностных контактов в учебное и внеучебное время.

При этом важно отметить, что основная нагрузка в формировании компетенций межкультурного взаимодействия ложится на гуманитарные дисциплины – это дисциплины «Философия», «История», «Культурология», «Русский язык и культура речи», «Психология», представлено в таблице 1. В процессе изучения данных дисциплин происходит последовательное накопление и систематизация знаний, умений и владений универсальной компетенции УК-5.

Таблица 1 – Карта формирования компетенции межкультурного взаимодействия в гуманитарных дисциплинах

УК-5. Способен воспринимать межкультурное разнообразие общества в социально-историческом, этическом и философском контекстах			
дисциплина	знать	уметь	владеть
История	базовые представления о тенденциях исторического развития культур народов нашей страны и мира	анализировать исторические этапы развития культур	навыками восприятия межкультурного разнообразия общества в историческом контексте
Философия	базовые аксиологические установки и понятия философии культуры	использовать основы философских знаний для осознания этических, профессиональных и культурных различий	навыки философского мышления для выработки системного целостного взгляда для решения задач межкультурного взаимодействия
Русский язык и культура речи	различия между языком и речью; коммуникативные качества речи; особенности процесса становления современного русского литературного языка и его норм	создавать речевые высказывания в устной и письменной форме с учётом требований культуры речи; вести деловую беседу, обмениваться информацией, давать оценку полученной информации	навыками речевой деятельности применительно к сфере бытовой и профессиональной коммуникации, основами публичной речи; навыками подготовки текстовых документов в управленческой деятельности
Культурология	общие закономерности развития культуры и ее основные этапы; содержание основных теоретико-культурологических концептов, формы и типы культур, основные культурно-исторические центры	принимать культурные различия и вырабатывать терпимое отношение к представителям других культур	навыками связи культуры со всеми сферами общественной жизни; знаниями развития мировой цивилизации и культуры и своеобразия и уникальности культурно-исторического наследия разных народов; навыками работы в коллективе.
Психология	психологические характеристики общения как основы межличностной коммуникации участников совместной деятельности	аргументированно и ясно отстаивать свою точку зрения, выражать и обосновывать свою позицию, разрешать конфликтные ситуации	навыками устной и письменной коммуникации для решения задач межличностного и межкультурного взаимодействия

Формирование межкультурной компетенции предполагает использование различных форм организации учебного процесса и методов обучения. Это могут быть традиционные (лекции, семинары, практикумы, контрольные, лабораторные работы и т. д.) и активные формы (дискуссии, деловые игры, тренинги и т. д.); формы с использованием информационных технологий и др.

Некоторые авторы отмечают эффективность метода диалога [30].

Таким образом, в ходе нашего исследования можно сделать следующие выводы:

– поликультурное образование неразрывно связано с межкультурной коммуникацией и диалогом культур, способствуют решению педагогической проблемы воспитания поликультурной личности будущего специалиста;

– межкультурная компетентность складывается в поликультурной образовательной среде из сформированной компетенции межкультурного взаимодействия, личностных качеств обучающихся, их деятельности по применению полученных умений, совершенствованию навыков межкультурного взаимодействия при работе в коллективе;

– при изучении гуманитарных дисциплин создаются благоприятные педагогические условия для формирования компетенции межкультурного взаимодействия с применением инновационных педагогических технологий.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Деречин А.О. Структурно-содержательная характеристика поликультурной компетентности старшеклассников // Вестник Шадринского гос. пед. ун-та. 2013. № 1 (17). С. 31–36.
2. Джурицкий А. Н. Поликультурное воспитание: сущность и перспективы развития // Педагогика. 2002. № 10. С. 83–86.
3. Карпов А.О. Когнитивно-культурный плюрализм образовательных систем // Педагогика. 2006. № 3. С. 13–21.
4. Александров А.Ю. Управление опережающим развитием образовательного пространства // Вестник НГИЭИ. 2016. № 3 (58). С. 7–13.
5. Филатова Н.П. Формирование поликультурной компетентности школьников на основе педагогического проектирования: на материале городской национальной школы Республики Саха (Якутия): дис. канд. пед. наук: 13.00.01. Якутск, 2009
6. Дзусова Б.Т., Туаева Л.А. Формирование лингвистических компетенций на уроках осетинского языка в условиях поликультурного образования // Балтийский гуманитарный журнал. 2016. Т. 5. № 3 (16). С. 40–42.
7. Смирнова Е.В. Реализация дидактических принципов обучения иностранным языкам в условиях информатизации образования и мультилингвальной социосреды // Карельский научный журнал. 2017. Т. 6. № 2 (19). С. 36–40.
8. Гузь Ю.А. Принципы обучения немецкому языку как второму иностранному в условиях многоязычия поликультурного общества // Балтийский гуманитарный журнал. 2017. Т. 6. № 4 (21). С. 294–296.
9. Кагуй Н.В., Хабибулина И.З. Поликультурное воспитание в дошкольной организации // XXI век: итоги прошлого и проблемы настоящего плюс. 2014. № 4. С. 139–144.
10. Зайцева О.Ю., Михайлова И.В. Педагогическое моделирование формирования поликультурной компетентности будущего педагога // Балтийский гуманитарный журнал. 2016. Т. 5. № 1 (14). С. 110–114.
11. Деркач А.А. Акмеологические основы развития профессионализма. М.: Просвещение, 2004. 326 с.
12. Кондурар М.В. Понятие компетенция и компетентность в образовании // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. 2012. № 18. С. 189–191.
13. Садохин А.П. Компетентный подход в диалоге культур: сущность и базовые показатели // Межкультурный и межрелигиозный диалог в целях устойчивого развития. Материалы международной конференции. М.: Изд-во РАГС, 2008. С. 251–255.
14. Крылов А.В. Межкультурная компетентность в современной коммуникации [Электронный ресурс]. 2012. Режим доступа: <http://www.rae.ru/forum2012/273/1605>.

(Дата доступа: 14.03.2018).

15. Зубенко Д.П., Зубренкова О.А. Направления автоматизации образовательной деятельности // Вестник НГИЭИ. 2016. № 12 (67). С. 7–11.

16. Уфимцева Н. В. Языковое сознание и образа славян // Языковое сознание и образ мира. М., 2000. С. 207–220.

17. Залевская А.А. Национально-культурная специфика картины мира и различные подходы к ее исследованию // Языковое сознание и образ мира. М., 2000. С. 39–55.

18. Барбелко Н.С. Межкультурная коммуникация как средство воспитания межкультурной толерантности // Карельский научный журнал. 2013. № 1. С. 8–11.

19. Жесткова Е.А. Формирование межкультурной компетенции в условиях диалога культур // Самарский научный вестник. 2015. № 1 (10). С. 77–80.

20. Зиятдинова Ю.Н., Валеева Р.С., Сулейманова А.А. Развитие межкультурной коммуникативной компетенции в системе высшего профессионального образования Китая: исторический экскурс // Карельский научный журнал. 2014. № 1. С. 66–68.

21. Гудкова С.А., Якушева Т.С. Некоторые особенности развития межкультурной коммуникации преподавателей вуза // Балтийский гуманитарный журнал. 2016. Т. 5. № 4 (17). С. 190–194.

22. Гудкова С.А., Якушева Т.С. Концепция развития научной межкультурной компетенции в вузе // Карельский научный журнал. 2016. Т. 5. № 4 (17). С. 16–19.

23. Рошупкин В.Г. Кросскультурная грамотность студента – будущего студента. М.: Изд-во Моск. псих.-соц. ин-та; Воронеж: Изд-во НПО «МОДЭК», 2006. С. 136–138.

24. Супрунов С.Е. От межкультурной коммуникации к межкультурному обучению // Молодой ученый. 2017. № 11. С. 490–493.

25. Максимова Л.И. Формирование поликультурной компетентности студентов в процессе преподавания гуманитарных дисциплин // Вестник Московского университета МВД России. 2012. № 1. С. 23–29.

26. Живодрова Т.А. К вопросу о термине «Поликультурная компетентность» // Проблемы современного образования. 2017. № 3. С. 70–75.

27. Саломова Г.Ш. Межкультурная компетентность как обязательная сторона будущего специалиста // Психология: проблемы практического применения: материалы II Междунар. науч. конф. (г. Чита, июнь 2013 г.). Чита: Издательство Молодой ученый, 2013. С. 42–48.

28. Третьякова А.В. Формирование межкультурной компетентности с помощью различных видов межкультурного образования [Электронный ресурс]. Режим доступа: [http://psyjournals.ru/files/40382/Ethnopsy\\_teor\\_v3\\_Tretyakova.pdf](http://psyjournals.ru/files/40382/Ethnopsy_teor_v3_Tretyakova.pdf).

29. Янкина Н.В. Формирование межкультурной компетентности студента университета: диссертация ... доктора педагогических наук: 13.00.08. Оренбург, 2006. 360 с.

30. Мифтахутдинова Т.В. Особенности формирования профессиональной межкультурной компетенции у студентов вуза в рамках общегуманитарных дисциплин // Фундаментальные исследования. 2012. № 11–4. С. 874–877.

*Статья поступила в редакцию 02.05.2018*

*Статья принята к публикации 27.06.2018*

УДК 372.853

## ПРОБЛЕМНОЕ ОБУЧЕНИЕ ФИЗИКЕ В СРЕДНЕМ ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ

© 2018

**Дабеза Андрей Михайлович**, старший преподаватель кафедры  
«Общей и теоретической физики»

**Гречушкина Валентина Петровна**, старший преподаватель кафедры  
«Общей и теоретической физики»

**Колесникова Татьяна Филимоновна**, преподаватель кафедры  
«Общеобразовательных дисциплин»

*Приднестровский государственный университет им. Т.Г. Шевченко, филиал в г. Бендеры  
(3200, Молдова (Приднестровье), Бендеры, ул. Бендерского Восстания, 7, e-mail: kotafi19@ya.ru)*

**Аннотация.** В статье раскрыты теоретические аспекты проблемного обучения, рассмотрены цель, сущность, формы проблемного обучения. Проанализирована возможность использования проблемного обучения на уроках физики в условиях среднего профессионального образования. Раскрыты методы создания проблемных ситуаций на уроках физики, сущность создания проблемных ситуаций на уроках физики в условиях среднего профессионального образования. Проведен анализ возможностей применения проблемного обучения на различных этапах урока физики в условиях среднего профессионального образования. Рассмотрена эффективность интерактивных форм обучения физике с использованием проблемного обучения в условиях среднего профессионального образования. Определено место применения методов проблемного обучения в процессе изучения различных тем, приемы создания проблемных ситуаций на уроках физики в условиях среднего профессионального образования. Рассмотрено решение задач, проведение экспериментальной работы, бесед с помощью методов проблемного обучения. Выявлена эффективность форм проблемного обучения физике, определены способы создания связи с будущей специальностью на уроках физики в условиях среднего профессионального образования. Проанализирована возможность применения проблемного обучения в процессе преподавания физики у студентов технических дисциплин в учреждениях среднего профессионального образования.

**Ключевые слова:** педагогика, студенты, преподавание, проблемное обучение, проблемная ситуация, цель проблемного обучения, физика, проблемное обучение на уроках физики, проблемные ситуации на уроках физики, формы проблемного обучения, методы проблемного обучения, приемы проблемного обучения, среднее профессиональное образование, задачи проблемного обучения, результаты проблемного обучения.

## PROBLEM-BASED LEARNING PHYSICS IN SECONDARY VOCATIONAL EDUCATION

© 2018

**Dabezha Andrej Mihajlovich**, senior lecturer of the Department  
of "General and theoretical physics"

**Grechushkina Valentina Petrovna**, senior lecturer of the Department  
of "General and theoretical physics"

**Kolesnikova Tatyana Filimonovna**, teacher of the Department  
of "General subjects"

*Pridnestrovian State University. T.G. Shevchenko, branch in Bendery  
(3200, Moldova (Transnistria), Bendery, 7 Bendery Uprising street, e-mail: kotafi19@ya.ru)*

**Abstract.** Description. The article describes theoretical aspects of problem-based learning, the purpose, the essence, forms of problem-based learning. The possibility of using problem-based learning in physics lessons in secondary vocational education is analyzed. The methods of creating problem situations in physics lessons, the essence of creating problem situations in physics lessons in secondary vocational education. The analysis of possibilities of application of problem training at various stages of a lesson of physics in the conditions of secondary professional education is carried out. Efficiency of interactive forms of training in physics with use of problem training in the conditions of secondary professional education is considered. The place of application of methods of problem training in the course of studying of various subjects, receptions of creation of problem situations at lessons of physics in the conditions of secondary professional education is defined. The solution of the task, the experimental work, interview using the methods of problem-based learning. Shown the efficacy of forms of problem-based learning physics, defined ways of creating a future specialty in physics classes in terms of vocational education. The possibility of application of problem training in the process of teaching physics at students of technical disciplines in institutions of secondary professional education is analyzed.

**Keywords:** pedagogy, students, teaching, problem teaching, problem situation, the goal of problem-based learning, physics, problem-based learning in physics classes, problem situations in physics lessons, forms of problem-based learning, problem-based learning methods, methods of problem education, secondary vocational education, challenges of problem-based learning, problem-based learning results.

Отечественная педагогика, использует идеи проблемного обучения, начиная со второй половины 1950-х годов, а в 1960-е годы в научно-педагогической и методической литературе получил обоснование широкий потенциал использования проблемного обучения как метода решения учебных проблем и способа получения новых практических знаний [1].

Целью проблемного обучения является интеллектуальное развитие, формирование научных знаний; увеличение мотивации учебного процесса, воспитание активной личности [2, 3].

Проблемное обучение является методом обучения через создание проблемной ситуации и организацию деятельности учащихся по правильному решению выявленной проблемы. Проблемное обучение обеспечивает сочетание самостоятельной развивающей деятельности учащихся с усвоением готовых выводов науки [4].

Под проблемным обучением В. Окунь понимает «совокупность таких действий, как организация проблемных ситуаций, формулирование проблем, оказание учащимся необходимой помощи в решении проблем, проверка этих решений и, наконец, руководство процессом систематизации и закрепления приобретенных знаний [5].

Отечественная педагогика различает следующие формы проблемного обучения [6]:

- изложение учебного материала через призму проблемы в режиме лекции, или диалогическом режиме семинара;
  - поисковая деятельность в процессе выполнения эксперимента, на лабораторных работах;
  - практическая исследовательская деятельность.
- Семинар с использованием проблемного обучения проводится в игровой форме. В процессе игры рабочие



группы, организованные на базе студенческой группы, должны привести доказательство преимуществ своей концепции, разработанного метода.

При решении серии проблемных задач необходимо использовать возможности практического занятия. Проблемное обучение является качественной методикой способной повысить уровень практических навыков получаемых на уроках физики в условиях средних специальных учебных заведений.

Студенты среднего профессионального обучения, обладают слабым уровнем знаний по физике, так как, обычно, сильные учащиеся остаются для получения полного общего образования и поступления в учреждения высшего профессионального образования. Адаптация у данных групп учащихся к новым условиям обучения проходит медленно [7].

Особенно важно заинтересовать предметом студентов профессий технической направленности специальности.

На изучение дисциплины при получении технических специальностей студентам отводится 2 учебных года. В процессе первого года обучения внимание учащихся акцентируется на качественной стороне физических процессов и явлений, свойств тел, вещества, фундаментальных законов природы, постепенно переходя от простого к сложному, путем логических умозаключений.

В процессе второго года обучения учащиеся получают знания, актуализированные для получаемой специальности [7].

Метод проблемного обучения, возможно, использовать на всех этапах обучения.

В процессе использования метода преподаватель физики, давая теоретический материал и объясняя сложные термины, создает на уроках проблемные ситуации. Организация учебно-познавательной деятельности студентов происходит так, что они в процессе анализа теоретического материала, проведения наблюдений в процессе экспериментальной работы должны сделать самостоятельные выводы и обобщения, сформулировать определения понятий, физические законы, выявить связи между величинами.

Под проблемной ситуацией понимается объективное противоречие, принимающее форму отвечающую задачам учебного процесса. Проблемное обучение выступает для студентов затруднительным барьером при преодолении, которого необходимо включение интенсивной мыслительной деятельности.

Проблемные методы обучения интегрируются с интерактивными методами создавая качественный учебный процесс помогающий получить практические навыки и углубить теоретические знания. Методы проблемного обучения использовались еще в школе Сократа [8].

На уроках физики в условиях среднего специального учебного заведения предлагается использовать следующие методы интерактивного обучения:

- лекция-беседа;
- малые группы;
- мозговой штурм;
- метод проектов.

Создание системы формирования проблемных ситуаций одно из необходимых условий развития педагогического мастерства, достижения высоко результативного учебно-воспитательного процесса. Рассмотрим приемы создания проблемных ситуаций на уроках физики.

Ситуация неожиданности. Эффективный прием применимый при и ознакомлении студентов с явлениями, выводами, опытами вызывающими удивление и кажущимися необычными. С ситуацией неожиданности учащиеся встречаются при изучении электромагнитных волн, раздела оптика, работе с магнитами.

Ситуация конфликта. Прием, использующийся при изучении фундаментальных опытов и физических теорий. Ситуации конфликта часто возникают при изуче-

нии практической части физики. Примером ситуации конфликта служит изучение интерференции волн при демонстрации опыта на воде.

Ситуация предвидения. Прием, использующийся при выдвижении гипотезы о возможностях существования определенных закономерности и явлений с вовлечением студентов в исследовательскую работу. Примером служит работа с магнитным полем и утверждение преподавателя о возможности появления электрического тока в процессе работы с магнитным полем. В процессе обсуждения вариантов решения проблемы студенты знакомятся с опытом Фарадея, связанного с открытием явления электромагнитной индукции [9].

Ситуация опровержения. Прием, использующийся при доказательстве неосуществимости какого-либо высказывания, доказательства, проекта, антинаучного вывода. Примером служит попытка создания вечного двигателя и поиск информации о невозможности данного продукта, попытка создания механизма движущегося со скоростью, превышающей скорость света в вакууме.

Ситуация несоответствия. Прием, использующийся при рассмотрении жизненного опыта студентов, через призму противоречия с научными данными.

Ситуация неопределенности. Прием, использующийся при работе с опытами, проектами, заданиями, не имеющими достаточно данных для получения однозначного ответа. Примером служит опыт по увеличению температуры в соотношении с сопротивлением металлических проводников. Проблемный вопрос: «Каким образом будет изменяться сопротивление полупроводников при нагревании?» Однозначный ответ студентам дать невозможно.

В процессе решения проблемных ситуаций у студентов формируются практические навыки, появляется интерес к изучаемому предмету, появляется понимание основ будущей специальности.

Проблемные ситуации можно создавать на разных этапах урока, во время выполнения разнообразных заданий.

Эффективно использовать приемы проблемного обучения при решении физических задач. В процессе использования приемов, учащиеся понимают практическую направленность решаемого вопроса, учатся работать с инструментарием, восполняют знания, трудно усваиваемые в процессе теоретического обучения. Под проблемной задачей понимается задача, в которой сформулировано требование, выполняемое на основе теоретических знаний физических законов, отсутствуют указания на физические явления, которые необходимо использовать для решения этой задачи. Особенно эффективно использовать проблемное обучение при изучении задач на работу схем, раздела оптика. В процессе решения задачи учащиеся получают навык высказывания и отстаивания собственного мнения, ответственности за результат, получают навык анализа и прогнозирования. К решению задач стоит приступать после прохождения теоретического материала и закрепления его на нескольких уроках. Также проблемные задачи могут использоваться для получения знаний по новым темам на основе ранее полученного опыта [10].

Использование приемов проблемного обучения в процессе выполнения экспериментальной работы. В процессе экспериментальной работы существуют следующие этапы:

- поиск идеи исследования проблемной задачи;
- формирование плана исследования;
- проведение экспериментальной работы;
- обработка результатов экспериментальной работы;
- формулировка выводов.

Сама экспериментальная работа подразумевает под собой наличие проблемы, требующий исследование. Особенностью проведения экспериментальной работы в учреждениях среднего профессионального образования является приближенность исследуемых задач к будущей

профессиональной деятельности, что положительно сказывается на мотивированности учащихся в процессе поиска решения поставленной проблемы.

В процессе изучения физических явлений с помощью проблемного обучения существует несколько этапов работы:

- наблюдение физического явления;
- рассмотрение характерных особенностей физического явления;
- установление связей между исследуемым и ранее изученными явлениями, выявление природы связи;
- работа по введению новых величин и констант, характеризующих изучаемое явление;
- работа по установлению закономерностей;
- выявление методов практического применения анализируемого явления для анализа возможности использования, полученных знаний в процессе работы по получаемой специальности.

В процессе проведения беседы также возможно применение методов проблемного обучения. Эффективность применяемых методов зависит от выполнения следующих условий:

- проверка понимания студентами проблемы сформулированной преподавателем;
- возможность осмысления проблемы и поиска решения поставленной задачи;
- работа со студентами, не проявляющими активность в процессе рассмотрения проблемы.

Проблемные ситуации можно использовать в процессе изучения физических законов, теорий, реализовываться во время проблемного изложения материала.

В процессе работы над проблемными ситуациями эффективно использовать межпредметные знания, которые позволяют видеть общую картину будущей профессиональной деятельности. Также в процессе работы над проблемными ситуациями необходимо проводить отсыл к жизненному опыту студентов, связи обучения с жизнью, практикой.

Использование практических проблемных вопросов создает ситуацию противоречия между накопленным опытом и научными знаниями, что побуждает студентов к анализу жизненных явлений, поиску их теоретического обоснования [11].

Использование проблемного обучения позволяет внести разнообразие в учебный процесс, что подтверждается словами С.Л. Рубинштейна о том что «каждый человек видит тем больше нерешенных проблем, чем шире круг ее знаний; умение видеть проблему – функция знаний» [12].

Проанализировав возможность применения проблемного обучения в процессе преподавания физики у студентов технических дисциплин в учреждениях среднего профессионального образования можно сделать следующие выводы:

- применение технологии проблемного обучения приводит к повышению показателей качества и успеваемости обучения студентов, а, следовательно, к более высокому уровню усвоения дисциплины;
- применение проблемного обучения позволяет студентам познакомиться с практическим аспектом использования знаний получаемых на уроках физики;
- применение интегрированных занятий повышает уровень заинтересованности дисциплиной и способствует благоприятному психо-эмоциональному состоянию студентов.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Задоя С.Э. Технология проблемного обучения [Электронный ресурс] <http://si-sv.com/publ/14-1-0-84>
2. Сабирова Ф.М., Дерягин А.В. Повышение интереса младших школьников к опытному изучению физических явлений на основе использования элементов технологии проблемного обучения // Балтийский гуманитарный журнал. 2017. Т. 6. № 1 (18). С. 145-148.
3. Коростелева Е.Ю. Технология проблемного обу-

чения на уроках географии // Карельский научный журнал. 2015. № 4 (13). С. 9-11.

4. Горева И.В. Технология проблемного обучения как средство активизации учебной деятельности [Электронный ресурс] <http://festival.1september.ru/articles/596227/>.

5. Окунь В. Основы проблемного обучения. - М.: Просвещение, 1968 г., 122 с.

6. Педагогика и психология [Электронный ресурс] <http://www.pedagogics-book.ru/articles/6-4-5.html>.

7. Организация методической работы в ОУ в условиях введения ФГОС общего образования // Библиотека журнала «Методист». - 2012. - № 7-5.

8. Спиридонова В.В. Проблемное обучение – современная технология обучения в школе-М: Московский Государственный областной социально-гуманитарный институт, 2012 г. - 28с.

9. Примерная программа общеобразовательной учебной дисциплины «Физика» для профессиональных образовательных организаций. – М. Издательский центр «Академия», 2015 – 25 с.

10. О федеральных государственных образовательных стандартах: письмо Минобрнауки России от 20.08.2014 № АК-2612/05 (с приложением) // Официальные документы в образовании. - 2014. - № 27. - С. 78–88.

11. Социальная сеть работников образования [Электронный ресурс] <https://nsportal.ru/shkola/fizika/library/2015/10/13/metodicheskie-ukazaniya-po-organizatsii-i-metodicheskomu>.

12. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии – Издательство: Питер, 2002 г., 381 с.

*Статья поступила в редакцию 19.04.2018*

*Статья принята к публикации 27.06.2018*

**Джиоева Галина Хазбиевна**, кандидат педагогических наук,  
доцент кафедры педагогики и психологии

*Северо-Осетинский государственный университет им. К.Л. Хетагурова*  
(362025, Россия, Владикавказ, улица Ватутина, 46, e-mail: bekoevamarina@mail.ru)

**Аннотация.** Изменения в системе образования, связанные с обострившимися проблемами общества, на передний план выдвигают требования к содержанию образования, результатам и условиям освоения обучающимися содержания образовательных программ. В связи с этим сегодня увеличиваются требования и к субъектам педагогической деятельности, системе взаимодействия семьи и школы в вопросах воспитания и развития ребенка. Поскольку самооценка основана на анализе нравственных сторон своих собственных поступков, этических качеств, взглядов, мотивов, убеждений, своих жизненных целей и возможностей их достижения и выступает одним из выражений нравственного самосознания и совести человека, то способность к адекватной самооценке необходимо формировать у человека по мере осмысления им тех моральных позиций и воззрений, которые вырабатываются обществом, а также осознания своего личного отношения к собственным поступкам исходя из оценок, даваемых окружающими этим действиям и поступкам. Поэтому в рамках самооценки человек рассуждает о моральном значении своей деятельности не только от своего имени, а в большей степени, с точки зрения других людей, либо с позиции группы, к которой он себя относит. Благодаря способности к адекватной самооценке младшие школьники обретают возможность самостоятельно управлять своими действиями и даже воспитывать в себе определенные качества, проявлять эмоционально-ценностное отношение к своей личности, выраженное в самооценке, оценке своего места среди окружающих. Исходя из этого, статья посвящена вопросу формирования дифференцированной адекватной самооценки младшего школьника, необходимой ему для правильного оценивания себя, своих сил, возможностей и способностей в решении задач и требований общества.

**Ключевые слова:** самооценка младшего школьника, структурные компоненты самооценки, личностное образование, адекватная самооценка, завышенная самооценка, заниженная самооценка, формирование самооценки младшего школьника.

#### TO THE PROBLEM OF FORMING THE SELF-EVALUATION OF THE YOUNG SCHOOLCHILDREN

© 2018

**Dzhioeva Galina Hazbievna**, candidate of pedagogical sciences,  
associate professor of pedagogy and psychology

*North Ossetian State University named after K.L. Khetagurov*  
(362025, Russia, Vladikavkaz, Vatutin Street, 46, e-mail: bekoevamarina@mail.ru)

**Abstract.** Changes in the education system, related to the exacerbated problems of society, put forward demands on the content of education, the results and conditions for mastering the content of educational programs. In connection with this, the requirements to the subjects of pedagogical activity, the system of interaction between the family and the school in matters of child upbringing and development are also increasing today. Since self-esteem is based on an analysis of the moral aspects of one's own actions, ethical qualities, views, motives, beliefs, life goals and opportunities for achieving them, and acts as one of the expressions of the moral self-consciousness and conscience of man, the capacity for adequate self-esteem must be formed in a person they are those moral positions and views that are developed by society, as well as awareness of their own personal attitude to their actions based on assessments given by others these actions and actions. Therefore, within the framework of self-esteem, a person discusses the moral significance of his activities not only on his own behalf, but more so from the point of view of other people, or from the position of the group to which he refers. Due to the ability for adequate self-esteem, junior schoolchildren gain the opportunity to independently manage their actions and even to cultivate certain qualities in themselves, to show an emotional-value attitude to their personality, expressed in self-esteem, evaluation of their place among others. Proceeding from this, the article is devoted to the issue of the formation of the differentiated adequate self-esteem of the junior schoolchild, which is necessary for him to correctly assess himself, his forces, abilities and abilities in solving the tasks and demands of society.

**Keywords:** self-esteem of a junior schoolboy, structural components of self-esteem, personal education, adequate self-esteem, overestimation of self-esteem, low self-esteem, formation of a self-assessment of a junior schoolboy.

*Постановка проблемы в общем виде и ее связь с важными научными и практическими задачами.* Одним из наиболее важных личностных образований, потому и важнейшим объектом исследования в отечественной и зарубежной психолого-педагогической науке считается самооценка личности. Самооценка является системообразующим стержнем индивидуальности человека, которая во многом определяет жизненные позиции и воззрения личности, уровень его притязаний, всю совокупность оценок. Самооценка обуславливает стиль поведения и социальные нормы жизнедеятельности человека. Иными словами, самооценка во многом предопределяет динамику и направленность развития человека.

На формирование самооценки ребенка влияют отношение окружающих, стиль родительского воспитания, особенности педагогического общения. Для формирования адекватной самооценки младшего школьника необходимо организовать процесс демократического педагогического общения, основанного на принципах уважения прав и свобод личности ребенка, его индивидуальности. Через индивидуальность раскрываются сво-

еобразии личности человека, ее способности, интересы и потребности, предпочтительная область деятельности, ее мотивационная сфера.

*Анализ последних исследований и публикаций, в которых рассматривались аспекты этой проблемы и на которых основывается автор; выделение неразрешенных ранее частей общей проблемы.* Исследованию проблемы развития самооценки в психолого-педагогической науке посвящены работы известных психологов – Б.Г. Ананьева [1], Л.И. Божович [2], Л.С. Выготского [3], А.И. Липкиной [4], Л.А. Сундеевой [5], Е.А. Шейкиной [5], С.С. Рубинштейна, М.Н. Скаткина, К. Роджерса, Э. Эриксона и других ученых, которые имеют как общетеоретическое, так и методологическое значение. В них рассматриваются вопросы, связанные с особенностями самооценки, зависимости самооценки личности от оценок окружающих и т.д. Вопросами выявления закономерности формирования самооценки у детей занимались М.Б. Батюта [6], Н.Н. Бартош [7], Е.В. Галева [7], Е.В. Сидорина [6] и другие ученые. В педагогическую терминологию понятие «самооценка» было внедрено за-

рубежными (Р. Бернс, У. Джеймс, К. Роджерс, З. Фрейд) и отечественными (Б.Г. Ананьев, Л.И. Божович, И.С. Кон, Е.С. Терещенко, Э. Эриксон) учеными. Данная педагогическая категория особенно значимым стала в учебно-воспитательном процессе в связи с принятием Федерального закона «Об образовании в РФ» с целью развития индивидуальных способностей, нравственных ценностей и мировоззренческих качеств школьников.

*Изложение основного материала исследования с полным обоснованием полученных научных результатов.* Существуют различные определения понятия «самооценка», различные мнения исследователей по вопросам определения ее видов, структурных компонентов и других вопросов, связанных с ее обоснованием. О сложности и неоднозначности данного термина свидетельствуют различия в его основообразующих категориях, к которым принято относить: «личностное образование», «ядро индивидуальности личности», «элемент самосознания», «комплекс проявлений личности» и др.

Младший школьный возраст является активным этапом осознания ребенком самого себя, своих потребностей, мотивов поведения (А.В. Орлова), деятельности и общения [8]. Именно в этом возрасте происходит формирование правильного отношения к окружающему миру, что требует особого внимания к развитию адекватного самосознания. Однако, начало развития самооценки детей в науке принято связывать с кризисом трех лет, таким периодом в жизни ребенка, когда увеличивается его внимание к самому себе, повышается уровень запросов к себе, своему положению, успеху. А уже в младшем школьном возрасте, на этапе интенсивного развития учебной деятельности и в результате правильной ее организации, пишут А.Р. Джиоева и Г.Х. Джиоева, происходит овладение ребенком обобщенными формами действий. Вследствие этого формируется самооценка как ориентация на предмет деятельности и способы ее преобразования [9].

Как отмечал известный отечественный психолог Л.С. Выготский, именно в семилетнем возрасте начинает складываться самооценка, выраженная в обобщенном, стабильном, и при этом, избирательном отношении ребенка к самому себе [3]. Это говорит о том, что самооценка регулирует отношение ребенка к себе, концентрирует направление и стиль его деятельности, развивает опыт общения с другими людьми. Подобную позицию мы наблюдаем и у Л.Н. Парцхаладзе, определяя самооценку важнейшей личностной инстанцией, позволяющей контролировать собственную деятельность ребенка, совершая действия и поступки в соответствии с принятыми в обществе нормами [10].

Самоконтроль ученика, реальная оценка результатов своей учебной деятельности, поведения, саморегуляции являются существенными показателями самооценки личности. Исследователями чаще всего выделяются следующие виды самооценки ученика: адекватная, заниженная и завышенная. Она может быть и неустойчивой, что дает возможность воздействовать на нее, корректировать и формировать в результате целенаправленного или стихийного воздействия.

Основой развития у младшего школьника уверенности в себе, веры в свои силы и возможности является адекватная самооценка. Она способствует развитию личностной компетентности, самокритичности и требовательности к себе. Заниженная или же завышенная самооценка ребенка препятствует раскрытию и реализации его способностей и возможностей, ведет к возникновению внутренних конфликтов, нарушению общения, конфликтов с окружающим миром [11]. Все это свидетельствует о неблагоприятном развитии личности ребенка.

Одним из существенных показателей психологического благополучия ребенка младшего школьного возраста, по мнению ряда исследователей (М.И. Бекова [12], О.Ю. Зайцева [13], Е.С. Терещенко [14], И.В. Шапо-

валенко [15] и др.), является самооценка как ощущение собственной ценности и значимости. Здесь важно учитывать ее уровень. Более быстрой и легкой адаптации ребенка к школе способствует завышенная самооценка. Дети с таким уровнем самооценки легче переживают неудачи, преодолевают трудности. Их отличает открытость, доброжелательность, что помогает им быстро адаптироваться в окружающей среде, легче знакомиться с людьми, находить среди них друзей [5].

Так, например, исследования, проводимые студентами психолого-педагогического факультета Северо-Осетинского государственного университета им. К.Л. Хетагурова во время педагогической практики, целью которых являлось определение отношения первоклассника к себе, изучение личности ребенка, дали им возможность сделать выводы о том, что очень часто самооценка большинства детей завышена. При определении динамики развития самооценки учащихся начальной школы ими выявлено, что большая часть первоклассников оценивают выполненную ими учебную задачу более высоким баллом, чем на самом деле заслуживает, т.е. они ориентируются на желаемый уровень. В результате этого у них постепенно ослабевает потребность в выходе из числа отстающих и приобретении более высокого статуса. Таким образом, к концу начальной школы существенно увеличивается число детей, отстающих в учебе, считающих себя ниже уровнем, чем они есть на самом деле, и в результате самооценка таких детей резко падает.

Рядом исследователей отмечается также, что к концу первого года обучения в школе многие дети начинают адекватно оценивать себя в конкретных видах деятельности. «По мнению ученого С.А. Амбалова, существуют существенные различия между способностью более или менее адекватно оценивать себя в конкретной деятельности при внешнем провоцировании самооценки и склонностью осмысливать себя самостоятельно, спонтанно, причем не в сфере конкретных занятий, а в целом» [16].

Многочисленные исследования самооценки детей к концу старшего дошкольного и началу младшего школьного возраста дают возможность делать вывод о том, что именно в этот период качественно меняется отношение ребенка к самому себе [4; 5]. Широко известно мнение известного исследователя Р.Бернса, который в результате анализа исследований американских ученых пришел к выводу о том, что на рубеже дошкольного и младшего школьного возраста происходит качественный скачок в развитии самооценки ребенка. Если самооценка дошкольника имеет сложную структуру, то есть ребенок признает себя и как субъекта деятельности, и как личность, то у младших школьников самооценка становится более адекватной, более обоснованной и рефлексивной. Самооценка на данном возрастном этапе находится на стадии формирования, и под влиянием определенных факторов может легко меняться. В основе развития самооценки детей младшего школьного возраста вплоть до подросткового возраста лежит мнение окружающих, в том числе и субъектов педагогической деятельности, оценка ими их поведения и поступков детей. Владение психологом, педагогом, родителями знаниями об особенностях самооценки младшего школьника поможет им правильно организовать педагогический процесс, вводить детей в различные виды деятельности, формировать учебную деятельность. Анализ литературных источников, а также наши наблюдения за ходом педагогического процесса начальной школы, характером и содержанием взаимодействия семьи и школы в реализации развивающего воздействия на ребенка показали, что самооценка младшего школьника складывается в процессе семейного и социального воспитания.

По мнению А.В. Захаровой и А.И. Липкиной, факторами становления самооценки ребенка данного возраста могут выступать: чувство ответственности; оценка своих достижений; школьная оценка; особенности общения

учителя с учащимися; методы семейного педагогического воздействия; стиль домашнего воспитания; формы межличностных отношений в семье; появление рефлексии и ее влияние на развитие личности [4].

Попытка исследования взаимосвязи самооценки, ожидаемой родительской оценки и действительной родительской оценки предпринята в работах Т.В. Соколовой и И.И. Чесноковой. Результаты их наблюдений показали, что самооценка детей младшего школьного возраста в большей мере связана с ожидаемой, нежели с подлинной родительской оценкой [11].

На формирование адекватной самооценки младших школьников влияют стиль семейных взаимоотношений, а также принятые в семье ценности. Как правило, дети с завышенной самооценкой, чаще всего воспитываются в обстановке всеобщего внимания и уважения. Напротив, дети с низкой самооценкой не чувствуют эмоционального участия родителей в их жизни. Они, как правило, предоставлены самим себе, имеют так называемую «полную свободу», являющуюся следствием бесконтрольности, равнодушного отношения взрослых к детям. Дети же с высокой самооценкой воспитываются в семьях, где внимание к личности в совокупности с достаточной требовательностью являются средствами их эффективного воспитания и развития.

Формируемая в ходе семейного воспитания самооценка младшего школьника оказывает и существенное влияние и на его учебную деятельность. «Родители задают исходный уровень притязаний ребенка – то, на что он претендует в учебной деятельности. Специфика формирования самооценки младшего школьника в условиях школы заключается в том, что именно на начальном его этапе ребенок начинает осознавать различия между собой и другими детьми, используя при этом социальное сравнение, то есть показатель успешности в реальных видах деятельности – в частности, учебной. Общение младшего школьника со сверстниками позволяет ему получить обратную связь, которая убеждает первого в его нужности другим, в симпатиях со стороны, значимости в учебном коллективе и пр. Самооценка касается различных сторон жизнедеятельности ребенка – физического развития, социальных навыков, успехов в учебной, коммуникативной и игровой деятельности, эмоционального статуса, внешнего облика и др.» [10].

Специально организованное развитие младшего школьника, в противовес стихийному, происходит в результате намеренного воздействия педагога, психолога, родителей, других участников образовательно-воспитательного процесса на ребенка с целью формирования у него адекватной самооценки. Создание благоприятных условий для повышения самооценки младшего школьника связано с соблюдением ряда условий, среди которых современная психолого-педагогическая наука выделяет следующие:

– предъявлять требования, адекватные уровню саморазвития, саморегуляции, самовоспитания и уже частично сформировавшейся самооценки младшего школьника, то есть требования должны соответствовать индивидуальной программе развития ребенка;

– организовывать систематически совместную деятельность учащихся, которая предполагает важность общего дела группы, а также каждого участника в отдельности;

– организовать процесс оценивания деятельности на основе рефлексивного подхода, то есть ученики должны научиться анализировать собственные достижения и делать соответствующие выводы;

– к процедуре оценивания необходимо привлекать всех участников образовательного процесса (учителей, учащихся, родителей);

– оказывать помощь ученикам в поиске различных дополнительных источников для дальнейшего развития.

Однако участникам психолого-педагогического взаимодействия необходимо вооружиться и знанием факто-

ров, влияющих на формирование заниженной самооценки младшего школьника. Они следующие:

– неправильная оценка со стороны учителя, родителей, других окружающих ребенка людей, результатов его деятельности, в том числе и учебной деятельности, поступков, совершаемых школьниками;

– формирование в среде общения со сверстниками неблагоприятных ситуаций;

– отсутствие умения анализировать свои действия и поступки;

– слишком завышенные или же заниженные критерии самооценки [6].

*Выводы исследования и перспективы дальнейших исследований данного направления.*

Таким образом, если в раннем и дошкольном детстве наблюдается формирование зачатков самооценки ребенка, то уже у младшего школьника формируется отношение к себе и окружающему миру – появляется самооценка в психологическом смысле. Это требует профессионального руководства и внимательного отношения к ребенку. Вся сложность заключается в том, что необходимо действовать так, чтобы добиться адекватной самооценки у каждого ученика. Для этого уже в начальных классах следует активно заниматься формированием такой самооценки. Главная особенность самооценки заключается в самосовершенствовании, самоконтроле, саморегуляции обучающегося, самостоятельной непредвзятой оценке собственной деятельности. Осознание школьником объективной оценки своих учебных действий достаточно сложно, особенно если у него уже сформировался собственный опыт проживания в ином режиме, где все функции оценивания поведения и деятельности ребенка находились в руках взрослых: учителей, родителей, воспитателей, наставников и т. п. Однако становясь самостоятельной и стабильной, самооценка начинает выполнять функции мотивации учебно-познавательной деятельности младших школьников.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Ананьев Б.Г. Развитие детей в процессе начального обучения и воспитания. М.: Академия, 2009. 449 с.
2. Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте. М., Просвещение, 2001. 264 с.
3. Выготский Л.С. Детская психология. М.: Владос, 2009. 464 с.
4. Липкина А.И. Самооценка школьника. М.: Юрайт. 2016. 214 с.
5. Сундеева Л.А., Шейкина Е.А. К вопросу о детской тревожности и страхе //Балтийский гуманитарный журнал. 2017. Т. 7. №4 (21). С. 410–412.
6. Батюта М.Б., Сидорина Е.В. Особенности влияния стиля семейного воспитания на уровень самооценки младших школьников //Современные научные исследования и инновации. 2017. №4. С. 797–800.
7. Галева Е.В., Бартош Н.Н. Педагогические условия развития диалогической речи у детей старшего дошкольного возраста //Балтийский гуманитарный журнал. 2016. Т. 5. №2 (15). С. 127–131.
8. Орлова А.В. Влияние стиля семейного воспитания на развитие личности детей школьного возраста // Международный научный-исследовательский журнал. 2017. № 8-2. С. 111–114.
9. Джиоева А.Р., Джиоева Г.Х. О реализации проблемного обучения в начальной школе //Мир науки, культуры, образования. 2017. Т.64. №3. С. 135–137.
10. Парцхаладзе Л.Н. Изучение влияния стиля семейного воспитания на самооценку младшего школьника // Научно-методический электронный журнал «Концепт». 2015. №2. С. 201–205.
11. Соколова Т.В., Чеснокова И.И. Зависимость самооценки подростка от отношения к нему родителей. М.: Владос. 2011. 224 с.
12. Бекоева М.И. Основные направления развития творческих способностей младших школьников на уроках математики //Балтийский гуманитарный журнал. 2018. Т. 7. № 2(23)

---

2017. Т. 6. №1 (18). С. 75–78.

13. Зайцева О.Ю. Условия развития образа Я детей старшего дошкольного возраста //Балтийский гуманитарный журнал. 2017. Т. 6. №3 (20). С. 152–156.

14. Терещенко Е.С. Самооценка в структуре личности младшего школьника //Бакалавр. 2017. № 3–4. С. 31–34.

15. Шаповаленко И.В. Психология развития и возрастная психология: учебник и практикум для академического бакалавриата. М.: Юрайт. 2016. 186 с.

16. Амбалова С.А. Проблемы и механизмы проявления тревожности учащихся младших классов // Балтийский гуманитарный журнал. 2016. Т. 5. №3 (16). С. 86–89.

*Статья поступила в редакцию 18.03.2018*

*Статья принята к публикации 27.06.2018*

УДК 37.013 (082)

## ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ СОЗДАНИЯ ИНФОРМАЦИОННО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ УЧЕБНОГО ЗАВЕДЕНИЯ

© 2018

**Железовская Галина Ивановна**, доктор педагогических наук,  
профессор кафедры педагогики

**Недогреева Наталия Герасимовна**, кандидат педагогических наук, доцент кафедры ф  
изики и методико-информационных технологий

**Львицына Анна Альбертовна**, магистрант

*Саратовский национальный исследовательский государственный университет имени Н.Г. Чернышевского  
(410012, Россия, Саратов, ул. Астраханская, 83, e-mail: midori\_85@mail.ru)*

**Аннотация.** Статья посвящена разработке и обоснованию педагогических условий создания информационно-образовательной среды учебного заведения. Актуальность заявленной темы продиктована как современными реалиями и требованиями общества, так и новыми теоретическими представлениями о системе профессионального образования Российской Федерации. Необходимость тщательного изучения и анализа педагогических условий при создании информационно-образовательной среды учебного заведения связи обусловлена современными требованиями образовательной политики в области профессионального образования и повышения его качества. Показано, что установление, разработка и обоснование педагогических условий влияют на повышение эффективности организации учебной деятельности, информационно-дидактическое обеспечение, особенности взаимодействия преподавателей и студентов, формирование профессиональных интересов студентов (личный смысл получаемого профессионального образования; индивидуальные склонности и потребности учащихся и др.). Предполагается, что представленные педагогические условия, их обоснование и научная проработка должны способствовать успешному функционированию образовательной среды и, как следствие, формированию профессиональных интересов обучающихся учебных заведений, обеспечивая тем самым повышение качества профессиональной подготовки. Это могло бы обеспечивать перспективу будущей профессиональной деятельности, профориентационную направленность через совершенствование форм и методов обучения и установление эффективного педагогического взаимодействия между субъектами образовательного процесса.

**Ключевые слова:** система образования, информационное пространство, среда обучения, информационно-образовательная среда, педагогические условия.

## PEDAGOGICAL CONDITIONS OF THE CREATION OF INFORMATION-EDUCATIONAL ENVIRONMENT OF EDUCATIONAL INSTITUTION

© 2018

**Zhelezovskaya Galina Ivanovna**, doctor of pedagogical sciences,  
professor of the department of pedagogics

**Nedogreeva Natalia Gerasimovna**, the candidate of pedagogical sciences, associate Professor  
of physics and methodical-information technologies

**Lvitsyna Anna Albertovna**, undergraduate

*Saratov National Research State University named after N.G. Chernyshevsky  
(410012, Russia, Saratov, Astrakhanskaya street, 83, e-mail: midori\_85@mail.ru)*

**Abstract.** The article is devoted to the development and justification of pedagogical conditions for the creation of information and educational environment of educational institutions. The relevance of the stated topic is dictated both by modern realities and by requirements of society and new theoretical ideas about the system of vocational education of the Russian Federation. The need for careful study and analysis of pedagogical conditions in the creation of information and educational environment of educational institutions is set by modern requirements of educational policy in the field of vocational education and improve its quality. It is shown that the establishment, development and justification of pedagogical conditions affect the efficiency of the organization of educational activities, information and didactic support, peculiarities of interaction between teachers and students, the formation of the professional interests of students (personal meaning of vocational education; individual propensity and needs of students, etc.). It is assumed that the presented pedagogical conditions, their justification and scientific study should contribute to the successful functioning of the educational environment, and as a consequence, the formation of the professional interests of students of educational institutions, thereby improving the quality of vocational training. It is assumed that the presented pedagogical conditions, their justification and scientific study will contribute the successful functioning of the educational environment and in consequence the formation of the professional interests of students of educational institutions, improving thereby the quality of vocational training. This could provide a perspective of future professional activity, career guidance through the improvement of forms and methods of training and the establishment of effective pedagogical interaction between the subjects of the educational process.

**Keywords:** education system, information space, learning environment, information and educational environment, pedagogical conditions.

Находясь на завершающей стадии перехода от постиндустриального общества к информационному, современная Россия живёт в условиях ускоряющегося темпа внедрения информационно-компьютерных технологий во все сферы жизни общества. Тотальное расширение информационного пространства, повсеместное внедрение телекоммуникационных технологий, прогрессирующая динамика развития технологий сбора, обработки, хранения и переработки информации позволяют с уверенностью утверждать, что информация стала одним из стратегически важных мировых ресурсов.

Система образование является одной из фундаментальных основ любого общества, поэтому процесс информатизации этой сферы по праву признают приоритетным. Планировать, внедрять и адаптировать иннова-

ции в образовательную систему должны профессионалы высочайшего уровня, которые знают проблемы и задачи образования не в теории, а на практике. Доказывают это устойчивые противоречия между: «заказом» современного общества на формирование нравственной творческой личности и социальными условиями; новой образовательной парадигмой и неспособностью полностью раскрыть и использовать потенциал участников процесса и технологий; идеальной моделью и материально-технической инфраструктурой образования.

Актуальность создания информационно-образовательной среды (далее – ИОС) в образовательном учреждении продиктованы как современными реалиями и требованиями общества, с одной стороны, так и новыми теоретическими представлениями о системе професси-

онального образования Российской Федерации [1-6]. Последние нашли отражение в Федеральных государственных образовательных стандартах (далее – ФГОС) всех ступеней образования (школа, колледж, вуз). К примеру, в новом стандарте среднего профессионального образования (СПО) прописаны не только уже устоявшиеся требования к ИОС: «доступ к учебным планам, рабочим программам дисциплин (модулей), практик, к изданиям электронных библиотечных систем и электронным образовательным ресурсам, указанным в рабочих программах), но и, как новшество, «проведение всех видов занятий, процедур оценки результатов обучения, реализация которых предусмотрена с применением электронного обучения, дистанционных образовательных технологий» или «формирование электронного портфолио обучающегося, в том числе сохранение работ обучающегося, рецензий и оценок на эти работы со стороны любых участников образовательного процесса» [7, с. 15]. Для успешного создания информационно-образовательной среды и, как следствие, формирования профессиональных интересов обучающихся, необходимо определить условия, которые будут способствовать повышению качества подготовки будущих специалистов.

В научной литературе можно встретить различные трактовки понятия «педагогические условия». С одной стороны, это факторы, существенно влияющие на организацию и проведение педагогического процесса, сознательно спланированного педагогом и направленного на получение конкретного результата [8, с. 11]. С другой, это результат отбора, конструирования и применения элементов содержания, методов (приемов), организационных форм обучения для достижения желаемых целей [9, с. 124]. Другими словами, две выше представленные трактовки можно было бы объединить понятием «педагогический дизайн», который представляется как творческий замысел, планирование и конструирование педагогом конкретных действий для достижения желаемых результатов путем подбора наилучших средств, с учетом содержания учебного материала и целевой аудитории на основе наиболее рационального представления взаимосвязи и сочетания различных типов образовательных ресурсов, обеспечивающих психологически комфортное и педагогически обоснованное развитие субъектов образования. Установление, разработка и обоснование педагогических условий основываются на факторах, влияющих, с одной стороны, на повышение эффективности образовательной среды учебного заведения (организация учебной деятельности, наличие информационно-дидактического обеспечения, особенности взаимодействия преподавателей и студентов и пр.), с другой – на формирование профессиональных интересов студентов (личностный смысл получаемого профессионального образования; индивидуальные склонности и потребности учащихся и др.).

Данные обстоятельства позволили сформулировать следующие педагогические условия создания среды обучения: осознание перспектив будущей профессиональной деятельности, усиление направленности содержания предметной подготовки на профессиональную деятельность, модернизация форм и методов обучения, организация продуктивного сотрудничества субъектов взаимодействия. Остановимся на каждом подробнее.

Обучение представляет собой индивидуальную деятельность, когда обучающийся осваивая знания, изучает способы его построения, создает сам новые знания, приобретая субъективный опыт с учетом личностных особенностей. Целью такого учения является формирование будущего специалиста, способного к саморазвитию и осознанию самоценности. Для этого следует отказаться от организации обучения, когда учебная деятельность представляет собой лишь репродуктивное усвоение знаний. Необходимым становится не присвоение и потребление знания, а его производство. Процесс обучения должен предоставить каждому обучающемуся

возможность проявить свои склонности и способности в познании. Роль обучения состоит в том, чтобы, выявив субъективный интерес и имеющийся опыт, создать условия для раскрытия и развития индивидуальных познавательных возможностей личности.

Ориентируясь на развитие личности, образование достигает своих целей тогда и только тогда, когда создается ситуация востребованности личности, ее саморазвития. «Собственно личностные функции обучаемого «включаются» в образовательном процессе в том случае, когда когнитивная ориентировка не может обеспечить активную позицию ученика в структуре учебной ситуации» [10, с. 51]. В этом случае важно предоставить учащимся возможность проявить индивидуальность в выборе учебного материала по предмету, а также использованию форм и методов обучения, реализовать себя в познании, образовательной деятельности и учебном поведении, опираясь на собственные способности.

Способность ученика самостоятельно осуществлять отбор содержания, форм и способов получения знаний, умений и навыков, формировать базовые и специальные компетенции в первую очередь означает выбор направлений самореализации. Учение приобретает личностную значимость тогда, когда его смысл определяется осознанными потребностями. С психолого-педагогической точки зрения это проявляется как изменение усвоения содержания образования путем включения в поисковый познавательный процесс не только логических механизмов, но и механизмов предвосхищения, прогнозирования, интуиции; а с дидактической – как решение назревших организационных проблем совершенствований методической системы предметного обучения на мотивационной основе [11, с. 200].

Осознание смысла учения – это сложное личностное внутреннее состояние, связанное с уровнем формирования и развития учебной деятельности и установлением для себя ее объективной значимости [12, с. 10–11]. Смысл учения и получаемого образования тесно связан с перспективами будущей профессиональной деятельности, ее значимости и нужности, что дает возможность выделить как одно из педагогических условий – *осознание перспектив будущей профессиональной деятельности*.

На создание предпосылок осознания обучающимися перспектив будущей деятельности влияет содержание обучения, усиление направленности дисциплин общей и предметной подготовки на будущую профессию. Необходимость совершенствования и обновления содержания образования – это закономерный и объективный процесс, обусловленный как стремлением привести содержание профессиональных знаний в соответствие с современным уровнем развития науки и техники, так и все возрастающими требованиями к качеству профессиональной подготовки специалистов.

Становление будущего специалиста в профессиональной деятельности происходит в процессе осмысленного и углубленного изучения учебных предметов, нахождения самостоятельных решений производственных задач в области своей специализации. В этой связи особое внимание должно уделяться содержательному аспекту профессиональной подготовки. Крайне важна детальная проработка и анализ содержания учебных дисциплин в соответствии с профилем подготовки. С этой целью в учебных планах и программах должны найти свое отражение требования, предъявляемые к уровню подготовки специалиста (степень сформированности тех или иных компетенций) в соответствии с современными нормативными документами, и к базовому объему профессиональных знаний и умений с учетом оптимизации учебной нагрузки.

Содержание профессиональной подготовки и его особенности находят отражение в требованиях ФГОС, определяющих необходимость включения в учебные планы подготовки специалистов определенного набо-



ра учебных дисциплин с целью получения учащимися знаний из разных научных областей. Модификации и модернизация теоретического материала изучаемых предметов, их взаимная интеграция в соответствии с профилем подготовки специалистов актуализируются в совершенствовании содержания образования.

Предметное содержание является объективной основой деятельности учащихся, вводящей его в определенную область окружающей действительности и открывающей для него дальнейшие перспективы научного и интеллектуального продвижения. Дальнейшее повышение функциональности и эффективности образовательного процесса в настоящее время связано с усилением профессиональной направленности содержания обучения, позволяющей за счет изменений в структуре, содержании и организации образовательного процесса более полно учитывать интересы, склонности и способности учащихся, их намерения в отношении продолжения образования в направлении профессионализма. В этой связи еще одним педагогическим условием можно считать — усиление направленности содержания предметной подготовки на профессиональную деятельность.

Знания по различным учебным предметам в их взаимосвязи дают возможность для их практического применения и являются основой для будущей успешной профессиональной деятельности. Реализация межпредметных связей и метапредметной направленности учебного процесса служат усилению профориентационной направленности изучаемых дисциплин. Профессионализация учебных предметов должна идти по линии отбора содержания учебного материала, являющегося фундаментом для усвоения профессиональных знаний. Осознание и установление предметных связей содействует процессу обобщения знаний и расширению сферы их приложения, является важнейшим условием формирования системных знаний обучаемых, позволяет успешнее применять знания в новых ситуациях и осознавать их значимость для своей будущей практической деятельности в конкретном направлении.

Решение проблемы формирования интересов к будущей специальности не может быть сведено лишь к усилению профессиональной направленности изучаемых дисциплин и повышению внимания к их прикладному характеру. Организация учебной деятельности, выбор форм и методов обучения должны содействовать активизации познавательной деятельности обучающихся, развитию познавательных возможностей, стремлению непрерывно пополнять и совершенствовать свои профессиональные знания, что позволяет сформулировать еще одно педагогическое условие — модернизацию форм и методов обучения.

Использование тех или иных форм и методов обучения характеризуется, прежде всего, особым типом взаимодействия и взаимоотношений между субъектами образования, определяющимся единством смысла и целей обучения. Организация учебно-воспитательного процесса должна обеспечивать переход обучающегося «из позиции студента в позицию специалиста» с «трансформацией учебной деятельности в профессиональную» [13, с. 79]. Различные организационные формы учебных занятий, в процессе которых осуществляется овладение знаниями и умениями, должны максимально приближать к будущей профессиональной деятельности, обеспечивая активизацию учебно-познавательную деятельность обучаемых.

В настоящее время в процесс обучения широко внедряются интерактивные технологии, включающие такие современные формы обучения, как, к примеру, модерация [14, с. 110–117; 15–19]. Кроме того, особого внимания заслуживают инновационные средства обучения, например, Prolog и Proclass, являющиеся неотъемлемой частью естественнонаучного обучения, направленного на проведение самостоятельной работы с лабораторным оборудованием и закрепление теоретического матери-

ала с постановкой выразительных демонстрационных опытов [20, с. 277].

И последнее, что несомненно имеет значительное влияние на создание информационно-образовательной среды обучения — это благоприятная эмоциональная атмосфера обучения, на которую влияет характер *организуемого продуктивного сотрудничества субъектов взаимодействия*, межличностные отношения педагога и учащегося. В настоящее время ощущается необходимость в преподавателе, который в быстро меняющихся ситуациях в системе профессионального образования может эффективно организовать педагогический процесс.

Плодотворное сотрудничество строится на демократических принципах, ориентировано на достижение осознаваемых лично-значимых целей в процессе слаженной деятельности, создает ценности и обеспечивает положительный результат. Продуктами сотрудничества могут стать как материальные объекты (презентации, проекты, опорный конспекты, компьютерные модели и т. д.), так и нематериальные, духовные (готовность к общению, усвоение моральных норм, толерантность, развитие эстетических чувств, чувства прекрасного, эмпатии, сопереживания и др.) [21, с. 49]. В любом случае организуемое педагогическое взаимодействие должно быть направлено на позитивные изменения в познавательной деятельности и доминирование мотивационной сферы личности с учетом субъективных особенностей.

В организации педагогического взаимодействия существенно изменяется роль педагога, сегодня акцент в образовательном процессе делается не на объяснение «знаний», а на развитие интереса, а на этой базе на расширение индивидуально значимого знания [22, с. 22]. Педагог, являющийся выразителем профессиональных интересов, внутренняя потребность в установлении межличностных социальных связей и осознание объективной значимости учения, опосредованного соответствующими мотивами, оказывают существенное влияние на формирование положительной комфортной среды обучения.

Таким образом, научная проработка обоснования перечисленных педагогических условий позволяет утверждать, что в современных условиях для эффективности их реализации необходимо создание информационно-образовательной среды образовательного учреждения, которая могла бы обеспечивать перспективу будущей профессиональной деятельности, профориентационную направленность через совершенствование форм и методов обучения и установление эффективного педагогического взаимодействия между субъектами образовательного процесса.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Костылев Д.С., Саляева Е.Ю., Ваганова О.И., Кутепова Л.И. Реализация требований федерального государственного образовательного стандарта к функционированию электронной информационно-образовательной среды института // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2016. Т. 5. № 2 (15). С. 80–82.
2. Горбатов С.В., Добудько А.В., Добудько Т.В., Пугач О.И. Организационно-технологические аспекты формирования и развития информационно-образовательной среды современного вуза // Балтийский гуманитарный журнал. 2017. Т. 6. № 4 (21). С. 309–312.
3. Богословский В.И., Аниськин В.Н., Горбатов С.В., Добудько А.В., Добудько Т.В. Технология концентрированного обучения студентов в холистических компьютерных аудиториях единой электронной информационно-образовательной среды педагогического вуза // Самарский научный вестник. 2017. Т. 6. № 3 (20). С. 263–270.
4. Панюкова Е.В., Мкртычев С.В. Облачные технологии как инструмент формирования персональной информационной образовательной среды // Балтийский гуманитарный журнал. 2017. Т. 6. № 4 (21). С. 343–346.

5. Матвеева А.В., Кротова Е.А. Реализация возможностей электронной информационно-образовательной среды в экологическом образовании // Карельский научный журнал. 2017. Т. 6. № 2 (19). С. 26-28.

6. Сергиевская И.Л. Технология создания информационной образовательной среды в системе военно-технического вуза // XXI век: итоги прошлого и проблемы настоящего плюс. 2015. Т. 1. № 1 (23). С. 108-116.

7. Концепция Федеральных Государственных Образовательных Стандартов среднего профессионального образования четвертого поколения (проект) [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [http://kamchatka100.ru/images/metod\\_kopilka/npo\\_spo/Normativno-pravovaya\\_baza/proekt\\_Konceptiya\\_FGOS\\_SPO\\_-4.pdf](http://kamchatka100.ru/images/metod_kopilka/npo_spo/Normativno-pravovaya_baza/proekt_Konceptiya_FGOS_SPO_-4.pdf).

8. Борытко Н.М. Антропологическое понимание педагогической ситуации в структуре образовательного процесса // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. – 2015. – № 2 (97). – С. 11–15.

9. Андреев В.И. Педагогика: учебный курс для творческого саморазвития – 2-е изд. – Казань: Центр инновационных технологий, 2000. – 608 с.

10. Сериков В.В. Личностный подход в образовании: концепции и технологии: монография. – Волгоград: Перемена, 1994. – 150 с.

11. Недогреева Н.Г., Тырсин Д.Г. Групповое взаимодействие как основа технологии формирования потребности в творческой деятельности учащихся в процессе интерактивного обучения // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология. – 2011. – № 4. – С. 199–201.

12. Маркова А.К. Формирование мотивации учения в школьном возрасте: Пособие для учителя. – М.: Просвещение, 1983. – 96 с.

13. Вербицкий А.А., Бакшаева Н.А. Развитие мотивации студентов в контекстном обучении: Монография. – М.: Исслед. центр проблем качества подгот. специалистов, 2000. – 200 с.

14. Образовательные технологии в высшем педагогическом образовании / Е.Г. Елина, О.И. Дмитриева, Н.Г. Недогреева, М.В. Храмова [и др.]; под общей ред. Е.Г. Елиной. – Саратов: Изд-во Саратов. ун-та, 2014. – 188 с.

15. Рябухина Е.В., Нуждина М.В. Активные и интерактивные образовательные технологии в вузе // Карельский научный журнал. 2015. № 3 (12). С. 26-29.

16. Новикова А.В. Опыт использования информационных интерактивных образовательных технологий в техническом вузе // XXI век: итоги прошлого и проблемы настоящего плюс. 2014. № 6 (22). С. 239-242.

17. Тимирясова Л.Б. Использование интерактивных мультимедийных проектов в обучении иностранным языкам // Балтийский гуманитарный журнал. 2014. № 4. С. 109-111.

18. Стефанова Н.А., Лебедев Д.С. Создание интерактивной медиа-платформы для университета // Карельский научный журнал. 2017. Т. 6. № 3 (20). С. 47-49.

19. Саглам Ф.А. Интерактивные методы изучения практикоориентированных разделов психолого-педагогических дисциплин // Балтийский гуманитарный журнал. 2014. № 1. С. 65-68.

20. Недогреева Н.Г., Белов Ф.А., Хегай Д.Н. Проблемы активизации продуктивной деятельности обучающихся инновационными средствами: В сборнике: Информационные технологии в образовании «ИТО-Саратов-2016»: Материалы VIII Международной научно-практической конференции. – Саратов: ООО «Издательский центр «Наука», 2016. – С. 276–279.

21. Костенко Ю.К., Недогреева Н.Г., Пикулик О.В. Современный взгляд на сущность продуктивного сотрудничества старшеклассников // Образование и общество. – 2016. – № 1 (96). – С. 47–50.

22. Крылова Н.Б. Культурология образования. М.:

Народное образование, 2000. – 271 с.

*Статья поступила в редакцию 22.04.2018*

*Статья принята к публикации 27.06.2018*

МЕЖПРЕДМЕТНЫЕ СВЯЗИ КАК УСЛОВИЕ РАЗВИТИЯ УНИВЕРСАЛЬНЫХ  
УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ В СРЕДНЕЙ ШКОЛЕ

© 2018

**Журавлева Надежда Степановна**, кандидат педагогических наук, доцент  
**Кашлач Ирина Федоровна**, кандидат педагогических наук, доцент  
*Тюменский государственный университет, филиал в г. Ишим*  
(627750, Россия, Ишим, ул. Ленина, 1, e-mail: ira.kashlach.63@mail.ru)

**Аннотация.** Данная статья посвящена проблеме межпредметных связей как условию развития универсальных учебных действий в средней школе. Современное образование требует четких ответов на ключевые вопросы: для чего, чему и как необходимо обучать. Все отрасли современной науки тесно взаимосвязаны, поэтому академические предметы не могут быть изолированы друг от друга. Межпредметные связи – это дидактическое условие и средство глубокого и всестороннего овладения науками. Реализация междисциплинарных связей создает благоприятные условия для формирования общеобразовательных навыков учащихся, повышает эффективность практической ориентации образования. Способность учащегося успешно освоить новые знания, навыки и компетенции, в том числе самостоятельную организацию учебного процесса, то есть способность учиться обеспечивается тем, что универсальная учебная деятельность, как обобщенные действия, открывает возможность широкой ориентации учащихся, как в разных предметных областях, так и в структуре самообразования, включая осознание учащимися ее целевой ориентации, ценностно-семантических и общенациональных характеристик. Процесс обучения определяет содержание и характеристики учебной деятельности ребенка и тем самым определяет зону ближайшего развития этих универсальных учебных действий и их свойства.

**Ключевые слова:** межпредметные связи, учебный процесс, регулятивное действие, универсальные учебные действия, обучение, начальная школа, метапредметный результат, познавательная деятельность, инициативность, источник мотивации, речевая деятельность, мышление.

INTERSUBJECT COMMUNICATIONS AS THE CONDITION OF DEVELOPMENT  
OF UNIVERSAL LEARNING ACTIVITIES IN SECONDARY SCHOOL

© 2018

**Zhuravleva Nadezhda Stepanovna**, candidate of pedagogical Sciences, associate Professor  
**Kashlach Irina Fedorovna**, candidate of pedagogical Sciences, associate Professor  
*Tyumen State University, branch of Ishim*  
(627750, Russia, Ishim, Lenina street, 1, e-mail: ira.kashlach.63@mail.ru.)

**Abstract.** This article is devoted to the problem of intersubject communications as a condition for the development of universal learning activities in secondary school. Modern education requires clear answers to key questions: why, what and how to teach. All branches of modern science are closely interrelated, therefore, academic subjects cannot be isolated from each other. Intersubject communications are a didactic condition and a means of profound and comprehensive mastering of the sciences. The implementation of interdisciplinary ties creates favorable conditions for the formation of general educational skills of students, increases the effectiveness of the practical orientation of education. The student's ability to successfully absorb new knowledge, skills and competencies, including the independent organization of the learning process, that is, the ability to learn is ensured by the fact that universal learning activities, as generalized actions, open the possibility of broad orientation of students, both in different subject areas and in the structure of the self-educational activities, including students' awareness of its target orientation, value-semantic and national characteristics. The learning process specifies the content and characteristics of the child's learning activity and thereby determines the zone of the nearest development of these universal learning activities and their properties.

**Keywords:** intersubject communications, educational process, regulatory action, universal learning activities, training, primary school, meta-subject result, cognitive activity, initiative, source of motivation, speech activity, thinking.

Перед современной школой стоит задача формирования личности, готовой жить в стремительно меняющемся мире. Поэтому обществу нужны образованные, моральные, предприимчивые люди, которые могут анализировать свои действия; самостоятельно принимать решения, предсказывая их возможные последствия; самостоятельно принимать решения; быть в состоянии сотрудничать [1].

В этой связи необходимо изменить характер учебного процесса и работу учащихся. Узкоспециальные знания перестали быть основой для успеха ребенка в жизни, поэтому стало необходимо интегрировать эти знания, сделать их метапредметными, то есть сформировать общую картину мира у детей, а также умение ориентироваться в разных ситуациях [2].

Межпредметные понятия встречаются в различных учебных дисциплинах и в реальных жизненных ситуациях. Возникают вопросы о связи между УУД и межпредметными понятиями и о том, как изучение межпредметных понятий влияет на формирование УУД у школьников.

Для жизнедеятельности человека важно не наличие запаса какого-то внутреннего багажа всего изученного и усвоенного на уроках в школе, а проявление и возможность использовать то, что есть. Другими словами, важны не структурные, а функциональные, деятельностные качества. Важным является общекультурное, личност-

ное и познавательное развитие учащихся, учителю необходимо «научить учиться».

Сегодня, в условиях модернизации образования, работы по новым стандартам, мало дать ребенку знания, надо научить ребенка складывать все в единое целое, находить новые знания и производить новый продукт. На помощь приходит межпредметные связи.

Одним из способов формирования метапредметных результатов обучения являются межпредметные связи. Нет, пожалуй, ни одного предмета в школьном курсе, который так или иначе не мог бы быть привлечен на уроке физики, будь то математика или химия, биология или география, природоведение или астрономия, история или обществознание, литература или иностранные языки, рисование, технология и другие [3].

Посредством установления межпредметных связей с направлением физики у учащихся формируется: обширность круга знаний; осознание физического взаимодействия в окружающем мире в ходе освоения ключевых концепций и законов физики; оптимальность организации учебно-воспитательного процесса; комплексность сформированного научного мировоззрения, единства восприятия материального мира. Такая структура полученных знаний и навыков могут быть использованы в ходе освоения разнообразных предметных областей учащимися, а в связи с этим приобретает большое значение в целостном образовательном процессе. Помимо этого,

такие межпредметные связи повышают уровень логического мышления и способствуют формированию и развитию творческих способностей школьников [4].

Чаще всего учитель физики осуществляет межпредметные связи между курсами естественнонаучных дисциплин.

Цикл познания в естествознании содержит четыре звена и происходит по следующей схеме, представлено на рисунке 1.

Модель-гипотеза 2	Следствие 3
Опытные факты 1	Эксперимент 4

Рисунок 1 - Цикл познания в естествознании

Обычно он начинается с выбора группы аналогичных экспериментальных фактов. Затем, выдвигается гипотеза. Эта гипотеза позволяет вам спланировать предположительно иные факты, не известные в процессе обобщения. Экспериментальным путем проверяется действительность предположения. В случае, когда теоретические следствия из первоначальной модели подтверждены экспериментом, то абстрактная модель, основанная на теории, правильно отражает свойства изучаемых явлений. Если, с другой стороны, эксперимент дает неожиданные результаты, для их объяснения требуется пояснение или замена этой модели [5].

Осуществлению обучения в соответствии с циклом познания во многом способствуют межпредметные связи физики с другими предметами естественнонаучного направления. Литература, изобразительное искусство, музыка помогут учителю физики привлекать прекрасные физические предметы в описаниях природы, юмора и шутки, морально-эстетических проблем науки в художественно-исторической форме.

Осуществление межпредметной связи на уроках математики с предметом физика происходит при работе с текстовыми задачами. Решение таких задач оказывает большое влияние на развитие у детей воображения, логического мышления, речи [6; 7].

Решение текстовых задач способствуют развитию такого регулятивного навыка, как постановка цели предстоящей деятельности. Школьники задумываются о значении, о цели, что они делают, стараются понять, зачем это необходимо [8].

При решении задачи ученики осмысливают ситуацию, выделяют условие и требование. Ученики принимают и осознают задачу. Это они отражают в моделировании задачи [9].

Говоря о формировании универсальной учебной деятельности для учащихся, речь идет о тех навыках и способностях, которые развивают умение самостоятельно изучать новые знания. Таким образом, главная цель, стоящая перед учителем, – научить детей самостоятельно приобретать знания [10].

Например, 9 класс. Тема: «Законы Ньютона». Эта тема требует глубокого понимания физической сути явлений, поэтому учителю необходимо подвести обучающихся к тому, чтобы они сами поставили цели и наметили пути их решения. Например, тема, которую изучают в школе «Механическое движение. Равномерное и неравномерное движение». При повторении пройденного материала, проводится анализ этих движений. Учитель акцентирует внимание ребят на то, что при равномерном движении скорость постоянна, а при неравномерном движении скорость меняется и тело приобретает ускорение, и ставит перед ребятами проблему: «Выяснить, при каких условиях тела двигаются равномерно и неравномерно?» Сообщает им, что эту же проблему поставил перед собой английский учёный И. Ньютон. Предлагает ребятам внести предложения для решения данной проблемы [11].

При совместной работе с ребятами, учитель выясняет причины движений, обсуждает какие опыты можно про-

вести и какие ситуации рассмотреть (движение на дороге), которые помогут решить эту проблему. Проведя опыты и анализируя дорожные ситуации, учитель с учащимися формулирует первый и второй законы Ньютона и сравнивает с формулировкой законов Ньютона в учебнике.

Как показала практика, в результате такой деятельности, возрастает интерес к занятиям, мотивация и познавательная активность обучающихся. Ребята показывают своё умение планировать и проводить опыты, анализировать физические явления, которые они наблюдают.

С целью реализации познавательных УУД преподаватель использует опорные конспекты. При изучении нового материала, совместно с ребятами, преподаватель на доске, а ребята в тетради, работают над составлением опорного конспекта, тем самым преподаватель учит их видеть явления и процессы во взаимосвязи друг с другом, учит анализировать основные понятия и формулы. Всё это позволяет учить обучающихся выделять основное, а задача учителя направлять их мысли и действия, а опорный конспект воспринимается ребятами как результат собственного труда и в дальнейшем они пользуются им как справочником, особенно при подготовке к ЕГЭ [10].

Формирование УУД при самостоятельной работе обучающихся связанных с решением количественных и экспериментальных задач достигается через использование опорных конспектов с пошаговой программой действий.

Например, задача. Тело трогается с места и через 10с приобретает скорость 36 км/ч. Определить путь, пройденный телом.

Анализ: в опорном конспекте прописано: тело трогается с места – начальная скорость = 0; тело приобрело скорость – скорость увеличивается- движение равноускоренное, ускорение положительное.

Регулятивная образовательная деятельность, а также коммуникативная, в основном составляют «Лабораторные работы» на уроках. Здесь ребята, изучив необходимые материалы дома, должны понять и сформулировать цель работы, составить план, выполнить необходимые измерения, рассчитать, проанализировать результат и сделать вывод. Поскольку лабораторные работы выполняются парами, то в процессе ее реализации развиваются коммуникативные навыки [8].

В контексте проектной деятельности проводятся обобщающие уроки по крупным темам, где ребята выполняют краткосрочные проекты, проводят лабораторные работы, которые не описаны в учебнике (ученики сами должны составить ход работы, таблицу для записи результатов, список оборудования).

Например, выполнение заданий исследовательского характера при изучении силы Архимеда. (На тело, погружённое в жидкость действует выталкивающая сила ...) [12].

Проблемный вопрос: какие факторы будут влиять на значение выталкивающей силы? Ребята, как вы думаете? Ребята высказывают свои предположения. Проверим ваши предположения.

Исследовательская работа в группах. Возможные предположения:

Выталкивающая сила зависит от: объёма тела, формы тела, глубины погружения тела, плотности тела, плотности жидкости.

Групповая работа.

Необходимое оборудование: динамометр, нить, сосуд с водой, алюминиевый и стальной бруски одинакового объёма, раствором соли, тела разного объёма, тела одинакового объёма и разной формы.

Задание 1. Определите выталкивающую силу, действующую на тела разного объёма. Сравните эти силы. Сделайте вывод о зависимости (независимости) выталкивающей силы от объёма тела. (Формула: Расчёты: Вывод).

Задание 2. Определите выталкивающие силы, действующие на тело в воде, растворе соли. Чем отличаются эти жидкости? Что можно сказать об выталкивающих силах, действующих на тело в различных жидкостях? Установите зависимость выталкивающей силы от плотности жидкости. (Формула: Расчеты: Вывод).

Задание 3. Меняя форму пластилинового бруска и опуская его каждый раз в воду, с помощью динамометра определите выталкивающую силу, действующую на него. Сравните эти силы и сделайте вывод о зависимости (независимости) выталкивающей силы от формы тела. (Формула: Расчеты: Вывод).

При проведении урока или внеклассного мероприятия с привлечением межпредметных связей учителю важно изучить материал из учебников смежных дисциплин и согласовать его с материалом урока (вечера).

В настоящее время межпредметные сообщения рассматриваются как один с путей развития обучения, что приводит к формированию качественно новые образования в образовательной деятельности школьников – междисциплинарные концепции и междисциплинарные навыки.

Основным условием успешной передачи предметного знания является сходство и аналогичность структуры содержательных и процессуальных элементов в серии междисциплинарных когнитивных задач определенного типа. На уроках необходимо побуждать учащихся самостоятельно решать проблемы с выполнением ими действий по модели и усвоением обобщенных ориентиров в синтезе знаний [13].

В то же время успех возможен для всех. Успешность деятельности, как известно, является самым важным мотиватором деятельности и интереса к ней. В коллективных формах учебной работы активно действуют стимулы когнитивного интереса, связанные с отношениями между участниками процесса обучения: эмоциональный тон, уверенность в познавательных способностях учащихся, взаимная поддержка в деятельности, элементы конкуренции, поощрения и другие [10].

Таким образом, межпредметные связи в школьном образовании способствуют комплексному формированию научно-теоретической и практико-ориентированной подготовки учащихся посредством активизации познавательной деятельности всеобъемлющего характера. Они помогают учащимся использовать знания и навыки, которые были приобретены в ходе изучения всех образовательных направлений, позволяют использовать их при решении конкретных задач как в обучении, так и во внеурочной деятельности. Эффективность качественно налаженных межпредметных связей сказывается на повышении уровня преподавания, развития и обучения учащихся, является базисом в формировании комплексного восприятия, анализа и решения сложных проблем реальной действительности.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Федеральный государственный образовательный стандарт общего образования в контексте государственной политики в образовании [Электронный ресурс] [uchinf.ucoz.ru/2013-2014/2013\\_FGOS\\_2.pptx](http://uchinf.ucoz.ru/2013-2014/2013_FGOS_2.pptx).
2. Физика в школе: Научно-методический журнал Автор/создатель: Издательство «Школьная пресса», г. Москва. № 5, 1998 г., стр. 43.
3. Физика в школе: Научно-методический журнал Автор/создатель: Издательство «Школьная пресса», г. Москва, № 6. 1996 г., стр. 39.
4. Абакумова И.В. Обучение и смысл: смыслообразование в учебном процессе / И.В. Абакумова. – Ростов Н/Д., 2003.
5. Левина М.М. Технологии профессионального педагогического образования. – М.: Академия, 2001. – С. 272.
6. Деятельность учителя в условиях введения ФГОС. [Электронный ресурс] <https://proshkolu.ru/>. Дата обращения: 01.04.2018.

7. Бобоева «О фразеологизмах русского языка». [Электронный ресурс] <http://yandex.ru/clck/jsredir?from=O.O>. Дата обращения: 02.04.2018.

8. Виноградова Л.В. Методика преподавания математики в средней школе: учеб. пособие/ Ростов н/Д.: Феникс, 2005. – 252с.: – (Здравствуй, школа!).

9. Запесоцкий А.С. Образование, философия, культурология, политика. – М.: Наука, 2006. – с. 43.

10. Рудницкая В.Н. Математика. 3 кл. Методика обучения. (ФГОС), М.: Вентана-Граф, 2013 г.

11. Физика в школе: Научно-методический журнал Автор/создатель: Издательство «Школьная пресса», г. Москва, № 3, 1997 г., стр. 63.

12. Манаенкова О.А. Моделирование и проведение учебных занятий на основе интегративного подхода // Наука и школа. – 2002. – № 5. – С. 49–54.

13. Максимова В.Н. Межпредметные связи и совершенствование процесса обучения, М., «Просвещение», 1984.

*Статья поступила в редакцию 03.05.2018*

*Статья принята к публикации 27.06.2018*

УДК 371.124-055.2

## ОСНОВНЫЕ КОМПОНЕНТЫ ГОТОВНОСТИ ПЕДАГОГОВ К РЕАЛИЗАЦИИ ИНДИВИДУАЛЬНОГО ПОДХОДА В ДОШКОЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ

© 2018

**Зайцева Ольга Юрьевна**, кандидат психологических наук, доцент, заведующий кафедрой психологии и педагогики дошкольного образования

*Иркутский государственный университет*

(664003, Россия, Иркутск, улица К. Маркса, 1, e-mail: yasy\_za@mail.ru)

**Аннотация.** Статья посвящена рассмотрению основных компонентов профессиональной готовности педагогов к реализации индивидуального подхода к детям дошкольного возраста, в аспекте развития их творческого воображения. Перед современной системой дошкольного образования стоит сложная задача поиска новых путей повышения качества образования средствами индивидуализации, педагогической поддержки творческого развития детей на ранних этапах онтогенеза. Авторами проведено исследование компонентной структуры готовности педагога, изучены особенности понимания и педагогической поддержки творческого развития детей в условиях дошкольной образовательной организации. Целью исследования являлось не только изучение мнения респондентов (педагогов детского сада) о своей готовности к реализации задач индивидуального подхода к развитию творческого воображения детей, но и гуманитарная экспертиза образовательной среды, в части вариативности ресурсов, предоставляемых детям старшего дошкольного возраста для развертывания игровой деятельности, как ведущей для развития творческого воображения детей. В результате исследования установлено, что общий уровень сформированности всех компонентов готовности педагогов к реализации индивидуального подхода в ДОУ у большинства педагогов (53 %) критический. Отсутствует единое понимание терминов «индивидуализация», «индивидуальный образовательный маршрут», есть трудности в дифференциации индивидуальных проявлений творческого характера в детской деятельности, проблемы практической реализации приемов и форм образования, ориентированных на индивидуальные потребности дошкольников.

**Ключевые слова:** педагогическая деятельность, профессиональная готовность воспитателя, когнитивный компонент готовности, деятельностный компонент готовности, рефлексивный компонент готовности педагога, творческое развитие детей дошкольного возраста, индивидуальный подход, игровая образовательная среда, сюжетно-ролевая игра.

## MAIN COMPONENTS OF READINESS OF TEACHERS TO IMPLEMENT THE INDIVIDUAL APPROACH IN PRESCHOOL EDUCATION

© 2018

**Zaytseva Olga Yuryevna**, PhD in psychology, head of the department of the psychology and pedagogic of preschool education

*Irkutsk State University*

(664003, Russia, Irkutsk, K. Marx Street, 1, e-mail: yasy\_za@mail.ru)

**Abstract.** The article is devoted to the consideration of the main components of professional readiness of teachers for the implementation of an individual approach to preschool children, in the aspect of developing their creative imagination. The modern system of pre-school education faces the complex task of finding new ways to improve the quality of education through individualization, pedagogical support for the creative development of children in the early stages of ontogeny. The authors conducted a study of the component structure of the teacher's readiness, studied the features of understanding and pedagogical support for the creative development of children in a pre-school educational organization. The aim of the study was not only to study the opinion of respondents (kindergarten teachers) about their readiness to implement the tasks of an individual approach to the development of creative imagination of children, but also the humanitarian expertise of the educational environment, in terms of the variability of resources provided to children of older preschool age for the deployment of gaming activities as leading activity for development the creative imagination of children. As a result of the research, it was found that the general level of the formation of all components of the teachers' readiness for the implementation of an individual approach in to the pre-school educational organization in the majority of teachers (53 %) is critical. There is no common understanding of the terms "individualization", "individual educational route", there are difficulties in differentiation of individual manifestations of creative nature in children's activities, there are problems of practical implementation of methods and forms of education, focused on the individual needs of preschool children.

**Keywords:** pedagogical activity, professional readiness of the educator, cognitive component of readiness, active component of readiness, reflective component of the teacher's readiness, creative development of children of preschool age, individual approach, game educational environment, story-role play.

Готовность к определенному типу профессиональной деятельности в рамках образовательного пространства предполагает строгое и системное овладение определенными знаниями и умениями, стойкую убежденность человека, социально значимую направленность личности [1]. Рассматривая готовность воспитателя к реализации задач индивидуализации образования как системообразующую установку к деятельности с позитивными результатами социализации воспитанников и стремление к решению педагогических задач в области создания условий для самоактуализации и развития каждого обучающегося, можно сделать вывод, что оно является сложным, многоуровневым, разноплановым личностным образованием специалиста.

Еще С. Френе писал о необходимости признания личности ребенка, раскрывающей свои потенциальные возможности, центральным звеном образовательного процесса, о возможности самоактуализации (стремление человека к наиболее полному выявлению и разви-

тию своих личностных возможностей) детей. Поскольку «...ребенок сам создает свою личность, а функция педагога заключается в том, чтобы помочь ему обнаружить в себе и развить то, что ему органично присуще», можно сказать, что цель дошкольного образования состоит в создании условий для максимального раскрытия индивидуального возрастного потенциала ребенка [2].

В современной психолого-педагогической литературе ставится вопрос о создании педагогом специальных педагогических условий для решения поставленных педагогических задач. В соответствии с темой нашей работы и исследованиями А.С. Белкина, Б.М. Румина, В.П. Пархоменко[3], под организационными педагогическими условиями мы понимаем педагогически комфортную среду как совокупность мер в образовательном процессе, реализация которых будет способствовать повышению уровня творческой самостоятельности детей.

Реализация индивидуального подхода – одно из педагогических условий, значимых в нашем педагогиче-

ском исследовании. Индивидуальный подход – это организация педагогом учебно-воспитательного процесса с учетом индивидуальных особенностей ребенка, выявление проблемных или сильных сторон в развитии ребенка и определение путей коррекции или дальнейшего развития.

Концепция реализации индивидуального подхода в дошкольном образовательном учреждении Я.И. Ковальчук, М.Д. Маханевой, Л.В. Михайловой-Свирской [4; 5], позволила нам сформулировать понятие готовности педагога к реализации индивидуального подхода в ДОУ. Под готовностью педагога к реализации индивидуального подхода в ДОУ мы понимаем способность в системе осваивать методический материал в области индивидуализации образования, сформированность всех компонентов готовности: когнитивного, деятельностного и рефлексивного.

Для определения готовности педагогов к реализации индивидуального подхода в ДОУ нами были использованы следующие методы: опрос и анализ календарных планов педагогов. В эксперименте приняли участие педагоги общеразвивающих групп организаций дошкольного образования в количестве 40 человек, педагогический стаж которых варьируется от 2 до 15 лет.

Критериями анализа реализации индивидуального подхода в ДОУ, в соответствии с темой нашего исследования, выступили количественно-качественные показатели готовности педагогов к реализации индивидуального подхода в ДОУ. Мы смогли дифференцировать три уровня готовности, представим их в таблице

Таблица 1 - Критерии и уровни готовности педагога к реализации индивидуального подхода в ДОУ

Критерий	Уровень		
	критический	базовый	повышенный
Когнитивный компонент наличие теоретических знаний в области реализации индивидуального подхода	педагог затрудняется в выделении особенностей организации индивидуального подхода к развитию ребенка, не поддерживает детскую инициативу. Отсутствуют знания об условиях эффективности обучения воспитанников с различными особенностями, темпом деятельности.	педагог имеет представления о значимости индивидуального подхода к развитию ребенка, но не всегда использует знания по вопросу создания эффективных условий обучения воспитанников с различными особенностями, темпом деятельности.	педагог организует собственную педагогическую деятельность, ориентируясь на индивидуальные особенности ребенка. Владеет средствами диагностики индивидуальных особенностей ребенка и особенностей группы. Способен определить индивидуальные цели на краткосрочную и долгосрочную перспективу
Деятельностный компонент владение технологией реализации индивидуального подхода	в деятельности педагога отсутствует индивидуальная работа с детьми, у педагога отсутствует необходимый набор навыков проектирования индивидуализированных практик образования	выстраивание индивидуальной работы с детьми осуществляется бессистемно, носит эпизодический характер. Коммуникативные, методические, информационные навыки индивидуализации проявляются ситуативно	педагог проводит индивидуальную работу с детьми в режимных моментах, а непосредственно образовательной деятельности. Педагог демонстрирует наличие необходимых навыков проектирования индивидуальных траекторий детского развития
Рефлексивный компонент наличие рефлексивной позиции	педагог не использует рефлексию своей профессиональной деятельности по вопросам индивидуального подхода к детям	педагог периодически проводит рефлексивный анализ эффективности условий индивидуализации в практике образовательной работы с детьми	педагог систематически проводит рефлексивный анализ и оценку своей профессиональной деятельности для определения новых направлений в организации эффективного взаимодействия с детьми

Представим полученные в процессе опроса педагогов и анализа календарных планов данные сформированности готовности педагогов к реализации индивидуального подхода в ДОУ по каждому компоненту: когнитивному, деятельностному и рефлексивному.

Сформированность когнитивного компонента готовности к реализации индивидуального подхода в ДОУ у большинства педагогов (70 % опрошенных педагогов) находится на критическом уровне. Педагоги, отнесенные к этому уровню, не имеют теоретических знаний в области реализации индивидуального подхода.

Так, Мария А. (педагогический стаж 1,6 года), Екатерина Р. (педагогический стаж 2 года) и Алёна П. (педагогический стаж 6 лет) на вопрос опросника: «Знаете ли Вы разницу между понятиями «индивидуализация» и «индивидуальный подход»?» ответили отрицательно. В календарных планах этих педагогов, также не прослеживается работа по реализации индивидуального подхода в работе с детьми.

Сформированность когнитивного компонента готовности к реализации индивидуального подхода в ДОУ на базовом уровне была выявлена у 20 % педагогов (2 человека). Эти педагоги характеризуются недостаточными теоретическими знаниями по вопросам реализации индивидуального подхода в работе с детьми, они не знают, как применять имеющиеся в этой области знания на практике, также у них не сформирована профессиональная установка на индивидуальную работу с детьми.

И только у 10 % педагогов когнитивный компонент готовности к реализации индивидуального подхода в ДОУ сформирован на повышенном уровне. Их теоретические знания в вопросе индивидуального подхода в работе с детьми достаточно обширны. Эти педагоги сами считают себя мотивационно готовыми к реализации индивидуального подхода в ДОУ.

Деятельностный компонент готовности педагога раскрывает педагогический потенциал способов и приемов эффективного взаимодействия участников образовательного процесса для проектирования индивидуальной образовательной траектории детского развития.

На критическом уровне сформированность деятельностного компонента у 40% педагогов от общего числа опрошенных нами. Это говорит о том, что педагоги не учитывают индивидуальные особенности детей, не стараются создать условия для проявления индивидуальности детей, не выстраивают индивидуальные образовательные маршруты для воспитанников. Реализация индивидуального подхода этими педагогами прослеживается не во всех образовательных областях.

Например, Ирина О. (педагогический стаж 5 лет), Светлана О. (педагогический стаж 3 года) и Татьяна С. (педагогический стаж 2 года) на вопрос опросника «Выстраиваете ли Вы индивидуальные образовательные маршруты для своих воспитанников?» дали отрицательный ответ. Индивидуальная работа с детьми этими педагогами не планируется.

На базовом и повышенном уровне сформированности деятельностного компонента готовности педагогов к реализации индивидуального подхода в ДОУ находятся одинаковое количество педагогов (базовый уровень 30 % и повышенный уровень 30 %). Эти педагоги имеют достаточно высокий уровень профессиональных умений по применению технологий, методов, приёмов индивидуальной работы с детьми, но не имеют опыта применения их на практике. Педагоги планируют индивидуальную работу с детьми в течение дня, данная работа производится бессистемно, носит эпизодический характер.

Уровень сформированности рефлексивного компонента готовности педагогов к реализации индивидуального подхода в ДОУ мы понимаем, как способность педагога анализировать стандартные и нестандартные ситуации учета индивидуальных особенностей детей, свойственных для сферы дошкольного образования. У 50 % педагогов, уровень сформированности рефлексивного компонента находится на критическом уровне. Эти педагоги не проводят анализ и оценку своей профессиональной деятельности для определения новых направлений в организации эффективного взаимодействия с детьми.

30 % педагогов были отнесены к базовому уровню сформированности рефлексивного компонента готовности педагогов к реализации индивидуального подхода в ДОУ. Периодически они решают педагогические задачи с учетом полученных в процессе рефлексии данных.

И только у 20 % педагогов был выявлен повышенный уровень сформированности рефлексивного компонента готовности педагогов к реализации индивидуального подхода в ДОУ. Профессиональная деятельность этих педагогов пронизана рефлексивными процессами и строится на основе самоанализа и самооценки собственной деятельности.

Обобщая вышесказанное, представим общий уровень сформированности всех компонентов готовности

педагогов к реализации индивидуального подхода в ДОУ у большинства педагогов (53 %) выявлен критический уровень, у 27 % – базовый уровень готовности и у 20 % педагогов повышенный уровень готовности к реализации индивидуального подхода в работе с детьми.

Обобщая все вышесказанного, можно выделить общие и индивидуально-типические особенности готовности педагогов к реализации индивидуального подхода к детям дошкольного возраста:

20 % педагогов ДОУ, находящихся на повышенном уровне готовности к реализации индивидуального подхода в ДОУ, характеризуются: знанием теории в области реализации индивидуального подхода к развитию детей; умением организовать собственную педагогическую деятельность, ориентируясь на индивидуальные особенности ребенка; владением средствами диагностики индивидуальных особенностей ребенка и особенностей группы; способностью определять индивидуальные цели на краткосрочную и долгосрочную перспективу. Эти педагоги организуют индивидуальную работу с детьми в режимных моментах и непосредственно-образовательной деятельности, систематически проводят рефлексивный анализ и оценку своей профессиональной деятельности для определения новых направлений в организации эффективного взаимодействия с детьми.

27 % педагогов ДОУ находящихся на базовом уровне готовности к реализации индивидуального подхода в ДОУ характеризуются: недостаточным уровнем теоретических знаний по вопросам индивидуального подхода (у 70 % из них знания в данной области отсутствуют или находятся на минимальном уровне); недостаточным уровнем профессиональных умений по применению технологий, методов, приёмов индивидуальной работы с детьми (20 % опрошенных педагогов не имеют опыта их применения; 80 % не имеют опыта разработки и реализации индивидуального образовательного маршрута для воспитанников; отсутствием систематической рефлексии собственной педагогической деятельности).

Педагоги (53 %) находящиеся на критическом уровне готовности к реализации индивидуального подхода в ДОУ характеризуются: отсутствием теоретических знаний об особенностях индивидуального подхода к развитию ребёнка; отсутствием навыков учета индивидуальных особенностей детей в работе с ними; отсутствием навыков по созданию условий для проявления индивидуальности детей; неумением выстраивать индивидуальные образовательные маршруты для воспитанников; отсутствием рефлексии своей профессиональной деятельности.

Таким образом, результаты исследования показали, что готовность педагогов ДОУ к реализации индивидуального подхода, сформирована на разном уровне. Преобладание показателей среднего и низкого уровня свидетельствует о необходимости организации работы по формированию готовности педагогов к реализации индивидуального подхода в ДОУ.

Готовность педагогов к реализации индивидуального подхода напрямую определяет и качество образовательной среды для детей дошкольного возраста, которую создает педагог. Одним из условий развития творческого воображения детей старшего дошкольного возраста, является организация развивающей предметно-пространственной среды. Опираясь на примерный перечень игрового оборудования для учебно-материального обеспечения дошкольных образовательных учреждений, мы провели анализ предметной развивающей среды групп детского сада, участвовавшего в исследовании.

Являясь ведущей в дошкольном возрасте, игровая деятельность, и сюжетная игра, в частности, предоставляет наибольшие возможности для активного развития творческого воображения дошкольников. Поэтому, в соответствии с темой нашего исследования, для экспертизы нами был выбран «Центр игры». В своем исследовании мы устанавливали соответствие между игровым

оборудованием, рекомендованным в данной возрастной группе и оборудованием, которое имеется в наличии, а также его количеством.

Мы установили, что в развивающей предметно-пространственной среде группы созданы условия для игровой деятельности детей как одно из условий развития творческого воображения дошкольника. В группе оборудована игровая зона, выделено отдельное пространство, которое является достаточно свободным и трансформируемым.

Следуя логике теоретического положения О.М. Дьяченко о развитии творческого воображения, представим количественно-качественный анализ ресурсов развивающей предметно-пространственной среды группы ДОУ с учётом типологии игрового материала: игрушки, персонажи и ролевые атрибуты, игрушки – предметы оперирования, маркеры игрового пространства, полифункциональные материалы. Путём процентного соотношения между рекомендованным количеством игрового материала (идеальным) и количеством, представленным в РППС группы (фактическим) мы смогли наглядно представить несоответствие ресурсов развивающей предметно-пространственной среды группы ДОУ с нормативными показателями. Мы указали идеальное количество, представленное в Примерном перечне игрового оборудования для учебно-материального обеспечения дошкольных образовательных учреждений, а также фактическое количество в группе. Представим качественную характеристику по типам игрового материала: игрушки (куклы) – вид игрового материала, который особенно ценен на первом этапе развивающей работы, так как у детей с низким уровнем развития творческого воображения помогают в создании воображаемой ситуации. В РППС группы они представлены в объеме 75 % от рекомендованного. Их нормативное количество в группе должно быть 8 штук, в наличии – 6 штук, что, несомненно отрицательно, влияет на развитие творческих игр детей.

Персонажи и ролевые атрибуты (наборы мелких фигурок животных, наборы кукол: профессии, семья, наручные куклы би-ба-бо; атрибуты для ролевых игр и т. д.) также играют важную роль в развитии творческого воображения детей. Они помогают детям полноценно вживаться в роль персонажей в творческих играх. В развивающей предметно-пространственной среде группы эти игровые материалы представлены в объёме 67 % от рекомендованного.

В группе имеются игрушки для сюжетно-ролевых игр, наборы театров, наборы мелких игрушек, сказочные персонажи, животные разных видов, ролевые атрибуты, костюмы-накидки, однако их количество не соответствует рекомендуемой норме в соответствии с количеством детей в группе. Например, наручных кукол би-ба-бо в наличии семь при рекомендуемой норме десять разных, плюс с открывающимся ртом четыре. С открывающимся ртом куклы отсутствуют.

Также в группе отсутствуют атрибуты, которые могли бы быть использованы в сюжетно-ролевых играх в качестве элементов костюмов. Практически отсутствуют предметы, которые отражают особенности быта и характеризующие разные профессии: короны, кокошники, ремешок ковбоя. Игрушки-предметы для оперирования ими в игре, к которым относятся: посуда, весы, телефон, коляска, часы, бинокли, автомобили, самолеты, игрушки-трансформеры и т.д., представлены в развивающей предметно-пространственной среде группы не в полном объёме (79 % от рекомендуемой нормы). Например, имеется один телефон при норме три, нет железной дороги и подъёмного крана.

Что касается маркеров игрового пространства – предметов, указывающих на место событий, в которых разворачивается сюжет, к которым относятся: ширмы, игровые модули, макеты различных построек, мебель для кукол и т. д., то они представлены в развивающей



предметно-пространственной среды группы в наименьшем процентном соотношении относительно рекомендованного – 52 %. В развивающей предметно-пространственной среде группы имеются ширма, игровые модули «Кухня» и «Мастерская», но отсутствуют: стойка с рулем/штурвалом, стойка-флажток, макеты кукольных домов, набор мебели для мелких персонажей и др., соответственно, нет стимульного материала для развёртывания соответствующих сюжетно-ролевых игр.

Имеются полифункциональные материалы, разные куски ткани, мелкие предметы-заместители, строительный набор, объемные модули. Однако не всё игровое оборудование является доступным для детей, часть игрового оборудования находится не в игровой зоне и не всегда предлагается для игр педагогом.

Прослеживается недостаточное количество игрового материала в группе в сравнении с рекомендуемым по количеству детей группы. Педагогам ДОУ необходимо уделить внимание обогащению развивающей предметно-пространственной среды группы, тем самым создавая условия реализации индивидуального подхода к развитию творческого воображения у детей старшего дошкольного возраста.

Выявленные недостатки в компонентах готовности педагога к реализации индивидуального подхода к детям в понимании сущности термина «индивидуализация образования», в его проектировании на практике, отсутствием рефлексии продуктивности индивидуального подхода к детям, говорят, прежде всего, о недостаточной готовности воспитателей квалифицированно осуществлять данный процесс. Очевидно, что на сегодняшний день в дошкольном образовании востребован новый педагог, который может стать не только транслятором информации, но сможет реализовать на практике идеи индивидуализации [6], в том числе, в области развития одного из ключевых новообразований дошкольного детства – развитие творческого воображения.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Зимняя, И.А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования/И.А. Зимняя//Высшее образование сегодня. 2003. № 5. С. 34–42.
2. Корепанова, М. В. Концепция дошкольного воспитания [Текст] / М.В. Корепанова, И.А. Липчанская // Дошкольное воспитание. - 2015. - № 5. - С. 21–27
3. Белкин, Е. Л. Психолого-дидактические основы построения эффективных методик обучения [Текст] / Е.Л. Белкин, А. М. Иванов. - М: Просвещение, 2013. - 128 с.
4. Михайлова-Свирская, Л. В. Индивидуализация образования детей дошкольного возраста: пособие для педагогов ДОО [Текст] / Л. В. Михайлова-Свирская. – М.: Просвещение, 2015. - 120 с.
5. Маханева, М. Д. Индивидуальный подход к ребенку в ДОУ [Текст]: организационно-методический аспект / М. Д. Маханева. – М.: ТЦ Сфера, 2007. - 57с.
6. Додонова, Н.С. Проблема готовности педагогов к проектированию индивидуального образовательного маршрута дошкольника// Научный поиск. 2015. № 3.2. С. 14–16

*Статья поступила в редакцию 29.04.2018*

*Статья принята к публикации 27.06.2018*

УДК 37.02

## К ВОПРОСУ РАЗВИТИЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОСТИ У МАЛЬЧИКОВ И ДЕВОЧЕК СЕДЬМОГО ГОДА ЖИЗНИ

© 2018

**Шинкарёва Надежда Алексеевна**, кандидат педагогических наук, доцент кафедры  
«Психологии и педагогики дошкольного образования»

**Иванова Виктория Эрдыниева**, бакалавр

*Иркутский государственный университет*

(664053, Россия, Иркутск, улица Нижняя-Набережная, 6, e-mail: educa.isu.ru)

**Аннотация.** В статье рассматривается развитие самостоятельности в гендерном аспекте – у мальчиков и девочек седьмого года жизни. Тема самостоятельности не является новой в психолого-педагогических исследованиях, но, в то же время, она не утрачивает своей актуальности, поскольку самостоятельность, как интегративная характеристика личности играет важное значение в ее становлении и развитии. Проблема самостоятельности проанализирована в психолого-педагогических исследованиях и рассмотрена в разных аспектах. В развитии детской самостоятельности изучены, представлены и охарактеризованы три ступени. Представлена и охарактеризована инновационная технология развития самостоятельности мальчиков и девочек седьмого года жизни, которая рассматривается в контексте анализа механизмов развития саморегуляции поведения в целом. Изучена и определена сущность понятия и природа «самостоятельности», структура и соотношение компонентов самостоятельности, этапы условия и методы развития, определены критерии, представлены показатели и изучены условия развития самостоятельности у дошкольников. В статье отмечено, что на седьмом году жизни у мальчиков и девочек отчетливо проявляются психофизиологические различия, которые влияют на проявление и развитие самостоятельности, что обуславливает необходимость создания специальных условий развития самостоятельности, учитывающих гендерные особенности детей.

**Ключевые слова:** волевая сфера, качество личности, подструктура личности, самостоятельность, старший дошкольный возраст, игра, личность, гендерные особенности, критерии и показателями сформированности самостоятельности, механизм развития саморегуляции.

## THE DEVELOPMENT OF AUTONOMY IN BOYS AND GIRLS OF THE SEVENTH YEAR OF LIFE

© 2018

**Shinkareva Nadezhda Alekseevna**, candidate of pedagogical Sciences, associate Professor  
of “Psychology and pedagogy of preschool education”

**Ivanova Victoria Erdynyevna**, bachelor

*Irkutsk State University*

(664053, Russia, Irkutsk, Nizhnyaya-Naberezhnaya street, 6, e-mail: educa.isu.ru)

**Abstract.** The article considers the development of self-reliance in the gender aspect-in boys and girls of the seventh year of life. The theme of independence is not new in psychological and pedagogical research, but at the same time, it does not lose its relevance, because independence as an integrative characteristic of the individual plays an important role in its formation and development. The problem of autonomy is analyzed in psychological and pedagogical studies and considered in different aspects. In the development of children’s independence, three stages were studied, presented and characterized. The innovative technology of development of independence of boys and girls of the seventh year of life is presented and characterized, which is considered in the context of the analysis of mechanisms of development of self-regulation of behavior in General. The essence of the concept and the nature of “independence”, the structure and the ratio of the components of independence, the stages of conditions and methods of development, the criteria are defined, the indicators are presented and the conditions for the development of independence in preschool children are studied. The article notes that in the seventh year of life boys and girls clearly manifest psychophysiological differences that affect the manifestation and development of independence, which necessitates the creation of special conditions for the development of independence, gender-sensitive children.

**Keywords:** volitional sphere, personality quality, personality substructure, independence, senior preschool age, game, personality, gender features, criteria and indicators of independence formation, mechanism of self-regulation development.

На современном этапе развития общества возрастает потребность в активных, творческих и самостоятельных людях, способных проявлять творческий подход к решению проблемных ситуаций, определять путь своего развития. В связи с этим образование направлено на формирование у детей самостоятельности, инициативности, активности в познании окружающего мира, субъектной позиции в деятельности. Данное направление рассматривается на законодательном уровне. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования подчеркивает необходимость развития инициативы и самостоятельности детей дошкольного возраста в специфических для них видах деятельности: игровой, коммуникативной, двигательной, изобразительной, познавательно-исследовательской и т. д.

У дошкольников в процессе воспитания и обучения в дошкольном учреждении, необходимо сформировать умение самостоятельно ставить цель и определять задачи собственной деятельности, анализировать ее условия, формулировать проблемы и гипотезы, предположения о вариантах решения проблемных ситуаций, находить для этого средства, преодолевать разногласия, организовывать и корректировать ход как индивидуальной, так и

совместной деятельности, достигая положительного результата.

Формирование активной, самостоятельности личности необходимо начинать уже с дошкольного возраста, поскольку именно в этот период создаются благоприятные условия для формирования основ самостоятельности.

Развиваясь на протяжении всего дошкольного возраста к семи годам дети уже достигают выраженных показателей самостоятельности в разных видах деятельности: в игре, в труде, в познании, в общении. В качестве показателей самостоятельности дошкольников седьмого года жизни исследователи выделяют стремление к решению задачи деятельности без помощи других людей, умение поставить цель деятельности, осуществить элементарное планирование, реализовать задуманное и получить результат, адекватный поставленной цели, способность к проявлению инициативы и творчества в решении возникающих задач.

Проявления самостоятельности у детей седьмого года жизни характеризуются также и гендерными особенностями. В работах В.Д. Еремеевой, Т.П. Хризман, Т.Н. Дороновой отмечается, что мальчики более само-

стоятельны и активны и это наблюдается чаще в игровой деятельности, познавательной деятельности, девочки менее самостоятельны. В тоже время специальных исследований, раскрывающих особенности проявления самостоятельности у мальчиков и девочек в научной литературе не представлено.

Проблема самостоятельности в психолого-педагогических исследованиях рассмотрена в разных аспектах: изучаются ее сущность и природа (Г.А. Балл, П.И. Пидкасистый, А.Г. Хрипкова); структура и соотношение компонентов самостоятельности (Г.Н. одина, Т.Г. Гуськова); этапы условия и методы развития самостоятельности (А.А. Люблинская) и т.д.

В работе С.Л. Рубинштейна самостоятельность рассматривается как качество личности, характеризующееся следующими проявлениями: сознательной мотивированностью действий, их обоснованностью, неподверженностью влиянию и внушению, способностью человека самому усматривать объективные основания для поступков [1].

Л.А. Ростовецкая считает, что самостоятельность выступает как единство самосознания и самоуправления, при котором осуществляется управление личностью своими психическими процессами, создание ситуаций, в которых максимально выявляются её возможности. Ядро или основа самостоятельности как интегративного свойства личности составляют саморегуляция познавательных психических процессов, особенности саморегуляции интеллекта – самостоятельность мышления [2].

О.В. Зимонина считает, что самостоятельность можно определить, как черту характера, которая определяет основные направления личности и деятельности [3].

Неоднозначно мнение исследователей и в отношении структуры самостоятельности. Одной из распространенных позиций является выделение трехкомпонентной структуры, включающей интеллектуальной, волевой и эмоциональный компоненты. Интеллектуальный компонент исследователи называют по-разному - как содержательно-операционный, как рациональный.

О.Ф. Борисова, рассматривая самостоятельность у детей дошкольного возраста, отмечает, что критериями самостоятельности являются: содержание конкретной деятельности, выполняемой без помощи других, степень выраженности самостоятельности, предполагающей проявление настойчивости, сосредоточенности на выполнении задания [4].

И.М. Воротилкина считает, что в старшем дошкольном возрасте показателями сформированности самостоятельности могут выступать следующие характеристики: готовность и желание решать задачи деятельности без помощи и участия других; способность ставить цели деятельности; умение планировать деятельность; способность реализовывать задуманное и достигать результатов, адекватных поставленной цели [5].

По мнению С.В. Чебровской, развитие самостоятельности у мальчиков и девочек старшего дошкольного возраста характеризуется как гендерными, так и возрастными особенностями. В развитии детской самостоятельности выделяют три ступени. Первая ступень характеризуется тем, что ребенок действует в обычных для него условиях, в которых вырабатывались основные привычки, без напоминания и побуждений со стороны взрослого. Вторая ступень характеризуется тем, что ребенок самостоятельно использует привычные способы действия в новых, необычных, но близких по характеру ситуациях. На третьей ступени возможен уже более далекий перенос, когда сформированное умение носит обобщенный характер и побуждает ребенка к самостоятельной деятельности в других ситуациях [6].

Логизируя по данной проблеме, мы солидарны с Н.А. Шинкарёвой, что к концу старшего дошкольного возраста инициатива и самостоятельность становятся значительно дифференцированнее и разнообразнее, что связано с развитием у детей в целом умений и навыков

организовывать разные виды деятельности. При этом у мальчиков в большей степени развивается самостоятельность в познавательной деятельности. Они также проявляют самостоятельность, а особенно при поддержке взрослого, в действиях, которые свидетельствуют об их силе, ловкости, и в целом их умениях.

Девочки более самостоятельны в организации своей жизни. А именно, у девочек быстрее формируются навыки самостоятельности в самообслуживании, чем у мальчиков. Возрастающая самостоятельность сказывается на умении оценивать поведение и работу других детей [7–9].

Одной из характерных особенностей самостоятельности старших дошкольников является ее организованность. Дети уже лучше выполняют порученные дела в соответствии с требованиями взрослого человека.

Творческая деятельность является высшей формой развития самостоятельности у мальчиков и девочек старшего дошкольного возраста. Развитие творчества является обязательным элементом процесса обучения и воспитания старших дошкольников. Как отмечает ряд авторов, именно в увлекательной творческой деятельности перед дошкольником возникает проблема самостоятельного определения замысла, способов и форм его воплощения. В общей увлекательной деятельности развивается сотрудничество, пробуждается воображение и инициатива.

Развитие самостоятельности у детей седьмого года жизни тесным образом связано с реализацией в педагогическом процессе ряда условий, способствующих развитию самостоятельности.

На данный момент в психолого-педагогических исследованиях отмечаются разные подходы к выделению условий развития самостоятельности. Прежде всего, это проявляется в том, что исследователи ставят акценты на разные аспекты организации педагогического процесса. Большинство исследователей едины во мнении о том, что ведущую роль в развитии самостоятельности у мальчиков и девочек седьмого года жизни играет организация разных видов деятельности детей и организация среды.

В работе Н.П. Гришаевой развитие самостоятельности мальчиков и девочек седьмого года жизни рассматривается в контексте анализа механизмов развития саморегуляции поведения в целом. При этом автор отмечает, что самостоятельность является одним из важнейших проявлений саморегуляции ребенка [10].

В качестве основных условий развития самостоятельности, Н.П. Гришаева выделяет следующие: создание развивающей, трансформируемой среды, как предметной, так и среды «развивающего» общения; трансляция всеми участниками образовательного процесса значимых образцов социального поведения, в частности, поддержка проявлений самостоятельности; регулярное проведение специально организованных мероприятий для развития самостоятельности у детей; создание эффективной технологии включения родителей в совместную с детьми, социально значимую деятельность; разработка плана совместной работы с педагогами по овладению новыми методами и приемами детей развития самостоятельности у детей старшего дошкольного возраста [10].

С.В. Чебровская считает, что о развитии самостоятельности ребенка в игре свидетельствуют проявления инициативности в определении темы игры, ее замысла, умение организовать игру, выполнять игровые действия. Коллективные игры являются одним из наиболее эффективных средств, по мнению данного автора, способствующих развитию самостоятельности, поскольку, принимая на себя определенную роль, ребенок регулирует свои действия, подчиняет их роли, взаимодействует в игре с другими детьми и осуществляет всего это самостоятельно на основе сформированных умений и навыков [6].

Опыт коллективных игр является наиболее ценным

в плане развития самостоятельности, поскольку коллективная игра является менее предсказуемой, требует от ребенка умения ориентироваться в ситуации, гибкости, и, соответственно, самостоятельности в принятии текущих решений по вопросам игры.

В исследовании А.С. Микериной также рассматривалась проблема развития самостоятельности у детей дошкольного возраста. Автором были выделены психолого-педагогические условия формирования самостоятельности, к которым отнесены: организация взаимодействия педагогов с родителями по вопросам развития самостоятельности у ребенка; создание развивающей предметно-пространственной среды, способствующей развитию у ребенка широкого круга интересов и стремление самому решать задачи без помощи взрослого; организация специфических видов детской деятельности с целью развития умения ставить цель, планировать деятельности, осуществлять определенные действия по достижению целей; позиция педагога в процессе взаимодействия с детьми, которая характеризуется умением ненавязчиво побуждать ребенка к проявлению самостоятельности [11].

В работе Л.А. Ростовцевой отмечается, что для развития самостоятельности мальчиков и девочек седьмого года жизни, важное значение имеет, прежде всего, накопление представлений и знаний о формах самостоятельного поведения, осознание значимости самостоятельности в личностном и социальном плане; формирование положительного отношения к деятельности; формирование элементов самоконтроля и самооценки при выполнении деятельности [2].

А.Н. Атарова указывает, что для развития самостоятельности мальчиков и девочек седьмого года жизни, наиболее эффективной является интеграция детских видов деятельности, основанная на разных принципах. Первый принцип - это интеграция двух деятельностей одновременно, в частности, например, игра-труд или изобразительная и музыкальная деятельности. Второй принцип интеграции - это сменяющиеся во времени друг друга виды деятельности, которые нацелены на получение общего, единого результата [12].

Обязательным этапом работы по развитию самостоятельности детей является изучение особенностей и уровня ее развития. В исследовании приняли участие 20 детей: из них 10 девочек и 10 мальчиков в возрасте 6-7 лет.

В исследовании нами был использован комплекс диагностических методик, в число которых вошли: анкета «Что такое самостоятельность» (А.Н. Атарова), наблюдение «Карта проявлений самостоятельности» (Н.А. Атарова), наблюдение «Карта проявлений самостоятельности» (Н.А. Атарова), проективная методика диагностики «автономности - зависимости» у детей 5-7 лет (С.В. Хусаинова, Г.С. Прыгин).

В ходе констатирующего этапа исследования мы провели изучение особенностей проявления самостоятельности у мальчиков и девочек седьмого года жизни на основе оценки сформированности структурных компонентов самостоятельности.

Результаты исследования показали, что по уровню развития когнитивного компонента самостоятельности распределение мальчиков и девочек отличается, среди мальчиков больше человек с высоким уровнем, чем среди девочек. Зато среди девочек меньше человек с показателями низкого уровня, то есть большинство девочек в целом характеризуются средним уровнем развития когнитивного компонента самостоятельности, в то время, как среди мальчиков уровеньный разброс является более широким. И мальчики, и девочки седьмого года жизни часто испытывали затруднения в объяснении самого понятия «самостоятельность» или аргументации своего ответа, несмотря на то, что ответы у них являлись правильными.

Уровень сформированности эмоционально-мотива-

ционного и волевого компонентов самостоятельности у мальчиков и девочек также различается. Эти различия наблюдаются в показателях высокого уровня, которые у мальчиков более выражены по сравнению с девочками, и показателях среднего уровня, которые более выражены у девочек, по сравнению с мальчиками. В деятельности в целом мальчики седьмого года жизни более ярко проявляют самостоятельность, чем девочки. В то же время, на уровне отдельных проявлений самостоятельности необходимо отметить, что в деятельности девочки более терпеливы, организованы, способны дольше заниматься разными видами деятельности, чем мальчики, хотя и те, и другие, способны организовать деятельность и довести ее до конца.

Мы выявили, что 60 % мальчиков и 50 % девочек проявляют в предлагаемых ими ситуациях реакции, которые характеризуют как автономное, так и зависимое поведение. И мы отметили для себя, что у этих детей при устойчивой потребности в проявлении самостоятельности, недостаточно сформированы навыки самоорганизации деятельности, что препятствует развитию их самостоятельности.

По результатам оценки выделенных нами компонентов самостоятельности, мы смогли определить общий уровень развития самостоятельности у мальчиков и девочек седьмого года жизни.

Как мы видим из рисунка, высокий уровень развития самостоятельности характерен для 30% мальчиков и 20% девочек. У мальчиков и девочек с высоким уровнем самостоятельности отмечается выраженная и устойчиво проявляющаяся потребность в самостоятельности. У этих дошкольников хорошо сформированы умения организовывать свою деятельность, оценивать результаты своей деятельности, корректировать деятельность в процессе ее осуществления. Они умеют ставить цель и достигать поставленной цели, преодолевая возможные затруднения. Обращаются за помощью они в случае действительной необходимости, предварительно попробовав самостоятельно преодолеть трудность неоднократно.

Средний уровень самостоятельности характерен для 40 % мальчиков и 50 % девочек. У этих дошкольников седьмого года жизни проявления самостоятельности являются неустойчивыми. Часто при выраженной потребности проявлять самостоятельность, у них недостаточно сформированы умения организации своей деятельности, в результате чего возникающие затруднения приводят их к необходимости обращаться за помощью к взрослому. К тому же, у них недостаточно развиты волевые усилия, которые также иногда препятствуют проявлению их самостоятельности.

Низкий уровень самостоятельности характерен для 30 % мальчиков и 30 % девочек седьмого года жизни. Низкий уровень отличается недостаточной выраженностью потребности в самостоятельных действиях, несформированностью умений организовывать свою деятельность, преобладанием стремления к зависимому поведению и ориентацией на ведущего или лидирующего, постоянной потребностью обращаться за помощью к взрослым.

Таким образом, анализ современных подходов к проблеме исследования позволил нам определить самостоятельность как динамическое качество личности, высокая степень развития которого характеризуется стремлением к решению задач, умением ставить цель деятельности, способностью удерживать в памяти конечную цель действия, организовывать деятельность в русле её достижения, способностью совершать в той или иной степени сложности действия без посторонней помощи, соотносить полученный результат с исходным намерением.

В дошкольном возрасте показателями сформированности самостоятельности могут выступать следующие характеристики: готовность и желание решать задачи

деятельности без помощи и участия других; способность ставить цели деятельности; умение планировать деятельность способность реализовывать задуманное и достигать результатов, адекватных поставленной цели.

У мальчиков и девочек седьмого года жизни отмечаются различия в проявлениях самостоятельности: мальчики являются более активными и самостоятельными в познавательной деятельности, в активных и подвижных играх; девочки более самостоятельны в организации своего пространства, самообслуживании, продуктивной деятельности.

Эффективность развития самостоятельности у мальчиков и девочек седьмого года жизни связана с учетом педагогических условий развития самостоятельности.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии СПб. 2009. – 720 с.

2. Ростовецкая Л.А. Самостоятельность личности в познании и общении Пособие по спецкурсу / Ростовский-на-Дону государственный педагогический институт. - Ростов н/Д, 2005. - 296 с.

3. Зимонина О.В. Организационно-педагогические условия развития самостоятельности у детей подготовительной группы Брянск, 1998. - 24 с.

4. Борисова О.Ф. Самостоятельность как база формирования социальных компетенций дошкольника// Детский сад от А до Я. - 2008. - № 1 - С. 124–132.

5. Воротилкина И.М. Развитие самостоятельности в двигательной деятельности детей и молодежи: – М., МПГУ, 2005. – 232 с.

6. Чебровская С. В. Самостоятельность дошкольников в оценке современных исследователей:// Психолого-педагогическое сопровождение развития детей в образовательных учреждениях: сб. материалов научно-практического семинара: Биробиджан, 12-13 ноября 2009: в 2 ч. –Биробиджан: Изд-во ГОУВПО «ДВГСГА», 2009. –Ч. 2. С. 199–208.

7. Шинкарёва Н.А., Карманова А.В. Педагогические условия развития творческого воображения детей старшего дошкольного возраста. - Молодой ученый; 2016. № 9 (113). С. 1210–1213.

8. Шинкарёва Н.А. Психолого-педагогические подходы к воспитанию полоролевой-гендерной идентичности детей старшего дошкольного возраста. - Вектор науки Тольяттинского государственного университета; Серия: Педагогика, психология. 2015. № 1 (20). С. 212–215.

9. Иванова А.А., Шинкарева Н.А. развитие творческого воображения старших дошкольников / Сборник: Воспитание и обучение: теория, методика и практика III Международная научно-практическая конференция. 2015. С. 136–138.

10. Гришаева Н.П. Проблемы социализации современных дошкольников // Сборник материалов Ежегодной международной научно-практической конференции «Воспитание и обучение детей младшего возраста». 2015. - № 3. - С. 85–89.

11. Микерина А.С. Теоретическое обоснование проблемы формирования самостоятельности у детей дошкольного возраста // Вестник ЧГПУ. 2016.- № 5. - С. 77–82.

12. Атарова А. Н. Развитие самостоятельности старших дошкольников на основе интеграции детских видов деятельности [Текст] / А.Н. Атарова // Педагогическое образование в России. 2017.- № 1. - С. 96–102.

*Статья поступила в редакцию 30.03.2018*

*Статья принята к публикации 27.06.2018*

УДК 378:316.344

## ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ СОЦИАЛИЗАЦИЯ МОЛОДЕЖИ В УСЛОВИЯХ МОНОСТРУКТУРНОЙ ЭКОНОМИКИ: СОЦИО-ЭКОЛОГО-КУЛЬТУРНЫЕ АСПЕКТЫ

© 2018

**Иванова Татьяна Николаевна**, доктор социологических наук,  
доцент кафедры «Социология»

**Петров Денис Сергеевич**, магистрант кафедры «Социология»  
**Левина Анастасия Павловна**, кандидат социологических наук,  
доцент кафедры «Социология»

*Тольяттинский государственный университет  
(445020, Россия, Тольятти, ул. Белорусская, 16В, e-mail: bwall@yandex.ru)*

**Аннотация.** Авторы в статье показывают, молодую профессиональную социализацию проблемы в структуре экономики, где в настоящее время ситуации в сфере занятости студентов анализируются в одной структуре экономики и определить его характеристику. Авторы фокусируются на механизме создания профессиональной социологии выпускников университетов с использованием структурно-структурный подхода. Города с моноструктурной экономикой - это особая социально-экономическая структура, которая отслеживает взаимозависимость экономических и социальных структур. Поскольку рынок труда монополизирован, следует отметить, что нестандартные стандарты обусловлены более узким рынком труда. Всегда есть. Это решение помогает экономике монокультурного баланса и обеспечивает его дальнейшее развитие. Все это устанавливает актуальность темы в этой статье.

**Ключевые слова:** социализация, молодежь, профессия, экономика, моноструктура, город, регион, социум, рынок, труд, капитал, потенциал, занятость, выпускник вуза, процесс, структурный подход, культура, экология.

## PROFESSIONAL SOCIALIZATION OF YOUTH IN THE CONDITIONS OF MONOSTRUCTARY ECONOMY: SOCIO-ECOLOGICAL-CULTURAL ASPECTS

© 2018

**Ivanova Tatyana Nikolaevna**, Doctor of Sociology, Associate Professor  
of the Department "Sociology"

**Petrov Denis Sergeevich**, graduate student of Sociology  
**Levina Anastasia Pavlovna**, candidate of sociological sciences,  
Associate Professor of the Department "Sociology"

*Tolyatti State University  
(445020, Russia, Tolyatti, Belorusskaya str., 16B, e-mail: bwall@yandex.ru)*

**Abstract.** In the article the authors reveal the problem of professional socialization of young people in the conditions of the monostructured economy, where the current state of employment of graduates of universities is analyzed in the conditions of the monostructured economy and its features are revealed: supply and demand in the labor market, the asymmetry of information in the labor market of monotowns, the need to promote regional and urban employment programs graduates of universities with a view to providing temporary jobs. The authors focus on the mechanisms for the formation of professional socialization of university graduates, through which the process-structural approach is implemented. Cities with a monostructured economy are a rather specific socio-economic entity, where the interdependence of economic and social structures is clearly traced. Considering the labor market in a monocity, it can be noted that its non-standardity is due to the narrow sphere of labor application. Obviously, both graduates of universities and the able-bodied population of the monotown are forced to realize their creative and personal and professional potentials within the narrow framework of the monostructure, which does not always correspond to their personal needs. The solution of this problem will allow to balance the monocity economy, ensuring its further development. All this determines the relevance of the topic of this article.

**Keywords:** socialization, youth, profession, economics, monostructure, city, region, society, market, labor, capital, potential, employment, graduate of university, process, structural approach, culture, ecology.

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

Переход из одного экономического потока к новой экономической инициативы, обусловил создание сверхновой экономической области, в рамках которой осуществляется союз науки и промышленности. Монополия в России в соответствии с нормативной документацией Министерства регионального развития Российской Федерации - это урегулирование, которое должно отвечать хотя бы одному из двух критериев. Это либо больший процент сотрудников, работающих в городском образовательном предприятии или компании. Либо больший процент работающих в рамках единой производственной и технологической цепочки.

*Анализ последних исследований и публикаций, в которых рассматривались аспекты этой проблемы.*

Работы социологов и экономистов, опубликованные в стране и за рубежом за последние десять лет, привели к большому числу исследований по продвижению теории и практики надзора за работой и конкурентоспособности выпускников университетов не только в трансформации экономической системы, но и в единой экономике.

Российские социологи очень активно участвовали в разработке исследовательских методологий для изучения регулирования рынка труда в последние годы. Проблема рынка труда в первую очередь была развита в трудах С. Барсуковой, Е. Бердышевой, О. Запорожец,

А. Куракина, В. Радаева, Р. Рывкиной, Н. Халиной, А. Шевчук, В. Ядова. Шаги и критерии формирования, воспроизводства и структуры безработицы (Л. Гордон); Вопросы о мобильности рабочей силы и особенности мотивации работы.

Необходимо провести комплексные исследования по этим вопросам. До сих пор едва ли есть какая-либо работа, посвященная всестороннему изучению этих вопросов.

В трудах А. Ахмадеева, Х. Барлыбаева, Д. Гайнанова, Р. Галлямова, Г. Осадчей, Ф. Файзуллина рассмотрены проблемы реализации региональной социальной политики.

В России, по мере развития общества, важно изучить профессиональную социализацию быстрорастущей молодежи.

Внедрение исследований в области экономической подвижности, подвижности рабочей силы и возрастания значений различных рынков труда в научной работе Ж. Тощенко. Важность анализа личностного фактора движения в основном выражается в работе М. Беляевой. Изучением теоретических методов и методов анализа социальных движений в России (Т. Заславская, В. Радаев, В. Верховин, З. Голенкова, О. Шкаратан). Несмотря на наличие обширных работ по данной проблематике, данная проблема не была полностью раскрыта в вопросе профессионального образования в области социологии

после окончания в постиндустриальную эпоху.

В работе многих российских ученых освещались социальные проблемы в различных областях занятости, в том числе и самозанятость (И. Безгребельной, Бессокирной, В. Калабиной, Э. Клоповым, И. Козиной, З. Рыжиковой, Ю.В. Симагин, Н. Чернина, Т. Четвернина). Безработица как социальное явление описывается в научных трудах Л. Гордона, А. Демина, С. Карташева, И. Поповой, Е. Сигаревой, И. Соболевой.

Представлены работы Р. Капелюшников, А. Липпольдта, О. Тарской, Н. Шахматовой и В. Гимпельсона при изучении изменения показателей рынка труда, особенностей экономической, не самостоятельной и рабочей подвижности.

Таким образом, несмотря на научную ценность вышеупомянутого исследования, такие проблемы, как социологический характер занятости выпускников университетов в моноструктурной экономике, недостаточно изучены.

*Изложение основного материала.*

«Освоение рабочих навыков по профессии выпускниками университетов» в соответствии со своими собственными законами и принципами, посредством реализации кумулятивных мер для учащихся, влияние системы образования на учащихся будет обеспечивать максимально эффективное достижение личных качеств и творческого самовыражения в трудовой деятельности и минимизацию спонтанного воздействия на окружающую среду людей.

Эффективный процесс создания непрерывного процесса освоения рабочими навыками по профессии влияет на конкурентоспособность выпускника на местном рынке труда.

Сочетание освоения рабочими навыками по профессии выпускниками университетов, предпочтение определенным видам деятельности, интерес к социальной направленности и производственным процессам отражены в карьере. По мнению В.М. Гречникова: «... Создание будущей карьеры является одним из элементов системы профориентации и профессиональной квалификации, направлена на то, чтобы помочь будущим профессионалам с высокой степенью профессиональной грамотности.» [9, 10].

Мотивация для некоторых видов профессиональной деятельности. Выбор карьеры - сложный процесс, и иногда это мотивирует, потому что выбор карьеры зависит от удовлетворения жизни человека. Выбор карьеры происходит с ориентацией на социальные ценности, которые у него есть. Мотивация зависит от удовлетворения многих работников. В.Врум и Э.Дизи: «... чем больше рабочих мотивировано выполнять его, тем более полезными, тем труднее они будут работать» [11]. Здесь фактор труда - это вознаграждение за труд. Теория мотивационной гигиены F. Herzberg выделяет «...два набора рабочих элементов: гигиенические принадлежности (зарплата, условия труда, политика компании, управление, отношения), мотивация (достижение на работе, понимание других из-за этих достижений, интерес к работе)».

Еще один метод освоения рабочими навыками по профессии выпускниками университетов изучение структуры мотивации было представлено румынским социологом С. Зимфером. Он считает: «... концепция двух компонентов мотивации: внутренняя мотивация вытекает из самых человеческих потребностей, которые вызваны как на работе, так и внешне. Социальная полезность мотивов, которая включает сознание человека, признанного человеком, выходит за рамки самих рабочих и самих себя: страх перед осуждением, достижение доверия, финансовые стимулы, продвижение работы коллег и одобрение персонала, репутация, наказание, критика, осуждение, отлично» [12-14].

Изменение и возникновение важных профессиональных характеристик (ВПХ). Характеристики каждо-

го вида деловой активности необходимы и достаточны для осуществления этого действия до определенной степени стандартизации. Профессиональное качество делится на четыре основные группы: Абсолютный ВПХ - Квалификация, необходимая для осуществления такой деятельности на минимально приемлемом уровне или установления относительного среднего уровня ВПХ, который определяет достижение высоких («сверх») количественных и качественных показателей эффективности («Навыки ВПХ»). По мнению Барбышевой Т.М.: «Защита ВПХ - эта функция отполирована или относится к профессиональной деятельности» [15, 16].

*Создание готовности к рабочему процессу по специальности.* Подготовка мотивации является важной частью общей подготовки, которая определяет статус подготовки и поведение профессионального процесса работы. Подготовка мотивации - это своего рода последипломное образование. Оно выражается в процессе их подготовки посредством утверждения их знаний, умений и способностей, основанных на системе ценностей мотивации. По мнению Гончаровой Н.В.: «Популярное отношение мотивационная подготовка объединяет функциональную и значимую структуру многих внутренних организаций, нуждающихся, способностей, отношения к себе и к профессии, уверенности в профессиональном выборе, мотивации, ценностях, эмоциональных установках» [17].

*Создание профессиональной грамотности и профессионального сознания.* Профессиональная грамотность основана на утверждении полученных знаний. А также сочетание с опытом создания инновационной деятельности в профессии, а также уникальным набором возможностей учащихся. Профессиональная грамотность сосредоточена на специально-разработанных образовательных взаимодействиях, которые помогут развить личные качества, необходимые для будущей профессиональной деятельности, связанной со студентом [18, 19].

Создание профессиональных идей - это сложное обучение, набор профессиональных ценностей, методов и методов профессиональной деятельности, которые интегрированы в способ мышления в процессе развития. Лично преподавать и помогать специалистам в развитии своей профессиональной деятельности по внедрению технологических проектов для профессионального решения проблем. «профессиональной этике» [19].

*Создание профессионального развития и профессиональной уникальности.* Лидерство в карьере в мире, более широкое осознание потенциала частной профессиональной деятельности, а также прогнозирование возможных последствий. Профессиональный отбор выпускники университета с сильной профессиональной уникальностью пытаются быть частью этой отрасли, хотя в этой области есть несколько мест, от профессиональной мотивации к самооценке, ориентированной на профессиональное развитие. Преодоление социальных трудностей и принятие профессиональных решений в условиях высокой конкуренции [21].

Мид М. считает: «... процесс передачи (перевода) опыта, знаний и навыков процесса». В своей концепции «... (интерактивное поколение) характер социального развития зависит от системы и определения трех Типов: модель поведения старшего поколения молодых людей. Традиция предков, передаваемая из поколения в поколение, не меняется. Модель поведения - ее коллеги, не только юниоры учатся у своих старших и коллег. Также старшие коллеги учатся у юниоров.

Вторая культура - это суть современной реальности. В то же время социальная информация и переход на новый этап развития качества также увеличили разрыв между поколениями.

(Сценарии, ролевые игры, изменения, модели, ситуации, таланты, программы, культуры), но для всех наших подходов можно разделить на две основные категории. Первая категория (ситуация) включает в себя

то, как она зависит от промышленной ситуации в пространстве Вселенной в учебном процессе, чтобы учащиеся (Будущие выпускники) были изменены с использованием конкретных инструментов. Вторая категория (культура) рассматривает подход развития профессиональной социализации людей с высшим образованием. Постепенное вхождение в профессию выпускников, путем изменения образовательного процесса.

Изучая и обобщая изучение теории процессов профессиональной социализации людей с университетским образованием и приспособивая их к единой линии в городе, мы можем сделать следующие выводы:

Один из промышленных городов, который соединяет ресурсы и производительность в ограниченных областях, основан на внешних факторах. Негативные последствия внешних факторов не только угрожают единой экономической структуре, но и препятствуют развитию городского социального пространства.

Освоение рабочих навыков по профессии выпускниками в первую очередь под давлением новых социальных и культурных реалий в области обоих поколений. Во-первых, различные типы социализации.

Что касается диверсификации инновационных деталей городских выпускников процесса профессиональной социализации, необходимо проанализировать и реализовать структурный и структурный подход, в котором лежит основной метод обработки.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Воронин А. Г. Муниципальное хозяйство и управление: проблемы теории и практики [Текст] / А. Г. Воронин. – М.: Финансы и статистика, – 2003. – 176 с.

2. Запорожец О. Н. Бредникова О. Е. Микроурбанизм. Город в деталях [Текст] / отв. ред.: О. Н. Запорожец, О. Е. Бредникова. М.: Новое литературное обозрение, 2014 г.

3. Макарова С. П. Управление адаптацией оптантов к рынку труда монопрофильного города [Текст]: автореф. дис. ... социол. наук: 22.00.08 / Макарова Светлана Павловна. – СПб., – 2009. – 20 с.

4. Воробьева И. В. Особенности профессиональной социализации студентов, получающих специальность «социальная работа» [Текст]: автореф. дис. ... канд. социол. наук: 22.00.04 / Воробьева Ирина Владимировна. – М., 2007. – 22 с.

5. Ивушкин В. О. Социализация молодежи в условиях информационного общества [Текст] / В. О. Ивушкин // Историческая и социально образовательная мысль. – Вып. № 2. – 2012. – С. 164 – 169.

6. Ковалева А. И. Методологические проблемы исследования социализации [Текст] / А. И. Ковалева // Знание. Понимание. Умение. – 2012. – № 2. – С. 19–24.

7. Севастова Т. Н. Педагогическое сопровождение профессиональной социализации в условиях ссузов [Текст] / Т. Н. Севастова // Проблемы и перспективы развития образования: материалы междунар. заоч. науч. конф. Т. II. Пермь: Меркурий. – 2011. – С. 18–20.

8. Тимченко Н. С. Профессиональная социализация в эпоху постмодерна: вызовы и пути решения [Текст] / Н. С. Тимченко // Сборник научных трудов Шестой Международной научно-теоретической конференции «Образование и наука в третьем тысячелетии» / под общ. ред. В. И. Степанова. – Вып. 6. – Барнаул : Изд-во Алт. ун-та, 2011. – С. 75 – 80

9. Герчиков В. И. Феномен работающего студента вуза [Текст] / В. И. Герчиков // Социологические исследования. – 1999. – № 8. – С. 87 – 94

10. Тощенко Ж. Т. «Эффективные менеджеры» в современном обществе [Текст] // Гуманитарии Юга России – 2015 – № 1 – С. 26 – 32.

11. Vroom V. H., Deci E. L. An overview of work motivation [Text] // Reading in industrial and organizational psychology. N. Y., 1972.

12. Бессокирная Г. П. Мотивация труда в постсоветской России: опыт и методики исследований [Текст] / Г. П. Бессокирная // Социологические исследования. –

2016. – № 2 – С. 29–38.

13. Максуров А. А. Пути повышения мотивации лиц, реализующих координационную юридическую технологию [Текст] / А. А. Максуров // Научно-практический журнал «Власть закона» – 2015. – № 3 (23) – С. 75 – 83

14. Пригожин А. И. Социология организаций [Текст] / А. И. Пригожин; под ред. Д. М. Гвишиани. – 2-е изд., доп. Москва: ЛЕНАНД, 2015. – 257 с.

15. Барбышева Т. М. Государственно-частное партнерство как инструмент подготовки кадров высшей квалификации для инновационного развития региона [Текст] / Т. М. Барбышева // Власть и управление на Востоке России. – 2012. – № 1. – С. 223–227.

16. Батаршев А. В., Алексеева И. Ю., Майорова Е. В. Диагностика профессионально важных качеств [Текст] / А. В. Батаршев, И. Ю. Алексеева, Е. В. Майорова. – СПб.: Питер, 2007. – 192 с.

17. Гончарова Н. В. О рынке труда выпускников вузов [Текст] / Н. В. Гончарова // Социологические исследования – 2007. – № 3. – С. 63–68.

18. Матвеева О. С. Развитие культуры профессионального мышления студентов в контексте решений проблем непрерывного профессионального образования [Текст] / О. С. Матвеева // Математическое и программное обеспечение систем в промышленной и социальной сферах: междунар. сб. науч. тр. – Магнитогорск: Магнитогорск. гос. техн. ун-та им. Г. И. Носова. – 2011. – Ч II. – С. 124–129.

19. Перехожева Е. В. Педагогическая модель развития компетентности выпускника вуза [Текст] / Е. В. Перехожева В. А. Шершнёва // Высшее образование в России, № 1. – Москва, 2008. – С. 152–154.

20. Эннс Е. А. Технологии формирования профессионального самосознания студентов помогающих профессий / Е. А. Эннс // Психология в России и за рубежом: материалы междунар. заоч. науч. конф. – 2011. – С. 123–125.

21. Шнейдер Л. Б. Профессиональная идентичность: монография [Текст] / Л. Б. Шнейдер – Москва, 2001. – 272 с.

22. Мид М. Культура и преемственность. Исследование конфликта между поколениями [Текст] / М. Мид. – М.: Культура и мир детства, 1988. – 608 с.

23. Пряжников Н. С. Теория и практика профессионального самоопределения [Текст] / Н. С. Пряжников. – М.: МГППИ, 1999. – 108 с.

24. Шкаратан, О. И. Социокультурная преемственность в российской семье (опыт эмпирического исследования) [Текст] / О. И. Шкаратан, Г. А. Ястребов // Общественные науки и современность. – 2010 – № 1. – С. 5 – 27.

25. Леготин Э. В. Межпоколенческая дифференциация среди молодых когорт в условиях преобразования российского общества [Текст]: автореф. дис. ... канд. социол. наук: 22.00.04 / Леготин Эмиль Вячеславович. – Уфа, 2003. – 22 с.

*Работа выполнена в рамках гранта РФФИ проект № 17-46-630560 «Концептуальная инновационная модель социо-эколого-экономической системы Самарского региона»*

*Статья поступила в редакцию 03.05.2018*

*Статья принята к публикации 27.06.2018*



**РИСКИ РЕАЛИЗАЦИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПРОГРАММ БАКАЛАВРИАТА  
ПРИ СТАНДАРТИЗАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ**

© 2018

**Исайкина Мария Александровна**, кандидат педагогических наук,  
доцент кафедры иностранных языков**Максимова Елена Александровна**, кандидат педагогических наук,  
доцент кафедры иностранных языков**Мартынова Елена Викторовна**, кандидат филологических наук,  
доцент кафедры иностранных языков*Российский экономический университет им. Г.В. Плеханова,  
филиал - Саратовский социально-экономический институт  
(410003, Саратов, улица Радищева, 89 e-mail: ewm0603@mail.ru)*

**Аннотация.** Показано, что основная цель введения стандартов в профессиональное образование – повышение его качества как ресурса, обеспечивающего отрасли экономики профессиональными кадрами востребованной квалификации. Отмечено, что особенностью стандартизации как процесса в системе профессионального образования является исходная сложность унификации в силу антропоцентричности образования. Обозначены четыре категории рисков реализации образовательных программ: организация образовательного процесса, содержание дисциплины, формирование компетенций, оценка сформированности компетенций. Каждая категория конкретизирована на примере дисциплины «Иностранный язык» для направления 38.03.01 «Экономика». Названа такая проблема, как ограниченное количество часов аудиторной работы, при котором формирование предполагаемых стандартом компетенций становится скорее формальным. Проблема отставания содержания дисциплины от профессиональной реальности отчасти может быть решена, если преподаватели при разработке своих занятий будут адаптировать содержание учебной дисциплины к реальным условиям осуществления профессиональной деятельности. Проблемы отсутствия четких механизмов формирования компетенций, а также несовершенство методик оценивания сформированности компетенций для своего решения требуют разработки соответствующих рекомендаций и алгоритмов на уровне Министерства. Однако в рамках практических занятий преподаватели могут вести эмпирический поиск наиболее эффективных механизмов и диагностических средств. Акцентирована роль преподавателя в процессе формирования компетенций, который должен выйти за рамки предметной академической науки, переосмыслить содержание дисциплины. Сделан вывод о возможности минимизации рисков реализации образовательной программы посредством релевантного диагностического инструментария для входного, промежуточного и итогового контроля сформированности компетенций.

**Ключевые слова:** стандартизация образования, образовательный стандарт, образовательная программа, риск; компетенция, диагностика сформированности компетенций, результат образования, средства контроля.

**RISKS OF THE IMPLEMENTATION OF EDUCATIONAL BACHELOR PROGRAMS  
AT THE STANDARDIZATION OF EDUCATION**

© 2018

**Isaikina Maria Aleksandrovna**, candidate of pedagogical sciences, associate professor  
of the foreign languages department**Maksimova Elena Aleksandrovna**, candidate of pedagogical sciences, associate professor  
of the foreign languages department**Martynova Elena Victorovna**, candidate of philological sciences, associate professor  
of the foreign languages department*Russian Economic University by Plekhanov, branch - Saratov Socio-Economic Institute  
(410003, Saratov, street Radischeva, 89, e-mail: ewm0603@mail.ru)*

**Abstract.** It is shown that the main aim of the implementation of standards in the professional education is to improve its quality as of the resource supplying economy with the employees of the required qualification. It is mentioned that the peculiarity of the standardization as a process in the system of professional education is its initial difficulty to unify education due to the anthropocentric character of the letter. Four categories of the risks in the implementation of educational programs are marked out. They are organization of the educational process, content of the discipline, competence formation, and competence control. Each category is specified on the example of the discipline foreign language for the direction 38.03.01 "Economics". One of the problems indicated is insufficiency in classroom hours, which makes the process of competence formation rather perfunctory. The problem of the lag in the content of the discipline from the professional practice can be partly solved in case the teacher adjusts the content of the discipline to the real conditions of the would-be professional activity of his students. Such problem as the lack in clear mechanisms to form and evaluate competence needs certain recommendations and algorithms worked out at the ministry level. However in the context of everyday classes teacher can search for the most effective mechanisms and diagnostic tools. The role of the teacher is underlined as he is to step over the frame of the discipline and to reconsider its content. The conclusion is drawn that it is possible to overcome the risks of the implementation of educational programs through creating relevant diagnostic tools for incoming, intermediary and outgoing competence formation.

**Keywords:** standardization of education, educational standard, educational program, risk, competence, diagnostics of the competence formation, educational result, diagnostic tools.

*Постановка проблемы в общем виде и ее связь с важными научными и практическими задачами.* Федеральный государственный образовательный стандарт (далее – ФГОС) является документом, включающим в себя совокупность требований к организации процесса образования в рамках определенной профессии, специальности или направления подготовки [1]. Применение Федеральных государственных образовательных стандартов стало обыденным в образовательных организациях системы профессионального образования.

Изначально введение стандартов профессионального образования предполагает усиление образовательных элементов, улучшение качества образовательных услуг и повышение контроля за их выполнением. При разработке образовательных программ подготовки бакалавров учитываются возможности вуза в формировании общекультурных компетенций выпускников. Согласно ФГОС, необходимо придавать значение принципам социального взаимодействия, самоорганизации и самоуправления, системно-деятельностного характера.

Обязанностью вуза является формирование социокультурной среды, создание условий, необходимых для всестороннего развития личности. Компетентностный подход к обучению, распространяемый посредством стандартизации, подразумевает использование активных и интерактивных форм, которые в сочетании с самостоятельной работой имеют цель формирования и развития профессиональных навыков обучающихся. Конечные результаты обучения должны быть четко определены, органично связаны с осваиваемыми знаниями, умениями и приобретаемыми компетенциями по профессиональной образовательной программе высшего образования.

*Анализ последних исследований и публикаций, в которых рассматриваются аспекты этой проблемы и на которых обобщаются автор; выделение неразрешенных ранее частей общей проблемы.* Несмотря на то, что унификацию учебных планов, характерную для отечественной образовательной системы, можно рассматривать как своего рода стандартизацию содержания образования, лишь в последние годы значительно активизировалось исследование различных аспектов введения стандартов в высшем образовании. Например, Ю. Рубин и А. Емельянов доказывают, что стандартизация является фактором конкурентоспособности высшего образования [2]. Ю.Н. Шаронин указывает на родство понятий стандартизация и модернизация [3]. Практикоориентированный подход к стандартизации образования разрабатывается Н.Н. Беденко, М.Л. Левицким, Г. Симухиным и другими исследователями [4, 5, 6]. Т.А. Ромм изучает стандартизацию воспитания в высшем профессиональном педагогическом образовании [7]. Е.А. Александрова определяет социокультурные условия и факторы вариативной педагогической деятельности в условиях стандартизации образования [8]. Перечень исследований может быть продолжен. Тем не менее, проблема рисков стандартизации, которые могут возникнуть при преподавании отдельных дисциплин, остается недостаточно изученной.

Основная цель стандарта заключается в выработке единых требований и содержания образовательной программы профессиональной подготовки бакалавров. На основе ФГОС составляются учебные планы и рабочие программы дисциплин. Учебный план представляет собой нормативный документ, в котором отражены графики обучения, перечень изучаемых дисциплин, количество часов, отводимых на изучение той или иной дисциплины, подразделяющиеся на аудиторные часы и часы на самостоятельную работу, а также перечень компетенций, формируемых в процессе изучения различных дисциплин. График обучения предусматривает расписание зачетных и экзаменационных сессий, учебных и производственных практик, курсовых и дипломных работ, проектов и т. д. Учебный план может быть типовым или базисным, являющимся составляющей частью государственного стандарта основного профессионального образования. Рабочий учебный план образовательного учреждения, который отражает определенную специфику вуза, разрабатывается для конкретного учреждения. Рабочая программа дисциплины отражает организационные и методические условия применения программ в учебном процессе, тематический план с распределением изучаемых тем в соответствии с часами, отведенными на дисциплину, требования к результатам освоения учебного материала, содержание учебного материала в развернутом виде, связь изучаемых тем с другими дисциплинами учебного плана, перечень средств обучения. Учебные программы намечают контуры учебного процесса, конкретные и точные данные по учебному материалу может дать учебник и учебные пособия, которые относятся к учебно-методическому обеспечению и позволяют широко использовать технологии интенсивного обучения.

*Формирование целей статьи (постановка задания).*

В реальной образовательной среде зачастую приходится

говорить о неидентичности заявленных стандартов профессионального образования их фактическому воплощению. Реализация ФГОС в педагогическую практику содержит ряд проблем и рисков, связанных с организацией учебного процесса, содержанием образовательных дисциплин, формированием ключевых компетенций и оценкой их сформированности. Рассмотрим эти проблемы на примере дисциплины «Иностранный язык», которая входит в базовую часть рабочей программы всех профилей и форм подготовки бакалавров по направлению 38.03.01 «Экономика».

*Изложение основного материала исследования с полным обоснованием полученных научных результатов.* Квалификационной целью образовательной программы подготовки бакалавров по направлению 38.03.01 «Экономика» по дисциплине «Иностранный язык» является формирование общекультурной компетенции ОК-4 (способность к коммуникации в устной и письменной формах на русском и иностранном языках для решения задач межличностного и межкультурного взаимодействия).

Для достижения названной цели преподаватель имеет 252 часа практических занятий из 504 часов общего объема дисциплины. Таким образом, за 252 часа преподаватель должен организовать овладение обучающимися средствами коммуникации, важными для профессиональной деятельности; жанрами устной речи, в частности уметь вести беседу, обмениваться информацией, давать оценку; вести дискуссию и участвовать в ней; выступать на собраниях с отчетами, докладами; навыками подготовки текстовых документов в управленческой деятельности; формами деловой переписки; основами реферирования и аннотирования литературы по специальности и т. д. Вся вышеназванная деятельность студент должен осуществлять на иностранном языке! Очевидно, что при таком ограниченном количестве часов аудиторных практических занятий формирование заданных компетенций едва ли представляется возможным и становится скорее формальным. При этом следует отметить, что если в вузе создана инновационно-ориентированная учебно-исследовательская среда, подробно охарактеризованная А.А. Коростелевым [9], ее потенциал отчасти способен компенсировать недостаток аудиторных часов, отводимых стандартом для освоения содержания дисциплины.

Следующей проблемой при реализации компетентностно-ориентированного подхода становится базовая языковая компетенция. Подразумевается, что у обучающихся имеется начальный уровень владения иностранным языком в объеме, необходимом для успешного освоения дисциплины. Поступая в вуз, выпускник средней школы должен сформировать представления о роли языка в жизни человека, общества и государства; приобщиться через изучение иностранного языка к ценностям национальной и мировой культуры. Он должен свободно использовать словарный запас; иметь сформированные умения по написанию текстов по изученной тематике по иностранному языку, а также устойчивый интерес к чтению, как средству познания других культур, уважительного к ним отношения. Требования к результатам освоения предмета «Иностранный язык» включают сформированность коммуникативной иноязычной компетенции, необходимой для успешной социализации и самореализации; знания о странах изучаемого языка, способность выделять общее и различное в культуре родной страны и страны изучаемого языка; достижение уровня, позволяющего осуществлять устное и письменное общение; сформированность умения использовать иностранный язык для извлечения информации из иноязычных источников для повышения уровня самообразования [10].

Входной контроль проводится один раз в начале изучения дисциплины в вузе. Его целью является выявление исходного уровня подготовки студентов в области

иноязычных навыков и умений, а также пробелов в знаниях, чтобы определить пути их устранения. Формой входного контроля является тестирование, при этом задания предлагаются с опорой на школьную программу. Критериями оценки являются глубина и осознанность знаний, прочность усвоения знаний, самостоятельность выполнения заданий. Особое внимание нужно уделить использованию теоретических знаний по грамматике и языковой компетенции, которая выражается в правильности использования языковых единиц, языковой догадке и отборе нужной информации. Выявление уровня приобретенных ранее знаний, умений и навыков по окончании основной образовательной программы необходимо для корректировки рабочих программ по дисциплине «Иностранный язык» для студентов, обучающихся по направлению подготовки бакалавриата «Экономика».

Однако практика показывает, что фактический языковой уровень абитуриентов разнороден, и порой гораздо ниже предусмотренного стандартами. Следовательно, для формирования речевых компетенций, для овладения элементарными навыками общения на иностранном языке, требуется пересмотр содержания дисциплины в сторону упрощения материала, изменение методологического инструментария, форм текущего и итогового контроля, т.е. пересмотр ситуации овладения профессиональной деятельностью в целом. Это ведет к увеличению психологической и физической нагрузки на преподавателя, к осложнению его роли в процессе обучения.

Дальнейшие риски реализации стандартов третьего поколения кроются в содержании образовательных дисциплин. Формирование компетенций всегда происходит в процессе работы над определенным рабочим материалом, что обеспечивает интеграцию теории и практики и ведет к трансформации знаний в деятельность. Работая с профессионально-ориентированным материалом, студенты получают общепрофессиональные представления, формируют профессионально значимые компетенции и приобретают основы будущей профессиональной деятельности. Безусловно, при определении содержания дисциплины решающую роль играют профессиональные традиции и особенности. Но при этом нельзя не отметить, что содержание любой профессиональной деятельности не может оставаться постоянным, а обновляется и изменяется вместе с актуальными профессиональными задачами. Именно здесь существует риск отставания содержания дисциплины, установленного в рабочих программах и учебных планах, от темпов изменения картины профессиональной реальности. Поэтому преподаватели при разработке своих занятий должны постоянно адаптировать содержание учебной дисциплины к реальным условиям осуществления профессиональной деятельности. Кроме того, как указывает Е.В. Мартынова, обучение должно способствовать получению междисциплинарных и мультифункциональных навыков, т.е. высшее образование должно развивать мета-способности, которые позволят выпускникам справиться с целым рядом конкретных требований: гибко менять свою профессиональную ориентацию, овладевать новыми профессиями и видами деятельности, показывать высокую эффективность в самых разных ситуациях [11].

В этом контексте следует акцентировать роль преподавателя в процессе формирования компетенций, так как актуализация компетенций зависит именно от него. Отчасти заданный результат может быть обеспечен применением методов активизации занятий, описанных, например, М.А. Исайкиной [12]. Однако следует обратить внимание, что образовательные стандарты не содержат механизмов формирования ключевых профессиональных компетенций и механизмов оценивания их сформированности, и от преподавателя зависит разработка и выбор определенных концепций и стратегий обучения. В каждой педагогической ситуации преподаватель определяет цель, выбирает адекватное педагогическое

средство, идентифицирует его с образовательными задачами, проектирует свое занятие так, чтобы оно соответствовало квалификационным целям. Таким образом, организация процесса овладения компетенцией, напрямую зависит от дидактических компетенций преподавателей, его готовности обеспечивать становление основ будущей профессиональной деятельности.

К сожалению, не все преподаватели кафедр готовы к изменению специфики своей деятельности и зачастую не имеют полного представления о компетенциях, к выполнению которых они готовят студентов, а следовательно, не могут обеспечить качественное овладение профессиональной деятельностью. Важно, чтобы преподаватели смогли выйти за рамки предметной академической науки, сумели переосмыслить содержание дисциплины и изменить учебно-методологический подход для обеспечения качества проводимых компетентностно ориентированных занятий.

Таким образом, если основной целью практических занятий по дисциплине «Иностранный язык» является профессиональная способность действовать на иностранном языке, то профессиональное содержание и темы являются неотъемлемой частью обучения иностранному языку. Следовательно, требуется обучение речевым актам, связанным с конкретными профессионально-ориентированными задачами и действиями: обсуждение реальных профессиональных тем и ситуаций на предприятии, соответствующих должностных инструкций, контакты с другими компаниями и экспертами, партнерская переписка, симуляция и подготовка стажировок за рубежом, посреднические стратегии, требования к сертификационным экзаменам и повышению квалификации. Подготовка данных видов деятельности предполагает использование иностранного языка в качестве аутентичного средства коммуникации.

Очевидно, что решение профессионально-ориентированных задач на иностранном языке сопряжено с рядом сложностей и требует от студентов больших усилий. Оно осложняется, с одной стороны, недостаточным уровнем языковой компетенции и отсутствием у обучаемых профессиональных знаний, с другой стороны. Это ведет к частому использованию студентами родного языка в процессе работы, к непониманию ситуации в целом, к реакции отторжения, что в некоторых случаях делает решение коммуникативных задач невозможным. Несмотря на эти препятствия, внедрение компетентностного подхода необходимо осуществлять всегда, когда это только возможно, так как структурная интеграция иностранного языка в компетентностно ориентированное обучение подчеркивает естественное единство иностранного языка и профессии.

Следующий риск связан с оценкой сформированности компетенций. Следует отметить, что данная проблема является, на наш взгляд, наиболее проработанной. Исследователями предлагаются конкретные направления и даже механизмы повышения измеримости компетенций. Так Н.Н. Беденко предлагает вводить внутренние стандарты образовательных учреждений, чтобы результат профессионального образования больше соответствовал региональной специфике [4]. Е.А. Максимова разработала практико ориентированный алгоритм повышения измеримости стандарта профессионального образования [13]. А.А. Коростелев и И.Н. Одарич описали внедрение процедуры независимой оценки квалификации в форме профессионального экзамена [14].

Образовательные стандарты содержат указание на квалификационный профиль, а именно на перечень знаний, умений и навыков, которыми должны располагать обучающиеся в результате освоения дисциплины. Ожидается, что результатами обучения является не столько определенный объем полученных знаний, сколько способность самостоятельно и независимо выполнять конкретные виды профессиональной деятельности, т.е. сформированность квалификаций, компетенций.

Для оценивания запланированных результатов требуется четкая и однозначная формулировка квалификационных целей обучения, описание показателей и критериев их оценивания на различных этапах формирования, описание шкал оценивания, то есть продуманная система контроля. Форма и механизм проведения экзамена также должны соответствовать квалификационным целям дисциплины и проверять степень сформированности заявленных компетенций. Для этого, в дополнение к фонду оценочных средств, преподаватель должен располагать системой диагностических средств, ясными и общедоступными критериями, позволяющими сделать оценку степени компетентности: знание, понимание, применение, анализ, систематизация, оценивание и т. д. В противном случае велик риск того, что концепция проведения экзамена останется традиционной, и от студентов потребуются лишь воспроизведение определенного количества информации, а не демонстрация уровня сформированности компетенции.

*Выводы исследования и перспективы дальнейших изысканий данного направления.* В завершение анализа некоторых рисков реализации образовательных программ бакалавриата при стандартизации образования отметим, что при наблюдаемом возрастании спроса на квалифицированных экономистов образовательные программы должны быть ориентированы на подготовку выпускника с качественными теоретическими знаниями и практическими умениями, с обширным экономическим кругозором, позволяющим дальнейший профессиональный рост. Однако при реализации образовательных программ очевиден ряд рисков, наиболее значимыми из которых являются организация образовательного процесса, отставание содержания дисциплины от условий реальной профессиональной деятельности, процесс формирования компетенций и оценка их сформированности. Преодоление выявленных рисков – комплексная задача, которая может быть решена объединением усилий субъектов образовательного процесса на разных уровнях – от преподавателей и администрации вузов до разработчиков образовательных стандартов. Минимизация рисков становится возможной через акцентирование проблемы разработки релевантного диагностического инструментария сформированности компетенций, а также с помощью доступности надежных средств для входного, промежуточного и итогового контроля, что оптимизирует образовательный процесс, делает процесс достижения целей реализации образовательных программ более структурированным и последовательным.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Министерство образования и науки Российской Федерации: официальный сайт. URL: <http://минобрнауки.рф>
2. Рубин Ю., Емельянов А. Стандартизация как фактор конкурентоспособности высшего образования // Высшее образование в России. 2005. № 11. С. 28–41.
3. Шаронин Ю.В. Стандартизация образования: проблемное поле модернизации Российского профессионального образования // Современные проблемы науки и образования. 2016. № 6. С. 469.
4. Беденко Н.Н. Стандартизация в образовании: Практико-ориентированный подход // Современные тенденции в экономике и управлении: новый взгляд. 2011. № 8. С. 156–160.
5. Левицкий М.Л. Проблемы стандартизации в образовании // Профессиональное образование. Столица. 2015. № 1. С. 2–5.
6. Симухин Г. Стандартизация профессионального образования: история, опыт, проблемы // Высшее образование в России. 2001. № 4. С. 13–28.
7. Ромм Т.А. Стандартизация воспитания в высшем профессиональном образовании // Сибирский педагогический журнал. 2013. № 5. С. 89–93.
8. Александрова Е.А. Социокультурные условия и факторы вариативной педагогической деятельности

в ситуации стандартизации образования // Известия Саратовского университета. Новая серия. Акмеология образования. Психология развития. 2014. Т.3. № 3. С. 282–286.

9. Коростелев А.А. Обеспечение готовности студентов к инновационной деятельности на основе формирования инновационно-ориентированной учебно-исследовательской среды // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология. 2011. № 2. С. 125–128.

10. ФГОС высшего образования по направлению подготовки 38.03.01 «Экономика» // Портал Федеральных государственных образовательных стандартов высшего образования. URL: <http://fgosvo.ru/news/5/1495>

11. Мартынова Е.В. К вопросу о компетентностно-ориентированном обучении в системе уровневого профессионального образования // Инновационные стратегии развития педагогического образования: сборник научных трудов Тринадцатой Международной очно-заочной научно-методической конференции: в 2 частях. 2017. С. 43–46.

12. Исаякина М.А. Активизация обучения на занятиях по иностранному языку в экономическом вузе // Наука и общество. 2017. № 1 (27). С. 88–91.

13. Максимова Е.А. Повышение измеримости стандарта профессионального образования // Известия Саратовского университета. Новая серия. Акмеология образования. Психология развития. 2013. Т.2. № 1. С. 99–103.

14. Одарич И.Н., Коростелев А.А. Проведение независимой оценки квалификации в форме профессионального экзамена // Балтийский гуманитарный журнал. 2017. Т.6. № 4 (21). С. 355–358.

*Статья поступила в редакцию 16.04.2018*

*Статья принята к публикации 27.06.2018*

**Калинина Лариса Юрьевна**, кандидат педагогических наук,  
доцент кафедры музыкального образования

*Самарский государственный социально-педагогический университет  
(443099, Россия, Самара, улица Горького, 65/67, e-mail: klar1992@gmail.com)*

**Аннотация.** Статья посвящена обзору тех вопросов методики музыкального образования, которые до настоящего времени не были четко обозначенными и привлекающими пристальное внимание исследователей. Их актуальность проявилась как результат стремительного развития образовательной системы России и мира, становления новых для педагога-музыканта сфер профессиональной деятельности, «информационного взрыва» и вызванной им потребности в систематизации знания. Обращение к современным публикациям подтверждает, что реалии меняются динамично, процесс этот трудно предсказуем, на изменения в культурно-образовательном пространстве научно-методическая мысль не успевает оперативно анализировать. В то же время, общие тенденции прослеживаются. Так, роль информационно-коммуникационных технологий в практической деятельности студента-музыканта и преподавателя вуза из эпизодической, необязательной стала одной из главных: электронные устройства, онлайн-курсы уже систематически применяются на практике. Формирование у бакалавра музыкального образования поля смыслов в области музыкально-эстетического воспитания детей, а также способности постигать суть явлений через виртуальные феномены – направление работы преподавателей вуза, в котором реализуются новые возможности передачи ценностей российской музыкальной культуры. Автор статьи предлагает обновить концепцию курса «Методика музыкального образования» применительно к профессиональной подготовке педагога-музыканта в современном вузе и в общих чертах охарактеризовать дальнейшие направления использования ресурсов и технологий данной дисциплины в обучении. При этом будет осуществляться выбор одного из реально прогнозируемых направлений развития музыкального образования; станет еще более прочным слияние традиционных и новаторских черт в методических подходах; в онлайн-формах и «международном» характере методики музыкального образования реализуется ее открытость вызовам современности; укрепится интегративное понимание музыки как образовательного ресурса; сформируется научный взгляд на размывание границ профессии «учитель музыки» и сферы профессиональной деятельности педагога-музыканта. Статья представляет собой вклад в изучение более широкой проблемы подготовки научного фундамента для методической подготовки педагогов в современном культурно-образовательном пространстве.

**Ключевые слова:** методическая подготовка педагога-музыканта, современный учитель музыки, виртуальное взаимодействие преподавателя и студентов, онлайн-обучение, образовательные ресурсы, китайские учебники по музыке, творчество детей на музыкальных занятиях, инновационные образовательные технологии, дистанционное обучение, гендерный подход в музыкальном образовании.

#### MODERN PROBLEMS OF METHODS OF MUSICAL EDUCATION

**Kalinina Larisa Yuryevna**, candidate of pedagogical sciences, associate professor  
of the Department of musical educations

*Samara State University of Social Sciences and Humanities  
(443099, Russia, Samara, street Gorkogo, 65/67, e-mail: klar1992@gmail.com)*

**Abstract.** Article provides an overview of the areas of music education methods, which hitherto have not been clearly defined, and attracts the attention of researchers. Development of education in Russia and the world system predetermined for the emergence of new teacher-musician areas of professional activity, to the development of which is necessary to prepare, accumulating relevant knowledge. Appeal to modern publications confirms that a number of significant side of this issue is not well designed. This is due to the rapid changes in the cultural and educational space that scientific and methodical thought did not have time to quickly analyze. At the same time, the general trends are observed. Thus, the role of modern technology in the practice of music students and university teachers from episodic, optional transformed into one of the main; ICT, online courses are systematically applied in practice. Forming a bachelor of music education field meanings in the field of musical and aesthetic education of children, as well as the ability to grasp the essence of phenomena through virtual phenomena – the direction of the work of high school teachers, which implemented new features transmission of values of Russian musical culture. The author offers a more specific concept of the course “Methods of Music Education” in relation to the training of teacher-musician in modern high school and to outline future directions for use of resources and techniques of this discipline in training. At the same time it will be the selection of one of the actual and projected trends in the development of music education; It will become even stronger fusion of traditional and innovative features in modern systems of musical education, their lack of apparent novelty; It implements the open method of music education in its online forms and “international” character; strengthen integrative understanding of music as an educational resource; continue blurring the profession “music teacher” and the sphere of professional activity of the teacher-musician. The article is a contribution to the study of the broader problem of a scientific foundation for the creation of new teacher training and education technology in today’s cultural and educational space.

**Keywords:** training teacher-musician, virtual interaction of the teacher and the student, online education, modern teacher, musician, educational resources, tutorials Chinese music, educational creativity, innovative educational technology, distance learning, gender approach in music education.

*Постановка проблемы в общем виде и ее связь с важными научными и практическими задачами.* Сегодня, в связи с глобальными переменами в демографической ситуации, экономике и на рынке труда [1], обозначилась необходимость обновления концепции подготовки педагогов-музыкантов. Чтобы быть востребованным, выпускник педагогического вуза по профилю «Музыкальное образование» должен профессионально владеть исполнительскими навыками, при этом проявляя способность самостоятельно учиться, ориентиро-

ваться в вопросах современной культуры и искусства, использовать электронные технологии для продуктивной коммуникации. Это удастся не всем; талантливые педагоги, готовые донести культурные ценности до нового поколения россиян и востребованные школами, остаются в дефиците.

Прочтение базовых документов позволяет конкретизировать перспективы профессиональной подготовки студентов профиля «Музыкальное образование». Так, Государственной программой Российской Федерации

«Развитие образования» на 2018–2025 гг. поставлены цели, достижение которых зависит и от реализации вузовских курсов. Среди них выделяется по значимости онлайн-образование, подразумевающее значительное увеличение численности прошедших обучение на онлайн-курсах [2]. Исследователи (А.А. Андреев [3], С.А. Дочкин [4]) признают глобальный масштаб данного процесса. А.С. Готлиб обращает внимание на высокую пригодность гуманитарного знания для онлайн-образования и намного меньшую – областей знания, предполагающих опытное изучение предмета [5]. При этом преподаватели вузов должны оперативно откликаться на столь активные вызовы, чтобы технологическая волна, по словам В.В. Путина, не захлестнула и не утопила тех, кто не сможет ее «освоить и использовать» [6].

Новая роль образования в социуме отражена и ФГОС ВО (3+): «при реализации программ бакалавриата организация вправе применять электронное обучение и дистанционные образовательные технологии» [7]. От бакалавра требуется готовность к формированию образовательной среды для обеспечения качества образования (в том числе с применением информационных технологий), моделированию индивидуальных образовательных маршрутов обучения, воспитания и развития обучающихся, собственного образовательного маршрута и профессиональной карьеры, использованию в профессиональной деятельности методов научного исследования, организации культурного пространства [7].

Согласно Профессиональному стандарту «Педагог» [8], бакалавру педагогического образования необходимо уметь проектировать и осуществлять процесс образования, инновационной деятельности, совершенствовать профессионально значимые личностные качества.

Принятый в 2015 г. Профессиональный стандарт «Педагог профессионального обучения, профессионального образования и дополнительного профессионального образования» предписывает преподавателю с квалификацией бакалавра: грамотное использование электронного обучения и дистанционных образовательных технологий, умение формулировать примерные темы проектных, исследовательских работ обучающихся с учетом необходимости их практикоориентированности, знание особенностей работы с одаренными обучающимися и др. [9].

При этом современный педагог-музыкант – тот, кто понимает особенности языка искусства XXI века: формы реализации художественных функций в виртуальном пространстве при отсутствии предметно-материальных характеристик; переосмысление дилетантизма как культурного феномена и способа преодоления исчерпавших себя культурных норм и представлений, неограниченных средств и приемов выразительности в арсенале авторов; условность границ между художественным и нехудожественным [10, с. 9–10].

Отметим также центральную роль дисциплины «Методика музыкального образования» в системе подготовки педагога-музыканта. Данный курс реализуется на основе компетенций, сформированных на предметах психолого-педагогического цикла и, одновременно, является «стартовой площадкой» для производственных практик. Студенты, изучающие его, актуализируют музыкально-теоретические, музыкально-исторические знания, совершенствуют речевые, исполнительские и иные навыки. В этой связи особенно важно обратить внимание на поле вопросов, поставленных перед преподавателями методики самой жизнью и к настоящему времени не решенных.

Объем знания, связанного с проблемой нашей статьи, постоянно растет, появляются новые информационные лакуны, некоторые из которых мы заполним.

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

к работам в области методической подготовки педагога-музыканта, изданным в XXI веке до введения новых ФГОС и стандарта «Педагог», чтобы проследить динамику научной мысли интересующего нас направления.

Авторы наиболее детально разработанной концепции преподавания методики в вузе Э.Б. Абдуллин и Е.В. Николаева (2006) считали главным:

– направленность педагога-музыканта на увлеченность музыкой и стремление передать любовь к ней ребенку;

– овладение технологией каждого из видов музыкальной деятельности учащихся, на этой основе – технологией организации целостного урока как музыкально-педагогического произведения [11, с. 3];

– развитие у педагога-музыканта исследовательских умений и навыков [12].

Приведенные тезисы глубоко и всесторонне обоснованы, включают ценностные ориентиры, помогающие студенту даже при минимальном количестве часов, отведенном на аудиторные занятия, успешно осваивать дисциплину «Методика музыкального образования», самостоятельно продвигаясь по индивидуальной образовательной траектории. Но уже Э.Б. Абдуллину и Е.В. Николаевой было очевидно, что при усилении роли самостоятельного изучения студентами курса «преподаватель не может, да и не должен даже в относительно полной мере излагать на лекциях весь предлагаемый в примерной программе материал», – отмечают авторы концепции [11, с. 4]. Сейчас мы понимаем: чтобы студент свободно пользовался систематизированным, профессионально ценным знанием, ему требуется опора на смысловые центры, вокруг которых выстроен материал, структурированный – оптимальный вариант – в гипертекстовом формате электронного курса.

В период 2006–2013 гг. отдельные вопросы методики музыкального образования приобрели более точный абрис благодаря работам В.П. Анисимова, А. Велугиной, А.М. Воронова, Г.А. Гариповой, И.Б. Горбуновой, А.Л. Гусевой, А. Камерис, Н.И. Киященко, Н.И. Никешинной, Л.Ю. Романенко, Н.Г. Тагильцевой, Т.Э. Тютюнниковой, К.Е. Хинканиной и др.

А.М. Воронов, И.Б. Горбунова, А. Камерис, Л.Ю. Романенко заметили явную тенденцию в современном музыкальном образовании к смещению центра тяжести на музыкально-компьютерные технологии [13]. Подразумевается, что свободное владение «педагогами музыки» способами обучения на основе данных технологий поможет им научиться понимать метаязык музыкального искусства, «говорить» на нем, а затем организовать в цифровом пространстве индивидуальное и коллективное музыкальное творчество школьников. Коллекция информационных источников (систематизированных баз данных) включает тексты, иллюстрации, аудио- и видефрагменты, анимация; удобная навигация для поиска нужных ученику материалов. Наиболее адекватным образом, по мнению исследователей, школьники интегрируются в пространство музыкальной культуры XXI века, создавая «цифровую музыку».

О целесообразности применения информационных технологий на уроках музыки и внеурочных музыкальных занятиях пишут К.Ю. Плотников [14], К.Е. Хинканина [15]. Е.В. Евтух также подчеркивает, что информационные и коммуникационные технологии в XXI веке должны быть частью непрерывного образования педагога-музыканта [16].

Исследователи, внесшие вклад в разработку концепции методики обучения музыке в современной школе, вновь и вновь обращаются к идеям и опыту педагогов-музыкантов советского периода В.Н. Шацкой, Д.Б. Кабалевского. Например, Е.В. Боякова отмечает: взгляды В.Н. Шацкой на воспитание музыкальных вкусов детей и подростков не утратили высокой ценности и жизненности, по причине опоры на обширный экспериментальный материал [17]. Цель музыкально-вос-

питательной работы, сформулированная выдающимся педагогом почти век назад как воспитание музыкально-художественного вкуса, способности к эстетическим суждениям, музыкально-поэтическим представлениям, приобрела актуальность в свете новых тенденций развития образования. Именно вкус является маяком, позволяющим обнаружить и оценить прекрасное в потоках музыки разного качества.

Для студентов, изучающих курс методики, важно понимать преемственность идей В.Н. Шацкой и знаменитого «принципа тематизма» Д.Б. Кабалевского [18], а также соотношенной с возрастом детей направленности работы педагога-музыканта на развитие способности учащихся размышлять о музыке, «принципа увлеченности» на уроке музыки как уроке искусства [19]. Идея близости музыкального произведения жизненному опыту детей отражена как в трудах В.Н. Шацкой, так и в программе «Музыка», разработанной и внедренной Д.Б. Кабалевским.

Небезынтересно также исследование *Н.И. Никешинной*, посвященное модели развития креативности школьников в рамках урока музыки [20]. Музыкально-дидактические игры и упражнения, которые составляют часть модели, дают возможность заинтересовать детей классической музыкой, если учитель относится к каждому ребенку как к субъекту деятельности, опираясь на принцип взаимодействия искусств и создавая на уроках творческую среду.

Феномен музыкальности во всем многообразии его психологических и музыковедческих аспектов привлек внимание *А.Л. Гусевой* [21]. Проекция «вечной» проблемы музыкальности на современное положение вещей в музыкальном образовании позволяет еще раз убедиться:

– восприятие и понимание мира через голоса природы, человека, города, производства, техники, позволяет постигать мир в его эстетической целостности;

– обладатели развитой музыкальности вооружены дополнительным инструментом познания, обостренным восприятием, что в современном обществе помогает успешно существовать, действовать и быть счастливым.

Личность современного учителя музыки – в центре внимания *Г.А. Гариповой*, охарактеризовавшей феномен его артистизма [22]. Артистичный педагог осуществляет профессиональную деятельность как художественно-творческую, используя выразительные средства собственной психофизиологической природы. Палитра средств воспитания артистизма у педагогов обогатилась с распространением доступных видеозаписывающих устройств, появлением возможности публиковать в Интернете записи уроков и музыкальных занятий, обсуждая их с коллегами и учащимися.

*Н.Г. Тагильцева* обратила внимание на ряд проблем профессиональной подготовки, среди которых наиболее значимыми ей представляется формирование рефлексии о музыкально-педагогической действительности, о профессиональных качествах современного учителя музыки, направлениях организационной работы по музыкальному воспитанию в современной школе, инновационных методах обучения школьников музыке [23]. Автор использует метод анализа письменных работ-размышлений студентов. Вновь необходимо подчеркнуть, что бакалавр музыкального образования, осваивающий вузовскую программу в условиях постоянного «цейтнота», сегодня уже не имеет возможности спокойно размышлять, рассуждать, анализировать собственные ощущения. Но элементы рефлексии могут быть включены в содержание курсовых и дипломных проектов; другого направления реализации идей *Н.Г. Тагильцевой* на сегодняшний день мы не видим.

Свободный характер музыкального самообразования школьников отражается на выборе ими материалов для ознакомления. Поэтому они могут встречаться со сложными для понимания феноменами. *А. Ветлугина* на примере творчества композитора Владимира Мартынова

показывает, что в качестве образовательного ресурса представляет собой современная музыка, изобретающая новые контексты вместо выразительных средств [24].

Возникал и вопрос поиска оптимального подхода к мониторингу качества музыкального образования. Данной проблеме посвящена статья *И.Н. Немыкиной* [25].

Рассматривая эти материалы как теоретическую основу становления профессионализма бакалавра-музыканта, далее мы сосредоточимся на поиске новых смысловых центров современной методики музыкального образования.

*Формирование целей статьи (постановка задания).*

Таким образом, нам предстоит:

– конкретизировать концепцию курса «Методика музыкального образования» применительно к профессиональной подготовке педагога-музыканта в современном вузе;

– в общих чертах охарактеризовать дальнейшие направления использования ресурсов и технологий данной дисциплины в обучении.

*Изложение основного материала исследования с полным обоснованием полученных научных результатов.* В соответствии с обозначенными целями, обратимся к той грани концепции курса «методика музыкального образования», которая открывается через призму публикаций последних лет. Их авторы: *А.Б. Афанасьева, Н.А. Бергер, И.Б. Горбунова, Е.Н. Коробкова, М.С. Осеннева, Наньнань Чжао, В.И. Петрушин, Б.С. Рачина, А.Ю. Русаков, В.Я. Семенов, М.С. Старчеус, Л.И. Столярчук, Н.Г. Тагильцева, А.С. Тургаев, В.С. Ульянова, В.А. Фролкин, Н.Г. Хитцова, Н.А. Яценковская.*

В первую очередь, отметим, вслед за *И.Б. Горбуновой, Н.А. Бергер, Н.А. Яценковской*, что общее музыкальное образование признано как особая сфера науки; поэтому и необходима методика, позволяющая реализовать задачи приобщения к искусству всех детей без исключения [26]. Петербургские исследователи видят обучение музыке в школе через призму информационных технологий, которые достигли столь высокого уровня, что существенно влияют на возникновение, хранение и передачу музыкальной информации, позволяют говорить о создании комплексной модели семантического пространства музыки. Авторы проводят водораздел между понятиями «музыкальное воспитание» (термин Д.Б. Кабалевского) и «музыкальное образование» (перспектива которого открылась лишь с наступлением эпохи музыкально-компьютерных технологий). Массовое инструментальное музицирование на клавишных электронных устройствах, «усовершенствование» системы музыкальной письменности с помощью геометрических образов, с точки зрения ученых, позволят повысить уровень массового музыкального образования.

Неоспоримой остается и ведущая роль урока музыки, хотя образовательная парадигма обновлена. *Б.С. Рачина* обнаружила следующие противоречия между новыми требованиями к музыкальному образованию и его традиционной концепцией, восходящей к программе Д.Б. Кабалевского:

– отсутствие системного подхода, следования логике познания базовых закономерностей музыкального искусства;

– нарушение интонационного подхода – основополагающего принципа изучения музыкального искусства;

– недостаточную конкретизацию содержания и объема знаний и умений учащегося, лишь относительную последовательность изучения базовых понятий и терминов;

– отсутствие практически во всех современных программах требований к освоению музыкальной грамоты (за исключением программы Г.С. Ригиной);

– нарушение принципа исторического подхода к изучению музыкального искусства в основной школе [27].

С точки зрения исследователя, в настоящее время

мы необходимо выдвинуть на первый план концепцию ценностного отношения к музыкальному искусству, опираясь на непосредственное погружение в музыкальный смысл, исследуя музыку средствами самой музыки в процессе разнообразной музыкальной деятельности обучающихся (осмыслить - значит иметь возможность оценить). Что касается певческого воспитания, то здесь наилучшим «обновлением» Б.С. Рачина считает возрождение российской вокально-хоровой традиции, основанной на постепенном освоении интонаций.

«Футурология» музыкального образования вообще ставится М.С. Старчеус под сомнение [28]. Она рассматривает три вероятных сценария развития профессионального образования:

– «прагматический», ориентированный на англоязычное общение, использование всех появляющихся новых технологий, индивидуальный образовательный маршрут студента, роль преподавателя как «дизайнера образовательной среды», тьюторство, обучение в выбранных студентом онлайн-курсах, возрастание роли Интернета в обучении, приобретение профессиональных знаний из хранилищ данных при дефиците межличностного общения и взаимодействия;

– «охранительный» – консервативный, основанный на сохранении традиций отечественного музыкального образования;

– «кластерный» как путь компромиссов на пути модернизации образования, без слияния самодостаточных объектов (явлений) – образовательных систем.

Нам наиболее вероятным представляется развитие по третьему сценарию, который позволяет студенту-музыканту выбирать: становиться «именным» учеником Мастера или самостоятельно осваивать музыкальное искусство по индивидуальному маршруту.

Как пишет В.А. Фролкин, современные системы музыкального воспитания по сути не являются новыми, представляя собой слияние традиционных и новаторских черт [29]. Поскольку традиционные зарубежные системы Э. Жак-Далькроза, З. Кодая, К. Орфа, М. Монессори, Ш. Судзуки «не перекрывают друг друга, российским музыкальным педагогам полезно изучать их более основательно, ибо инициативный учитель музыки в каждой, бесспорно, почерпнет для себя что-либо полезное» [29, с. 45].

Вянием последних лет, указывающим на открытость методики музыкального образования второго десятилетия XXI века, является ее «международный» характер. Так, М.С. Осеннева и Наньнань Чжао исследуют общее и особенное в разработке учебников по музыке для начальной школы российскими и китайскими педагогами-музыкантами [30]. Для российских изданий ведущими критериями качества являются: содержание, разработка методического аппарата и полиграфическое исполнение. В учебниках В.В. Алеева и Т.Н. Кичак, В.О. Усачевой и Л.В. Школяр, Е.Д. Критской, Г.П. Сергеевой и Т.С. Шмагиной качество обеспечено формированием личностных результатов обучения (самоопределение, смыслообразование) и универсальных учебных действий. Авторы китайских учебников – Чэнь Сюэ Я; Фэй Чан Тьен, Ту Ю Шоу; Хун Мэнь, Чжун Ан Ли, Чжан Хуэй, Чжон Синь Пинь – ставят акценты на понимании музыки, активизации музыкального творчества детей, приобщении к национальной музыке. За основу структуры китайских учебников взяты отдельные произведения. Развивающая функция изданий доминирует, для справочных материалов отведены специальные разделы. Учебные действия ребенка, который пользуется учебником, связаны только с музыкой. Количество иллюстраций невелико, они выполнены в спокойной цветовой гамме. Детям предлагается слушать и разучивать соответствующий возрасту репертуар; песни повествуют о сказочных персонажах, «золотом» детстве, природе, путешествиях. Присутствуют задания для освоения нотной записи. По мнению М.С. Осенневой и Наньнань Чжао,

российские и китайские учебники мотивируют детей к музыкальному образованию в течение всей жизни, учат жить в мире. Но есть и различие: в китайских учебниках объединены функции учебника и рабочей тетради, а в российских эти функции разделены; материал российских более фундаментален, интегративен.

Добавим, что интегративное понимание музыки как образовательного ресурса в последние годы всемерно подчеркивается. По мнению В.И. Петрушина, она помогает развивать эмоциональный интеллект ребенка, если музыкальное занятие проводится с правильно расставленными акцентами [31]. При помощи музыки ребенок овладевает интонациями носителями смысла. Понимая интонацию, моделируя ее средствами музыки, можно научиться распознавать собственные и чужие эмоции, обогатить свой словарь, называя их. Автор предлагает ряд упражнений для развития эмоционального интеллекта на музыкальных занятиях: ритмические, мелодические, текстовые, двигательные импровизации в разном характере.

Тонкость проблематики оценивания музыкального развития школьников в урочной и внеурочной деятельности заставляет вновь обращаться к этому вопросу А.Б. Афанасьеву [32]. Особенно важно определить, как оценить результаты внеурочной деятельности; в этом направлении открывается широкое поле исследований, опирающихся на знание методики.

Получили отражение в статьях последних лет и следующие идеи:

– методику музыкального образования сегодня невозможно рассматривать вне культурно-образовательного пространства, в котором происходит духовно-нравственное становление личности (Е.Н. Коробкова [33], А.Ю. Русаков, А.С. Тургаев [34]);

– в обучении музыке уместен гендерный подход (Л.И. Столярчук, В.Я. Семенов [35]);

– целесообразна постановка на первый план вопроса о балансе системности и событийности в общем музыкальном образовании (Н.Г. Тахильцева [36]);

– происходит размывание границ профессии «учитель музыки», профессиональной деятельности педагога-музыканта. В этой связи В.С. Ульянова стремится переосмыслить структуру профессионально-педагогической деятельности «будущих учителей музыки, этики и эстетики» (новый термин использован в статье «Структура профессионально-педагогической деятельности будущих учителей художественной культуры и будущих учителей музыки, этики и эстетики» опубликована в журнале «Азимут научных исследований: Педагогика и психология». 2015. № 2 (11). С. 109–113);

– формируется отношение к развитию медиаграмотности младших школьников посредством цифровых образовательных ресурсов как к вкладу в методическую копилку «педагога музыки» (вновь новый, ранее не встречавшийся в научных статьях термин, автор которого – Н.Г. Хитцова [37]).

Данные аспекты методики отражены в разработанной нами программе и электронном курсе для студентов-бакалавров факультета культуры и искусства СГСПУ, созданного в 2012 г. и обновленного в апреле 2018 г. [38].

Выводы исследования и перспективы дальнейших исследований данного направления. Итак, новыми сторонами в постановке проблем методики музыкального образования являются:

– утверждение общего музыкального образования как особой сферы, носителя современных российских ценностей в культурно-образовательном пространстве, определяющем духовно-нравственное становление личности;

– сохранение ведущей роль урока музыки в условиях обновленной образовательной парадигмы;

– выбор направления развития музыкального образования (его «футурология»);

– слияние традиционных и новаторских черт в совре-



менных системах музыкального воспитания, отсутствие в них явной новизны;

– открытость методики музыкального образования второго десятилетия XXI века – ее онлайн-формы и «международный» характер;

– усиление интегративного понимания музыки как образовательного ресурса, ее способности развивать эмоциональный интеллект ребенка;

– заострение проблемы оценивания музыкального развития школьников в урочной и внеурочной деятельности;

– гипотеза об уместности гендерного подхода в обучении музыке;

– вопроса баланса системности и событийности в общем музыкальном образовании;

– размывание границ профессии «учитель музыки» и сферы профессиональной деятельности педагога-музыканта, переосмысление структуры профессионально-педагогической деятельности будущих учителей музыки, этики и эстетики;

– развитие медиаграмотности младших школьников посредством цифровых образовательных ресурсов как вклад «в методическую копилку педагога музыки».

В целом, исследования проблемы статьи должны быть пролонгированы, т.к. собранный материал не позволяет полностью охарактеризовать роль методики музыкального образования в профессиональной подготовке XXI века и направления развития данной области научно-педагогического знания.

Роль вузовской дисциплины «Методика музыкального образования» в подготовке педагога-музыканта XXI века – обобщающая, способствующая концентрации и систематизации знаний, умений и навыков за период обучения по программе бакалавриата. Вопрос первоочередной значимости заключается в обеспечении студентов учебными материалами, в которых представлены актуальные схемы и примеры анализа уроков музыки, направляющие вопросы для самостоятельных исследований, проверочные тесты, руководство по разработке уроков, проектов, программ внеурочной деятельности и т. д. Для удобства их доступа к имеющимся материалам нами разработан электронный учебный курс и создана база данных по предмету (облачное хранилище). Студент, таким образом, получает возможность осваивать значительную часть материала самостоятельно, а роль преподавателя реализуется как направляющая и координирующая. В этом мы видим основное отличие от традиционного подхода к преподаванию методики в вузе.

Наши следующие публикации будут посвящены вопросам развития методики музыкального образования в современном культурно-образовательном пространстве.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Ильин А.Ю. Инновационные ориентиры проектирования перспективных направлений модернизации в сфере высшего профессионального образования // Вестник Тамбовского государственного университета. 2014. Вып. 5 (133). С. 25–29.

2. Государственная программа Российской Федерации «Развитие образования» на 2018–2025 годы // Правительство России [Электронный ресурс] Режим доступа: <https://goo.gl/fUfLef> (Дата обращения: 20.04.2018)

3. Андреев А.А. Возможности массовых открытых онлайн курсов (МООС) в высшем образовании // Электронное обучение в непрерывном образовании. 2016. № 1 (3). С. 136–139.

4. Дочкин С.А. Особенности реализации открытых онлайн курсов в дополнительном профессиональном образовании // Вестник Кемеровского государственного университета. Серия: гуманитарные и общественные науки. 2017. № 3 (3). С. 4–8.

5. Готлиб А.С. Сможет ли онлайн-образование стать альтернативой традиционному университету? // Вестник СамГУ. 2015. № 1 (123). С. 15–22.

6. Путин: технологическая волна «захлестнет и утопит» тех, кто не сможет ее использовать // Федеральное агентство новостей [Электронный ресурс] Режим доступа: <https://goo.gl/Ek4MqX> (Дата обращения: 20.04.2018)

7. Федеральный государственный стандарт высшего образования – бакалавриат по направлению подготовки 44.03.01 Педагогическое образование [Электронный ресурс] Режим доступа: <https://goo.gl/Sdt4kQ> (Дата обращения: 09.04.2018).

8. Профессиональный стандарт «Педагог» (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель) [Электронный ресурс] Режим доступа: <https://goo.gl/hD4Vgm> (Дата обращения: 25.04.2018).

9. Профессиональный стандарт «Педагог профессионального обучения, профессионального образования и дополнительного профессионального образования» [Электронный ресурс] Режим доступа: <https://goo.gl/dMWBHk> (Дата обращения: 16.05.2018).

10. Запесоцкий А.С. Современное искусство в контексте глобализации // Современное искусство в контексте глобализации: наука, образование, художественный рынок: VIII Всероссийская научно-практическая конференция, 16 февраля 2018 г. – СПб.: СПбГУП, 2018. 148 с.

11. Абдуллин Э.Б., Николаева Е.В. Методика музыкального образования: учебник для студ. высш. пед. учеб. заведений / Под общ. ред. М.И. Ройтерштейна. М.: Музыка, 2006. 336 с.

12. Абдуллин Э.Б. Содержание и организация методологической подготовки учителя музыки в системе высшего педагогического образования: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.03, 13.00.01. М.: МПГУ, 1998. 35 с.

13. Воронов А.М., Горбунова И.Б., Камерис А., Романенко Л.Ю. Музыкально-компьютерные технологии в Школе цифрового века // Вестник ИрГТУ. 2013. № 5 (76). С. 240–246.

14. Плотников К.Ю. Информационные технологии в образовании: уроки музыки в общеобразовательной школе: учебное пособие. – СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И.Герцена, 2013. 229 с.

15. Хинканина К.Е. Методология преподавания «Музыкальной информатики» для детей младшего школьного возраста без специальной музыкальной подготовки // Вестник Марийского государственного университета. 2011. № 7. С. 128–130.

16. Евтух Е. В. Информационные и коммуникационные технологии в контексте непрерывного образования педагога-музыканта // Вестник кафедры ЮНЕСКО «Музыкальное искусство и образование». 2013. № 3. С. 158–165.

17. Боякова Е.В. Взгляды В.Н. Шацкой на воспитание музыкальных вкусов детей и подростков // Педагогика искусства: электронный научный журнал. 2012. № 3. С. 1–11. [Электронный ресурс] Режим доступа: <https://goo.gl/iKsV7u> (Дата обращения: 15.03.2018).

18. Д.Б. Кабалевский – педагог, композитор, общественный деятель XX века: материалы открытой гор. научно-практ. конф. (4 декабря 2004 г.): Посвященной 100-летию со дня рождения Д.Б. Кабалевского / Самарский государственный педагогический университет. Самара: Изд-во СГПУ, 2005. 116 с.

19. Абдуллин Э.Б. Приношения музыканту-педагогу // Музыкальное искусство и образование. 2014. № 3. С. 12–16.

20. Никешина Н.И. Модель развития креативности на уроках музыки в школе // Мир науки, культуры, образования. 2013. № 3 (40). С. 19–21. [Электронный ресурс].

21. Гусева А.Л. Феномен музыкальности: отдельные психологические и музыковедческие взгляды на проблему // В мире науки и искусства: вопросы филологии, искусствоведения и культурологии. 2013. № 28. С. 139–144. [Электронный ресурс].

22. Гарипова Г.А. Артистизм личности учителя музы-

ки: понятие и содержание [Электронный ресурс] Режим доступа: [https://superinf.ru/view\\_helpstud.php?id=925](https://superinf.ru/view_helpstud.php?id=925) (Дата обращения: 16.03.2018).

23. Тагильцева Н.Г. Современный учитель музыки: проблемы профессиональной подготовки // Известия Уральского государственного университета: Серия 1: Проблемы образования, науки и культуры. 2011. № 3. С. 134–139.

24. Ветлугина А. Композитор Владимир Мартынов: Музыка после конца времен [Электронный ресурс] Режим доступа: <https://vtns.ru/culture/1473> (Дата обращения: 10.03.2018).

25. Немыкина И.Н. Современные подходы к мониторингу качества музыкального образования // Современные проблемы науки и образования. 2014. № 6. С. 858–864.

26. Горбунова И.Б., Бергер Н.А., Яцентковская Н.А. Общее музыкальное образование в школе XXI века // Мир науки, культуры, образования. 2015. № 6 (55). С. 147–151.

27. Рачина Б.С. Урок музыки в контексте новой образовательной парадигмы // Успехи современной науки. 2017. Т. 1. № 4. С. 38–42.

28. Старчеус М.С. Нужна ли футурология музыкального образования? // Вестник кафедры ЮНЕСКО. Музыкальное искусство и образование. 2015. № 1. С. 35–41.

29. Фролкин В.А. Традиционные и новаторские черты современных систем музыкального воспитания // Художественное образование и наука. 2015. № 3. С. 38–45.

30. Осеннева М.С., Наньнань Чжао. Общее и особенное в разработке учебников по музыке для начальной школы российскими и китайскими педагогами-музыкантами // Вестник кафедры ЮНЕСКО «Музыкальное искусство и образование». 2016. № 3. С. 148–163.

31. Петрушин В.И. О развитии эмоционального интеллекта в процессе музыкальных занятий // Вестник кафедры ЮНЕСКО «Музыкальное искусство и образование». 2016. № 2. С. 68–72.

32. Афанасьева А.Б. К проблеме оценки музыкального развития школьников в урочной и внеурочной деятельности // Герценовские чтения. Художественное образование ребенка. 2016. Т. 2. С. 204–209.

33. Коробкова Е.Н. Культурно-образовательное пространство как пространство духовно-нравственного становления личности // Мир науки, культуры, образования. 2017. № 2 (63). С. 174–176.

34. Русаков А.Ю., Тургаев А.С. Культурно-образовательное пространство России и современные информационные коммуникации // Вестник Санкт-Петербургского государственного университета культуры и искусств. 2016. № 2 (27). С. 6–10.

35. Столярчук Л.И., Семенов В.Я. Процесс формирования интереса к классической музыке у подростков на основе гендерного подхода в общеобразовательной школе // Современные проблемы науки и образования. 2015. № 2-2. С. 370–371.

36. Тагильцева Н.Г. Общее музыкальное образование: системность или событийность // Педагогическое образование в России. 2015. № 4. С. 116–121.

37. Хитцова Н.Г. В методическую копилку педагога музыки: развитие медиаграмотности младших школьников посредством цифровых образовательных ресурсов // CREDE EXPERTO: транспорт, общество, образование, язык. 2015. № 1. С. 66–73.

38. Калинина Л.Ю. Методика музыкального образования: онлайн-курс [Электронный ресурс] Режим доступа: <https://goo.gl/RYntpo> (Дата обращения: 16.05.2018)

*Статья поступила в редакцию 28.04.2018*

*Статья принята к публикации 27.06.2018*

УДК 37.042.1

## НЕКОТОРЫЕ АСПЕКТЫ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНО ВАЖНЫХ КАЧЕСТВ РАБОТАЮЩИХ СТУДЕНТОВ С ПОМОЩЬЮ СРЕДСТВ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ

© 2018

**Киселева Жанна Ивановна**, старший преподаватель кафедры физического воспитания, факультета прикладной биотехнологии и инженерии

**Холодова Галина Борисовна**, кандидат педагогических наук, доцент, кафедры физического воспитания, факультета прикладной биотехнологии и инженерии

*Оренбургский государственный университет*

(460018, Россия, Оренбург, проспект Победы, 13, e-mail: zhanna.kiss@inbox.ru)

**Шляпникова Виктория Викторовна**, кандидат педагогических наук, учитель

*Специальная (коррекционная) школа-интернат № 2 в г. Оренбург*

(460050, Россия, Оренбург, ул. Новая, 12/3, e-mail: shlyapnikovav@mail.ru)

**Аннотация.** Какой бы не была социальная, экономическая и политическая обстановка страны, были, есть и будут работающие студенты. Российские студенты при этом не являются исключением и более того, это уже становится «нормой», чем «так принято». В настоящее время сложилась противоречивая ситуация, определяемая тем, что с одной стороны, работодатели все чаще берут на работу студентов, а с другой стороны, для большинства студентов еще не характерны профессионально важные качества (имеются лишь предпосылки). Что бы конкурировать на рынке труда для студентов должны быть характерны личностные особенности, которые будут способствовать формированию профессионально важных качеств. Что бы обладать профессионально важными качествами, необходимо не только совершенствоваться в трудовых операциях, но и совершенствоваться физически. Физическое совершенство определено физическим развитием, физической подготовленностью и здоровьем без чего, собственно, не возможна продуктивная трудовая деятельность с хорошей работоспособностью. Физическое совершенствование возможно за счет регулярных занятий физическими упражнениями и ведением здорового образа жизни. Выполнение физических упражнений должно стать неотъемлемой частью жизнедеятельности каждого человека, а ведение здорового образа жизни – существенной необходимостью и потребностью. Своевременное выполнение динамических пауз (как одной из форм занятий физической культурой) способствует физическому совершенствованию, повышению работоспособности и имеет прямую зависимость с формированием профессионально важных качеств.

**Ключевые слова:** работающие студенты, профессиональные качества, профессионально важные качества, ротация, физическое совершенствование, физические упражнения, динамическая пауза.

## SOME ASPECTS OF FORMATION OF PROFESSIONALLY IMPORTANT QUALITIES OF WORKING STUDENTS BY MEANS OF PHYSICAL CULTURE

© 2018

**Kiseleva Zhanna Ivanovna**, senior lecturer, department of physical education, faculty of applied biotechnology and engineering

**Kholodova Galina Borisovna**, candidate of pedagogical Sciences, associate Professor, Department of physical education, faculty of applied biotechnology and engineering

*Orenburg State University*

(460018, Russia, Orenburg, prospect Pobedy, 13, e-mail: prf3@mail.ru)

**Shlyapnikova Victoria Viktorovna**, candidate of pedagogical Sciences, teacher

*Special (correctional) boarding school № 2 in Orenburg*

(460050, Russia, Orenburg, Novaya street, house, 12/3, e-mail: shlyapnikovav@mail.ru)

**Abstract.** Whatever the social, economic and political situation of the country, there were, are and will be working students. Russian students are no exception and moreover, it is already becoming the “norm” than “so accepted”. Currently, there is a contradictory situation, determined by the fact that on the one hand, employers are increasingly hiring students, and on the other hand, the majority of students are not yet characterized by professionally important qualities (there are only prerequisites) that would compete in the labor market for students should be characterized by personal characteristics, which will contribute to the formation of To have professionally important qualities, it is necessary not only to improve in labor operations, but also to improve physically. Physical perfection is determined by physical development, physical fitness and health without which, in fact, it is not possible productive work with good performance. Physical improvement is possible through regular exercise and healthy living. Physical exercise should become an integral part of the life of every person, and maintaining a healthy lifestyle – an essential necessity and need. Timely performance of dynamic pauses (as one of the forms of physical training) contributes to physical improvement, increase of efficiency and has a direct relationship with the formation of professionally important qualities.

**Keywords:** working students, professional qualities, professionally important qualities, rotation, physical improvement, exercise, dynamic pause.

*Постановка проблемы в общем виде и ее связь с важными научными и практическими задачами.* Во все времена, какой бы не была социальная, экономическая и политическая обстановка страны, были, есть и будут работающие студенты. Российские студенты при этом не являются исключением и более того, это уже становится «нормой», чем «так принято». Есть много причин, по которым студенты начинают работать: материальная сторона, в том числе желание иметь «свой деньги», желание быть активным участником в жизни, просто жажда деятельности, получение дополнительных знаний в профессиональной деятельности, престижность в глазах друзей и др. [1; 2]

Современная экономическая обстановка предъявляет все более высокие требования к работникам каждой профессии, что определяет первостепенное значение

для формирования профессиональных качеств (профессионально важных качеств) каждого работника [1]. При этом профессиональные качества, обозначаются как, личностные особенности работника, которые в комплексе способствуют успешному выполнению трудовых операций на занимаемой должности. Определены они индивидуальными особенностями человеческого организма (соматическими, нейродинамическими, биологическими, конституциональными и другие) [3], тем не менее, их формирование возможно (и должно осуществляться) в течение всей жизни. Профессионально важные качества, обозначаются как, индивидуальные особенности субъекта деятельности, которые позволяют реализовать ее на нормативно заданном уровне и соотносятся хотя бы с одним ее результативным показателем (качеством, производительностью, надежностью, рентабельностью).

*Анализ последних исследований и публикаций, в которых рассматривались аспекты этой проблемы и на которых обосновывается автор; выделение неразрешенных ранее частей общей проблемы.* В результате опроса и анализа литературы было установлено, что в настоящее время большинство студентов работают в торговле, в ресторанах быстрого питания, заняты маркетинговой деятельностью и услугами, преимущественно рекламными, компьютерными и финансовыми [4]. Студенты работают на постоянной и временной основе, в том числе сезонно (официанты в летнем кафе, инструктора в детских парках, в летних лагерях и т. д.).

Рассмотрим профессиональные качества и профессионально важные качества на примере менеджера по работе с клиентами в фитнес-клубе. Описание профессии (основное): работа с клиентами. Спрос на рынке труда: востребованная профессия. Обязанности: поиск новых клиентов, в том числе корпоративных; презентация клуба; ведение потенциального клиента от первичного контакта (звонок, визит) до продажи; работа с существующими клиентами, пролонгация договоров; организация, либо помощь в организации мероприятий в клубе; выполнение плана продаж (личного и общего); контроль чистоты в фитнес-клубе и другие. Профессиональные качества: приятная внешность, хорошие манеры, умение общаться с людьми, стрессоустойчивость [5], хорошее здоровье и работоспособность. Если перечисленные профессиональные качества (или некоторые из них) будут давать регулярный результат – убеждение собеседника и приобретение клубной карты, а так же пролонгация, то можно говорить уже о профессионально важных качествах данного менеджера по работе с клиентами.

Предъявляя повышенные требования к работникам, работодатели стремятся повысить результативность от рабочей силы за счет внедрения ротации рабочих мест, мобильности и разнообразия операций совершаемых работником, совершенствования трудовых навыков и повышения адаптивности персонала, проведения непрерывного обучения и прочие. При этом, ротация понимается как плановое служебное перемещение или существенное изменение должностных обязанностей работника (интенсивное применение ротации считается положительным фактором и благотворно влияет на результат профессиональной деятельности). Трудовой кодекс Российской Федерации определяет на это право работодателей «работодатель вправе по своему усмотрению подбирать работников, соответствующих по профессиональным и деловым качествам поручаемой им работе» [6]. В связи с этим, одним из важных требований конкурентоспособности на рынке труда является возможность людей успешно работать в разных профессиональных сферах. Таких работников называют транспрофессионалами, для них характерно быстрое формирование профессионально важных качеств в связи с изменением профессиональных обязанностей [5; 7; 8].

В настоящее время сложилась противоречивая ситуация:

- с одной стороны, работодатели все чаще берут на работу студентов;
- с другой стороны, для большинства студентов еще не характерны профессионально важные качества (имеются лишь предпосылки) [9].

В пользу первого противоречия можно отметить, что работодателя прельщает следующее:

- студент – «чистый лист», и его зачастую легче научить трудовым операциям и особенностям профессиональной деятельности, они проявляют тягу к новым знаниям и сами обладают новыми идеями;
- легче принимают новшества и перемены, готовы начинать работу с нуля;
- готовы выполнять разовую, не престижную и даже физически тяжелую работу, в том числе в режиме не нормированного рабочего дня;
- работающие студенты – трансляторы рекламы;

- соглашаются на более низкую оплату труда;
- если принять на работу студента выпускного курса, то через несколько месяцев у фирмы будет специалист без затрат на его обучение;
- студенты обладают большим потенциалом и ориентированы на карьерный рост.

Ко второму противоречию можно отнести то, что студенты:

- зачастую переоценивают свои возможности;
- могут проявлять легкомысленное отношение к работе;
- часто имеют нереалистичные представления об организации;
- часто проявляют слабую профориентацию;
- во время сессий работают хуже, или не работают совсем;
- требуют к себе большего внимания с оценкой своей работы;
- достаточно мобильны и могут переходить с одного места работы на другое.

*Формирование целей статьи (постановка задания).* Целью статьи является демонстрация зависимости физического совершенствования и проявления профессионально важных качеств у работающих студентов. Для этого следовало разобраться в понятиях профессиональные качества и профессионально важные качества, рассмотреть преимущества и недостатки работающих студентов, выявить зависимость удовлетворенности условиями труда работающих студентов с их занятиями физическими упражнениями, представить комплекс упражнений динамической паузы с гантелями.

*Изложение основного материала исследования с полным обоснованием полученных научных результатов.* Что бы обладать профессионально важными качествами, необходимо не только совершенствоваться в трудовых операциях, но и совершенствоваться физически [8; 10]. Физическое совершенство определено физическим развитием, физической подготовленностью и здоровьем без чего, собственно, не возможна продуктивная трудовая деятельность с хорошей работоспособностью. Физическое совершенствование возможно за счет регулярных занятий физическими упражнениями и ведением здорового образа жизни [11]. Выполнение физических упражнений должно стать неотъемлемой частью жизнедеятельности каждого человека, а ведение здорового образа жизни – сущностной необходимостью и потребностью [12; 13].

Для определения зависимости удовлетворенности работой и занятий физическими упражнениями, нами был проведен тест-опросник с работающими студентами, который включал следующие вопросы: ваша удовлетворенность предприятием (организацией, фирмой и т. д.), где вы работаете; ваша удовлетворенность физическими условиями (температура, вибрация, шум и т. д.); ваша удовлетворенность процессом труда; ваша удовлетворенность действенностью коллектива; ваша удовлетворенность стилем управления руководителя (заместителей руководителя); ваша удовлетворенность профессиональной компетентностью руководителя, заместителей руководителя; ваша удовлетворенность заработной платой в смысле соответствия с вашими трудовыми затратами; ваша удовлетворенность зарплатой в сравнении с тем, сколько за такую же работу платят на других предприятиях; ваша удовлетворенность служебным (профессиональным) продвижением; как вы оцениваете свою усталость в конце рабочего дня; ваша удовлетворенность тем, как на своей работе вы можете использовать свои знания и способности; ваша удовлетворенность требованиями работы к интеллекту человека; ваша удовлетворенность длительностью рабочего дня; в какой степени ваша удовлетворенность работой повлияла бы на ваше решение, если бы вы искали работу в настоящее время; занимаетесь ли вы спортом или физическими упражнениями регулярно (в спортивных

секциях, в фитнес-клубе, дома самостоятельно, на работе и др.); оцените ваше желание заниматься спортом или физическими упражнениями; хотелось бы вам, что бы на работе была возможность заниматься физическими упражнениями (в обеденный перерыв, до или после работы и др.). Оценивание осуществлялось по пяти балльной системе. В опросе приняло участие 48 работающих студентов заочной формы обучения.

В результате обработки данных выявлено, что:

- 53 % (из 48 опрошенных) – занимаются физическими упражнениями регулярно (4 и 5 баллов);
- из них (из 53 %) 92 % удовлетворены своей работой и условиями (4 и 5 балла);
- из 53 % – 79 % оценили свою усталость в конце рабочего дня на 1 и 2 балла;
- 63 % (из 48 опрошенных) – желают заниматься физическими упражнениями (3, 4 и 5 баллов);
- 78 % (из 48 опрошенных) – хотели, что бы на работе была возможность заниматься физическими упражнениями (3, 4 и 5 баллов).

В результате обработки данных была выявлена связь, что работающие студенты, занимающиеся физическими упражнениями, удовлетворены своей работой, в том числе и физическими условиями труда больше, они же менее устают к концу рабочего дня, чем работающие студенты, которые не занимаются физическими упражнениями. Так же выявлено, что желающих заниматься физическими упражнениями больше, чем реально занимающихся работающих студентов.

Следует указать, что физические упражнения, совершенствуя человека физически способствуют повышению работоспособности и, стало быть, положительно влияют на формирование профессиональных качеств.

Каждый человек индивидуален и соответственно выполнение физических упражнений будет иметь разный характер и дозировку. Существует разнообразные формы занятий физической культурой, которые можно объединить в две группы: организованные (обязательные учебные занятия, тренировочные занятия в спортивных секциях, участие в спортивно-массовых мероприятиях) и самостоятельные (утренняя гимнастика, упражнения в течение дня, самостоятельные тренировочные занятия).

Основные средства физической культуры – физические упражнения. Каждому работающему студенту необходимо индивидуально подбирать средства [14; 15; 16] и формы занятий физической культурой [17; 18].

Так, своевременное выполнение динамических пауз способствует физическому совершенствованию, повышению работоспособности и имеет прямую зависимость с формированием профессионально важных качеств [4; 19; 20].

Представим упражнения динамической паузы с гантелями (вес гантелей подбирается индивидуально, так что бы упражнения выполнялись с небольшим напряжением):

1. Ходьба на месте, ходьба на месте с наклоном головы вперед, назад, влево, вправо.

Методические указания: гантели в руках держать без напряжения, спина прямая, подбородок поднять, дыхание свободное, наклоны головы плавные. Упражнение выполнять 1–2 мин.

II. Ходьба на месте с высоким подниманием бедра с движением рук через стороны вверх, через стороны вниз, ходьба с захлестыванием голени с движением рук вверх, вниз.

Методические указания: спина прямая, подбородок поднять, дыхание свободное, постепенно бедро выше, постепенно захлест больше, когда руки вверх при захлестывании, то выполнять небольшое прогибание назад. Упражнение выполнять 1–2 мин, уверенно держать гантели.

III. И.п. (исходное положение) стойка гантели впереди внизу.

1 – полуприсед на правой, левая нога назад, гантели

к плечам.

2 – и.п.

3 – полуприсед на левой, правая нога назад, гантели к плечам.

4 – и.п.

Методические указания: держать равновесие, нога сзади согнутая, бедро перпендикулярно полу, движения руками выполнять без рывков, гантели держать уверенно, без напряжения. Упражнение выполнять 6–8 раз.

IV. И.п. стойка ноги врозь, полунаклон вперед, гантели у груди.

1 – полуприсед, гантели в стороны;

2 – и.п.

Методические указания: держать равновесие, не выпрямляться, гантели вертикально по отношению к туловищу. Усложнить упражнение можно сделав полуприсед на правой (левой), левая (правая) в сторону на носок. Упражнение выполнять 6–8 раз.

V. И.п. стойка, гантели вверх.

1 – полуприсед, гантели за голову;

2 – и.п.

Методические указания: спина прямая, движения без рывков, можно выполнять с одной гантелей. Усложнить упражнение можно сделав полуприсед на правой (левой), левая (правая) назад на носок. Упражнение выполнять 14–16 раз.

VI. Ходьба на месте.

1–4 – руки через стороны вверх потянуться;

5–8 – руки через стороны вниз.

Методические указания: подбородок поднять, спина прямая, тянуться выше. Можно чередовать ходьбу и ходьбу на носках. Упражнение выполнять 6–8 раз. Упражнение выполнять без гантелей.

*Выводы исследования и перспективы дальнейших изысканий данного направления.* Таким образом, раскрыта необходимость формирования профессионально важных качеств работающих студентов любой профессии. Рассмотрены некоторые особенности формирования профессионально важных качеств через физическое совершенствование. Представленные данные тест-опросника позволяют сделать вывод в необходимости занятий физическими упражнениями в режиме рабочего дня, а также в свободное время. Представлен примерный комплекс упражнений динамической паузы с гантелями.

Дальнейшее изучение данной темы требует исследования результативности деятельности.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Пузанова, Ж.В. Студенты в начале и конце XX века: опыт сравнительной характеристики / Ж.В. Пузанова, П.А. Борисенкова // Социологические исследования. – 2001. – №7. – С. 136–139.

2. Российская социологическая энциклопедия [Текст] / Под общ. редакцией академика РАН Г.В. Осипова. – М.: НОРМА – ИН-ФРА. – М., 1999. – 672 с.

3. Смирнов В.М., Дубровский В.И. Физиология физического воспитания и спорта: Учеб. для студ. сред. и высш. Учебных заведений. – М.: Изд-во ВЛАДОС-ПРЕСС, 2002. – 608 с.

4. Волков, Ю.Г. Социология молодежи: учебное пособие / Ю.Г. Волков, В.И. Добренков и [др.] / Под ред. проф. Ю.Г. Волкова. – Ростов н/Д.: Феникс, 2001. – 576 с.

5. Козловский, О. В. Выбор профессии: методики, тесты, рекомендации / О. В. Козловский. – Ростов н/Д.: Феникс; Донецк: издательский центр «Кредо», 2006. – 800 с.

6. «Трудовой кодекс Российской Федерации» от 30.12.2001 N 197-ФЗ (ред. от 05.02.2018).

7. Климов, Е. А. Основы производства. Выбор профессии. – Ч. 2. Выбор профессии / Е. А. Климов, С. Н. Чистякова; под ред. П.Р. Атутова, В.А. Полякова. – М.: Просвещение, 1987. – 64 с.

8. Физиолого-гигиенические аспекты трудовой деятельности человека: Учебное пособие к элективному курсу. Волгоград, 2006. – 85 с.

9. Сокольников И.В. Требования современных работодателей к выпускникам вузов // Экономика и современный менеджмент: теория и практика: сб. ст. по матер. XXII междунар. науч.-практ. конф. – Новосибирск: СибАК, 2013. С. 81–86.

10. Коровин, С.С. Формирование профессионального самоопределения школьников в процессе физкультурного образования [Монография] // С. С. Коровин, В. В. Шляпникова / М: Издательство ВЛАДОС, 2017. – 152 с.

11. Матвеев Л. П. Прикладность физической культуры: понятийные основы и их конкретизация в современных условиях // Теория и практика физической культуры. – 1996. – № 7. С. 42–47.

12. Самостоятельные занятия физическими упражнениями (для обучающихся образовательных учреждений) / Зотов А.П., Зюрин Э.А., Куренцов В.А., Кабачков В.А., Быков В.С. – М. : 2013. – 124 с.

13. Сеченов И.М. Элементы мысли. – СПб. : Питер, 2001. – 416 с.

14. Холодова, Г. Б. Оздоровительный бег как средство повышения работоспособности студентов / Г. Б. Холодова, Т.М. Михеева // Вестн. Оренб. гос. ун-та. – Оренбург, 2013. – № 12 (161). С. 83–87.

15. Холодова, Г. Б. Формирование мотивации студентов к самостоятельным занятиям физической культурой (на примере оздоровительного бега) / Г. Б. Холодова, Т.М. Михеева // Вестн. Оренб. гос. ун-та. – Оренбург, 2014. № 3. С. 89–93.

16. Шляпникова, В.В. Физическое воспитание обучающихся посредством организации занятий скандинавской ходьбой / В. В. Шляпникова, Л. Ю. Шавшаева // Наука, образование, общество. 2015. № 2 (4). С. 107–113.

17. Киселева, Ж.И. Некоторые аспекты организации и методики проведения физкультурных минуток с предметами / Ж. И. Киселева, Л.Ю. Колтырева, В.В. Шляпникова // ВЕСТНИК ОГУ. – 2015. № 2 (177). С. 72–76.

18. Киселева, Ж.И. Ориентирование молодежи на повышение работоспособности (статья) // Ж. И. Киселева, В.В. Шляпникова // Университетский комплекс как региональный центр образования, науки и культуры [Электронный ресурс]: материалы Всероссийской научно-методической конференции; Оренбург. гос. ун-т. – Электрон. дан. – Оренбург: ОГУ, 2016. - 1 электрон. опт. диск (CDROM): зв., цв.; 12 см. - Систем. требования: IBM PC 686 (Pentium II, K6-2); MS Windows9.x/NT 5.x; процессор 233 МГц; оперативная память 128 Мб; доп. программные средства: веб- браузер; Adobe AcrobatReader XI – Загл. с этикетки диска.

19. Киселева, Ж. И. Особенности активного отдыха, как фактора, повышающего работоспособность / Ж. И. Киселева, В. В. Шляпникова // Актуальные проблемы торгово-экономической деятельности и образования в современных условиях: XI Международная научно-практическая конференция. – Оренбург: Оренбургский филиал РЭУ им. Г.В. Плеханова, 2016. С. 530–535.

20. Киселева, Ж.И. Профилактика профессионального выгорания / Ж. И. Киселева, В.В. Шляпникова // Актуальные проблемы экономической деятельности и образования в современных условиях [Электронный ресурс]: сборник научных трудов Двенадцатой Международной научно-практической конференции, посвященной 110-летию РЭУ им. Г.В. Плеханова (Оренбург, 17 февраля, 2017 г.); Оренбургский филиал РЭУ им. Г.В. Плеханова. – Красноярск: Научно-инновационный центр, 2017. С. 221–226.

*Статья поступила в редакцию 04.05.2018*

*Статья принята к публикации 27.06.2018*

УДК 37.08

**ДИАГНОСТИКА ЦЕННОСТНЫХ ОРИЕНТАЦИЙ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ  
КОЛЛЕДЖЕЙ НА ПРОФЕССИОНАЛЬНУЮ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ**

© 2018

**Комилова Гулбахор Дорулхоятовна**, соискатель кафедры педагогики  
и психологии профессиональной деятельности*Худжандский государственный университет имени академика Б. Гафурова  
(735700, Республика Таджикистан, Худжанд, проезд Мавлонбекова 1, e-mail: faridun61@mail.ru)*

**Аннотация.** Статья посвящена диагностике сформированности профессионально значимых качеств студентов педагогических колледжей в русле системного и целостного подхода к профессиональной подготовке студентов. Автор выделяет особенности педагогической диагностики, к которым относит реализацию измерительной, информационной, оценочной, побудительной, формирующей, ориентирующей, корригирующей и рефлексивной функций, что позволяет учителю определить перспективу профессиональной деятельности и грамотно ее осуществлять. В статье представлена модель подготовки будущих учителей, которая характеризуется сформированностью ценностных ориентаций студентов на педагогическую профессию, их знаний в области своей специальности и мотивации профессионально-педагогической деятельности. Автор на основе содержания разработанной модели устанавливает показатели подготовленности студентов к педагогической деятельности - профессиональные знания, профессиональная мотивация и профессиональная деятельность. При этом в качестве критериев и признаков определены теоретическая, научно-исследовательская и методическая деятельность наряду с формированием таких профессионально важных качеств личности учителя, как компетентность, креативность, аналитичность. Для диагностики разработаны специальные задания, позволяющие определить подготовленность будущих специалистов к профессионально-педагогической деятельности. Диагностика профессионально-педагогических знаний, умений и мотивов студентов педагогического колледжа позволяет автору констатировать, что у студентов доминирует интерес к практическим педагогическим делам, порой к механическому копированию достижений передового педагогического опыта и педагогической технологии, нередко пренебрегая грамотным, компетентным, творческим осознанным подходом к организации педагогической деятельности.

**Ключевые слова:** педагогическая диагностика, профессионально значимые качества, профессиональная подготовка, педагогическая деятельность, будущий учитель, профессионально-педагогическая мотивация, компетентность.

**DIAGNOSTICS OF VALUABLE ORIENTATIONS OF STUDENTS OF TEACHER TRAINING  
COLLEGES TO PROFESSIONAL ACTIVITY**

© 2018

**Komilova Gulbakhor Dorulkhoyatovna**, applicant of department of pedagogics  
and psychology of professional activity*Khujand State University of a name of the academician B. Gafurov  
(735700, Republic of Tajikistan, Khujand, Mavlonbekov Drive 1, e-mail: faridun61@mail.ru)*

**Abstract.** Article is devoted to diagnostics of formation of professionally significant qualities of students of teacher training colleges in line with system and complete approach to vocational training of students. The author marks out features of pedagogical diagnostics to which refers realization of the measuring, information, estimated, incentive, forming, focusing, corrective and reflexive functions that allows the teacher to define the prospect of professional activity and to competently carry out it. The model of training of future teachers which is characterized by formation of valuable orientations of students to a pedagogical profession, their knowledge in the field of the specialty and motivation of professional and pedagogical activity is presented in article. The author on the basis of the maintenance of the developed model establishes indicators of readiness of students to pedagogical activity - professional knowledge, professional motivation and professional activity. At the same time as criteria and signs are defined theoretical, research and methodical activity along with formation of such professionally important qualities of the identity of the teacher as competence, creativity, analyticity. The special tasks allowing to define readiness of future experts to professional and pedagogical activity are developed for diagnostics. Diagnostics of professional and pedagogical knowledge, abilities and motives of students of teacher training college allows the author to note that at students interest in practical pedagogical affairs dominates, sometimes to mechanical copying of achievements of the best pedagogical practices and pedagogical technology, quite often neglecting competent, competent, creative conscious approach to the organization of pedagogical activity.

**Keywords:** pedagogical diagnostics, professionally significant qualities, vocational training, pedagogical activity, future teacher, professional and pedagogical motivation, competence.

В системе ценностной ориентации личности важным является диагностика ценностных ориентаций. Данный аспект долгое время является объектом изучения педагогики и психологии. По мнению Д.Б. Эльконина [1], диагностика должна контролировать и корректировать процесс психологического развития. Диагностика - это важный аспект в оптимизации подготовки будущих учителей, она нацелена на изучение состояния компонентов учебно-воспитательного процесса.

В психолого-педагогической литературе имеется огромное количество научных работ, посвященных разработке теоретических и методологических аспектов профессиональной и педагогической диагностики. Известный ученый П.П. Блонский был убежден, что при целостно-структурном изучении личности, помимо всего прочего, необходимо прогнозировать зону развития личности [2].

Многие исследователи, такие как Ф.Н. Гоноболин [3], Н.В. Кузьмина [4], Н.Д. Хмель [5] задавались це-

лью изучить профессиональную деятельность учителя, выявить профессионально значимые качества личности учителя и определить противопоказания к педагогической деятельности.

Педагогическая диагностика ставит перед собой задачу изучить когнитивную, мотивационно-эмоциональную и деятельностьную сферу формирования и развития личности будущего учителя, его профессиональную самооценку, профессиональную направленность, профессиональную активности и профессионально значимые качества личности педагога.

Диагностика ценностных ориентаций профессиональной подготовки студентов очень динамичная, она подвергается регулярным изменениям. Поэтому диагностику сформированности профессиональных показателей, их критериев, признаков и профессионально значимых качеств студентов как будущих учителей необходимо рассматривать в комплексе, в русле системного и целостного подхода к профессиональной подготовке

студентов.

В педагогической диагностике имеются некоторые особенности, к которым можно отнести реализацию измерительной, информационной, оценочной, побудительной, формирующей, ориентирующей, корригирующей и рефлексивной функций. Их осмысление даст возможность учителю определить перспективу профессиональной деятельности и грамотно ее осуществлять.

В трудах многих исследователей (А.И. Кочетов, М.К. Белова) на вопрос о классификации функций диагностики существуют разные взгляды и убеждения [6]. Изучив ряд психолого-педагогических работ, проанализировав практические результаты отдельных исследований [7-15], мы определили признаки сформированности ценностных ориентаций на профессию учителя:

1. Совокупность реальных проявлений (профессиональных умений, знаний, мотивов).

2. Характеристика ведущих личностных образований (профессиональная самооценка, профессиональная направленность, профессиональная активность).

3. Сформированность профессиональных качеств личности (компетентность, креативность, аналитичность).

4. Сформированность ориентации на системообразующие компоненты педагогической деятельности (теоретический, научно-исследовательский, методический).

5. Сформированность ориентации студента на профессию учителя как ценность.

На основе данных признаков нами выявлена модель подготовки будущих учителей, которую можно охарактеризовать сформированностью ценностных ориентаций студентов на педагогическую профессию, их знаний в области своей специальности и мотивации профессионально-педагогической деятельности.

Диагностика ценностной ориентации студентов осуществляет следующие функции: формирующую, исследовательскую, обучающую.

Ценностные ориентации студентов определены значимостью и целостностью, а также самооценкой уровней сформированности объективной ценности в них самих. В связи с этим, мы определили содержание самоаттестации студентов, как одного из методов констатирующего эксперимента.

Итак, на основе содержания разработанной нами модели установлены показатели подготовленности студентов к педагогической работе - профессиональные знания, профессиональная мотивация и профессиональная деятельность с соответствующими им критериями и признаками - теоретической, научно-исследовательской, методической деятельностью с адекватным формированием профессионально важных качеств личности учителя, таких как компетентность, креативность, аналитичность.

Диагностика проводилась для того, чтобы изучить значимость и сформированность педагогических качеств, уровни знаний педагога, его умения и мотивы поведения. Поэтому мы разработали специальные задания, позволяющие определить подготовленность будущих специалистов к профессионально-педагогической деятельности.

Ниже нами представлены примерные задания, входящие в лист по самоаттестации:

В первом задании студентам предлагается перечень профессионально-значимых качеств учителя, который они должны сначала дополнить, затем выделить те, которые они считают наиболее значимыми для профессии учителя, а также, по 7-ми балльной шкале, выделить те которые у них сформированы на момент выполнения заданий (например, более высокий уровень сформированности определенного педагогического качества нужно отметить цифрой 7, почти неразвитое качество - цифрой 1).

Во втором задании студентам предлагается перечень определенных знаний. Сначала студенты оценивают

значимость предложенных знаний для их будущей профессии, а затем оценивают в какой степени они владеют этими знаниями (также по 7-ми балльной шкале).

В третьем задании предлагается перечень определенных умений, а студенты должны оценить их значимость для педагога и его профессиональной деятельности.

В следующем задании предлагаются мотивы поведения. Респонденты сначала выделяют самые значимые из них, затем выбирают наиболее выраженные в их поведении.

В последнем задании предложены образовательные и воспитательные цели, которые необходимы при планировании уроков. Здесь участники эксперимента должны подчеркнуть то, что они должны учитывать при планировании учебно-воспитательной работы.

Цель проведенной самоаттестации заключалась в изучении самооценки сформированности когнитивной, поведенческой и мотивационной сфер будущих учителей, а также в раскрытии их мнений и осознанных суждений по поводу значимости уровня сформированности предложенных знаний, умений, мотивов. Полученные результаты самоаттестации позволили нам проанализировать соотношение между осознанием значимости и уровнем их сформированности, и прийти к выводу об удовлетворенности студентов профессиональной подготовкой в педагогическом колледже.

Анализ результатов опроса по первой части диагностики, связанной с изучением качеств личности, показал, что значимыми качествами личности учителя оказались - отзывчивость, креативность, коммуникабельность (73,1%), целеустремленность (68,2%), любовь к детям (67,5%), самокритичность (60,9%), аккуратность (58,5%), эмоциональность, компетентность (51,2%), эрудированность (46,3%), ответственность (36,5%), артистичность (36,5%), патриотизм, дисциплинированность (31,7%), честность (26,8%), порядочность (17%). Не столь значимые: инициативность и трудолюбие (по 4,9%), умение держать себя в руках, любовь к своей работе, любознательность, активность, объективность (по 2,4%) и т.д.

Анализируя диагностические данные, мы обнаружили разногласия между пониманием будущими учителями значимости качеств личности педагога и степенью их сформированности. Большинство участников эксперимента осознают, что те качества педагога, которые они считают более или менее значимыми, у них сформированы не в полной мере. Полученные результаты говорят о слабой ориентации будущих специалистов средних специальных учебных заведений на теоретическую подготовку.

Далее мы изучали самооценку студентов на предмет профессионально-педагогических знаний, умений и мотивов.

Диагностическое исследование результатов самоаттестации профессионально-педагогических знаний студентов показало, что почти все они отметили в качестве значимых знание инновационных технологий обучения и знание алгоритма решения педагогических ситуаций (97,6%), а как менее значимых - знания методологии (34,1%) и технологии исследования (26,8%).

Анализируя соотношения значимости и сформированности профессионально-педагогических знаний студентов, мы заметили определенные расхождения в количественных показателях. Наивысший процент по значимости занимают методические знания (78,6%) и степень их сформированности у студентов (24,3%), а также знания теории урока (62,1%) и степень их сформированности (17,6%).

Результаты диагностического исследования содержательного компонента ценностного ориентирования студентов на профессию учителя свидетельствуют о достаточной степени осознания студентами значимости профессионально-педагогических знаний.

Следует отметить, что низкая оценка значимости, к



сожалению, принадлежала научно-исследовательским и теоретическим профессиональным знаниям, а степень их сформированности была еще ниже.

На следующем этапе диагностического исследования студентам было предложено установить уровень значимости профессиональных умений и дать оценку их сформированности в себе самих.

Практически все участники эксперимента осознали значимость таких профессиональных умений, как умение проектировать содержание уроков, и умение правильно устанавливать взаимоотношения с детьми (по 100%). Наименее важным студенты посчитали умение анализировать социально-экономические условия развития общества (43,9%). Диапазон значимости профессионально-педагогических умений колеблется от 43,9% до 100%.

Анализ результатов самооценки студентов на предмет определения значимости и сформированности профессионально-педагогических умений в разрезе трех системообразующих компонентов выглядит следующим образом:

1. Теоретический компонент: 100% опрошенных студентов определили значимость умения проектировать содержание уроков, но лишь 29,2% считают, что оно у них сформировано; 70,7% осознают значимость умения обосновывать педагогические задачи в зависимости от изменений социально-экономического развития общества и только 17,0% считают его сформированным у себя; умение управлять педагогическими процессами в системе «педагог-учащийся» и своевременно корректировать его определено 78,1% и по степени сформированности - 14,6%; умение грамотно использовать на практике достижения педагогической науки и технологии (89,2% и 29,2% соответственно).

2. Научно-исследовательский компонент. В результате диагностического исследования показателями значимости и сформированности профессионально-педагогических умений студентов в составе научно-исследовательского компонента являются следующие цифры: умение проектировать развитие личности ребенка (92,6% и 12,1%); умение проектировать содержание воспитательных дел (82,9% и 43,9%); умение сопоставлять и обеспечивать единство существующего и желаемого результатов (68,2% и 29,2%); умение анализировать природу позитивных и устаревших тенденций в работе педагога (56,0% и 21,9%); умение анализировать социально-экономические условия развития общества (43,9% и 24,3%).

3. Результаты диагностики профессионально-педагогических умений методического блока профессиональной подготовки будущих учителей определяется нижеследующими количественными и качественными характеристиками: умение правильно устанавливать взаимоотношения с детьми (100% и 68,2%); умение применять альтернативные средства, формы, методы обучения и воспитания учащихся (92,6% и 17%); умение анализировать и оценивать педагогические ситуации (85,3% и 19,5%); умение перестраивать свои взаимоотношения (80,4% и 41,4%); умение проектировать взаимодействие участников педагогического процесса (58,5% и 4,9%).

Студенты осознают необходимость профессиональных умений обучать, воспитывать, строить и управлять педагогическим процессом на основе анализа, оценки, прогноза и достижений педагогической теории и науки.

При более подробном анализе степеней сформированности профессионально-педагогических умений нами сделано заключение, что у студентов лучше сформировано умение правильно устанавливать взаимоотношения с детьми - 68,2% и недостаточно сформировано умение проектировать развитие личности ребенка - 12,1%.

Данные диагностического анализа сформированности профессионально-педагогических умений, сгруппированные в системообразующие компоненты поведен-

ческой сферы ценностной ориентации студентов педагогических колледжей на профессию учителя, представлены в таблице 1.

Таблица 1 - Уровни сформированности поведенческого компонента ценностной ориентации студентов педагогических колледжей на профессию учителя

№	Системообразующие поведенческого компонента	Уровни (в %)		
		B	C	H
1.	Теоретические умения	22,5	44,4	33,0
2.	Научно-исследовательские умения	26,2	31,1	42,5
3.	Методические умения	30,2	37,0	31,3

Итак, более основательное и целенаправленное формирование профессионально-педагогических умений всех вышеперечисленных аспектов посредством механизмов ценностного ориентирования личности студентов на профессию учителя актуализирует и совершенствует профессиональную активность будущих учителей.

Таким же образом нами проведена диагностика состояния мотивации профессиональной деятельности.

В педагогических колледжах будущие специалисты наиболее значимыми для себя (более 90 %) нашли интерес к общению, к новому в педагогической деятельности, потребность в обновлении знаний. При этом не столь важными и менее выраженными (от 22% до 49%) они определили мотивы аналитической и творческой деятельности: интерес к анализу, оценке и прогнозу, желание анализировать педагогические явления, суть происходящих изменений.

Согласно анализу полученных данных, мы установили, что степень сформированности предложенных нами мотивов у будущих учителей практически соответствует уровню их значимости.

Исследование степени сформированности мотивов профессионально-педагогической деятельности показало, что наиболее выражена сформированность интереса к инновационным процессам педагогической практики: интерес к общению (85,3%), потребность в общении (80,4%), желание строить различные отношения с учащимися (58,5%), желание привнести в свою работу новый передовой опыт (41,4%), желание анализировать педагогические явления (19,5%).

Менее выражена сформированность интереса к современному уровню теоретических знаний: интерес к новому в педагогической деятельности (58,5%), потребность в обновлении знаний (68,2%), интерес к событиям, явлениям, окружающей среды (46,3%), потребность в творческом переосмыслении знаний (36,5%).

Наименее выражена сформированность интереса к исследовательской работе: потребность в планировании своей деятельности (51,2%), стремление найти позитивное + негативное в педагогическом процессе (24,3%), интерес к прогнозированию развития личности (31,7%), интерес к анализу, оценке, прогнозу (14,6%), желание анализировать суть происходящих изменений (21,9%).

Мотивы профессионально-педагогической деятельности студентов, проанализированные с точки зрения их значимости и сформированности, подтверждают наше исследовательское предположение о том, что у студентов доминирует интерес к практическим педагогическим делам, порой к механическому копированию достижений передового педагогического опыта и педагогической технологии, нередко пренебрегая грамотным, компетентным, творческим осознанным подходом к организации педагогической деятельности.

Таким образом, можно констатировать, что модель диагностического изучения ценностных ориентаций

студентов на профессию учителя выполняет одновременно констатирующую и формирующую функции.

**СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:**

1. Эльконин Д.Б. К проблеме периодизации психического развития в детском возрасте // Вопросы психологии. - 1971. - № 4. - С. 6-20.
2. Блонский П.П. Психология и педагогика. Избранные труды. - Серия: Антология мысли. - 2-е изд., стер. - М.: Издательство Юрайт, 2018. - 164 с.
3. Гоноболин Ф.Н. Прогностика управленческих решений в образовании // Советская педагогика. - 1988. - №1. - С. 50-56.
4. Кузьмина Н.В. Методы исследования педагогической деятельности. - Л.: ЛГУ, 1970. - 114 с.
5. Педагогический процесс как объект профессиональной подготовки учителей / Под ред. Н.Д. Хмель. - Алма-Ата: Мектеп, 1984. - 126 с.
6. Кочетов А.И. Теория формирования личности: в 2-х ч. - Минск: НИО, 1998. - Ч. 2: Социализация, воспитание и перевоспитание личности. - 228 с.
7. Димухаметов Р.С., Столбова Е.А., Цилицкий В.С. Ценностная ориентация как предиктор формирования профессионального имиджа будущего педагога // Балтийский гуманитарный журнал. 2017. Т. 6. № 4 (21). С. 422-424.
8. Булаева М.Н., Лапшова А.В. Современные тенденции развития социально-профессиональной ориентации студентов вуза // Карельский научный журнал. 2017. Т. 6. № 4 (21). С. 21-24.
9. Салов А.И. О концепции формирования этического мировоззрения учителя // Самарский научный вестник. 2017. Т. 6. № 3 (20). С. 302-307.
10. Румянцева Н.В. Формирование готовности студентов - будущих учителей к реализации междисциплинарной интеграции // Балтийский гуманитарный журнал. 2017. Т. 6. № 3 (20). С. 276-278.
11. Корчагина М.В., Жаткин Д.Н. Креативность как основа педагогической деятельности будущих педагогов профессионального обучения // XXI век: итоги прошлого и проблемы настоящего плюс. 2015. Т. 2. № 1 (23). С. 75-78.
12. Архипова И.В. К вопросу о развитии учебно-профессионального сознания будущих педагогов // Самарский научный вестник. 2014. № 1 (6). С. 17-20.
13. Кондаурова И.К., Коростелев А.А. Подготовка будущих педагогов к обучению школьников и студентов математике с учетом историко-культурного своеобразия региона // Балтийский гуманитарный журнал. 2017. Т. 6. № 3 (20). С. 181-185.
14. Бездухов А.В. Формирование у будущих учителей опыта работы с категориями этики и понятиями морали // Поволжский педагогический вестник. 2015. № 4 (9). С. 16-22.
15. Юсупова Г.В. Структура и динамика ценностных ориентаций современного педагога // Карельский научный журнал. 2013. № 4. С. 124-126.

*Статья поступила в редакцию 19.03.2018*

*Статья принята к публикации 27.06.2018*

УДК 378.016: 51

**ОРГАНИЗАЦИЯ ПОВТОРЕНИЯ ПРИ ПОДГОТОВКЕ К ВСЕРОССИЙСКОЙ ПРОВЕРОЧНОЙ РАБОТЕ ПО МАТЕМАТИКЕ В 5 КЛАССЕ**

© 2018

**Захарова Татьяна Григорьевна**, кандидат педагогических наук, доцент,  
директор института довузовского образования**Кондаурова Инесса Константиновна**, кандидат педагогических наук, доцент,  
заведующая кафедрой математики и методики ее преподавания**Кондрацкова Полина Алексеевна**, студент 4 курса*Саратовский национальный исследовательский государственный университет  
(410012, Россия, Саратов, улица Астраханская, 83, e-mail: kondrackovapolina@mail.ru)*

**Аннотация.** Всероссийские проверочные работы (ВПР) – это комплексный проект в области оценки качества образования, направленный на развитие единого образовательного пространства в Российской Федерации, мониторинг введения Федеральных государственных образовательных стандартов (ФГОС), формирование единых ориентиров в оценке результатов обучения, единых стандартизированных подходов к оцениванию образовательных достижений обучающихся. Указанные цели достигаются за счет проведения ВПР в единое время по единым комплектам заданий, а также за счет использования единых для всей страны критериев оценивания [1]. Назначение ВПР в 5 классе – оценить уровень общеобразовательной подготовки обучающихся в соответствии с требованиями ФГОС и отечественными традициями преподавания учебных предметов [2]. Статья посвящена разработке методических рекомендаций для организации эффективной подготовки учащихся 5 класса к ВПР по математике на основе метода интервальных повторений. Основные результаты, полученные при написании статьи: охарактеризовано содержание ВПР по математике в 5 классе и проанализированы первые итоги ее проведения в Саратовской области; изучен имеющийся в науке и практике опыт организации повторения (В. А. Далингер, Л. Н. Шибанова, О. А. Рыдзе, О. В. Нестерук, Г. Эббингауз и др.), который может быть с успехом использован при подготовке учащихся к ВПР по математике в 5 классе; теоретически обоснован и апробирован метод интервальных повторений при подготовке учащихся 5 класса к ВПР по математике; сформулированы методические рекомендации для организации эффективной подготовки учащихся 5 класса к ВПР по математике на основе метода интервальных повторений.

**Ключевые слова:** всероссийская проверочная работа, организация повторения, оценка качества математического образования, учащиеся 5 класса.

**ORGANIZATION OF REPETITION AT THE PREPARATION FOR THE ALL-RUSSIAN VERIFICATION WORK ON MATHEMATICS IN THE 5TH CLASS**

© 2018

**Zakharova Tatiana Grigorievna**, candidate of pedagogical sciences, associate professor,  
Director of the Institute of Pre-University Education**Kondaurova Inessa Konstantinovna**, candidate of pedagogical sciences, associate professor,  
Head of the Department of mathematics and methods of teaching**Kondratskova Polina Alekseevna**, 4th year student*Saratov National Research State University**(410012, Russia, Saratov, Astrakhanskaya str., 83, e-mail: kondrackovapolina@mail.ru)*

**Abstract.** All-Russian verification work (ARVW) is a comprehensive project in the field of education quality assessment, aimed at the development of a single educational space in the Russian Federation, monitoring the introduction of Federal State Educational Standards (FSES), the formation of common guidelines in the evaluation of learning outcomes, common standardized approaches to the evaluation of educational achievements of students. These goals are achieved through the implementation of all-Russian verification work at a single time on a single set of tasks, as well as through the use of common for the whole country evaluation criteria [1]. The purpose of all-Russian verification works in the 5th grade is an assessment of the level of General education of students in accordance with the requirements of the FSES and domestic traditions of teaching subjects [2]. The article is devoted to the development of guidelines for the organization of effective preparation of students of grade 5 to the all-Russian verification work in mathematics based on the method of interval repetition. The main results are obtained in the article: contents of the all-Russian verification work in mathematics in grade 5 is characterized by; the first results of its implementation in the Saratov region were analyzed; the available science and practice, the experience of repetition (V. A. Dalinger, L. N. Shibanova, O. A. Rydze, O. V. Nesteruk, G. Ebbinghaus, etc.) that can be used with success in preparing students for the test of the all-Russian work on mathematics in the 5th grade, was studied; the method of interval repetitions when training grade 5 students to the all-Russian verification work on mathematics is theoretically substantiated and tested; guidelines for effective training grade 5 students to test the all-Russian work on mathematics based on the method of interval repetitions are formulated.

**Keywords:** All-Russian verification work, the organization of repetition, evaluation of the quality of mathematical education, students of the 5th grade.

Всероссийские проверочные работы являются на данный момент самой массовой оценочной процедурой в системе российского образования. ВПР, по словам министра О.Ю. Васильевой, призваны оценить уровень знаний учащихся во всех регионах РФ, показать, «что дети имеют «в багаже», окончив школу, проучившись 11 лет». «Результаты ВПР могут использоваться для формирования программ развития образования на уровне муниципалитетов, регионов и в целом по стране, для совершенствования методики преподавания предметов в конкретных школах, а также для индивидуальной работы с учащимися по устранению имеющихся пробелов в знаниях» [3]. Отвечая в прямом эфире на вопросы пользователей социальной сети «ВКонтакте», О.Ю.

Васильева уточнила, что результаты ВПР пока не рекомендуется использовать при введении итоговых оценок в аттестате и переводе в следующий класс. В 2018 году работы обязательны в 4 и 5 классах, решение о проведении ВПР в 6 и 11 классах принимается школой [3].

ВПР по математике в 5 классе проводилась дважды: 20 апреля 2017 года; 19 апреля 2018 года. Тексты заданий ВПР 2018 года в целом соответствуют формулировкам, принятым в учебниках, включенных в Федеральный перечень учебников, рекомендуемых Министерством образования и науки РФ к использованию при реализации имеющих государственную аккредитацию образовательных программ основного общего образования. В работе 14 заданий. В заданиях 1-3 проверяется владение

понятиями «делимость чисел», «обыкновенная дробь», «десятичная дробь». В задании 4 проверяется умение находить часть числа и число по его части. Заданием 5 контролируется умение находить неизвестный компонент арифметического действия. В заданиях 6-8 проверяются умения решать текстовые задачи на движение, работу, проценты и задачи практического содержания. В задании 9 проверяется умение находить значение арифметического выражения с натуральными числами, содержащего скобки. Заданием 10 контролируется умение применять полученные знания для решения задач практического характера. Выполнение данного задания требует построения алгоритма решения и реализации построенного алгоритма. В задании 11 проверяется умение извлекать информацию, представленную в таблицах, на диаграммах. Задание 12 направлено на проверку умения применять геометрические представления при решении практических задач, а также на проверку навыков геометрических построений. Заданием 13 проверяется развитие пространственных представлений. Задание 14 является заданием повышенного уровня сложности и направлено на проверку логического мышления, умения проводить математические рассуждения.

Анализ первых итогов позволяет отметить как положительные, так и отрицательные стороны проведения ВПР. Положительной стороной ВПР является то, что задания ВПР разработаны единым центром на федеральном уровне. Критерии оценивания также едины для всех участников проверки. Для всероссийского тестирования разработаны диагностические сборники типовых заданий, на сайте ФИПИ выложены спецификации и пояснения по каждому типу заданий. После анализа результатов ВПР учителя имеют возможность выявить пробелы в знаниях учащихся [4; 5], которые впоследствии можно восстановить, а также определить индивидуальную траекторию работы с отстающими и учащимися с повышенными математическими способностями [6; 7; 8]. Отрицательными сторонами ВПР являются сроки ее проведения. ВПР проводятся в конце апреля – начале мая и включают в себя задания по всей программе курса. До проведения экзамена еще не весь учебный курс изучен полностью. Поэтому приходится форсировать изучение курса, что приводит к усилению нагрузки на учащихся [9]. Результаты первых ВПР по математике, проведенных в Саратовской области в 2017-2018 гг. [10] позволяют сделать вывод, что наибольшие трудности у учащихся вызвали действия с обыкновенными дробями, нахождения части числа (числа по его части), решение текстовых задач, вычисление процентов, выполнение геометрических построений, решение логических задач.

С целью определения степени информированности учащихся и их родителей (законных представителей) о предстоящих ВПР и выявления форм подготовки к ним были выборочно изучены сайты образовательных учреждений города Саратова и Саратовской области. Для проведения исследования использовался отбор (в случайном порядке) необходимого количества единиц статистической совокупности. При этом всем единицам обеспечивалась равная возможность попасть в выборку. Из 928 школ Саратовской области (объем генеральной совокупности) для исследования была отобрана каждая десятая школа, всего выборочная совокупность составила 102 школы. В Саратовской области 38 муниципальных районов, город Саратов состоит из 6 районов. В каждом из 44 районов было рассмотрено 10% школ. На 28 сайтах школ из 102 изученных имеется раздел «Промежуточная аттестация», на 8 – «Всероссийские проверочные работы», на 2 – и тот, и другой разделы. В данных разделах представлены: образец итоговой контрольной работы, разработанной учителями школы; приказ о проведении ВПР; итоги проведения ВПР; демоверсия ВПР. На остальных 74 сайтах школ данных о проведении в них Всероссийских проверочных работ обнаружено не было.

В результате были получены следующие выводы.

1. Наиболее популярной формой промежуточной аттестации является контрольная работа, разработанная учителями школы.

2. Данные о проведении промежуточной аттестации размещены только на трети изученных сайтов общеобразовательных учреждений региона.

3. Меньше трети изученных сайтов общеобразовательных учреждений региона имеют в каком-либо объеме данные о ВПР.

4. Ни на одном из изученных сайтов общеобразовательных учреждений региона не было найдено данных о подготовке к ВПР или другим формам промежуточной аттестации.

Все это свидетельствует о недостаточности информирования учащихся и их родителей о предстоящих ВПР и иных формах промежуточной аттестации. Если в школах и ведется работа по подготовке к ВПР и иным формам промежуточной аттестации, то никаких данных об этом на сайтах организаций обнаружить не удалось.

При подготовке к ВПР встает вопрос об организации повторения изученного материала. Психолого-педагогические аспекты повторения изучались К.Д. Ушинским, И.П. Подласым, Г. Эббингаузом и др. Методические аспекты темы рассмотрены Г.К. Безруковой, В.А. Далингером, Н.Ю. Лизурой, А.М. Пустыльниковой, Л.Н. Шибановой. Вопросами подготовки младших школьников к ВПР по математике занимались О.А. Рызде, О.В. Нестерук и др. Кроме того, на национальном издательском рынке имеется много пособий по подготовке учащихся 5 класса к ВПР по математике, большинство из которых представляют собой сборники вариантов диагностических работ с типовыми заданиями. Имея на руках достаточное количество таких пособий, перед учителем встает конкретный вопрос: а как использовать их в реальных условиях при подготовке учащихся к ВПР в 5 классе?

Одной из проблем подготовки к ВПР является отсутствие соотнесения материалов работы с содержанием имеющихся УМК по математике 5 класса. Математика 5-6 класса выделена в единый курс, темы в котором расположены согласно видению авторов каждого конкретного учебно-методического комплекса. Именно поэтому часть тем, которые охватывает ВПР по математике в 5 классе, могут попасть в программу 6 класса согласно учебнику математики, используемому в школе. Это вызывает затруднения при подготовке к работе, поэтому при организации повторения нельзя не учитывать особенности используемого УМК.

В 2017-2018 учебном году Министерством образования и науки РФ к использованию в учебном процессе рекомендованы 8 линий УМК по математике для учащихся 5-6 классов [11]. Анализ рекомендованных рабочих программ позволил сделать следующие выводы.

1. Темы, обозначенные в содержании ВПР по математике за 5 класс, полностью отражены только в двух УМК из восьми – в УМК М.И. Башмакова и в УМК В.В. Козлова. Во всех остальных УМК часть тем проходит в 6 классе.

2. Наименее подходящим для подготовки к ВПР является учебник С.М. Никольского: в нем перенесены в 6 класс 3 темы.

3. Отсутствующей в программе УМК за 5 класс чаще всего является тема «Таблицы, диаграммы» (4 УМК из 8). Темы «Проценты» и «Десятичная дробь» отсутствуют в 3 из 8 УМК. Все остальные темы представлены во всех учебно-методических комплексах.

Таким образом, часть затруднений у обучающихся может возникнуть из-за того, что используемый в образовательной организации УМК не подходит в полной мере под задания Всероссийской проверочной работы.

Подготовка учащихся к ВПР по математике в 5 классе может быть организована с использованием разных методов [12-18]. Мы предлагаем в качестве основного

метода при организации подготовки использовать метод интервальных повторений. В его основу положена кривая забывания (кривая Эббингауза [19]). Г. Эббингауз экспериментальным путем установил, что поначалу забывание происходит очень быстро: в первый час забывается около 60% информации, через 10 часов после заучивания в памяти сохраняется 35% полученных сведений. Далее процесс забывания замедляется. Через 6 дней в памяти остается около 20% от первоначальной информации, и примерно столько же мы продолжаем помнить через месяц [20]. Таким образом, для обеспечения эффективности запоминания необходимо периодически повторять материал. Повторение должно происходить через определенные все возрастающие промежутки времени, при этом информация каждый раз повторяется в тот момент, когда уже почти является забытой. Если повтор происходит раньше, он оказывается бесполезен – информация еще сохраняется и «напоминать» мозгу про нее не нужно. Если же повтор случается позже момента забывания, мы фактически учим материал заново.

Охарактеризуем предложенный метод на примере рабочей программы УМК М.И. Башмакова [21]. На преподавание математики в 5 классе по указанной программе отводится 5 часов в неделю, всего 175 часов в год. Подготовка к ВПР будет основываться на методе интервальных повторений, проводимых с сентября по апрель. Использование данного метода позволит избежать «натаскивания» на типовые задания. Повторение сосредоточено на весь учебный год и занимает небольшую часть урока, что позволит подготовиться к работе, не отнимая большого количества времени от изучения основного материала. Обучающиеся привыкают к периодическому возвращению к ранее изученному материалу и запоминают его в комфортном темпе, что позволяет избежать психологического напряжения при подготовке к работе.

Первые три повторения, то есть повторение сразу после чтения, повторение через 20-30 минут после первого повторения и повторение через 1 день после второго повторения, будут входить в структуру урока в процессе изучения материала, не требуя от учителя выделения отдельного времени для подготовки к Всероссийской проверочной работе.

Четвертое повторение должно происходить через 2-3 недели после третьего. Таким образом, начиная с четвертой недели сентября, раз в неделю будет выделяться 10 минут от одного урока на повторение и обобщение материала. Это повторение будет охватывать весь пройденный за неделю материал в соотношении с заданием ВПР, которое проверяет знания по изучаемой теме. Одним из домашних заданий будет являться выполнение одного-двух номеров по данной теме. В случае обнаружения трудностей с выполнением заданий 10 минут следующего урока математики посвящаются устранению пробелов или неточностей в знаниях учащихся по данной теме. Повторение будет строиться по следующей схеме: три-четыре минуты формулируется повторяемая теория, оставшееся время посвящается решению практических заданий. Оценки за повторение не ставятся. Тема написана учителем на доске заранее. Учитель задает теоретические вопросы учащимся, записывая на доске основные теоретические положения и формулы. Опорный конспект остается на доске полностью до окончания повторения. Когда учащиеся привыкнут к подобной форме работы, оформлением конспекта на доске занимается кто-то из учеников. Вопросы также задаются кем-то из учащихся, ответы могут идти как по цепочке, так и по поднятой руке.

Пятое повторение происходит через 2-3 месяца после четвертого повторения. Таким образом, начиная с декабря, раз в месяц будет выделяться урок на повторение материала, пройденного за предыдущий месяц. На таком уроке будет разбираться несколько тем Всероссийской проверочной работы и укрепляться связи между рассматриваемыми темами. Урок повторения материала будет

строиться по следующей схеме: 5-10 минут займет повторение теории, 25-30 минут – решение практических заданий по теме, 5-10 минут – подведение итогов урока. Каждый такой урок будет представлять собой обобщение нескольких десятиминутных повторений четвертого этапа, собирая в единое целое материал по теме, охватывающей сразу несколько заданий ВПР. Повторение теории будет состоять из тех вопросов, которые ранее задавались в ходе десятиминутного повторения. Практический материал будет меняться. Урок повторения по теме «Решение задач повышенной трудности» будет полностью посвящен решению задач. Последний урок перед ВПР является итоговым, на нем разбираются задания, вызвавшие в классе наибольшие затруднения в ходе предыдущего повторения. Особое внимание на нем будет уделено заданиям 1 и 12, как наименее разобранным в ходе уроков повторения материала.

Календарно-тематическое планирование интервальных повторений при подготовке к ВПР по математике в 5 классе будет накладываться на общее календарно-тематическое планирование курса (таблица 1).

Методические рекомендации для организации эффективной подготовки учащихся 5 класса к ВПР по математике на основе метода интервальных повторений:

1. Содержание курса математики 5 класса в используемом УМК полностью соответствует содержанию заданий ВПР.

2. При подготовке учащихся используется метод интервальных повторений с учетом календарно-тематического плана курса.

3. Рабочая программа скорректирована с целью закончить изучение всех тем, входящих в содержание ВПР по математике за 5 класс, до середины апреля.

4. Сборники типовых заданий не используются как основное средство подготовки к работе, а лишь служат банком заданий, используемых учителем.

5. На повторение отводится 10 минут еженедельно с четвертой недели сентября и до середины апреля. Это позволит учащимся адаптироваться к подобной форме работы и не будет создавать лишней психологической нагрузки.

6. В рабочую программу курса включены семь уроков обобщающего повторения материала, которые проводятся минимум раз в месяц, начиная с декабря, что позволяет реализовать пятый этап метода интервальных повторений.

7. Подготовка к ВПР ведется в отдельной тетради, которая всегда находится у ученика, чтобы в случае возникновения затруднений он мог легко найти и повторить требуемый материал.

8. Если при повторении темы трудности возникли у большинства учащихся, время повторения, отведенное на рассматриваемую тему, увеличивается, и десять минут следующего урока или весь урок целиком посвящаются устранению обнаруженных пробелов.

9. При возникновении трудностей при повторении у отдельных учащихся тема дается им на повторное изучение, в домашнее задание включаются дополнительные номера на закрепление данного материала.

Апробация предложенного метода проводилась в течение 2017-2018 учебного года на базе МОУ «Гимназия № 34» Заводского района города Саратова. В гимназии используется УМК А.Г. Мерзляка, на преподавание математики в 5 классе отводится 5 часов в неделю. Предложенный метод был апробирован при организации повторения тем «Десятичные дроби» (задание 3), «Задачи, связывающие три величины» (задание 6) и «Сюжетные задачи на все арифметические действия» (задание 7). В эксперименте принял участие 51 обучающийся двух пятых классов. Были выделены: экспериментальная группа (27 человек, 5 «А» класс) и контрольная группа (24 человека, 5 «Г» класс).

Педагогический эксперимент состоял из трех этапов: констатирующий, формирующий, контрольный.

Таблица 1 – Календарно-тематическое планирование

№	№ урока в общем календарно-тематическом плане	Повторяемая тема	Примерная дата	Задания ВПР
1	16	Арифметические действия с натуральными числами	25.09	1
2	21	Нахождение неизвестного компонента арифметического действия	2.10	5
3	26	Вычисление квадратов чисел	9.10	9
4	31	Вычисление значения выражения	16.10	9
5	36	Логические и комбинаторные задачи	23.10	10, 14
6	45	Измерение углов. Построение треугольника	13.11	12
7	50	Площади. Свойство площади.	20.11	12
8	55	Устные и письменные вычисления. Логика	27.11	10, 14
9	60	Решение задач на скорость	04.12	6, 7
10	65	Решение задач на сложение и вычитание скоростей	11.12	6, 7
11	70	Комбинаторика	18.12	14
12	74	Урок повторения материала по теме «Действия с рациональными числами»	22.12	1, 5, 9
13	75	Сложение и вычитание десятичных дробей	25.12	3
14	80	Умножение и деление десятичных дробей	15.01	3
15	85	Сравнение десятичных дробей	22.01	3
16	90	Нахождение процентов от числа, числа по его проценту	29.01	4, 8
17	94	Урок повторения материала по теме «Геометрические представления при решении задач»	02.02	12
18	95	Решение задач на проценты	05.02	8
19	100	Деление с остатком	12.02	1
20	105	Разложение на простые множители	19.02	1
21	109	Решение задач с применением НОДа и НОКа	26.02	1, 7
22	113	Урок повторения материала по теме «Решение текстовых задач»	02.03	6, 7, 10, 14
23	114	Равенство обыкновенных дробей	05.03	2
24	119	Сравнение обыкновенных дробей	12.03	2
25	124	Извлечение информации из таблиц и диаграмм	19.03	11

26	131	Урок повторения материала по теме «Десятичные дроби»	06.04	3, 4, 8
27	132	Арифметические действия с дробями	09.04	2
28	136	Прямоугольный параллелепипед, куб, шар	13.04	13
29	137	Урок повторения материала по теме «Решение задач повышенной трудности»	16.04	14
30	138	Урок повторения материала по теме «Обыкновенные дроби»	17.04	2, 4, 11
31	139	Итоговое повторение материала	18.04	1–14

Цель констатирующего этапа заключалась в определении исходного уровня понимания тем, соответствующих заданиям 3, 6, 7 ВПР обучающимися, принимающими участие в эксперименте. Это темы – «Решение текстовых задач»; «Десятичные дроби». В качестве диагностического показателя понимания темы обучающимися мы использовали результаты проверочных работ по указанным темам, полученные в ходе их изучения. Работы учащихся были оценены по пятибалльной шкале, результаты просуммированы отдельно по каждому классу и переведены в проценты. За 100% было выбрано количество баллов, полученное умножением числа учащихся на максимальную возможную оценку.

В течение 2017-2018 учебного года учителем математики проводился формирующий эксперимент по проверке эффективности метода интервальных повторений при подготовке учащихся к ВПР по математике в 5 классе (темы: «Решение текстовых задач»; «Десятичные дроби»). Было проведено 7 занятий: 5 занятий четвертого этапа в форме десятиминутных повторений и 2 занятия пятого этапа в форме уроков повторения.

Цель контрольного этапа заключалась в определении достигнутого уровня понимания тем «Решение текстовых задач» и «Десятичные дроби» обучающимися, принявшими участие в эксперименте. В качестве диагностического показателя мы использовали результаты ВПР по математике 2018 года, оценив успешность выполнения обучающимися заданий 3, 6 и 7.

Результаты эксперимента показали, что уровень понимания темы «Десятичные дроби» (задание 3) в экспериментальной группе практически не изменился, оставшись примерно таким, каким был сразу после изучения темы, тогда как в контрольной группе произошел значительный спад. Разница в успешности выполнения задания экспериментальной и контрольной группами составила 36%. По темам «Задачи, связывающие три величины» (задание 6) и «Сюжетные задачи на все арифметические действия» (задание 7) обе группы получили не слишком высокий результат. Причиной этого, по нашему мнению, является то, что в используемом УМК А.Г. Мерзляка на данную тему отводится меньшее количество часов, чем нужно для освоения того объема знаний, который требуется для выполнения заданий ВПР. По теме «Сюжетные задачи на все арифметические действия» успешность выполнения задания экспериментальной группой выше результата контрольной группы на 7%. Результаты апробации позволяют сделать вывод об эффективности метода интервальных повторений при организации подготовки учащихся к ВПР по математике в 5 классе.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Всероссийские проверочные работы (ВПР) в вопросах и ответах [Электронный ресурс] / Портал общественной системы оценки качества образования [Электронный ресурс] : [сайт]. URL: <http://test>

osoko.edu.ru/common/upload/osoko/public\_council/zasedanie\_20170118/zasedanie\_20170118\_voprosi\_i\_otveti\_o\_VPR.pdf (дата обращения 15.10.2017). Загл. с экрана. Яз. рус.

2. Современные проблемы математического образования: вопросы теории и практики / Боженкова Л.И., Брейтигам Э.К., Васильева В.А., Воронина Л.В., Гельфман Э.Г., Далингер В.А., Епишева О.Б., Забелина С.Б., Зайниев Р.М., Кондаурова И.К., Кулеш И.Н., Липатникова И.Г., Любичева В.Ф., Мерлин А.В., Мерлина Н.И., Михайлова Т.С., Нестерова Т.Н., Пайсон Б.Д., Перминов Е.А., Подстригич А.Г. и др.: коллективная монография / под общей редакцией И. Г. Липатниковой; Уральский государственный педагогический университет. Екатеринбург, 2010.

3. В Минобрнауки России не исключают, что в дальнейшем результаты ВПР будут влиять на оценки в аттестате / Независимое педагогическое издание «Учительская газета» [Электронный ресурс] – Режим доступа: <http://www.ug.ru/news/24278>.

4. Гусева М.А., Кондаурова И.К. // Мониторинг как инструмент решения образовательных задач: теоретико-методологический анализ // Гуманитарные науки и образование. 2014. № 4 (20). С. 15-20.

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

6. Гусева М.А., Кондаурова И.К. Организация исследовательской деятельности будущих педагогов-математиков в условиях национального исследовательского университета // Историческая и социально-образовательная мысль. 2014. № 4 (26). С. 101-106.

7. Кондаурова И.К., Кулибаба О.М. Профессионально-методическая подготовка учителя математики к обучению детей с особыми образовательными потребностями // Профессиональное образование. Столица. 2008. № 3. С. 32-33.

8. Кондаурова И.К. Программа магистратуры «Профессионально ориентированное обучение математике» как средство развития предметно-методической компетентности преподавателей математики // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2016. Т. 5. № 1 (14). С. 72-74.

9. Позднякова Н.А., Соловьева Н.В. Анализ опыта проведения Всероссийской проверочной работы (ВПР) в 2016-2017 учебном году // Сборник статей XII международной научно-практической конференции «World science: problems and innovations». Пенза: МЦНС «Наука и просвещение», 2017. С. 298-302.

10. Аналитическая справка по результатам проведения Всероссийских проверочных работ, состоявшихся в апреле 2017 года для обучающихся 4, 5 классов образовательных организаций Саратовской области от 15 мая 2017 года / Государственное автономное учреждение Саратовской области «Региональный центр оценки качества образования» [Электронный ресурс] – Режим доступа: <http://www.sarcsoko.ru/uploads/docs/591a7c9b9e1ba.pdf>

11. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 31 марта 2014 года N 253 «Об утверждении федерального перечня учебников, рекомендуемых к использованию при реализации имеющих государственную аккредитацию образовательных программ начального общего, основного общего, среднего общего образования (с изменениями на 5 июля 2017 года)» [Электронный ресурс] – Режим доступа: <http://base.garant.ru/70649798/53f89421bbdaf741eb2d1ecc4ddb4c33/#friends>.

12. Керганова В.В., Кондаурова И.К. Развивающий контекст методов обучения математике // Математический вестник педвузов и университетов Волго-Вятского региона. 2006. № 8. С. 168.

13. Керганова В.В., Кондаурова И.К. Построение и реализация технологии развития математических способностей и познавательной самостоятельности студентов в контексте их будущей профессиональной деятельности // Вестник Саратовского государственного технического университета. 2006. Т. 4. № 1 (16). С. 269-273.

14. Кондаурова И. Чтобы учить математике, одной математики мало // Практический журнал для учителя и администрации школы. 2013. № 2. С. 41-42.

15. Садовников Н.В. Основные компоненты содержания школьного курса математики как основа разработки методики обучения математике в средней школе // XXI век: итоги прошлого и проблемы настоящего плюс. 2015. Т. 3. № 6 (28). С. 132-135.

16. Антонова И.В., Демченкова Н.А., Аблеева А.А. О различных технологиях формирования понятий у учащихся при обучении математике в общеобразовательной школе // Балтийский гуманитарный журнал. 2016. Т. 5. № 1 (14). С. 47-50.

17. Сундеева Л.А., Сорокина А.С. Формирование логических универсальных действий у младших школьников на уроках математики // Карельский научный журнал. 2017. Т. 6. № 2 (19). С. 41-43.

18. Кондаурова И.К., Шапшалова Т.В. Гендерный подход при обучении математике в школе // Балтийский гуманитарный журнал. 2017. Т. 6. № 1 (18). С. 168-171.

19. Эббингауз Г. Основы психологии. Спб. : Общественная польза, 1912. 660 с.

20. Википедия [Электронный ресурс] свободная энциклопедия / текст доступен по лицензии Creative Commons Attribution-ShareAlike ; Wikimedia Foundation, Inc, некоммерческой организации. Электрон. дан. (1 456 828 статей, 5 590 628 страниц, 208 200 загруженных файлов). Wikipedia®, 2001-. Режим доступа: [https://ru.wikipedia.org/wiki/Кривая\\_забывания](https://ru.wikipedia.org/wiki/Кривая_забывания) (дата обращения: 21.12.2017). Последнее изменение страницы: 20:06, 16 сентября 2017 года.

21. Башмаков М.И. Математика. 5-6 классы. Обучение по учебникам М.И. Башмакова. М. : Аст, 2013. 288 с.

*Статья поступила в редакцию 06.05.2018*

*Статья принята к публикации 27.06.2018*

УДК 378

## РОЛЬ МОТИВАЦИИ В ПОВЫШЕНИИ ИНТЕРЕСА К УРОКАМ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА

© 2018

**Кубеева Марзия Абдухалыковна**, аспирант общеуниверситетской кафедры педагогики

*Таджикский национальный университет*

*(734025, Республика Таджикистан, Душанбе, проспект Рудаки 17, e-mail: faridun61@mail.ru)*

**Аннотация.** В статье раскрыта роль мотивации в повышении интереса к урокам английского языка у младших школьников, обучающихся в школах Казахстана. По мнению автора, для повышения активности учащихся, для формирования мотивации к уроку наиболее эффективным средством являются игры и применение игровых элементов, которые подбираются в соответствии с темой и содержанием урока. Все это, развивает уверенность учащегося в возможность овладения иностранным языком, стимулирует интерес к его изучению. Использование на уроках иностранного языка национальных игр «Волшебная копилка», «Байга», «Кокпар», «Асык» является наиболее эффективным методом повышения мотивации.

**Ключевые слова:** мотив, мотивация, мотивационная сфера, уроки английского языка, методы обучения, потребность, деятельность, методологический принцип.

## MOTIVATION ROLE IN INCREASE IN INTEREST IN ENGLISH LESSONS

© 2018

**Kubeeva Marziya Abdughalykovna**, graduate student of all-university department of pedagogics

*Tajik National University*

*(734025, Republic of Tajikistan, Dushanbe, Rudaki Avenue 17, e-mail: faridun61@mail.ru)*

**Abstract.** In article the motivation role in increase in interest in English lessons at the younger shklNIK studying at schools of Kazakhstan is opened. According to the author, for increase in activity of pupils, for formation of motivation to a lesson the most effective remedy are games and application of game elements which are selected according to a subject and a content of the lesson. All this, develops confidence of the pupil in a possibility of acquisition of a foreign language, stimulates interest in its studying. Use at lessons of a foreign language of the national games "Magic Moneybox", "Bayga", "Kokpar", "Asyk" is the most effective method of increase in motivation.

**Keywords:** motive, motivation, motivational sphere, English lessons, training methods, requirement, activity, methodological principle.

Сегодня школьное образование Казахстана находится на этапе нового старта. В настоящее время приоритетами стали инфраструктурное развитие и переход на обновленное содержание.

«Гуманность процесса обучения заключается в том, что человек является не только объектом исследования, прежде всего, человек преподносит всему миру образцы мощной культуры и в тоже время проявляет себя, как творческая личность» [1].

Наряду с реализацией программы концепции развития образования РК нужно повысить эффективность методики преподавания и качество учебных предметов по требованию времени. Вместе со своей активной деятельностью учитель в процессе обучения должен параллельно активизировать познавательную деятельность ученика, мотивировать его к обучению. И это является самой главной проблемой сегодняшнего дня.

Психологи выяснили при исследовании, что у школьников начальных классов интерес к учебе и усердие в познании тесно связано с процессом обучения. Полагаясь на результаты исследования ученых-психологов, мы можем сказать, что не только содержание предмета, но и различные виды деятельности в процессе обучения пробуждают интерес к учебе.

Мотивация является одной из фундаментальных проблем как отечественной, так и зарубежной психологии. Ее значимость для разработки современной психологии связана с анализом источников активности человека, побудительных сил его деятельности, поведения. Ответ на вопрос, что побуждает человека к деятельности, каков мотив, ради чего он ее осуществляет, есть основа ее адекватной интерпретации. «Когда люди общаются друг с другом, то, прежде всего, возникает вопрос о мотивах, побуждениях, которые толкнули их на такой контакт с другими людьми, а также о тех целях, которые с большей или меньшей осознанностью они ставили перед собой» [2, с. 12-13].

Сложность и многоаспектность проблемы мотивации обуславливает множественность подходов к пониманию ее сущности, природы, структуры, а также к методам ее изучения (Б.Г. Ананьев, С.Л. Рубинштейн, М. Аргайл, В.Г. Асеев, Дж. Аткинсон, Л.И. Божович, К. Левин, А.Н. Леонтьев, М.Ш. Магомед-Эминов, А. Маслоу, Ж.

Нюттен, З. Фрейд, П. Фресс, В.Э. Чудновский, П.М. Якобсон и др.). Существенно подчеркнуть, что основным методологическим принципом, определяющим исследование мотивационной сферы в отечественной психологии, является положение о единстве динамической (энергетической) и содержательно-смысловой сторон мотивации. Активная разработка этого принципа связана с исследованием таких проблем, как система отношений человека (В.Н. Мясищев), соотношение смысла и значения (А.Н. Леонтьев), интеграция побуждений и их смысловой контекст (С.Л. Рубинштейн), направленность личности и динамика поведения (Л.И. Божович, В.Э. Чудновский), ориентировка в деятельности (П.Я. Гальперин) и т.д.

Л.И. Божович пишет: «Иерархическая структура мотивационной сферы определяет направленность личности человека, которая имеет разный характер в зависимости от того, какие именно мотивы по своему содержанию и строению стали доминирующими» [3, с. 52].

Мотив - мотивация - мотивационная сфера понимается как источник активности и одновременно как система побудителей любой деятельности, изучается в самых разных аспектах, в силу чего трактуется авторами по-разному [4-7]. Исследователи определяют ее и как один конкретный мотив, и как единую систему мотивов, и как особую сферу, включающую в себя потребности, мотивы, цели, интересы в их сложном переплетении и взаимодействии.

Трактовка мотива соотносит это понятие либо с потребностью (драйвом) (Ж. Нюттен, А. Маслоу), либо с переживанием этой потребности и ее удовлетворением (С.Л. Рубинштейн), либо с предметом потребности. Так, в контексте теории деятельности А.Н. Леонтьева термин «мотив» употребляется не для «обозначения переживания потребности, но как означающий то объективное, в чем эта потребность конкретизируется в данных условиях и на что направляется деятельность, как на побуждающее ее» [8, с. 243]. Понимание мотива как «опредмеченной потребности», по А.Н. Леонтьеву, позволяет определять его как внутренний мотив, входящий в структуру самой деятельности.

Основной критерий развития интеллекта ребенка, по мнению Зимней И.А [9] - умение самостоятельно,



творчески решать задачи разного типа, переходя от репродуктивных задач к творческим. Существенным показателем развития ребенка, его сознания является уровень рефлексии, т.е. степень осознания ребенком своих действий, самого себя, своего Я. Последнее становится основным механизмом, опосредствующим разные стороны развития личности ребенка, в том числе и интеллектуального.

Развиваясь как личность, ребенок формируется и как субъект деятельности. Исходным положением в этой ситуации является утверждение, что «сознательное управление психическим развитием ребенка совершается прежде всего путем управления... ведущей деятельностью», в качестве которой в дошкольном возрасте выступает прежде всего игра, а в младшем школьном возрасте - учебная деятельность [9]. В процессе развития у ребенка формируется, прежде всего, умение произвольно устанавливать отношения между мотивом (тем, ради чего выполняется деятельность) и целью (тем, что должно быть получено в результате деятельности). Ребенок научается планировать, организовывать, соподчинять свои действия, варьировать операции (способы) деятельности, замещать их. В более сложных предметных действиях уже выделяется последовательность операций, отрабатывается обобщенный способ действия. В ролевых играх, следуя правилам действия, ребенок принимает и проигрывает определенную роль. У ребенка вырабатываются навыки самоконтроля и саморегуляции на основе становления способности отражать цели, действия, способы их осуществления, т.е. на основе предметной рефлексии [9].

Согласно закону «О языке» изучение иностранных языков является приоритетной. У детей, которые прикованы к компьютеру и телевидению интерес к обычным урокам падает. Для того, чтоб повысить интерес к урокам английского языка нужно усилить мотивацию к обучению.

Эффективные методы изучения иностранных языков разработали Л.Щерба, Е.И.Пассов, И.Л.Бим, И.А.Зимняя, М.Р.Леонтьева, А.Е.Биженова, А.А.Старков и др.

Для повышения активности учащихся, для формирования мотивации к уроку наиболее эффективны представляют игры. Игровые элементы подбираются в соответствии с темой и содержанием урока. Все это, развивая неверие учащегося в возможность овладения иностранным языком, стимулирует интерес к его изучению. Нетрудно заметить, что использование на уроках иностранного языка национальных игр «Волшебная копилка», «Байга», «Кокпар», «Асык» является наиболее эффективным методом.

При обучении иностранному языку наиболее эффективно использование игр в следующих целях:

1. Овладение алфавитом.
2. Овладение грамотностью.
3. Формирование навыков правильного обучения.
4. Овладение лексикой.
5. Развитие мышления учащихся, то есть формирование с помощью игр навыков правильного письма, правильного разговора, правильного чтения.

Во время урока или после него учащийся в зависимости от своей активности может заслужить оценку. Учитель, оценивая труд каждого учащегося, должен стимулировать их.

Например, считать, что на уроке запланированы такие задания, как анализ грамматических материалов, составление из слов диалога, беседы.

*Составление разговора по рисунку.*

Эту игру можно использовать при изучении любой темы. На доске вывешивается рисунок. Каждый учащийся по очереди составляет предложения, связанные с рисунком. Чье описательное предложение будет самым последним, тот будет считаться победителем. Эта игра требует от учащихся как можно больше самостоятельно составленных предложений.

*Лексикограмма*

Учащиеся стоят, образовав круг. Ведущий или учитель стоит в центре. Он на английском или казахском языке говорит одно слово, связанное с темой и бросает мяч любому учащемуся. Таким образом игра продолжается дальше. Учащийся, который не смог перевести слово, выбывает из игры. Учащийся, до конца принимавший участие в игре, считается победителем.

*Познавательные игры и викторины*

Игры-соревнования «Кто много знает?», «Кто хорошо запоминает?», несомненно, вызывают большой интерес у участников.

Содержание игры-викторины - ответы на вопросы. Сложность вопросов и заданий определяется уровнем знания участников, их заинтересованностью, пройденными темами. Для этой игры материалы берутся из различных научно-популярных и молодежных журналов, субботних номеров газет, а также используются вопросы радио- и телевикторин.

В зависимости от того, играют ли участники каждый за себя или в составе команды их ответы могут быть устными или письменными.

Вопросы и задания, предназначенные для викторины, подготавливаются заранее, но во время игры участники могут задавать свои вопросы, что положительно влияет на то, чтобы игра стала интересной.

Пример: по теме «My working day» можно задавать следующие вопросы:

- When do you get up?
- Do you make your bed?
- What do you have for breakfast?
- When do you go to school?
- Where is your school?

*Творческий диктант*

Учитель или ведущий произносит отдельные слова, фразы или предложения. Учащийся рисует то, что он услышал или понял. Под рисунком или на рисунке в соответствии с рисунком учащиеся пишут предложения. С помощью игр у учащихся развивается способность аккуратно слушать. Эту игру можно проводить на любом этапе урока.

*Игры с карточками*

Учащиеся делятся на две группы. Один из участников выходит и берет карточку. На ней написаны местоимения I, you, he, they, she. В соответствии с этими местоимениями дается команда участникам противоположной группы. Например, они берут карточку с местоимением, отдают приказ «Bolat and Alia come here». Те, используя местоимение, говорят «They are coming to me». За каждое правильно произнесенное предложение группе начисляется очко. В конце игры побеждает та группа, у которой будет наибольшее количество очков.

*Найди сходное слово*

По условиям игры показываются изображения различных предметов, цветов, животных. Учащиеся называют изображения и произносят сходные с ними слова. Пример: wood - blood - food, ball - wall - all, lamp - camp.

*Метаграмма*

По условиям игры учащимся раздаются карточки с написанными различными словами.

Цель учащихся - прибавляя к словам буквы, составить новые слова.

Буквы можно поставить впереди слова, в середине или в конце.

Пример: room - boom - zoom - book, clean - clear, pen - ten - then - them - the - there, clock - blok - stock.

*Аукцион*

Ведущий игры объявляет пройденные темы. Пример: My college, my working day, my hobby, my family. По условиям игры необходимо обозначить тему и цели урока:

*Тема урока:* Grammar revision.

*Цель урока:* Углубление знаний учащихся.

*Познавательная цель:* Ознакомление учащихся с грамматическими упражнениями, с словами.

**Цель развития:** Повышение активного отношения учащихся к уроку, подведение к самостоятельным поискам, развитие мыслительной способности.

**Воспитательная цель:** Воспитание в духе дружбы и нравственности.

**Вид урока:** Урок-игра.

**Наглядность урока:** Рисунки, карточки, буклеты, таблицы.

**Ход урока:**

1. Organization moment (Приветствие).
2. Ask the home task (Опрос по домашнему заданию).
3. New lesson (Новый урок).

**Organization moment:** Good morning children! (Здравствуйте, учащиеся!)

- Good morning, teacher! (Здравствуйте, Учитель!)
- How are you today? (Какое сегодня ваше состояние?)
- Fine thanks. And you? (Спасибо. Вы сами как?)
- I'm fine. Take your seats. У меня все прекрасно, садитесь.

- I'd like to check if anybody is absent today. Осведомление у дежурного об отсутствующих на уроке учащихся.

**- ing the aim:** We will look through new words and check your home task. Опрос по домашним заданиям.

Today we continue to work on the theme «Grammar revision». Сегодня мы ознакомимся с новой темой «Грамматика числительных имен».

Let's start our open lesson with a grammar revision. We will be work with a cards.

Начало нового урока.

Урок состоит из 3 частей.

**I. Pupils will speak about article, numerals, (cardinal and ordinal).** Ознакомление учащихся с числительными именами.

А) В английском языке общее имя ставится перед существительным с помощью 2 артиклей:

неопределенный артикль (a, an);

определенный артикль (the);

**a** - употребляется перед согласными звуками.

Пример: I see a man (Я вижу одного человека);

**an** - употребляется перед гласными буквами. Пример: I see an apple (Я вижу одно яблоко);

**the** - употребляется перед существительными, уже известными говорящему или слушающему перед существительными, начинающимися с согласных букв: в предложении The man is tall the артикль, который означает: Этот человек высокого роста.

Б) Структурирование имен числительных (numerals): количественные (cardinal) порядковые (ordinal).

Количественные числительные отвечают на вопрос how many (сколько), порядковые отвечают на вопрос which (который). Перед порядковыми числительными употребляется определенный артикль «the» и исключая первые три числа, к остальным числам присоединяется суффикс th.

Cardinal (Количественные числительные)		Ordinal (Порядковые числительные)	
One	Один	the first	первый
Two	Два	the second	второй
Three	Три	the third	третий
Four	четыре	the fourth	четвертый
Five	Пять	the fifth	пятый
Six	шесть	the sixth	шестой
Seven	Семь	the seventh	седьмой
Eight	восемь	the eighth	восьмой
Nine	девять	the ninth	девятый
Ten	десять	the tenth	десятый
one hundred	Сто	the hundredth	сотый
101 one hundred and one	сто один	the one hundred and first	сто первый
1000 one thousand	одна тысяча	the thousandth	тысячный

При чтении года цифры произносятся попарно. 1976 nineteen seventy six.

Дни записываются, читаются так: Desember 2, 1980.

The second of Desember nineteen eighty.

**II. Контрольные задания:**

А) Перед приведенными существительными поставьте артикли the, a, an, затем запишите альтернативу на казахском языке.

**Образец:**

the	Countries	Страны	мемлекеттер
the	Animals	Животные	жануарлар
the	Girls	Девушки	кыздар
the	Boys	Мальчики	балдар

Skate, fly, glass, boy, foot, piano, key, lady, goose, match, tooth, ox, shelf, knife.

Б) Запишите числа, даты, годы, время словами.

1-вариант 5,15,70,211,40,18 Desember 1689, 11-30;

2-вариант 13,80,312,50,5 October 1156,12-44;

3-вариант 7,12,93,482,30,27 March 1745,14-15;

**III. Перевод стихотворения на казахский язык и проверка грамматики. (Sing and song).**

Be Tidy.

I am two legs.

A good rule.

Play time.

My Bony an over the ocean.

This ball is green

And that one is blue

This a for me

That a for you

Заключение урока: Оценка учащихся на основе уровня их знаний.

Домашнее задание: (Homework) Ex. 52, p. 30. «Talk on a journey».

Read and translate the text and answer the questions. (Прочитайте текст, переведите его, ответьте на вопросы).

При эффективном использовании этих методов при обучении английскому языку формируется познавательная активность учащихся, интерес к дисциплине, повышается качество знаний [10, 11].

**СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:**

1. Концепция развития образования Республики Казахстан до 2015 года // Казахстанская правда, 5 августа, 2005.

2. Якобсон П.М. Психологические проблемы мотивации поведения человека. - М.: Просвещение, 1969. - 317 с.

3. Божович Л.И. Проблема развития мотивационной сферы ребенка. В кн. Изучение мотивации поведения детей и подростков. Сборник статей. - М.: Педагогика, 1972. - 352 с.

4. Смирнова Е.В. Формирование мотивации студентов к применению электронных средств учебного назначения в изучении иностранного языка // Балтийский гуманитарный журнал. 2015. № 4 (13). С. 44-49. Григорьева Н.В. К вопросу о трансформации мотивации в процессе учебной деятельности студентов педагогического вуза // Самарский научный вестник. 2014. № 1 (6). С. 47-50.

5. Гайнутдинова Е.В. Когнитивный подход в понимании феномена мотивации // XXI век: итоги прошлого и проблемы настоящего плюс. 2013. Т. 1. № 11 (15). С. 173-180.

6. Волков И.В., Шаманин Е.В. Эволюция понятия мотивация в трактовках зарубежных и отечественных ученых // Карельский научный журнал. 2016. Т. 5. № 4 (17). С. 206-209.

7. Рахимов М.М. Дидактические основы активизации учебно-познавательной деятельности учащихся // Балтийский гуманитарный журнал. 2017. Т. 6. № 4 (21). С. 379-382.

8. Леонтьев А.Н. Избранные психологические произведения: В 2-х томах. Т. 1. - М.: Педагогика, 1983. - 392 с.

9. Зимняя И. А. Педагогическая психология. Учебник для вузов. Изд. второе, доп., испр. и перераб. — М.: Издательская корпорация «Логос», 2000. — 384 с.

10. Смирнова Е.В. Дидактические цели использования средств информационных технологий для развития умений иноязычной деятельности в процессе обучения английскому языку // Карельский научный журнал. 2014. № 4. С. 82-88.

11. Авдеева М.А. Формирование готовности школьников к аксиологическому общению на уроках английского языка // Поволжский педагогический вестник. 2017. Т. 5. № 3 (16). С. 47-52.

*Статья поступила в редакцию 04.04.2018*

*Статья принята к публикации 27.06.2018*

УДК 377.6

**ПРОБЛЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ  
СТУДЕНТОВ В УСЛОВИЯХ ИНФОРМАЦИОННОГО ВЗРЫВА**

© 2018

**Курбанов Тагир Курбанович**, аспирант кафедры «Информационных  
и коммуникационных технологий»*Дагестанский государственный педагогический университет*  
(365000, Россия, Махачкала, улица Ярагского, 57, e-mail: tagir1119@mail.ru)

**Аннотация.** В период формирования рыночной экономики уровень профессиональной подготовки студентов имеет огромное значение. На сегодняшний день требования к общекультурному уровню развития человека возрастают многократно, необходимость в практике и правильной социальной адаптации обуславливают важность хорошей подготовки студентов к их профессиональной деятельности. Задача соответствия навыков, умений и знаний, получаемых молодым специалистом по завершении высшего учебного заведения, требований, предъявляемых к нему при устройстве на работу, оказалась особенно актуальной в ситуации, когда на рынке труда происходит избыток предложения рабочей силы. Современные социально-экономические требования обуславливают необходимость в радикальных изменениях в формировании системы обучения различных уровней профессионалов. Требования к уровню подготовки специалистов с высшим образованием увеличились, изменились критерии обучения студентов, что потребовало реконструирования содержания, методов и форм процесса подготовки в высших учебных заведениях. От нравственных и интеллектуальных качеств общей и профессиональной культуры специалиста влияет процесс образования гармонично развитой личности и профессионала. Система подготовленности и компетентности специалистов в современном обществе должна разработать действенную модель обучения, при которой обучающийся приобретает максимальный объём теоретических и практических знаний. Это позволит гарантировать молодому специалисту социальную защищенность и привыкание к условиям жизнедеятельности в информационном обществе.

**Ключевые слова:** образование, информационный взрыв, информационные технологии, компетентность, профессионализм, знания, умения, профессиональное образование, студенты, повышение квалификации, профессиональное ориентирование.

**FORMATION PROBLEMS OF PROFESSIONAL COMPETENCE OF STUDENTS  
IN THE INFORMATION EXPLOSION CONDITIONS**

© 2018

**Kurbanov Tagir Kurbanovich**, post-graduate student of the Department  
“Information and communication technologies”*Dagestan State Pedagogical University*  
(365000, Russia, Makhachkala, Yaragskogo street, 57, e-mail: tagir1119@mail.ru)

**Abstract.** During the formation of a market economy, the level of professional training of students is of great importance. Today the requirements for the overall cultural level of human development increase many times, the need for practice and proper social adaptation determine the importance of good student preparation for their professional work. The task of matching the skills, knowledge and experience acquired by a young specialist at the end of a higher education institution with the requirements for him when applying for a job was especially relevant in a situation where there is an excess supply of labor in the job market. Modern socio-economic requirements necessitate radical changes in system formation of training in various professional levels. The requirements for the level of specialists training with higher education have increased, the criteria for teaching students have changed, which required the reconstruction of the contents, methods and forms of the preparation process in higher educational institutions. The moral and intellectual qualities of the general and professional culture of a specialist are influenced by the education process of a harmoniously developed personality and professionalism. The system of preparedness and competence of specialists in modern society should develop an effective model of learning, in which the learner acquires the maximum amount of theoretical and practical knowledge. This will allow the young specialist to guarantee social protection and habituation to the conditions of life in the information society.

**Keywords:** education, information explosion, information technologies, competence, professionalism, knowledge, skills, vocational education, students, advanced training, professional orientation, graduates of universities, education model.

На рынке труда при непрерывной модернизации производства человек является важным субъектом, свободно распоряжающимся своим основным активом – квалификацией и компетентностью. Самыми важными навыками специалиста при этом обозначены предпримчивость, самостоятельность, способность нестандартно рассуждать и подбирать оптимальные решения в сложных ситуациях.

Запросы и потребности нынешнего рынка труда, предъявляемые к уровню образования, опираются на то, что профессиональное образование – это не только процесс формирования определённых навыков с помощью особых методов обучения, но и ряд направлений, включающий:

- профессиональное ориентирование;
- обучение, повышение квалификации;
- профессиональная социализация и адаптация [1, с. 18].

Все возрастающая значительность информационных процессов в мире повышает спрос в информации, в способах её обработки, хранения и применения, вследствие чего, общество нуждается в том, чтобы подготовить

компетентных выпускников вузов, имеющих повышенный уровень информационной осведомлённости и умеющих собственными усилиями обрабатывать информацию в зависимости от профессиональных потребностей, а также стремящихся к непрерывному профессиональному росту.

Понятие «компетентность» внесено Правительством России в текст утверждённой Концепции модернизации российского образования на период до 2010 г., где система всесторонних знаний, навыков, мастерства, собственной ответственности и опыта самостоятельной деятельности обозначены «современными ключевыми компетенциями» [2, с. 3].

В условиях «информационного взрыва» развитие и внедрение наукоёмких технологий в промышленность позволяет формировать новую модель образования, менять установленные перед ним цели и задачи, перенести опорную важность приобретённых знаний на формирование компетентности. Становится ясно, что для выпускников современных вузов актуальным считается не только достижение определённой профессии, но и умение самосовершенствоваться, позволяющее ему

всегда быть востребованным и постоянно расширять спектр трудовой активности.

Цель современного высшего профессионального образования – подготовить и выпустить компетентного грамотного специалиста, успешно применяемого полученные в ходе обучения знания в профессиональной деятельности. Работодатели, оценивая степень образования и подготовленности выпускников по уровню их компетентности, выступают потребителями окончательных итогов образовательных процессов. Однако, их интересует не только профессионализм студентов, набор их знаний и умений, но и степень их воспитанности и культуры, выносливость и организованность. Процесс развития профессиональных навыков можно считать одним из вариантов достижения высокой ступени качественного профессионального образования.

Профессиональная компетентность – совокупность деловых и личностных качеств специалистов, отражающая уровень профессиональных знаний, мастерства, навыков, опыта, необходимых для реализации определённого рода деятельности и связанная с умением применить эти знания в ходе решения профессиональных проблем и задач.

Информационная компетентность подразумевает человеческое качество, позволяющее целеустремлённо и результативно искать, обрабатывать и полноценно использовать информацию в своей профессиональной деятельности.

Основное звено информационной компетентности – компьютерная грамотность. Необходимость формирования и развития подобных качеств создаёт потребность поиска инновационных форм, способов и средств обучения.

Проблема развития информационной компетентности человека в системе высшего профессионального образования изучается огромным количеством исследователей во всевозможных плоскостях и уровнях [3-5].

Самым существенным способом повышения профессиональной компетентности выпускников в системе высшего профессионального образования считается вовлечение в учебный процесс современных информационных технологий, позволяющих развить навыки самообразования, продуктивно искать, анализировать, применять информацию для действительного включения ее в различные области деятельности.

В скором времени они заменят стандартные, установившиеся формы обучения, преобразовав учебный процесс в более комплексный, визуальный, позволяющий намного улучшить восприятие студентами потока информации. Помимо этого, информационные системы помогают выстраивать процесс образования, исходя из субъективных особенностей восприятия каждого студента, что очень благотворно отражается на продуктивности освоения учебных материалов. Другими словами, обучающийся в силах сам построить процесс образования подходящим для себя образом, взаимодействуя с системой обучения, выстраивая альтернативные варианты самообучения, избавляясь от обязанности подстраиваться под рамки привычных стереотипов.

Новейшие информационные телекоммуникации позволяют:

- излагать осваиваемый материал в виде презентаций, с применением графических, анимационных, аудио и видео элементов;
- предоставлять возможность использования образовательных и справочно-информационных материалов;
- обеспечить двустороннее сотрудничество преподавателей и студентов в ходе обучения, в котором обучающийся считается полноправным участником развития восприятия и познания;
- использовать возможности самостоятельной работы с разнообразными внешними источниками;
- оценить качество знаний и умений, накопленных в процессе обучения, используя тестирующие программы.

Важно помнить, что неотъемлемой составляющей профессиональной компетентности считается квалифицированный подход к поиску необходимой информации, знание различных её источников, культура чтения и восприятия, умение грамотно представлять результаты своей деятельности, осведомлённость о правилах и положениях использования и защиты интеллектуальной собственности.

Немаловажное место занимает и оснащённость вузов новейшими компьютерами и программным обеспечением. Информационные технологии и коммуникации являются базой глобальных компьютерных сетей, создающей целостное информационное пространство, обеспечивающее совместный доступ к всеобщим ресурсам. Такой подход к образованию способствует повышению заинтересованности студента к исследуемому материалу, позволяет более детально воспринимать необходимую информацию, способствует закреплению материала, что облегчит использование усвоенных знаний на практике.

Специалисты, овладевшие современными информационными технологиями, обладают немалыми преимуществами:

- продуктивно пользуются информационными ресурсами, которые являются основным стратегическим фактором развития общества. Эффективность применения научных изобретений, технологий и ведущих разработок позволяет им добиться заметной экономии остальных категорий ресурсов: сырья, энергии, полезных ископаемых, материалов и оборудования, социального времени.

- автоматизируют информационные процессы, занимающие немалое место в жизнедеятельности каждого человека. В условиях «информационного взрыва» объектами и результатами труда большей части занятого населения считаются отнюдь не материальные ценности, а информация и научные познания. Их занятость сопряжена с процессами подготовки, хранения, обработки и передачи информации. Эти направления увеличивают потребность в профессионалах высокого класса, способных к систематизации, поиску и анализу данных, умеющих создавать простейшие системы, которые способствуют получению к ним доступа в любой период времени.

- создают новейшие аппаратно-технические и программные средства исследования, проектирования, промышленных испытаний и технического диагностирования, разрабатывают новейшие системы управления производством и её автоматизации.

- регулярно собирают, получают и внедряют актуальные знания и высокие технологии. Передовые способы получения и накопления знаний основываются на методах информационного моделирования, теории искусственного интеллекта, познавательной компьютерной графики, предоставляющих возможность решить тяжело формализуемые задачи, а также задачи с частичными исходными данными, пользуясь только предложенными параметрами задания.

- владеют методикой информационного моделирования глобальных процессов, допускающей прогнозировать многие кризисные ситуации, представляющие повышенную опасность для общества.

Перед вузами стоят актуальные задачи по повышению качества и эффективности образования, воспитания и развития молодых квалифицированных специалистов. Для их решения требуется высокий уровень педагогических кадров и учебно-воспитательного процесса, в ходе которого достигаются профессиональное мастерство и навыки обучающимися.

От знаний, сноровки, навыков и менталитета сотрудников зависит конкурентоспособность предприятия, производительность и качество труда.

Развитие современной системы образования в основном сопряжено с профессиональной компетенцией пре-

подавателей.

В наше время востребовано формирование и развитие социально-ориентированной личности, всецело реализующей свой потенциал, грамотного специалиста, несущего ответственность за результаты и качество своей деятельности. Огромное внимание следует уделять обновлению научно-методического содержания подготовки кадров, использованию компетентностного подхода при анализе эффективности и продуктивности учебно-воспитательного процесса.

Обучение, основанное на компетенциях, осуществляется в процессе практической деятельности с применением накопленного опыта и строится на основах комплексного системного подхода, направленного на освоение профессиональных и личностных качеств.

Можно рассматривать разные звенья профессиональной компетентности в зависимости от сферы профессиональной деятельности. Для каждой отдельной профессии есть относительно устойчивые группы профессиональных характеристик, называемых ключевыми компетенциями. Относящиеся к такой деятельности ключевые компетенции обеспечивают результативность профессиональной деятельности, конкурентоспособность, повышение квалификации и профессиональный рост.

Компетенция в образовательной подготовке является социальной нормой специалиста, а компетентность – уже состоявшееся личностное качество, предполагающее владение субъектом профессиональной, учебно-профессиональной деятельности соответствующей компетенцией.

Таким образом, главными особенностями компетентностного подхода к подготовке специалистов относятся:

- общесоциальная и личностная важность приобретаемых знаний, умений, навыков, качеств и способов плодотворной деятельности;

- детальная формулировка задач профессионально-личностного совершенствования, воплощенных в поведенческих и оценочных терминах;

- формирование компетенций как совокупности смысловых ориентаций, основанных на изучении национальной и общечеловеческой культуры;

- наличие четкой системы измерительных норм, обрабатываемых статистическими методами;

- индивидуализация программы определения стратегии для достижения цели;

- создание ситуаций для комплексной проверки способности использования знаний на практике и накопления бесценного опыта;

- интеграционная характеристика проявлений личности, связанная с ее способностью совершенствовать приобретённые знания, умения и навыки в ходе приобретения жизненного опыта [6, с. 4].

Решить эти важные задачи в области НПО и СПО возможно методом включения и реализации ФГОС НПО, ФГОС СПО. Федеральный государственный образовательный стандарт (далее – ФГОС) является совокупностью обязательных требований к образованию определенного уровня и (или) к специальности, профессии и направлению подготовки, утвержденных федеральным органом исполнительной власти, которые осуществляют функции по выработке государственной политики и нормативно-правовому регулированию в сфере образования [7, с. 2]. Федеральный государственный образовательный стандарт постановил задачу образования у выпускников общих и профессиональных компетенций.

Основной составляющей профессиональной компетентности современного квалифицированного студента является такое качество личности, как творческий потенциал. Под этим понятием подразумевается готовность к созданию новых, оригинальных идей, отклоняясь от стандартных схем размышления.

Внесение творческих элементов в разные формы профессионального труда, в проектирование и осуществ-

ление любых технологических процессов представляет собой самый универсальный и всеобъемлющий показатель нового отношения студента к овладеваемой профессии. На практике в процессе освоения любой профессии обучающимся доступны все стороны творческой деятельности: рационализация, усовершенствование, проектирование. И чем выше цель творчества и сложнее пути, ведущие к ней, тем больше удовлетворения от достигнутой победы.

Вера в творческую силу знания и профессионального труда намного сильнее укрепляется в процессе самостоятельной и активной деятельности, поэтому главные пути формирования умения действовать творчески связаны с развитием производственной самостоятельности и творческой активности обучающихся. Самостоятельность в каждом деле является опорной чертой личности и одним из значимых критериев оценки профессиональной квалификации специалиста. Развитие самостоятельности у молодых специалистов является одной из важных задач образования. Самостоятельная работа проходит успешно лишь в том случае, если обучающийся уже освоил достаточный объем знаний, навыков и умений и выражается в способности мобилизовать силы, требуемые для решения сложных задач [8, с. 2].

Использование в учебном процессе информационных технологий и программных продуктов, работу с которыми осуществляют предприятия, способствует формированию специалистов, которые будут востребованы на рынке труда. В то же время предполагаются разного рода формы взаимодействия с социальными партнерами: привлечение специалистов, которые бы обучали студентов работам с программами, выполнение практики уже студентами, обучение преподавателей на базе предприятия. Помимо этого, использование методических пособий, электронных учебников, презентаций, вовлечение студентов к подобной работе является немаловажным педагогическим элементом для образования современного специалиста [9, с. 4].

Постановка и организация работы всех преподавателей по формированию и социально, и профессионально востребованного выпускника предполагает улучшение его конкурентоспособности и компетентности, а также профессионально-технологического развития студента, формируя готовность к будущей самостоятельной жизни, оказывая ему помощь в благополучном освоении выбранной профессии, специальности [10, с. 5].

Таким образом, профессиональная компетенция – это способность успешно действовать на основе практического опыта, умения и знаний при решении профессиональных задач. Структура включает общие профессиональные и специальные профессиональные компетенции.

Современное прогрессивное общество предъявляет высокие требования к личности педагога, его культуре, духовным потребностям и нравственному уровню наряду с его профессиональной, педагогической и психологической подготовленностью.

Актуальность задачи формирования информационной компетентности студента обусловлена самой жизнью. Цивилизация постоянно движется к построению нового информационного общества. Системе образования необходимо подготовить человека к жизни в меняющихся условиях эпохи современных технологий. Возникла потребность в новой грамотности для информационного общества, которая позволила бы человеку активно использовать доступные ему средства информационных и коммуникационных технологий в профессиональной деятельности и в обычной жизни.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Андреев К.Е. Роль метода проектов в формировании профессиональных компетенций: Специалист 2012. № 2. С. 18–19.

2. О Концепции модернизации российского образования на период до 2010 года: приказ от 11.02.2002 г.

№393. Доступ из справ. правовой системы «Консультант Плюс».

3. Краснова Л.А., Шурыгин В.Ю. Содержание и пути формирования информационной компетентности педагогов // Балтийский гуманитарный журнал. 2017. Т. 6. № 3 (20). С. 200-203.

4. Замара Е.В. Общеметодологические аспекты стимулирования саморазвития информационно-коммуникативной компетентности студента в системе среднего профессионального образования // Самарский научный вестник. 2016. № 2 (15). С. 159-162.

5. Богданова А.В. Формирование информационно-коммуникативной компетентности студентов вуза с применением технологии учебных полей как научная проблема // Балтийский гуманитарный журнал. 2014. № 4. С. 46-50.

6. Винтер Е.И., Вопросы организационно-стимулирующего сопровождения профессионально-творческой подготовки будущих специалистов: Высшее образование сегодня. – 2008. – № 8., 4 с.

7. Об образовании в Российской Федерации: пункт 6 статьи 2 Федерального закона от 29 декабря 2012 г. N 273-ФЗ. Доступ из справ. -правовой системы «Консультант Плюс».

8. Белотелова Л.Н., Методическое сопровождение преподавателя колледжа как одно из условий обеспечения качества среднего профессионального образования: Среднее профессиональное образование, 2009. 2 с.

9. Зимняя И.А., Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании. -М.: Исслед. Центр проблем качества подготовки специалистов, 2004.

10. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. М.: Смысл; Издательский центр Академия, 2004.

*Статья поступила в редакцию 05.05.2018*

*Статья принята к публикации 27.06.2018*

УДК 378

## ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНФОРМАЦИОННЫХ И КОММУНИКАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ПОВЫШЕНИИ КВАЛИФИКАЦИИ УЧИТЕЛЕЙ

© 2018

**Курбонов Гуломноси́р**, старший преподаватель кафедры педагогики, психологии и методики преподавания  
*Хорогский государственный университет имени М. Назаршоева*  
(736000, Республика Таджикистан, Хорог, ул. Ленина 28, e-mail: faridun61@mail.ru)

**Аннотация.** В статье повествуется о содержании обновленной системы образования, основанной на Национальной стратегии развития системы образования Республики Таджикистан до 2020 года. Рассмотрены инновационные формы повышения квалификации учителей до 2020 года. Кроме того, основной упор в статье сделан на применение информационно-коммуникационных технологий в системе повышения квалификации учителей. Автор статьи раскрывает сущность и значение модуля информационно-коммуникационных технологий в системе повышения квалификации учителей общеобразовательных учреждений и рассматривает формы сотрудничества учителей, руководителей методических объединений и института повышения квалификации в интернете через Google Drive и Gmail, Google. В качестве основных форм сотрудничества предложены такие формы, как «Форум», «Вопросы и ответы», дискуссионные группы.

**Ключевые слова:** информационно-коммуникационные технологии, умения, повышение квалификации, дискуссионные группы, профессиональный уровень, компетенция, компетентность, информационно-коммуникативная компетенция, методическое объединение.

## USE OF INFORMATION AND COMMUNICATION TECHNOLOGIES IN PROFESSIONAL DEVELOPMENT OF TEACHERS

© 2018

**Kurbonov Gulomnosir**, senior teacher of department of pedagogics,  
psychology and technique of teaching  
*Khorog State University of M. Nazarshoyev*  
(736000, Republic of Tajikistan, Khorog, Lenin St. 28, e-mail: faridun61@mail.ru)

**Abstract.** In article is narrated about the maintenance of the updated education system based on the National strategy of development for an education system of the Republic of Tajikistan till 2020. Innovative forms of professional development of teachers till 2020 are considered. Besides, the main emphasis in article is put on application of information and communication technologies in system professional development of teachers. The author of article discloses essence and value of the module of information and communication technologies in the system of professional development of teachers of educational institutions and considers forms of cooperation of teachers, heads of methodical associations and institute of professional development on the Internet via Google Drive and Gmail, Google. As the main forms of cooperation such forms as "Forum", "Questions and answers", debatable groups are offered.

**Keywords:** information and communication technologies, abilities, professional development, debatable groups, professional level, competence, competence, information and communicative competence, methodical association.

Образование в современном мире становится важнейшим ресурсом экономического и социального развития страны, повышения благосостояния и индивидуального развития граждан. «Развитие общества, обеспечение безопасности общества и государства, качество жизни людей, достижение мирового уровня экономики, освоение новых технологических возможностей и социальный прогресс в целом напрямую зависят от уровня образования, организации планомерного и качественного процесса обучения и воспитания учащихся и студентов, словом - от уровня грамотности нации» [1].

Президент Республики Таджикистан Эмомали Рахман, уделяя особое внимание развитию системы образования и реализации программ реформы сферы образования, отмечает, что «...в этом процессе надо иметь в виду одну истину: в современном мире достигнет больших успехов та страна, которая уделяет большое внимание повышению уровня образования в обществе и внедряет в жизнь новую технику и современную технологию...» [2].

Современный этап развития системы образования требует от специалистов новых компетенций в области самостоятельного повышения квалификации [3-5]. Одним из приоритетных направлений в этой области является использование информационных и коммуникационных технологий (ИКТ) для эффективной организации процесса непрерывного повышения квалификации. «Технологическая, информационная, мультикультурная грамотность» [6] считаются одним из умений 21 века.

«Путь к совершенствованию организации учебного процесса и содержания обучения лежит через совершенствование педагогов. ИКТ мобилизуют педагогическое творчество и открывают путь педагогическим инновациям. Формирование сетевых

педагогических сообществ открывает возможности для обмена опытом и обсуждения проблем повышения квалификации и подготовки учителей. ИКТ используются не только в целях получения необходимой информации, но и для модернизации самого процесса обучения [7, с 12].

Повышение квалификации согласно Закону Республики Таджикистан «Об образовании», реализуемое для педагогов один раз в пять лет, сегодня уже недостаточно для овладения новыми знаниями, умениями, компетенциями для осуществления профессиональной деятельности.

Согласно Концепции перехода на новую систему общего среднего образования в Республике Таджикистан «повышение профессиональных качеств учителей», «обновление системы повышения квалификации работников системы образования», «повышение профессионального уровня учителей и подготовка их к новым условиям», «использование активных методов обучения» являются неотложной задачей [1].

Содержание реформы образования состоит из «...обновления современной школы - ее развития: ее демократизации, гуманизации, реализации школьной политики, «...это отказ от концепции «винтика» ради концепции человека как высшей ценности современного общества», «...сотрудничество: учитель - ученик, учитель - педколлектив, ученик - ученик» [8. с. 258, 259, 262].

Согласно Национальной стратегии образования Республики Таджикистан до 2020 года «Обновленная система образования, основанная в соответствии с современными мировыми тенденциями не на знаниевом, а на компетентностном подходе, направлена на ...модернизацию содержания общего образования на основе перехода от знаниевой к компетентностной модели обучения» [9].

При этом большое внимание уделяется



профессионально-педагогической компетенции учителя, формированию у него потребностей в постоянном профессиональном развитии [10-15].

Одной из черт системы повышения квалификации педагогических и руководящих кадров к 2020 году будет «распределенная система повышения квалификации, состоящая из организаций системы дополнительного профессионального образования, вузов, на базе которых могут реализовываться программы повышения квалификации, а также иных организаций, включая негосударственные. На уровне образовательных учреждений будет создан постоянный доступ через сеть Интернет к методическим материалам для учителей и электронным образовательным ресурсам для постоянного профессионального роста. Программа повышения квалификации будет выстроена на модульно - компетентностном подходе. Будет введена кредитно-модульная система повышения квалификации, создающая условия выбора педагогами программ обучения, отвечающая потребностям территорий и образовательных учреждений, и повышающая эффективность использования бюджетных средств.

Программы повышения квалификации смогут использовать ИКТ технологии и дистанционные методы. Подготовка кадров для профессиональной школы будет проходить на перовых предприятиях республики и в зарубежных университетах» [9].

Но согласно Государственной программе развития системы повышения квалификации и профессиональной переподготовки работников системы образования на 2018-2020 годы (Постановление Правительство Республики Таджикистан от 28 июля 2017 года, № 357) эти планы реализуются с 2018 года.

Филиал Республиканского Института повышения квалификации и переподготовки работников системы образования в ГБАО при финансовой поддержке Фонда Агахана разработал и начал внедрять персонифицированные системы повышения квалификации с использованием средств ИКТ, созданы условия для подготовки преподавателей к работе в информационно-коммуникационной образовательной среде, внедрены новые подходы к коллективным и индивидуальным формам профессионального самообразования на базе средств Web-технологий, ориентация на непрерывное самостоятельное повышение квалификации в условиях применения Web-технологий (образовательный Web-ресурс, участие в сетевых сообществах, создание и использование коллективных Web-ресурсов, общение в сетевой среде (телеконференция, форум, чат, электронная почта, СМС и т.д.). Повысилась роль руководителей школ стать лидером этой системы, постоянно организуя, стимулируя ее развитие.

Согласно этому проекту и соглашению компания T-Cell обеспечит 102 школы и 7 отделов образования районов области модемами для подключения к Интернету, 1000 учителям даётся возможность бесплатно отправить краткие сообщения (sms) по мобильному телефону. Для всех учителей школ области создаются индивидуальные электронные адреса, которые соединяются с руководителями методических объединений, учителями других школ и методистами методических кабинетов. На отдельных сайтах создаются папки по каждому предмету, где сохраняются учебные материалы для обмена между учителями. В дальнейшем учебные материалы курсов и семинаров высылаются учителям заранее до их начала, чтобы они могли знакомиться с ними до занятий, а в период курсовых занятий больше времени отводили обмену опытом, дискуссии, выполнению практических заданий. Для проверки знаний, умений и навыков учителей подготавливаются специальные оценочные листы с докурсовыми и послекурсовыми заданиями, которые отправляются им по интернету. По мобильным телефонам учителям отправляются тестовые задания, которые побуждают их к поиску, чтению и анализу учебного ма-

териала курса. Краткие сообщения также используются для приглашения на курс или семинар, изучения определённого материала, усвоения лексик разных языков и других учебных целей.

В интернете открываются такие специальные сайты, как «Форум», «Вопросы и ответы», в которых учителя могут получить ответы на свои вопросы от методистов института усовершенствования учителей, других компетентных специалистов. Диск Google бесплатно выделил учителям для хранения файлов 15 Гб, и по мере возможности этот объём будет увеличиться от 1100 Гб до 30 терабайт.

В филиале Республиканского Института повышения квалификации и переподготовки работников системы образования в ГБАО разработали его модуль, представленный в таблице 1.

Таблица 1 - Модуль информационно-коммуникационных технологий повышения квалификации учителей в образовательных учреждениях

Google Drive и e-mail	Google формы	Google дискуссионные группы	Видеозапись	SMS
1. Создать аккаунт Google для ИПР РМО. 2. ИПР разрабатывает и делит ресурсы для учителей в общих папках на сайте.	1. ИПР рассылает руководителям методических объединений примерные методические материалы, обсуждаемые на собраниях МО.	1. ФРИПКПРО организует группу практического изучения, в которой учителя 1-2 раза в месяц свободно проводят дискуссию по специальности или группе предметов.	1. Запись примерных уроков, занятий на курсах и семинарах для фонда электронной библиотеки с использованием аппарата Swivel	1. Оповещение о приезде работников института и отдела образования. 2. Приглашение на курсы и семинары. 3. СМС о вхождении в Google.
3. ИПР разрабатывает и совершенствует ресурсы для руководителей МО в общих папках. 4. Руководитель МО отправит отчет каждого методического объединения ИПР через электронную почту.	2. ИПР разрабатывает примерные поурочные планы, а также собирает 20 примерных поурочных планов лучших учителей и предлагает их для использования	2. Составление вопросов методистами, учителями. Не менее трёх вопросов до опроса.	2. Записанные на дисках уроки и тренинги отправляются учителями	4. Отправка плана изучения. 5. Памятка по реализации программы «Приспособление обучения к жизни». 6. Тема и содержание тренинга. 7. Промежуточные вопросы до и после тренинга.
5. Отправка тем семинара или курса для ознакомления посредством электронной почты или приложения в драйвере.	3. Для получения необходимых сведений ФРИПКПРО составляет схемы и предлагает школам.	3. Проведение форумов для учителей по отражению (рефлексии)		8. Вопросы для проверки способностей молодых. 9. СМС о получении сведений о публикации на сайтах Интернета, в печати.

Для реализации этой программы в 2015-2016 учебном году было выбрано 27 школ, эксперимент продолжается и имеет результаты.

Для реализации программы с руководителями предметных МО, начальных классов, руководителями методических кабинетов выбранных школ, работниками филиала проводились 5-дневные семинары.

В целях мониторинга выполнения программы был изготовлен лист оценивания для работников филиала, а для руководителей МО - лист отчёта, представленный в таблице 2.

Таблица 2 - Лист оценивания  
Количественные сведения

Вопросы	Ответы
Ваш электронный адрес в e-mail.	
Учитель или специалист предмета	
Проходили и Вы семинар по использованию Google disk ?	
Скольким учителям Вы отправили письмо через e-mail ?	
Из скольких папок Вы создали диск в Google и скольким учителям отправили?	
Из каких районов и школ учителя воспользовались Google Вашего диска?	
Со сколькими руководителями методических объединений Вы поделились этими папками?	
Сколько документов, рекомендаций и других материалов размещены в папках?	
Сколько видов материалов ( конспект урока, отчёты о работе МО, статистических отчётов ) Вами разработаны?	
Со сколькими учителями Вы поделились этими материалами?	

Сколько учителей заполнило разработанные Вами формы и отправило?	
Разработаны ли Вами анкеты или вопросники для изучения использования подготовленных Вами материалов учителями?	
От скольких учителей Вы получили сведения через формы Google forms?	
Сколько видов групповых дискуссий Вы открыли в Google forum?	
Сколько тем было обсуждено на групповых дискуссиях?	
Сколько учителей школ принимали участие в групповых дискуссиях?	
Сколько тем было анализировано Вами и другими учителями и приняты выводы по ним?	
Сколько тем было отправлено на форум для обсуждения учителями?	

#### Качественные сведения

Вопросы	Ответы
Название и цели папок, созданных Вами на Google disk.	
Наименование документов, размещённых Вами в папках, и что ожидаете от учителей?	
Наименование и цели форм ( план урока, виды отчётов), разработанных Вами.	
Качество заполнения этих форм учителями, прокомментируйте планы уроков и отчёты методических объединений.	
Комментируйте тесты, полученные Вами от учителей.	
Комментируйте наименования тем, обсуждённых на коллективных дискуссиях.	
Комментируйте подробно результаты обсуждения тем, анализ и выводов дискуссий.	
Достижения, недостатки и предложения.	

Заметны годовые результаты действия программы. 50 % учителей выбранных (пилотных) школ открыли электронный адрес, посредством которого находятся в постоянной связи с учителями своего и других районов. Работники филиала создали на дисках больше 10 видов папок и поделились ими с 270 учителями. В папках размещено более 40 наименований материалов: поурочные планы на основе новой технологии обучения, стратегия критического мышления, активные методы обучения, результаты обучения на основе требований предметных стандартов, основные компетенции учащихся, академические, технические, социально-личные компетенции и другие. Учителя выставили на обсуждение более 20 тем, такие как выбор целей урока, организация и проведение групповых и индивидуальных работ, показатели личных компетенций, эмоции в классе, компетенции учителей, предметные стандарты, таксономия Б. Блума и другие.

Руководители методических объединений отправляют отчёты через электронную почту. Учителя задавали работникам филиала более 50 вопросов и получили на них ответы.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Концепция перехода на новый порядок среднего образования в Республике Таджикистан. // Вопросы образования, №3, 2010.
2. Послание Президента Республики Таджикистан Маджлиси Оли от 24 апреля 2010 года.
3. Власенко С.В., Чемоданова Г.И. Использование инновационных форм организации обучения в современном процессе системы повышения квалификации педагогов // Балтийский гуманитарный журнал. 2015. № 1 (10). С. 113-117.
4. Куликова Ю.Н., Волков С.Н. Возможность использования «идеи свободного выбора» в системе повышения квалификации научно- педагогических кадров

высшей школы в России // XXI век: итоги прошлого и проблемы настоящего плюс. 2015. Т. 2. № 1 (23). С. 79-84.

5. Беляева Е.Н. Формирование профессиональных компетенций учителя в процессе повышения квалификации // Балтийский гуманитарный журнал. 2014. № 1. С. 39-41.

6. Классификация умений 21 века в графиках. <http://letopisi.org/index.php/> (дата обращения 21.05.2028).

7. Использование информационных и коммуникационных технологий в среднем образовании. Информационный меморандум Организация объединенных наций по вопросам образования, науки и культуры института ЮНЕСКО по информационным технологиям в образовании. - М., 2005. - 24 с.

8. Шарифзода Ф. Актуальные проблемы современной педагогики. Книга 1. - Душанбе: Ирфон, 2010. - 459 с.

9. Национальная стратегия образования Республики Таджикистан до 2020 года. (Постановление Правительства Республики Таджикистан от 30 июня 2012 года, №334).

10. Коваль В.А. Периодизация становления профессиональной компетентности будущих учителей-филологов (ретроспективный анализ) // Балтийский гуманитарный журнал. 2013. № 3. С. 15-18.

11. Юрасов И.А., Юрасова О.Н. Развитие профессиональных компетенций студентов языковых вузов // XXI век: итоги прошлого и проблемы настоящего плюс. 2014. Т. 2. № 2 (18). С. 88-92.

12. Степина Н.В. Формирование профессиональных компетенций дирижера-хормейстера в условиях современного среднего специального образования // Карельский научный журнал. 2016. Т. 5. № 3 (16). С. 7-9.

13. Третьякова Е.М., Одарич И.Н. Оценка профессиональных компетенций студентов в вузе // Балтийский гуманитарный журнал. 2015. № 4 (13). С. 120-123.

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

15. Ваганова О.И., Гладков А.В., Трутанова А.В. Формирование профессиональных компетенций бакалавров в условиях электронного обучения // Балтийский гуманитарный журнал. 2017. Т. 6. № 2 (19). С. 190-193.

*Статья поступила в редакцию 30.03.2018*

*Статья принята к публикации 27.06.2018*

УДК 37.013.32

**ВЛИЯНИЕ РАЗЛИЧНЫХ СПОСОБОВ СНИЖЕНИЯ ВЕСА ТЕЛА НА ФИЗИЧЕСКИЕ ПОКАЗАТЕЛИ БОКСЕРОВ НА ЭТАПЕ УГЛУБЛЕННОЙ СПОРТИВНОЙ СПЕЦИАЛИЗАЦИИ В ТРЕНИРОВОЧНОМ ПРОЦЕССЕ**

© 2018

**Лебедкина Мария Васильевна**, старший преподаватель кафедры теоретических основ физической культуры  
**Ястребов Александр Александрович**, студент факультета физической культуры и спорта

*Нижегородский государственный педагогический университет им. Козьмы Минина (Мининский университет) (604950, Россия, Нижний Новгород, ул. Ульянова, 1, e-mail: Aleks18081977@yandex.ru)*

**Аннотация.** В данной статье рассматриваются вопросы влияния различных способов сгонки веса на физические показатели боксеров углубленной спортивной специализации. Сгонка веса включает в себя систему спортивной тренировки, рациональную диету, ограничение приема жидкости, различные тепловые процедуры, использование психологических методов воздействия на спортсменов, фармакологических средств и тому подобное. Сгонка веса требует от боксеров организованности, дисциплинированности, высокой морально-волевой подготовленности, обостренного чувства ответственности перед командой, гражданского мужества, стойкости, готовности совершить спортивный подвиг. При сгонке веса спортсмены учатся максимально использовать свои интеллектуальные и физические способности. Умение регулировать вес тела необходимо в спортивной деятельности особенно тем, кто склонен к старению. Поэтому очень важно всесторонне и глубоко изучать этот процесс. Плохое выступление многих боксеров на соревнованиях – результат стихийной сгонки веса. Такой подход к снижению веса боксеров снижает их соревновательные возможности и самочувствие, усложняет процесс адаптации, ведет к ухудшению психического состояния и физической работоспособности. В практике сгонки веса спортсмены убедительно показывают, что многие успехи и поражения могут быть объяснены с позиции необходимых воздействий тренеров и спортсменов на сгонку веса в предсоревновательный период. На сегодняшний день в спортивной борьбе накоплен достаточно большой опыт использования различных средств в сгонке веса. Тем не менее, этот вопрос нельзя считать закрытым. Проблема сгонки веса боксеров в предсоревновательный период продолжает оставаться актуальной. Цель статьи заключается в определении оптимальных способов сгонки веса без отрицательных влияний на физических показатели боксеров углубленной спортивной специализации. Основными результатами исследования являются разработанные практические рекомендации по сгонке веса. Практическая значимость состоит в доказанной возможности внедрения выше обозначенной системы в спортивную подготовку боксеров, а так же расширения спектра возможностей сгонки веса боксерами к соревнованиям. Материалы статьи могут быть полезными для студентов средних и высших учебных заведений в сфере физической культуры, специалистам системы дополнительного образования а также в системе спорта высших достижений.

**Ключевые слова:** спорт высших достижений, этапы спортивной подготовки, физические качества, тренировочный процесс, средства тренировочного процесса, сгонка веса, режим питания, водно-солевой режим.

**INFLUENCE OF VARIOUS WAYS OF WEIGHT REDUCTION OF THE BODY ON PHYSICAL INDICATORS OF BOXERS AT THE STAGE OF PROFOUND SPORTS SPECIALIZATION IN TRAINING PROCESS**

© 2018

**Lebedkina Maria Vasilyevna**, assistant professor of the chair Theoretical fundamentals of physical culture  
**Yastrebov Alexander Aleksandrovich**, student of faculty of Physical culture and sport

*Nizhny Novgorod State Pedagogical University of Kozma Minin (Mininsky university) (604950, Russia, Nizhny Novgorod, Ulyanov Street, 1, e-mail: Aleks18081977@yandex.ru)*

**Abstract.** In this article questions of influence of various ways of weight loss on physical indicators of boxers of profound sports specialization are considered. Weight loss includes the system of a sports training, a rational diet, restriction of intake of liquid, various thermal procedures, use of psychological methods of impact on athletes, pharmacological means and so forth. Weight loss demands from boxers of organization, discipline, high moral and strong-willed readiness, heightened sense of responsibility to team, civic courage, firmness, readiness to make a sports feat. At weight loss athletes learn to use as much as possible the mental and physical abilities. The ability to regulate body weight is necessary in sports activity especially for those who are inclined to aging. Therefore very important comprehensively and deeply to study this process. Bad speech of many boxers at competitions – result of spontaneous weight loss. Such approach to weight reduction of boxers reduces their competitive opportunities and health, complicates adaptation process, leads to deterioration in a mental state and physical working capacity. In practice of weight loss athletes convincingly show that many progress and defeats can be explained from a position of necessary impacts of trainers and athletes on weight loss during the precompetitive period. Today in wrestling rather wide experience of use of various means in weight loss is accumulated. Nevertheless, this question can't be considered closed. The problem of weight loss of boxers during the precompetitive period continues to remain relevant. The purpose of article consists in definition of optimum ways of weight loss without negative influences on physical indicators of boxers of profound sports specialization. The main results of a research are the developed practical recommendations about weight loss. The practical importance consists in the proved possibility of introduction above the designated system in sports training of boxers, and also expansions of a range of opportunities of weight loss by boxers to competitions. Materials of article can be useful to students of average and higher educational institutions in the sphere of physical culture, to experts of system of additional education and also in the system of elite sport.

**Keywords:** elite sport, stages of sports preparation, physical qualities, training process, means of training process, weight loss, diet, water-salt mode.

Современному спорту, особенно спорту высших достижений свойственны дерзание, новаторство, риск, самоотдача. И в каком-либо соревновании не выступал спортсмен, он всегда встречается с соперником, как он

заинтересованным в победе и активно добивающимся ее. Ярким проявлением такого соперничества, противостояния, является бокс. Именно в боксе индивидуальная конкуренция достигает своего максимального накала и

появляется особенно отчетливо. Наряду с силовой, тактической и другими видами подготовки боксеров, где выступают в определенных весовых категориях. Успех зависит не только от его подготовленности к соревнованиям, но и от правильного режима регулирования веса в период предсоревновательной подготовки и во время соревнований.

Готовясь к выступлениям на соревнованиях спортсмены, занимающиеся единоборствами, чтобы попасть в нужную весовую категорию, часто пользуются различными методиками экстремального снижения веса. Подобные практики дают спортсменам определенные преимущества в случае адекватной реакции организма на потерю веса. Однако снижение веса нередко используют без учета морфологических и функциональных особенностей организма [1].

Часто к этому прибегают молодые боксеры, нанося вред здоровью и развитию растущего организма. В связи с этим физиологическая оценка и научное обоснование оптимальных режимов сгонки веса существенно обогащают практику в период подготовки боксеров к соревнованиям и минимизируют отрицательные последствия снижения веса [2].

Длительный тренировочный процесс приводит к характерным изменениям работоспособности организма спортсмена, а также к существенным сдвигам в функциональной, физической, психологической, тактической и технической подготовленности боксеров. Следует тщательно выбирать методики регулирования веса в зависимости от уровня подготовленности спортсмена. [3].

Сгонка веса включает в себя систему спортивной тренировки, рациональную диету, ограничение приема жидкости, различные тепловые процедуры, использование психологических методов воздействия на спортсменов, фармакологических средств и тому подобное.

Сгонка веса требует от боксеров организованности, дисциплинированности, высокой морально-волевой подготовленности, обостренного чувства ответственности перед командой, гражданского мужества, стойкости, готовности совершить спортивный подвиг.

При сгонке веса спортсмены учатся максимально использовать свои интеллектуальные и физические способности. Умение регулировать вес тела необходимо в спортивной деятельности особенно тем, кто склонен к старению. Поэтому очень важно всесторонне и глубоко изучать этот процесс.

Плохое выступление многих боксеров на соревнованиях – результат стихийной сгонки веса. Такой подход к снижению веса боксеров снижает их соревновательные возможности и самочувствие, усложняет процесс адаптации, ведет к ухудшению психического состояния и физической работоспособности.

В практике сгонки веса спортсмены убедительно показывают, что многие успехи и поражения могут быть объяснены с позиции необходимых воздействий тренеров и спортсменов на сгонку веса в предсоревновательный период. На сегодняшний день в спортивной борьбе накоплен достаточно большой опыт использования различных средств в сгонке веса. Тем не менее, этот вопрос нельзя считать закрытым. Проблема сгонки веса боксеров в предсоревновательный период продолжает оставаться актуальной.

Проблема исследования: как влияют различные способы сгонки веса на физических показатели боксеров углубленной спортивной специализации?

Цель исследования стало определение оптимальных способов сгонки веса без отрицательных влияний на физических показатели боксеров углубленной спортивной специализации.

Объект исследования: учебно-тренировочный процесс боксеров углубленной спортивной специализации в возрасте 17–20 лет.

Предметом исследования: выбор способов сгонки веса боксеров, как одно из существенных условий высо-

ких физических показателей.

Мы предположили, что различные способы сгонки веса влияют на физических показатели.

Для достижения цели и подтверждения гипотезы решался ряд последовательных задач исследования:

1. Изучить научно-методическую литературу и проанализировать существующие программы сгонки веса боксеров.

2. Сравнить результаты влияния различных видов сгонки веса на силовые качества боксеров (сила кисти, станова сила, сила ног).

Методы исследования:

1. Обобщение и анализ данных специальной литературы.

2. Педагогическое тестирование.

3. Педагогические наблюдения.

4. Математическая обработка статистических данных.

5. Тестирование физической подготовленности.

Научная новизна работы заключается в построении системы сгонки веса боксеров в предсоревновательный период, сочетающий такие методы как форсированный и рассредоточенный.

Практическая значимость состоит в доказанной возможности внедрения выше обозначенной системы в спортивную подготовку боксеров, а так же расширения спектра возможностей сгонки веса боксерами к соревнованиям.

Изучение научно-методической литературы по искусственному снижению веса помогло выбрать два наиболее подходящих метода снижения веса.

Для определения влияния сгонки веса, возникающей в условиях кратковременного и длительного ограничения водно-пищевого рациона, были выбраны два метода снижения веса – форсированный и рассредоточенный [4].

Итак, большинство авторов считает, что на первом месте при сгонке веса должно стоять правильно организованное питание в сочетании с физической нагрузкой [5].

Педагогическое наблюдение проводилось в ряде тренировок, проходивших в период с января 2018 года по апрель 2018 года в городах Чебоксары, Новочебоксарск и Мариинский Посад.

Для определения физических показателей боксеров нами использовались методы педагогического тестирования, в следующих тестах:

1. Для исследования был взят тест, включающий в себя измерение силы кисти руки (левой). Боксер выполнял тест стоя, вытянув руку. Для тестирования силы ног мы использовали динамометр ДС-500, закрепленный в станке для жима ногами. Угол ног испытуемых был приближен к углу в соревновательной стойке.

2. Становая сила тестировалась динамометром ДС-500, условием теста было сохранение прямых ног. Участнику тестирования предлагалось совершить 3 попытки, и выбирался лучший результат.

3. Для определения динамики изменения скоростно-силовых качеств боксеров мы выбрали следующий тест. Спортсменам предлагалось подняться по канату на высоту 5 м без помощи ног на время.

1 раз – до сгонки веса.

2 раз – боксеры согнали 2 кг.

3 раз – после снижения веса тела на 4 кг.

В процессе математической обработки, проведенной по стандартным программам достоверности различий по t критерию Стьюдента.

Исследования проводились на базе МБОУ ДОД «Детско-юношеская спортивная школа № 1» города Новочебоксарска Чувашской Республики. Для исследования была создана экспериментальная группа юношей в возрасте 17–20 лет, имеющие спортивный разряд не ниже первого спортивного согласно Единой Всероссийской квалификации. Весовая категория спор-

тсменов составляла 70–80 килограммов.

Для достижения цели исследования и подтверждения гипотезы была проведена следующая работа:

На первом этапе (январь 2018 года–февраль 2018 года) провели анализ научно-методической литературы по проблеме исследования, определили общее направление работы, сформулировали цель, задачи и гипотезу исследования, определили экспериментальную методику.

На втором этапе (февраль 2018 года–март 2018 года) было проведено исходное тестирование физических показателей до сгонки веса, а также после сгонки 2-х и 4-х кг. Исследование проводилось во время тренировочного процесса.

На третьем этапе (март 2018 г.–апрель 2018 года) проведена математическая обработка полученных статистических данных. Сформулированы выводы и практические рекомендации.

Проанализировав научно-методическую литературу по вопросу сгонки веса, мы видим, что большинство авторов придерживаются мнения, что допустимо и относительно безвредно снижение веса до двух процентов от общей массы. Однако и эта цифра весьма условна.

В спортивной практике существует два основных способа сгонки веса: форсированный и рассредоточенный. Каждый из них включает в себя три компонента: снижение потребления жидкости и пищи, физическая нагрузка и баня.

Итак, большинство авторов считает, что на первом месте при сгонке веса должно стоять правильно организованное питание в сочетании с физической нагрузкой.

Первое тестирование проводилось 11 января 2018 года в АУ ДОД ДЮСШ «Физкультурно-спортивный комплекс «Мариинский» Мариинско-Посадского района Чувашской Республики, где боксеры применяли форсированный метод сгонки веса.

Второе тестирование проходило 20 января 2018 года в АУ ДОД «СДЮСШОР по самбо и дзюдо» Минспорта Чувашии. Спортсмены согнули по 2 кг.

Результаты тестирования показали, что силовые и скоростно-силовые показатели, значительных изменений не имели.

Третье тестирование проходило 29 января 2018 года в МБОУ ДОД «ДЮСШ № 1» города Новочебоксарска Чувашской Республики. Спортсмены снизили вес на 4 кг.

Результаты:

1. Показатели становой силы снизились в среднем на 12,4 кг.
2. Сила кисти снизилась на 2,2 кг.
3. Сила ног уменьшилась на 12,8 кг.
4. Скоростно-силовые показатели снизились на 1,87 сек.

В результате третьего тестирования прослеживаются изменения в становой силе, силе ног, лазании по канату, где  $t$  расчетная во всех случаях больше  $t$  критической для данной выборки. А в силе кисти изменения незначительны, где  $t$  расчетное меньше  $t$  критического.

На втором этапе тестирование физических показателей проводилось 3 раза.

Первое тестирование второго этапа проводилось 14 февраля 2018 года в АУ ДОД ДЮСШ «Физкультурно-спортивный комплекс «Мариинский» Мариинско-Посадского района Чувашской Республики.

Применялся рассредоточенный метод сгонки веса.

Второе тестирование проходило АУ ДОД «СДЮСШОР по самбо и дзюдо» Минспорта Чувашии через 10 дней – 24 февраля 2018 года. Спортсмены сбросили 2 кг.

Показатели между первым и вторым тестированием статистических различий не имели по силовым и скоростно-силовым показателям.

После третьего тестирования результаты силовых и скоростно-силовых показателей имели незначительные ухудшения.

Результаты: больше всего изменения произошли в скоростно-силовом показателе, меньше всего – в силе кисти. Но, несмотря на наблюдаемые изменения, во всех случаях  $t$  расчетное меньше  $t$  критического для данных выборок, что говорит о недостаточности различий

Сравнивая результаты тестирования двух этапов исследования, мы видим, что изменение показателей после снижения веса тела на 2 кг незначительны. В этих случаях  $t$  расчетное меньше  $t$  критического. После сгонки 4 г мы наблюдаем ухудшение силовых и скоростно-силовых показателей на обоих этапах исследования, причем изменения больше на I этапе, чем на II. В становой силе  $t_{расч.}=2,7$ , что больше  $t$  критического (2,262) для данной выборки. Сила ног на I этапе изменилась значительно, в сравнении со II этапом  $t_{расч.}=2,3 > t_{кр.}$

В спортивно-силовых показателях изменения также значительны  $t_{расч.}=3,7 > t_{кр.}$ . Изменения силы кисти незначительны  $t_{расч.}=0,23 < t_{кр.}$ , это говорит о недостоверности статистических отличий.

Показатели педагогического наблюдения свидетельствуют о том, что при рассредоточенном методе сгонки веса результативность боксеров выше, чем при форсированном методе.

В результате исследования физических качеств обнаружилось, что:

1. Если величина сгонки веса не превышает 3% от массы тела, то физические показатели практически не изменяются. Если величины сгонки веса не превышают 4%, то изменение показателей незначительны. При величине снижения веса более 4% мы наблюдали заметное снижение скоростно-силовых качеств.

2. Наименьшее влияние на физические качества боксеров оказал рассредоточенный метод сгонки веса. Причем на локальные мышечные группы динамика изменений практически не прослеживается, а физические показатели, связанные с участием больших мышечных групп, получились значительными.

3. Лучшую результативность показали боксеры, применившие рассредоточенный метод сгонки веса, который наиболее нагляден, при выполнении сложных технических действий.

4. Проанализировав опыт ведущих тренеров и спортсмен, мы отметили динамику возрастания сторонников рассредоточенного метода сгонки веса.

Таким образом, рекомендации по процессу сгонки веса будут следующие:

– необходимо, чтобы работа по снижению веса велась за счет снижения резервного жира и только в последнюю очередь за счет воды, поскольку раннее ограничение ее потребления, а также потери в бане и во время тренировок субъективно переносятся чрезвычайно тяжело. В обезвоженном организме биохимические процессы нормально протекать не могут [6].

– лучшему сгоранию жиров способствует длительная работа средней и умеренной мощности – быстрая ходьба, легкий бег, совершение боксерской техники в чередовании со схватками малой интенсивности. Все это желательно проделывать на свежем воздухе, в лесу. Специальные сгоночные (капроновые) костюмы применять целесообразно за 2–3 дня до соревнований [7].

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Безмельцын, Н.Г., Астафьев, Н.В. Подготовка курсовых (дипломных) работ по предмету «Теория и методика избранного вида физкультурно-спортивной деятельности» / Н.Г. Безмельцын, Н.В. Астафьев. – М.: ФИС, 1992, С. 15–20.
2. Ионов, С.Ф., Шубин, В.И. Снижение веса тела перед соревнованиями // Спортивная борьба: Ежегодник. С.Ф. Ионов, В.И. Шубин. – М.: ФИС, 1981, С. 46–47.
3. Воробьев, Н.Н. Очерки по физиологии и спортивной тренировке. / Н.Н. Воробьев. – М.: ФИС, 1971, С. 34–37.
4. Геселевич, В.А., Аракелян, В.Б. Методы сгонки веса у боксеров // Спортивная борьба: Ежегодник, / В.А.

---

Гесеслевич, В.Б. Аракелян. - 2015, С. 19–22.

5. Левченко, К.П. Особенности питания боксеров при сгонке веса// Спортивная борьба./ К.П. Левченко. – М.: ФИС, с.18-20.

6. Натягин, А.В. Водно-солевой обмен//Здоровье./ А.В. Натягин. – 1971, № 12, С. 31–32.

7. Массарский, А.С. Методика использования тепловой камеры «Термика»// Спортивная борьба: Ежегодник./ А.С. Массарский. – М.: ФИС, 1975, С. 77–82.

*Статья поступила в редакцию 30.04.2018*

*Статья принята к публикации 27.06.2018*

**МОДЕЛЬ ОБУЧЕНИЯ МАГИСТРОВ В УНИВЕРСИТЕТАХ КИТАЯ  
НА ОСНОВЕ КООПЕРАТИВНЫХ ИННОВАЦИЙ**

© 2018

**Лю Чан**, кандидат технических наук, начальник отдела внешних связей**Гао Янь**, доцент института экономики и менеджмента**Се Цюэцзюй**, профессор института электро и информации**Вень МинМин**, кандидат экономических наук, декан факультета человеческих ресурсов*Хэйлунцзянский аграрный университет Ба И**(163319, КНР, Дацин, район Высоких технологий, улица Синфэн-5, e-mail: w-m-m@163.com)***Петрук Галина Владимировна**, кандидат педагогических наук, доцент кафедры управления,*Владивостокский государственный университет экономики и сервиса**(690014, Россия, Владивосток, улица Гоголя 41, E-mail: Galina.Petruk@vvsu.ru)*

**Аннотация.** Правительство Китая реализует стратегию инновационного развития страны для строительства великой и мощной державы. Решение задачи обеспечения устойчивого социально-экономического развития государства невозможно без преобразований в подготовке квалифицированных специалистов. Переход к инновационной экономике требует, чтобы обучение магистрантов, как второго уровня высшего образования, было основано на педагогических технологиях, позволяющих выпускать квалифицированных инновационных специалистов, обладающих исследовательскими компетенциями, практическими навыками и социально адаптированными к внешней среде. Уже в течение длительного периода времени технологии обучения в Китае направлены на совершенствование модели подготовки магистров, владеющих исследовательскими компетенциями. В настоящее время в процессе обучения магистров китайских университетов особенно остро встали такие проблемы, как, несовместимость концепции совместного обучения с концепцией подготовки магистрантов, владеющих исследовательскими компетенциями, цели обучения их подготовки не соответствуют требованиям времени, отсутствуют стандарты в оценке подготовки магистров. Существующая модель обучения магистрантов далека от требований времени и не позволяет обеспечить экономический рост в стране. В статье анализируются основные современные проблемы подготовки магистрантов китайских университетов и выдвигается идея совместной инновационной подготовки магистров, анализируются основные интересы совместных инноваций, описывается концепция обучения магистров на основе использования технологий совместных инноваций, предлагается эффективный механизм совместной работы по инновациям. Предложенная концепция гарантирует эффективное и устойчивое функционирование подготовки магистрантов в системе образования Китая с использованием новой стратегии в рамках механизма кооперативных инноваций. Использование нового подхода в обучение позволит эффективно решать существующие проблемы возникающие в процессе сотрудничества между производством, образованием и наукой, и повысит качество подготовки магистров.

**Ключевые слова:** китайский университет, кооперативные инновации, модель подготовки магистров

**POSTGRADUATE TRAINING MODEL OF LOCAL UNIVERSITIES IN CHINA  
BASED ON COOPERATIVE INNOVATION**

© 2018

**Liu Chang**, Candidate of Technical Sciences, Head of External Relations Department**Gao Yan**, associate professor, college of Economics and Management,**Xie Qiuju**, professor, college of Electrical and Information,**Wen Mingming**, candidate of economical science, dean of the faculty of human resources*Heilongjiang Bayi Agricultural University**(163319, China, Daqing, City High Technology Area, Xinfeng 5 str., e-mail: w-m-m@163.com)***Petruk Galina Vladimirovna**, candidate of pedagogical sciences,

associate professor of the chair of management

*Vladivostok State University of Economics and Service**(690014, Russia, Vladivostok, Gogol Street 41, e-mail: Galina.Petruk@vvsu.ru)*

**Abstract.** The government of China realizes the strategy of innovative development of the country to build the great and powerful power. The solution of a problem of ensuring sustainable social and economic development of the state is impossible without transformations in training of qualified specialists. Transition to innovative economy demands that training of undergraduates as second level of the higher education, it has been based on such pedagogical technologies which would allow to train the qualified innovative experts having research competence, by practical skills and socially adapted to the external environment. Already during the long period of time of technology of training in China are directed to improvement of model of training of the masters having research competence. Now in the course of training of masters of the Chinese universities there were especially sharply such problems as: incompatibility of the concept of coeducation with the concept of training of masters with research competences, the purposes of training of training of masters don't conform to requirements of time, there are no standards in estimates of training of masters. The model of training of modern masters is far from the requirements of time and doesn't allow to provide economic growth in the country. In article the main modern problems of training of undergraduates at the Chinese universities are analyzed and the idea of joint innovative training of masters moves forward, the main interests of joint innovations are analyzed, the concept of training of masters on the basis of use of technologies of joint innovations is described, the effective mechanism of collaboration in innovations is offered. The offered concept guarantees effective and steady functioning of training of undergraduates in an education system of China with use by a new strategy within the mechanism of cooperative innovations. Use of a new approach in training will allow to solve effectively existing problems arising in the course of cooperation between production, science and education and to increase quality of training of masters.

**Keywords:** Chinese university, cooperative innovations, model of training of masters

*1. Introduction.* With the development of science and technology in China, more and more attention has been paid to innovation ability and innovation behavior. Among them, universities, as an important base for training talents,

how to promote the cooperation between universities and scientific research institutes, enterprises and governments, It has become the key for China to enhance its independent innovation ability, integrate scientific and technological

resources, and improve its innovation efficiency. The Chinese Government has promulgated the opinions on the implementation of the Plan for the Promotion of Innovation ability in Colleges and Universities, and the implementation of the Plan for the Promotion of Innovation ability in institutions of higher Learning (hereinafter referred to as the "2011 Plan") encourages universities and colleges to cooperate in depth with all kinds of innovative forces. To promote the full sharing of high-quality innovation resources, to achieve the simultaneous upgrading of talent training quality and scientific research and innovation ability [1]. 2013, National Ministry of Education, National Development and Reform Commission, The Ministry of Finance jointly promulgated opinions on the Reform of Postgraduate Education. Opinions clearly defined the guiding ideology and development objectives of the reform and development of graduate education in China. At the same time, the Ministry of Finance pointed out. We should focus on the reform of graduate education mode and the overall framework of graduate education quality assurance system [2]. Synthesizing the text of the two major national opinions, we can draw a conclusion that how to deepen the graduate education mode reform based on the cooperative innovation strategy, To promote the healthy and orderly development of graduate education has become an important theoretical and practical issue for the postgraduate training, especially in local universities.

*2. The significance of Collaborative Innovation in Local Universities.* Local university is a general higher education institution affiliated to various provinces, autonomous regions, municipalities directly under the Central Government, Hong Kong and Macao Special Administrative regions, and funded by local administrative departments. There are more than 2,500 local universities, which form the main part of China's higher education system. To serve the regional economic and social development as the goal, focusing on training high-quality talent for the local.

Collaborative innovation is created by MIT Sloan's Center (Peter Gloor) of for Collective Intelligence first proposed that "the network group composed of self-motivated people form a collective vision and cooperate to achieve common goals by means of network exchange of ideas, information and working conditions." [3] Postgraduate education in local colleges and universities. It is an important form of cultivating high level applied talents in our country and shoulders the important task of cultivating innovative spirit and ability to build a powerful country in higher education and an innovation-oriented country.

*2.1. Break the limitation of one to one of the apprenticeship.* Unlike in the past, although every graduate student has his own mentor, in the collaborative innovation training model, the tutor is not only responsible for graduate students but has a division of labor of cooperative guidance. This model requires the establishment of interdisciplinary. Cross-regional teacher selection mechanism, to strengthen the exchange and cooperation between different disciplines, so that different academic background, knowledge structure, research direction of the mentor to form a collaborative innovation team, so as to avoid the procedural guidance, single [4], To enable graduate students to share the ideas and wisdom of mentors in different universities, regions, and even different countries. In such a free and relaxed atmosphere and in a wider space and time, tutors and graduate students can more identify with each other's academic values. As a democratic and equal though, sharing wisdom and feeling the joy of academic research.

*2.2. Realizing Cooperative Innovation among different cultivation subjects.* The times require that the scholars in universities and research institutes cannot completely transcend the real life and social need and only talk about academic. Colleges and research institutes with the dual task of talent training and scientific research are required to do so. Although it is the main body and basic force of graduate students, But the main body of graduate education

is not only university and scientific research institute, but also the cooperative innovation mode of postgraduate education requires that the university and research institute should respect the goal and demand of other stakeholders in graduate education, and face to the profession. Enterprises introduce high-quality educational resources, implement open education in different forms and links, strengthens the communication and convergence between theoretical research and fresh practice, and carries out project-based cooperation by jointly building innovative bases for practice. Establishing strategic alliances and other forms of talent training collaborative innovation platform, "explore the establishment of School-School collaboration, School-Research Institute collaboration, School-Enterprise (industry) collaboration, School-region (regional) collaboration," A new model of open, integrated and efficient international cooperation. [5].

*3. The present situation of Postgraduate training in Local Universities in China.* At present, in the field of high level talent training, local universities have made a certain attempt on the cooperative innovation way of "production, learning and research". They have set up compulsory links such as practice and practice, allowing students to take cross-disciplinary courses and listen to the students, etc. But because of their physique, resources, and so on, Risk and other problems, voluntary collaborative innovation model based on interest has not yet taken shape, and the barriers between disciplines, majors, disciplines and society have not been broken, resulting in the waste of postgraduate training resources and the lagging of training quality. There is imperative that further discussion.

*3.1. The goal of Postgraduate training cannot meet the needs of Society.* The nature of local universities determines that postgraduate education in local universities must actively adapt to the real and long-term needs of local economic construction and social development. We should work hard to train high level applied talents for the development of regional economy [6]. At present, most of the training models of Chinese master's degree students are in the form of the first year of theoretical study, the second and the third year of academic research and the writing of degree papers. In addition, although graduate students are now trained according to academic and professional degree types, what deviates from the original intention of the Ministry of Education in adjusting and optimizing the structure of degree types is that most colleges and universities do not have distinct characteristics of classified training. The goal of talent training is not clear, and the training mode of academic graduate students is basically adopted in the training of professional degree graduate students. The practical teaching links are relatively weak, lack of vocational guidance, insufficient training of professional ability, and unable to adapt to the multi-level of the society. The requirements of various talents.

*3.2. The graduate training mechanism of collaborative innovation has not yet been improved*

(1) Lack of a reasonable benefit distribution mechanism

At present, the personnel involved in the collaborative innovation of graduate students come from different subjects. Their interests are different and their responsibilities are not clear. Therefore, the key issue of interest segmentation cannot be truly coordinated. The division of the interests of all parties is often unreasonable and often changed. These unreasonable factors of interest distribution can easily induce contradictions and differences within the innovation group and seriously dampen the enthusiasm of the parties involved in collaborative innovation.

(2) Unscientific evaluation mechanism

There is no effective incentive for the evaluation of the two main teachers and students in graduate training. In the performance evaluation system of teacher training in Chinese universities, there is not any effective incentive for collaborative innovation. There are not any quantitative indicators on interdisciplinary practical application and



teaching effectiveness. So far, the main measure of academic achievement is the level and quantity of academic papers and scientific research results. [7] Not enough attention has been given to the application of scientific research achievements. In the evaluation of graduate students, the assessment of practical ability and comprehensive quality is vague. The evaluation direction has dampened the enthusiasm, passion and creativity of many teaching and research staff and graduate students in interdisciplinary collaborative innovation.

#### 4. Cooperative Innovation of Postgraduate training Strategy in Local Colleges and Universities

4.1. *Setting up the concept of Postgraduate Cooperative Innovation training.* Under the background of the implementation of cooperative innovation strategy, the cultivation mode of graduate students should set up the concept of collaborative innovation cultivation, and universities should take into account the importance of collaborative cultivation of graduate students from a long-term perspective. With long-term vision, broad mind and keen observation, we can learn to think on the other hand, highlight the important position of "innovation" in graduate training and set up a correct view of collaborative innovation of graduate students. On the basis of reforming the evaluation system of scientific research in colleges and universities, graduate tutors should also renew their concepts, adjust key performance indicators, change the training mode of conducting scientific research and fighting alone, and strengthen the consciousness of cooperation so as to improve the ability of joint training and collaborative innovation.

4.2. *Cooperate to build a Community of interests in Joint cultivation.* The local colleges and universities graduate training is a collaborative innovation system, training model needs to change the traditional single subject participation of students, the students involved in the practice of a number of other innovative subjects to participate in college graduate training in high-level, in order to achieve the objectives of application personnel training. Therefore, we need to establish "with mutual benefit as the basic motive, the cultivation of high level talents for resources and interests, research by political research main innovation in the form of sufficient resource sharing and fair distribution of interests on the basis of the joint training community of interests. So [8]. need the subject, fusion of collaborative innovation universities, enterprises, Scientific Research Institute, integration and government, to mobilize the enthusiasm of all parties. It needs effective allocation of resources, to realize the benefits. At the same time should establish an efficient service system and quality control system. The establishment of special funds to ensure the implementation of the graduate training objectives and the construction of the interests of the community has been effective.

4.3. *Establishing and perfecting the Operation Mechanism of Collaborative Innovation.* Perfecting the mechanism for selecting and evaluating graduate mentors. Only by strictly controlling the tutors, can we really improve the level of graduate students' training, and pay attention to the academic level of tutors, such as academic innovation achievements and research project funds, at the same time, Strengthening the evaluation of the mentor's innovative guidance ability, breaking the mentor's lifelong system, perfecting the rolling out mechanism, strengthening the mentor's team building, realizing the cooperative guidance, selecting and employing the teacher with a strong theoretical level, Experienced senior technicians and senior managers work as part-time mentors for graduate students with professional degrees, establish joint training mechanisms, or encourage teams of mentors for interdisciplinary research.

**5. Conclusions.** Local universities are an important force for Chinese graduate education, and they are also the main units for the training of high level innovative talents in China. Local colleges and universities should be close to the requirements of the times, profoundly understand the concept of collaborative innovation, accelerate the

pace of reform of graduate student training mode, integrate production, research and development resources, achieve a high degree of integration of education and science and technology, and social development, and promote the connotative development of graduate education.

#### REFERENCES:

1. Ministry of Education Ministry of Finance. On the Implementation of Higher Education Innovation Capacity Improvement Plan [Z]. 2012-03-15.
2. Ministry of Education, National Development and Reform Commission, Ministry of Finance. Comments on Deepening Postgraduate Education Reform [EB/OL]. [http://www.moe.edu.cn/publicfiles/business/htmlfiles/moe/A22\\_zcwj/201307/154118.html](http://www.moe.edu.cn/publicfiles/business/htmlfiles/moe/A22_zcwj/201307/154118.html).
3. PETER A GLOOR, SCOTT M COOPER. The new principles of as warm business [J]. MIT Sloan Management Review, 2007. (48): 81-84
4. Petruk G.V., Klescheva N.A. Partnership as an effective tool of specialists training for the regional labor market // Politics and society, 2015. № 9. С. 1222-1230.
5. Hu Jintao. Important Speech at the Tsinghua University Centennial Celebration [N]. Beijing Daily, 2011-04-25(1).
6. Chang Junsheng. The Predicament and Outlet of the Reform of Postgraduate Training Mechanism in local Colleges and Universities[J]. Degree & Graduate Education, 2012(10): 15-19.
7. Latkin A.P., Wang Bing. Innovative approaches to the management of the Russian-Chinese educational projects // Economics and Entrepreneurship, 2015 № 8-2 (61-2): 1065-1067
8. Li Jinlong. The Reform of Postgraduate Co-cultivation mechanism under the Collaborative Innovation Environment[J]. Degree & Graduate Education, 2014(9): 30-34.

*The work was supported by project of Graduate students in education and teaching reform in Heilongjiang Province No. JGXM\_HLJ\_2016126 and No. JGXM\_HLJ\_2016127.*

*Статья поступила в редакцию 08.05.2018  
Статья принята к публикации 27.06.2018*

УДК 37.013

**ТЕОРЕТИЧЕСКОЕ ОБОСНОВАНИЕ НЕОБХОДИМОСТИ ОБОБЩЕННОГО ПОДХОДА К ОХРАНЕ  
ОКРУЖАЮЩЕЙ СРЕДЫ В РАМКАХ ЭКОЛОГИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ МОЛОДЕЖИ**

© 2018

**Макарова Вера Николаевна**, кандидат технических наук,  
доцент кафедры туризма и экологии

**Чухнов Роман Александрович**, студент кафедры туризма и экологии  
*Владивостокский государственный университет экономики и сервиса*  
(690014, Россия, Владивосток, улица Гоголя, 41, e-mail: boyikova@mail.ru)

**Аннотация.** В статье исследованы теоретические основы необходимости экологического просвещения и образования, включающего рассмотрение элементов окружающей среды в целом, а также окружающей природной среды. Особо выделена важность не только общего наполнения экскурсии, а также специфике деятельности организации, на которой планируется проведение экскурсии. Авторами предлагается проводить разнообразные экскурсии экологической направленности, которые бы позволили молодежи сформировать собственное представление о состоянии окружающей среды, как на природных территориях, так и на промышленных объектах. Ведь окружающая среда это не только природная – «первая» природа, но очень много созданной человеком, искусственной среды – «второй» природы. Ведь только формирование собственного мнения, на основе увиденного позволит оптимизировать состояние и улучшить отношение людей к окружающей среде. Важно чтобы дети отчетливо видели разницу между ними, и понимали, как важно сохранять «первую» природу не только на особо охраняемых территориях. Подобный подход позволит повысить экологическую культуру и сознательность населения не только во время выезда на природу, а также в городской среде и на промышленном производстве, покажет важность сохранения и рационального использования природных богатств.

**Ключевые слова:** устойчивое развитие, экологическое воспитание, окружающая среда, окружающая природная среда, живые уроки, гармоничное развитие, молодежь, особо охраняемые природные территории, промышленное производство, природные ресурсы, рациональное природопользование.

**THEORETICAL RATIONALE FOR THE NECESSITY OF THE GENERAL APPROACH  
TO ENVIRONMENTAL PROTECTION IN THE FRAMEWORK OF ECOLOGICAL  
EDUCATION OF YOUNG PEOPLE**

© 2018

**Makarova Vera Nikolaevna**, candidate of engineering sciences, associate professor  
of the chair of tourism and ecology

**Chuhnov Roman Aleksandrovich**, student of the chair of tourism and ecology  
*Vladivostok State University of Economics and Service*  
(690014, Russia, Vladivostok, street Gogolya, 41, e-mail boyikova@mail.ru)

**Abstract.** In the article, theoretical bases of the necessity of ecological education and education, including consideration of the elements of the environment as a whole, as well as the surrounding natural environment, investigated in the article. The importance of not only the general content of the excursion, but also the specifics of the activities of the organization on which the excursion is planned is emphasized. Authors invited to conduct various ecological excursions that would allow young people to form their own idea of the state of the environment, both in natural areas and at industrial facilities. After all, the environment is not only natural – the “first” nature, but also a lot of man-made, artificial environment – the “second” nature. After all, only the formation of one’s own opinion, based on what has been seen, will allow us to optimize the state and improve the attitude of people towards the environment. It is important that children clearly see the difference between them, and understand how important it is to preserve the “first” nature, not only in specially protected areas. Such an approach will improve the ecological culture and consciousness of the population not only during the trip to nature, but also in the urban environment and in industrial production, will show the importance of conservation and rational use of natural resources.

**Keywords:** sustainable development, environmental education, environment, natural environment, living lessons, harmonious development, youth, specially protected nature conservation areas, industrial production, natural resources, environmental management.

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

Одним из приоритетных задач развития человечества является обеспечение устойчивого развития. В данном контексте речь идет не только об установлении некоторых внешних границ в развитии, а еще о таком важнейшем показателе как компенсационная емкость биосферы [1], ведь осуществляемое в гармонии с окружающей средой развитие может способствовать удовлетворению целого ряда насущных потребностей людей [2]. При этом важно не только использовать природоподобные технологии, ограничивать использование природных ресурсов, а также проводить педагогическую и воспитательную работу среди населения, особенно уделяя внимание подрастающему поколению, то есть молодежи.

В последнее время все большую привлекательность получает такое направление как «живые уроки», которые включают проведение образовательных и развивающих экскурсий разнообразной направленности. Особенно важным и актуальным является сохранение окружающей среды в оптимальном для жизни человека состоянии, поэтому все большую популярность приоб-

ретает экологическая направленность «живых уроков», но есть некоторые недостатки в этом направлении, которые не позволяют в полной мере показать важность и актуальность гармоничного развития и сохранения окружающей среды. А ведь Дмитрий Медведев еще в 2012 году утвердил «Основы государственной политики в области экологического развития Российской Федерации на период до 2030 года» [3], за счет которой государство пытается повысить уровень обеспечения экологической безопасности страны с сохранением здоровья нации и обеспечения устойчивого социально-экономического развития [1]. Поскольку здоровье – наиболее важное условие дальнейшего развития общества, продуктивности и качества труда [4].

*Анализ последних исследований и публикаций.* Общие аспекты использования технологии «живых уроков» по различным направлениям рассмотрены в работах [5–6]. Аспекты экологического просвещения в школах, разработки и эффективности использования экскурсий в экологическом просвещении и образовании рассматриваются в работах М.В. Филипповой, Р.С. Ковалева, Е.В. Тарасовой, Г.И. Чемодановой, Г.Ю. Федякиной,

А.М. Алейниковой, М.А. Ереминой, А. Мараш, Е.В. Везетиу, Н.Н. Соколовой и других [7–21]. В работах [22–24], обосновывается необходимость создания экологической тропы на городской территории, что создает условия для воспитания экологически грамотного человека. Так в работе Р. Г. Мелкумовой и Л.А. Ситак [25] рассматривается роль семьи в экологическом воспитании ребенка. Несмотря на массив проведенных исследований, необходимо сформировать обобщенный подход к охране окружающей среды с целью просвещения подрастающих поколений.

*Формирование целей статьи.* Целью статьи является теоретическое обоснование необходимости обобщенного подхода к охране окружающей среды, включающего рассмотрение элементов окружающей среды в целом, а также окружающей природной среды, с целью экологического просвещения подрастающего поколения.

*Изложение основного материала исследования с полным обоснованием полученных результатов.*

Визуализация учебных программ в форме «живых уроков» – один из основных трендов в подростковом туризме, просвещении молодежи. Ведь исходя из учебных программ по основным школьным предметам, достаточно справедливо отметить, что во многих регионах России проводятся образовательные экскурсии по истории, географии, биологии, литературе, физике, химии, математике и др. [26].

Что же можно сказать об экологическом просвещении и воспитании? Так общепринятое определение понятия экологическое воспитание – это направление педагогики, которое отличается от традиционного – оздоровления детей с природой. В период детства в процессе целенаправленного педагогического воздействия у детей можно сформировать начала экологической культуры – осознанное отношение к природным явлениям, объектам, которые с их окружают на протяжении всей жизни или некоторых ее периодов. Осознанно-правильное отношение вырабатывается при условии тесного контакта и различных форм взаимодействия ребенка с растениями и животными, имеющимися в помещении, на участках живой природы. Он узнает, что у всего живого, в том числе и у человека, есть определенные потребности, удовлетворить которые можно лишь при наличии внешних условий – среды обитания, пригодной для того или иного организма. Каждый живой организм должен иметь свой дом со всем необходимым для его жизни. Экологическое воспитание дошкольников – это познание живого, которое рядом с ребенком, во взаимосвязи со средой обитания и выработка на, этой основе правильных форм взаимодействия с ним [27]. Причем это актуально не только для детей дошкольного возраста, а также для школьников и студентов. Данное направление, описывая экологические экскурсии, так называемые «живые уроки», зачастую предполагает поездки на природу, особо охраняемые природные территории. А ведь окружающая нас среда это не только природная – «первая» природа, но очень много созданной человеком, искусственной среды – «вторая» природа. Важно чтобы дети отчетливо видели разницу между ними, и понимали, как важно сохранять первую природу не только на особо охраняемых природных территориях. Также немаловажным аспектом является рациональное использование природных ресурсов, применение вторичных сырьевых ресурсов в производствах и функционировании очистного оборудования.

Педагогический опыт подсказывает и наглядно показывает, насколько бы не были интересными проводимые аудиторные занятия, студенты в большей степени отдают предпочтение различному виду экскурсиям. Нами предлагается проводить разнообразные экскурсии экологической направленности, которые бы позволили молодежи сформировать собственное представление о состоянии окружающей среды, как на природных территориях, так и на промышленных объектах. Ведь только

формирование собственного мнения у подрастающего поколения позволит оптимизировать состояние и улучшить отношение людей к окружающей среде.

При этом стоит особое внимание уделить не только наполнению экскурсии, а также специфике деятельности организации, на которую планируется проводить экскурсионное мероприятие. Зачастую наиболее познавательными получают противопоставленные экскурсии такие, когда посещение особо охраняемых природных территорий чередуется с посещением промышленных объектов, функционирующих полностью в рамках предлагаемых человеческим обществом.

Так очень радует, что особое внимание данному вопросу уделено администрацией города Владивостока, управлением охраны окружающей среды и природопользования, которое в 2012 году разработало положение о проведении тематических экскурсий для учащихся старших классов общеобразовательных учебных заведений города и студентов высших учебных заведений города Владивостока. Данное положение о проведении тематических экскурсий разработано в рамках реализации мероприятий долгосрочной целевой программы «Совершенствование системы обращения с отходами в городе Владивостоке» на 2012-2015 годы и продолжает реализовываться в 2018 году [28].

В данном случае целью проведения тематических экскурсий являются:

- повышение экологической культуры и ответственности жителей города за состояние окружающей среды;
- знакомство молодежи с экологическими предприятиями города, осуществляющими сбор, переработку, обезвреживание различных видов отходов, а также на предприятия, организующие свою деятельность по обращению с отходами, основанную на безотходности производства, вторичном использовании отходов производства.

Задачами проведения подобных тематических экскурсий являются:

- расширение кругозора и получение молодежью новых знаний в сфере охраны окружающей среды, рационального природопользования, обращения с отходами производства и потребления;
- формирование заинтересованности молодежи в решении вопросов охраны окружающей среды, бережного и трепетного отношения к природе;
- привлечение молодого поколения к участию в проектах экологической направленности.

В рамках проведения тематических экскурсий у участников есть возможность посетить следующие экологические объекты г. Владивостока:

- Очистные сооружения сточных вод КГУП «Приморский водоканал» Первомайского района, расположенные в районе бухты Горностай.

- Комплекс по переработке и утилизации твердых бытовых отходов в г. Владивостоке, который находится в бухте Десантная. В ходе проведения данной экскурсии демонстрируется работа современного оборудования по сортировке и переработке твердых бытовых отходов. Проводится знакомство с условиями захоронения твердых бытовых отходов и с работой и эксплуатацией новейших технологий, которые минимизируют отрицательное воздействие на окружающую среду;

- Завод по переработке шин в г. Артёме ООО «Экостар Технолоджи». В ходе экскурсии участникам демонстрируется механический способ утилизации отработанных покрышек, этапы процесса переработки отходов во вторичное сырьё – резиновую крошку, которая идет на изготовление покрытий стадионов, спортивных и детских игровых площадок, придомовых территорий.

В организации данных мероприятий предусмотрен и немаловажный момент, такой как материально-техническое обеспечение проведения тематических экскурсий, где предусматривается и доставка учащихся до места проведения экскурсии на лицензированном автобусе и

возвращение по окончании экскурсии в их учебное учреждение.

Нельзя не согласиться, что проводятся очень важные развивающие и познавательные мероприятия в рамках долгосрочной целевой программы «Совершенствование системы обращения с отходами в городе Владивостоке». Однако исходя из стратегической цели государственной политики в области экологического развития, на пути к гармоничному развитию и сохранению окружающей среды, в рамках формирования экологической культуры, необходимо решение ряда следующих задач[3]:

а) восстановление нарушенных естественных экологических систем;

б) обеспечение экологически безопасного обращения с отходами;

в) сохранение природной среды, в том числе естественных экологических систем, объектов животного и растительного мира;

г) научное и информационно-аналитическое обеспечение охраны окружающей среды и экологической безопасности;

д) формирование экологической культуры, развитие экологического образования и воспитания;

е) обеспечение эффективного участия граждан, общественных объединений, некоммерческих организаций и бизнес-сообщества в решении вопросов, связанных с охраной окружающей среды и обеспечением экологической безопасности;

При решении задачи формирования экологической культуры, развития экологического образования и воспитания используются следующие механизмы[3]:

а) формирование у всех слоев населения, прежде всего у молодежи, экологически ответственного мировоззрения;

б) государственная поддержка распространения через средства массовой информации сведений экологической и ресурсосберегающей направленности, а также проведения тематических мероприятий;

в) включение вопросов охраны окружающей среды в новые образовательные стандарты;

г) обеспечение направленности процесса воспитания и обучения в образовательных учреждениях на формирование экологически ответственного поведения, в том числе посредством включения в федеральные государственные образовательные стандарты соответствующих требований к формированию основ экологической грамотности у обучающихся;

д) государственная поддержка деятельности образовательных учреждений, осуществляющих обучение в области охраны окружающей среды;

е) развитие системы подготовки и повышения квалификации в области охраны окружающей среды и обеспечения экологической безопасности руководителей организаций и специалистов, ответственных за принятие решений при осуществлении экономической и иной деятельности, которая оказывает или может оказать негативное воздействие на окружающую среду;

ж) включение вопросов формирования экологической культуры, экологического образования и воспитания в государственные, федеральные и региональные программы.

*Выводы исследования и перспективы дальнейших изысканий.*

В результате проведенного исследования хочется подытожить следующее:

1. Необходимо в рамках проведения образовательных и познавательных экскурсий, так называемых «живых уроков» уходить от одностороннего экологического просвещения молодежи. То есть уйти от понимания, что для охраны природы и рационального ее использования необходимо только понимание принципов ее функционирования, места человека в ней и ее сохранение. Важно чтобы под охраной природы у молодежи также формировалось понимание рационального использования при-

родных ресурсов, развитие и внедрение природоподобных технологий, разработка очистных систем для производственных предприятий, вторичное использование отходов производств.

2. Подобный подход позволит повысить экологическую культуру и сознательность населения не только во время выезда на природу, а также в городской среде и на промышленном производстве, покажет важность сохранения и рационального использования природных богатств.

Таким образом, развитие обобщенного подхода к охране окружающей среды, включающего рассмотрение элементов окружающей среды в целом, а также окружающей природной среды, с целью экологического просвещения подрастающего поколения способствует реализации политики государства в сфере гармоничного развития и сохранения окружающей среды в рамках «Основы государственной политики в области экологического развития Российской Федерации на период до 2030 года».

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Черданцев В. А., Робинсон Б. В. Современные концепции устойчивого развития // Вестник НГУЭУ. – 2009. № 2. – С. 14–24.

2. Гизатуллин Х. Н., Троицкий В. А. Концепция устойчивого развития: новая социально-экономическая парадигма // Общественные науки и современность. – 1998. № 5. – С. 124–130.

3. Утверждены основы государственной политики в области экологического развития России на период до 2030 года; URL: <http://kremlin.ru/events/president/news/15177>.

4. Картавская В. М. Основы промышленной экологии. Оценка ущерба от выбросов загрязняющих веществ в атмосферу: Учеб. пособие / В. М. Картавская, Т. В. Коваль. – Иркутск: Изд-во ИрГТУ, 2008. – 196 с.

5. Родионова Д. Д., Глушкова П. В., Андреев В. В. «Живой урок» как инновационная образовательная технология и форма актуализации этнокультурного наследия (на примере практико-ориентированного обучения студентов-музеологов) // Профессиональное образование в России и за рубежом. – 2017. № 2 (26) – С. 149–156.

6. Карташова В. Н. Преодоление стереотипов, или живые уроки межкультурного общения // Филологические науки. Вопросы теории и практики. – 2017. № 5 (71). Ч. 2. – С. 183–186.

7. Филиппова М. В. «Живые уроки» в начальной школе // Академия педагогического мастерства; URL: <https://www.pedacademy.ru/categories/1/articles/481> (дата обращения: 20.05.2018).

8. Ковалев Р. С., Тарасова Е. В. Экскурсия как эффективная форма экологического образования // Современные проблемы науки и образования. – 2018. № 1; URL: <http://www.science-education.ru/ru/article/view?id=27428> (дата обращения: 20.05.2018).

9. Чемоданова Г. И., Федякина Г. Ю. Теоретические основы экологической культуры у младших школьников через экскурсии в природу // Вектор науки ТГУ. – 2012. № 3(10). – С. 248–250.

10. Алейникова А. М., Гайворон Т. Д., Еремина М. А., Мараш А. Особенности и перспективы экологического туризма в национальных парках Черногории // Вестник РУДН, серия Экология и безопасность жизнедеятельности. – 2016. № 1. – С. 18–25.

11. Везетиу Е. В. Теоретические аспекты формирования экологической культуры младших школьников // Universum: психология и образование. – 2018. № 4(46); URL: <http://7universum.com/ru/psy/archive/item/5667>

12. Соколова Н. Н. Экологическое развитие детей на экскурсии // Молодой ученый. – 2016. – № 6. – С. 812–820. – URL <https://moluch.ru/archive/110/27077/> (дата обращения: 21.05.2018).

13. Панова В. А. Начальное экологическое образова-

ние в условиях современного города // Концепт. – 2013. № 10 (октябрь); URL: <http://ekconcept.ru/2013/13203.htm>. – Гос. рег. Эл № ФС 77-49965. – ISSN 2304-120X.

14. Розенберг А.Г., Кудинова Г.Э. Обзор моделей экологического образования // Балтийский гуманитарный журнал. 2016. Т. 5. № 3 (16). С. 176-180.

15. Искендерова С.М. Экологическое образование как первичная стадия решения экологических проблем // XXI век: итоги прошлого и проблемы настоящего плюс. 2015. Т. 1. № 6 (28). С. 89-95.

16. Сичко И.А. Использование проектной деятельности в процессе формирования экологической культуры младших школьников // Карельский научный журнал. 2013. № 4. С. 39-42.

17. Булетова Н.Е. Эколого-экономическое развитие регионов России через призму экологической грамотности населения // Актуальные проблемы экономики и права. 2014. № 4 (32). С. 133-140.

18. Соловьева В.В. Роль учебной практики по ботанике в экологическом образовании бакалавров // Балтийский гуманитарный журнал. 2017. Т. 6. № 4 (21). С. 406-409.

19. Мокиевская Н.Е., Вьюнова Н.А., Козлова М.В. Проблемы формирования экологической культуры школьников // XXI век: итоги прошлого и проблемы настоящего плюс. 2013. Т. 2. № 11 (15). С. 100-104.

20. Матвеева А.В., Кротова Е.А. Реализация возможностей электронной информационно-образовательной среды в экологическом образовании // Карельский научный журнал. 2017. Т. 6. № 2 (19). С. 26-28.

21. Левина С.В., Лисачкина В.Н., Павловский В.А. Теория и методика экологического образования: поиск новых подходов // Балтийский гуманитарный журнал. 2017. Т. 6. № 4 (21). С. 327-330.

22. Глазырина Н. Л. Организация учебной экологической тропы // Вестник ЧГПУ. – 2014. № 5. – С. 38–49.

23. Бакланова С. Л. Роль учебных экологических троп в региональном компоненте образования // Успехи современного естествознания. – 2014. № 4. – С. 165–166.

24. Панова В. А. Натуралистический и экосистемный подходы в экологическом образовании младших школьников // Вестник ТГПИ. 2010. № 2. – С. 307–313.

25. Мелкумовой Р. Г., Ситак Л. А. Роль семьи в экологическом воспитании младшего школьника // Таврический научный обозреватель. – 2016. № 1. – С. 151–156.

26. О проекте; URL: <http://www.zhivye-uroki.ru/about/>.

27. Николаева С. Н. Воспитание экологической культуры в дошкольном детстве: Методика работы с детьми подготовительной группы детского сада: Пособие для воспитателя дошкольного образовательного учреждения. – М.: Просвещение, 2002. – 144 с.

28. Положение о проведении тематических экскурсий; URL: [http://www.vlc.ru/life\\_city/ecology/education/position-about-carrying-out-of-thematic-excursions.php](http://www.vlc.ru/life_city/ecology/education/position-about-carrying-out-of-thematic-excursions.php).

*Статья поступила в редакцию 17.04.2018*

*Статья принята к публикации 27.06.2018*

УДК 378.1, 327

## СИСТЕМА ОБРАЗОВАНИЯ КАК ВАЖНЕЙШИЙ ИНСТРУМЕНТ «МЯГКОЙ СИЛЫ» ПРИГРАНИЧНОГО РЕГИОНА

© 2018

**Мартышенко Наталья Степановна**, кандидат экономических наук, доцент кафедры  
«Международного маркетинга и торговли»

*Владивостокский государственный университет экономики и сервиса*  
(690014, Россия, Владивосток, улица Гоголя, 41 e-mail: natalya.martyshenko@vvsu.ru)

**Аннотация.** Одним из важнейших инструментов «мягкой силы», способных оказать благоприятное влияние на улучшение взаимопонимания населения приграничных регионов является система образования. В России модель использования образования в качестве «мягкой силы» находится в стадии формирования. В статье рассматриваются возможности, которыми обладает система образования в контексте реализации политики «мягкой силы». Целью настоящей работы является выявление зон позитивного влияния системы образования на углубление приграничного сотрудничества. Основное внимание в статье уделяется исследованию механизмов «мягкой силы», способствующих укреплению сотрудничества между Китаем и Дальним Востоком России. Эффективно использовать образование, как инструмент «мягкой силы», невозможно без поддержки идеи населением. Исследования основаны на анализе данных массовых онлайн-опросов населения Приморского края. В работе получила развитие идея измерения характеристик «мягкой силы». Произведена оценка восприятия населением Приморского края отношения к китайской системе образования. Для обеспечения конкурентоспособности российского образования необходимо изменять структуру подготовки иностранных студентов в высокотехнологичных областях. Наиболее одаренным иностранным студентам необходимо обеспечить возможность трудоустройства и упрощенную процедуру получения гражданства на территории Российской Федерации.

**Ключевые слова:** «мягкая сила», система образования, иностранные студенты, межкультурное общение, этническая толерантность населения, приграничное сотрудничество, Дальневосточный регион, анкетный опрос, высокотехнологичные образовательные программы.

## THE EDUCATION SYSTEM AS MOST IMPORTANT TOOL OF THE “SOFT POWER” IN THE BORDER REGION

© 2018

**Martyshenko Natalya Stepanovna**, candidate of economic sciences, professor  
of «International Marketing and Trade»

*Vladivostok State University of Economics and Service*  
(690014, Russia, Vladivostok, Gogol Street, 14, e-mail: natalya.martyshenko@vvsu.ru)

**Abstract.** One of the most important tools of “soft power” that can have a beneficial effect on improving the mutual understanding of the population of border regions is the education system. In Russia, the model of using education as a «soft power» is in the stage of formation. The article examines the opportunities that the education system has in the context of implementing the policy of “soft power”. The purpose of this work is to identify zones of positive impact of the education system on deepening cross-border cooperation. The article focuses on the study of the mechanisms of «soft power» that contribute to strengthening cooperation between China and the Far East of Russia. Effectively use education as an instrument of “soft power”, it is impossible without the support of the idea of the population. Studies are based on the analysis of data from mass online surveys of the population of Primorsky Krai. The idea of measuring the characteristics of “soft power” was developed in the work. The estimation of perception by the population of the Primorye Territory of the attitude to the Chinese system of education is made. To ensure the competitiveness of Russian education, it is necessary to change the structure of the training of foreign students in high-tech areas. The most gifted foreign students need to provide job opportunities and a simplified procedure for obtaining citizenship in the territory of the Russian Federation.

**Keywords:** «soft power», the system of education, foreign students, intercultural communication, ethnic tolerance of the population, cross-border cooperation, the Far East region, questionnaire survey, high-tech educational programs.

*Постановка проблемы в общем виде и ее связь с важными научными и практическими задачами.* В последние годы наблюдается значительное обострение политической ситуации в мире. Характерной особенностью современной международной политики является смещение центра тяжести от принуждения к использованию скрытых, «мягких», неясных стратегий влияния. Такие инструменты влияния приятно называть «мягкой силой».

По мнению А.О. Наумова, «мягкая сила» (soft power) – это способность достигать целей на внешнеполитической арене путем убеждения и привлечения симпатий других акторов. Это особый тип внешнеполитической деятельности, который связан с распространением влияния одного государства на другие через средства массовых коммуникаций, популярную и высокую культуру, предоставление услуг образования, благоприятную экономическую среду, распространение привлекательных гуманитарных и политических идеалов, собственной оригинальной системы ценностей, которую хотели бы импортировать другие субъекты международных отношений [1].

Многие исследователи считают, что в России последние двадцать лет недооценивалась значимость «мягкой силы». Поэтому исследования в этой области являются весьма актуальными. Инструмент «мягкой силы» имеет особое значение для приграничных регионов, таких как

Приморский край. «Мягкая сила» может дать дополнительный толчок не только развитию гуманитарных отношений, но и содействовать развитию экономического сотрудничества. С принятием новой стратегии разворота России на Восток для приграничных регионов важным фактором развития экономики является налаживание более тесного сотрудничества с Китаем [2; 3]. Однако, в отношениях между Россией и Китаем существуют и противоречия, сдерживающие развитие экономического сотрудничества [4]. Одним из важнейших инструментов «мягкой силы», способных оказать благоприятное влияние на улучшение взаимопонимания России и Китая может стать система образования.

*Анализ последних исследований и публикаций, в которых рассматривались аспекты этой проблемы и на которых обосновывается автор; выделение неразрешенных ранее частей общей проблемы.* В связи с высокой актуальностью проблемы в последние годы появилось значительное количество публикаций, посвященных аспектам формирования и развития концепции «мягкой силы» [5–10]. Ряд конкретных предложений по использованию «мягкой силы» для развития евразийской экономической интеграции представлено в работе [11]. В отличие от России, Китай достаточно эффективно использует инструменты «мягкой силы». В работах [12–16] представлены результаты анализа использования

Китаем механизмов «мягкой силы». Зарубежный опыт использования системы образования, как инструмента «мягкой силы» обсуждается в работах [17–20]. Вопросы формирования политики «мягкой силы» в сфере образования России представлены в работах [21–22].

В настоящее время в России есть понимание допущенных в последние годы промахов при использовании образования в качестве «мягкой силы» не только в научных кругах, но и в правительстве страны. В своем выступлении на пленарном заседании в Госдуме 8 мая 2018 года при представлении на должность премьер-министра Д.А. Медведев отметил: «мягкая сила», использование наших интеллектуальных возможностей, возможностей нашего образования, русского языка, действительно, пока, к сожалению, применяются нами не в том объеме, как это было бы необходимо» [23].

В связи с этим, в 2017 году правительством России была принята дорожная карта развития экспортного потенциала российской системы образования [24]. Сейчас уже достигнут некоторый позитивный результат. На сегодняшний день в России обучается 272 тысячи иностранных студентов, что позволило России выйти на шестое место в мире по числу иностранных студентов. Россия выделяет 15 тысяч стипендий для зарубежных граждан, а взамен российские граждане получают стипендии за рубежом. Однако, доля России на международном рынке образовательных услуг еще недостаточна – около 8 %. В этом направлении планируется осуществить прорыв, повысив к 2025 году количество обучающихся иностранных студентов до 700 тысяч человек.

В большинстве упомянутых публикаций «мягкая сила» характеризуется определенными качественными признаками в различном формате. Среди публикаций, в которых делается попытка выработать подходы к использованию количественных характеристик для измерения «мягкой силы», можно выделить работы [25; 26]. В настоящей работе получила дальнейшее развитие идея измерения характеристик «мягкой силы». Использование факторов образования в качестве «мягкой силы» может дать ощутимый синергетический эффект в области экономики приграничных регионов [27].

*Формирование целей статьи (постановка задания).*

Целью настоящего исследования является разработка инструментальных средств оценки результативности политики «мягкой силы» в сфере образования на примере Приморского края. Основными задачами исследования в рамках поставленной цели являются следующие:

- выявление зон позитивного влияния системы образования на углубление приграничного сотрудничества;
- оценка населением Приморского края перспективы развития отношений между Россией и Китаем;
- оценка развития межличностного общения населения Приморского края и Китая;
- влияние этнической толерантности населения на взаимопонимание народов России и Китая;
- исследование отношения населения Приморского края к образовательной системе Китая;
- исследование отношения населения к включению в образовательные программы изучения языка и культуры сопредельных государств;
- определение путей дальнейшего укрепления взаимного доверия и добрососедских отношений между народами приграничных регионов.

*Изложение основного материала исследования с полным обоснованием полученных научных результатов.* Эффективно использовать образование, как инструмент «мягкой силы, невозможно без поддержки идеи населением. В настоящей работе предлагаются к рассмотрению результаты анализа данных исследований отношения населения Приморского края к перспективам расширения сотрудничества между Приморским краем и Китаем в области образования. Исследование основано на онлайн-опросах населения края. В анкетном опросе приняло участие 1197 респондентов. Анкета

включала 23 вопроса, относящихся к исследованию различных аспектов гуманитарного сотрудничества и личностных отношений между народами двух стран. Ознакомиться с полным текстом анкеты и, при желании, даже принять участие в опросе можно по адресу в сети Интернет, приведенному в списке литературы [28]. Для анализа данных были использованы методики, которые разрабатывались во Владивостокском государственном университете (ВГУЭС) в течение длительного периода времени [29]. Рассмотрим результаты анализа данных ответов на некоторые из вопросов анкеты.

История отношений между Россией и Китаем знала различные периоды. Большинство исследователей сходится во мнении, что сегодня одна из главных проблем, возникающих у России при взаимодействии с Китаем, – это проблема взаимопонимания и культурной совместимости [30].

Для оценки населением края общего состояния российско-китайских отношений респондентам было предложено ответить на вопрос: «Существуют ли, по вашему мнению, проблемы в отношениях между Россией и Китаем?». В результате были получены следующие оценки трех предложенных альтернативных ответов:

- да, и они успешно продвигаются к их разрешению – 45 %;
- да, и они решаются слишком медленными темпами – 25 %;
- нет, противоречия несущественные – 30 %.

Наличие противоречий между двумя странами признают 70 % населения края. Однако 45 % опрошенных верят в возможность их преодоления.

Большинство граждан Приморского края имеют опыт общения с гражданами соседней страны. Еще несколько лет назад приморцы достаточно часто посещали приграничные регионы Китая, в основном, с целью шопинга. Сегодня картина изменилась с точностью до наоборот. Китайский туризм в край показывает небывалый подъем. В 2017 году край посетили 420 тысяч туристов из Китая. Увеличение туристского потока обусловлено в основном двумя причинами. Во-первых, выгодный для китайцев курс валюты. Во-вторых, принятое решение по упрощению визового режима посещения края. Примечательно, что большинство (81 %) населения края позитивно оценивают рост туристского потока граждан Китая.

В результате общения с гражданами соседней страны приморцы дали свою оценку отношения простых людей из Китая к российскому народу. Отвечая на вопрос: «Как вы оцениваете отношение большинства простых людей в Китае к населению России?», большинство респондентов считают, что сегодня простые китайцы дружелюбно настроены по отношению к населению нашей страны, представлено на рисунке 1.



Рисунок 1 - Распределение оценок восприятия населением Приморского края отношения китайцев к гражданам России

Возрастание доверия населения двух стран благоприятно сказывается на оценках возможности получения образования в соседней стране. Получение образования в соседней стране имеет очень большое значение для дальнейшего сближения двух стран. Во-первых,

долговременное пребывание в стране в период обучения позволяет понять особенности менталитета населения принимающей стороны. Во-вторых, необходимое изучение языка расширяет возможности общения. В-третьих, получение образования в другой стране часто предполагает возможность контактов и в будущей профессиональной деятельности.

В вузах Приморского края в 2017 году обучалось около 4 тысяч иностранных студентов. Более 3 тысяч студентов приходится на Дальневосточный Федеральный университет (ДФУ) и около 600 студентов обучается во Владивостокском государственном университете экономики и сервиса (ВГУЭС), доля остальных вузов края менее значима. Большинство иностранных студентов приходится на Китай. По обучению китайских студентов вузы Дальневосточного региона занимают особое место. Из 22,5 тысяч студентов, приехавших учиться в Россию, на дальневосточные вузы приходится треть всех китайских студентов. Результаты исследования мотивации китайских студентов в выборе образования в дальневосточных университетах представлены в работе [31].

Однако, российские университеты далеко не на первом месте по спросу на образовательные услуги за рубежом в Китае. Например, в 2016–2017 году только в США обучалось 351 тысяча китайских студентов. Китай и сам последние 15 лет вкладывает очень большие средства в свое образование. Сегодня ряд китайских университетов занимают высшие ступени в рейтингах университетов мира. В настоящее время в стране обучается около 400 тысяч иностранных студентов. Однако, далеко не все вузы Китая столь успешны. Различные университеты в Китае имеют очень большой разброс по качеству и престижности образования. В настоящее время Китай взял курс на экспортноориентированное образование. Несмотря на языковые проблемы, сегодня Китай начинает конкурировать с Россией по обучению студентов из бывших среднеазиатских республик СССР.

Российские студенты рассматривают обучение в Китае, в основном, как перспективу получения второго или дополнительного образования. Однако, положение дел может и измениться. В проведенном анкетном опросе жителей Приморского края была произведена оценка восприятия населением края отношения к китайской системе образования, представлено на рисунке 2.

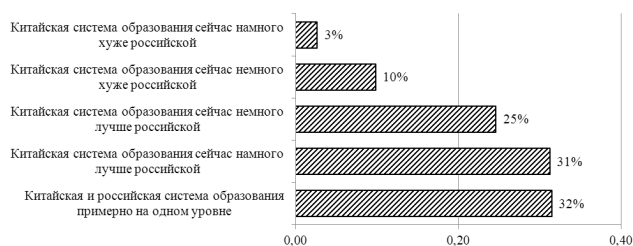


Рисунок 2 - Распределение оценок восприятия населением Приморского края отношения к китайской системе образования

Большинство населения края считает, что сегодня системы образования обеих стран либо находятся приблизительно на равном уровне (32 %) либо лучше российской (56 %). То есть, население признает высокие достижения Китая в сфере образования.

Необходимо признать, что в настоящее время население России и Китая имеют весьма размытые представления о культурном наследии и взглядах на развитие исторических процессов народов соседних стран. В анкетном опросе была предпринята попытка оценить отношение населения к возможности более широкого изучения языка и культуры в образовательных учреждениях. Оценки предложенных вариантов ответов на вопрос анкеты: «Как Вы относитесь к введению в образователь-

ных учреждениях в качестве обязательной программы изучение истории и культуры сопредельных государств (Китая, Кореи, Японии)?» представлены в таблице 1.

Таблица 1 - Распределение оценок населения возможности углубленного изучения истории и культуры сопредельных государств в образовательных учреждениях\*

№	Варианты ответов	Доля ответов в %
1.	Хорошая идея. Это будет способствовать большему пониманию наших соседей и расширению культурных и деловых связей между нашими странами.	42 %
2.	Можно попробовать дополнить программы ряда специальностей вузов изучением такой дисциплины. Желательно изучить общественное мнение и мнение студентов.	35 %
3.	Я против. И так программы перегружены. Пусть изучают этот предмет только специальности связанные с международными отношениями.	23 %

\* Составлено автором

По результатам опросов, очевидно, что большинство населения положительно относится к такой идее и только 23 % выступают противниками обязательного изучения в образовательных учреждениях края истории и культуры сопредельных государств. Поэтому такая идея подлежит более широкому обсуждению в обществе.

Во многих странах в образовательных учреждениях изучают не один иностранный язык, а два. Второй язык – язык сопредельных государств. В результате обработки данных ответов на вопрос анкеты: «Как вы относитесь к введению вторым изучаемым языком китайского языка?» число поддерживающих эту идею оказалось несколько ниже, чем при ответах на предыдущий вопрос. Согласно поддержать такую идею 37 % опрошенных, а противников – 28 %, представлено в таблице 2.

Таблица 2 - Распределение оценок населения о возможности обязательного изучения вторым иностранным языком китайского\*

№	Варианты ответов	Доля ответов в %
1.	Хорошая идея. Это будет способствовать большему пониманию наших соседей и расширению культурных и деловых связей между нашими странами.	37 %
2.	Можно попробовать. Нужно изучить мнение населения.	35 %
3.	Я против обязательности. У нас и английский-то не хотят изучать, а тут еще китайский. Пусть изучают, кому хочется.	28 %

\* Составлено автором

Кроме рассмотренных, в анкетном опросе исследовались вопросы отношения населения края к расширению сотрудничества приграничных регионов в экономической и культурных сферах, также оценивалось влияние этнической толерантности населения на взаимопонимание народов.

*Выводы исследования и перспективы дальнейших изысканий данного направления.*

Анализ обширного списка источников и собственные исследования по оценке перспектив развития зон влияния системы образования на укрепление взаимовыгодного сотрудничества приграничных регионов российского Дальнего Востока и Китая позволяет сделать ряд выводов.

Население приграничных регионов позитивно относится к расширению сотрудничества России и Китая в различных сферах деятельности. Однако, в настоящее



время существует определенная доля недоверия, особенно, между предпринимателями двух стран. Россия ожидала гораздо большей инвестиционной активности китайских предпринимателей в связи устремлением России развивать Дальний Восток ускоренными темпами. Для Приморского края назрела необходимость принятия правительством специальных законодательных актов, способствующих развитию приграничных регионов России и Китая. В своем развитии Приморский край должен ориентироваться на экспорт продукции в Китай.

Необходимо всемерно способствовать расширению контактов населения приграничных регионов на неправительственном уровне. Дальнейшему расширению контактов и взаимопонимания народов России и Китая может послужить совместное участие в различных знаковых мероприятиях, проводимых на приграничных территориях. Поэтому для Приморского края очень важно сейчас формировать и развивать ивент-стратегию в туризме [32]. Необходимо оказать содействие расширению зоны влияния Российской православной церкви в регионе. Возможно, рассмотреть вопрос открытия во Владивостоке христианской семинарии, ориентированной на обучение иностранных граждан.

Необходимо повысить конкурентоспособность российского образования иностранных студентов на Дальнем Востоке. Необходимо изменить структуру квот на подготовку иностранных студентов в сторону высокотехнологичных специальностей. Низкое качество подготовки иностранных студентов отрицательно сказывается на имидже российского образования. На бюджетной основе необходимо принимать иностранных студентов на условиях конкурсного отбора. Обеспечить возможность трудоустройства лучших иностранных студентов на территории РФ и упростить для них порядок получения российского гражданства. В этом плане полезно использовать опыт США. Например, в США с 2004 по 2016 год были трудоустроены 1,5 миллиона высококвалифицированных молодых специалистов из числа иностранных студентов в высокотехнологичных областях науки, технологий, инженерии и математики.

В настоящее время иностранные студенты имеют низкие коммуникационные способности, ведут достаточно изолированный образ жизни. Необходимо прививать навыки работы в команде студентов из различных стран.

Необходимо создать специальные фонды для обучения одаренных студентов из Дальневосточного региона по высокотехнологичным специальностям в ведущих университетах Японии, Китая и Южной Кореи с дальнейшим трудоустройством в университетах Дальнего Востока.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Наумов А. «Мягкая сила» и «умная сила». Внешнеполитический опыт США // Стратегия России. № 1. 2016. С. 57–64.
2. Караганов С.А., Макаров И.А. Поворот на Восток: итоги и задачи // Журнал Сибирского федерального университета. Серия: Гуманитарные науки. 2015. Т. 8. № Supplement. С. 6–10.
3. Жариков Е.П. Новые возможности и реалии развития экономики Дальневосточного региона // Азиатско-тихоокеанский регион: Экономика, политика, право. 2015. № 1 (34). С. 9–23.
4. Тарасюк А. Россия и Китай: межрегиональное и приграничное сотрудничество. Проблемы, приоритеты, перспективы // Проблемы теории и практики управления. 2017. № 8. С. 95–99.
5. Гацко М.Ф. Роль «мягкой силы» в обеспечении национальной безопасности современной России // Современное общество и власть. 2017. № 3 (13). С. 53–59.
6. Ковба Д.М. Основные подходы к исследованию «мягкой силы» в отечественной политической науке // Дискурс-Пи. 2017. Т. 14. № 1. С. 143–148.

7. Лебедева М.М. «Мягкая сила»: понятия и подходы // Вестник МГИМО Университета. 2017. № 3 (54). С. 212–223.

8. Леонова О.Г. Интерпретация понятия «мягкая сила» в науке // Научно-аналитический журнал Обозреватель – Observer. 2015. № 2 (301). С. 80–89.

9. Макаревич Э.Ф. Структура и возможности «мягкой силы» // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Серия: Общественные науки. 2017. № 778. С. 27–37.

10. Русакова О.Ф., Русаков В.М. «Мягкая сила» как инструмент политической коммуникации и гуманитарной дипломатии // Дискурс-Пи. 2017. Т. 14. № 1. С. 61–72.

11. Казанцев А.А., Гусев Л.Ю. Продвижение «мягкой силы» России в центральной Азии как инструмент развития евразийской экономической интеграции // Управленческое консультирование. 2015. № 11 (83). С. 80–91.

12. Кучинская Т.Н. Китайская модель мягкой силы: современные трансформации // Дискурс-Пи. 2017. № 2. С. 103–109.

13. Рогожина Н.Г. «Мягкая сила» в политике Китая в странах Юго-Восточной Азии // Юго-Восточная Азия: актуальные проблемы развития. 2017. № 34. С. 24–33.

14. Састрохандойо В. Развитие и поддержание партнерских отношений между Китаем и странами региона методом «мягкой силы» // Век глобализации. 2017. № 2 (22). С. 77–82.

15. Тарабарко К.А. Концепция «мягкой силы» культуры в китайском научном дискурсе // Дневник АШПИ. 2017. № 33. С. 25–29.

16. Харитонов А.И. «Мягкая сила» с китайской спецификой // Вестник РГГУ. Серия: Политология. История. Международные отношения. Зарубежное регионоведение. Востоковедение. 2017. № 1 (7). С. 113–120.

17. Бобыло А.М. Политика интернационализации высшего образования в странах АТР как инструмент «мягкой силы» (на примере США, КНР, Сингапура, и РФ) // Ойкумена. Регионоведческие исследования. 2017. № 1 (40). С. 18–29.

18. Муратшина К.Г., Иванова А.Е. Сотрудничество Китая со странами ЮВА в сфере образования как проявление «мягкой силы» и средство решения ключевых внешнеполитических задач // Юго-Восточная Азия: актуальные проблемы развития. 2017. № 35. С. 58–69.

19. Плотников Д.С. «Мягкая сила» политика Китая, Турции, Ирана, России и США в Центральной Азии в сфере образования // Ars Administrandi. Искусство управления. 2016. № 1. С. 160–177.

20. Михневич С.В. Роль образования в повышении эффективности ресурса «мягкой силы» на примере КНР // Россия и Китай: проблемы стратегического взаимодействия: сборник Восточного центра. 2015. № 16-1. С. 10–17.

21. Лэпин С. Политика «мягкой силы» в сфере образования Китая и России: сравнительный анализ // Вопросы политологии. 2016. № 4 (24). С. 148–155.

22. Григорян А.В., Габриелян А.А. Высшее образование в контексте «мягкой силы» в системе международных отношений // Ученые записки Забайкальского государственного университета. Серия: Педагогические науки. 2016. Т. 11. № 2. С. 14–24.

23. «Мягкая сила» пока применяется Россией в мире не в тех объемах, которые необходимы URL: <https://tass.ru/politika/5184987>; 16.05.18.

24. Паспорт приоритетного проекта «Развитие экспортного потенциала российской системы образования» URL: <https://minec.astrobl.ru/ru/document/pasport-prioritetnogo-proekta-razvitie-eksportnogo-potenciala-rossiiskoi-sistemy>; 16.05.18.

25. Макаревич Э.Ф. Привлекательность мягкой силы и способы ее измерения // PolitBook. 2017. № 1. С. 30–48.

26. Панов А.И. Народная дипломатия пригранично-

го сотрудничества: попытка квантификации // В сборнике: International innovation research сборник статей III Международной научно-практической конференции. МЦНС «Наука и Просвещение». 2016. С. 232–242.

27. Мартышенко С.Н., Мартышенко Н.С., Гусев Е.Г. Оптимизация календарного плана реализации программ на основе синергетического подхода // Проблемы теории и практики управления. 2008. № 6. С. 90–97.

28. Анкетный онлайн-опрос. «Выскажите свое мнение по перспективе развития российско-китайских отношений». URL: <https://goo.gl/forms/ZCEpDygst3Uc70bC2:16.05.18>.

29. Мартышенко С.Н. Методическое обеспечение анализа данных мониторинга социально-экономических процессов в муниципальных образованиях // Экономика и менеджмент систем управления. 2012. Т. 6. № 4.2. С. 259–267.

30. Коновалова О. Н., Чистая К. С. Торгово-инвестиционное сотрудничество России и Китая: текущее состояние, риски, проблемы и препятствия // Инновационная экономика и общество. 2015. № 2. С. 41–51.

31. Леонтьева Э.О. Китайские студенты в дальневосточных вузах: стереотипы и реальные мотивационные установки (на примере г. Хабаровска) // Культура и наука Дальнего Востока. 2016. № 2. С. 36–40.

32. Мартышенко Н.С. Формирование Ивент-стратегии развития въездного туризма в Приморском крае // Event-маркетинг. 2012. № 3. С. 178–197.

*Статья поступила в редакцию 21.04.2018*

*Статья принята к публикации 27.06.2018*

ОСОБЕННОСТИ ЭТНИЧЕСКОЙ СОЦИАЛИЗАЦИИ ПОДРОСТКОВ  
НА ПРИМЕРЕ РЕСПУБЛИКИ ТУВА

© 2018

**Марюхина Валентина Викторовна**, кандидат педагогических наук, доцент кафедры «Педагогика», заведующий кафедрой «Педагогика»  
**Музук Тамара Тонгаковна**, кандидат педагогических наук, доцент кафедры «Педагогика»  
*Тувинский государственный университет*  
(667000, Россия, Кызыл, улица Ленина, 36, e-mail: [munzuk52@bk.ru](mailto:munzuk52@bk.ru))

**Аннотация.** В современных условиях очень важно изучение такого феномена как этническая социализация, так как Российская Федерация многонациональная страна и возможность идентифицировать себя с этносом, нации дает возможность развитию не только самой нации, но и региона в целом. Современные подростки все реже соотносят себя к определенному этносу, все чаще стираются грани между нациями, происходит процесс ассимиляции, данный процесс все чаще наблюдается в республиках Российской Федерации. Конечно же, в такой ситуации старшее поколение особо чувствительно к такому поведению молодых людей и своего народа. Данную тенденцию чаще всего можно наблюдать в городской среде. Однако, в данной статье ставится цель выявить процесс этнической социализации и в сельской среде, и тем самым провести сравнительный анализ городских и сельских школьников. Для выявления уровня этнической идентификации были использованы опросник О.Л. Романовой и Этнопсихологический опросник Л.М. Дробизевой, Г.В. Старовойтовой, В.В. Пименовой. В результате проведения эмпирического исследования был выявлен средний уровень сформированности этнической социализации как у сельских школьников, так и у городских Республики Тува. В тоже время процесс этнической социализации (идентификации) у сельских школьников протекает медленнее, чем у городских школьников. Что, можно объяснить тем, что городские подростки проживают в более динамичной среде. Необходимо, отметить, что это одна из первых попыток проведения сравнительного исследования этнической социализации подростков, проживающих как в городе, так и в сельской местности. основные результаты статьи могут быть использованы учеными-этнографами, изучающими тувинский этнос, а так же классными руководителями в процессе формирования этнической идентичности у школьников.

**Ключевые слова:** этническая социализация, этнос, этнизация, этническая идентичность, старшеклассники, подростковый возраст, общеобразовательная школа, родной язык, Бай-Тайгинский район, Республика Тува.

PECULIARITIES OF ETHNIC SOCIALIZATION OF TEENAGERS ON THE EXAMPLE  
OF THE REPUBLIC OF TUVA

© 2018

**Maryukhina Valentina Viktorovna**, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor  
of the Pedagogy Chair, Head of the Pedagogy Chair  
**Munzuk Tamara Tongakovna**, candidate of pedagogical sciences, associate professor  
of the "Pedagogy" department  
*Tuva State University*  
(667000, Russia, Kyzyl, Lenin street, 36, e-mail: [munzuk52@bk.ru](mailto:munzuk52@bk.ru))

**Abstract.** In modern conditions, it is very important to study such a phenomenon as ethnic socialization, since the Russian Federation is a multinational country and the opportunity to identify itself with an ethnos gives the nation the opportunity to develop not only the nation itself but also the region as a whole. Modern adolescents are less likely to associate themselves with a certain ethnic group, the boundaries between nations are increasingly blurred, the process of assimilation is taking place, this process is increasingly observed in the republics of the Russian Federation. Of course, in this situation, the older generation is particularly sensitive to this behavior of young people and their people. This trend is most often observed in an urban environment. However, in this article, the goal is to identify the process of ethnic socialization in the rural environment, and thereby conduct a comparative analysis of urban and rural schoolchildren. To identify the level of ethnic identification, the O.L. Romanova and ethnopsychological questionnaires LM. Drobizhevoy, G.V. Starovoitovoj, V.V. Pimenovoy. As a result of the empirical research, the average level of ethnic socialization was revealed in both rural schoolchildren and in the urban Republic of Tuva. At the same time, the process of ethnic socialization (identification) among rural schoolchildren is slower than in urban schoolchildren. What can be explained by the fact that urban teenagers live in a more dynamic environment. It should be noted that this is one of the first attempts to conduct a comparative study of the ethnic socialization of adolescents living both in the city and in the countryside. the main results of the article can be used by ethnographers who study Tuvan ethnos, as well as class leaders in the process of forming ethnic identity among schoolchildren.

**Keywords:** ethnic socialization, ethnos, ethnization, ethnic identity, adolescent age, comprehensive school, native language, Bai-Taiginsky district, Republic of Tuva.

Россия является по мировому масштабу многонациональным государством. В настоящее время возрастает актуальность воспитания этнокультурноориентированной личности со сформированным национальным самосознанием, развитой системой общечеловеческих ценностей [1]. В условиях современной социокультурной среды одной из актуальных проблем становятся социализация и социальное воспитание личности, которая сможет успешно адаптироваться и самореализоваться. Поэтому проблема этнической социализации, особо остро стоит как в нашей стране, так и в мировой действительности в целом. Этническая социализация важная составляющая социализации личности. В условиях усиливающегося взаимовлияния культур и роста национального самосознания значение этнического аспекта социализации приобретает большую актуальность [2].

В психолого-педагогической литературе этническая

социализация рассматривается как воздействие менталитета этноса на человека, приобщение его к истории, культуре, родному языку, традициям, в процессе чего происходит осознание национальной принадлежности. В условиях нарастания международных коммуникаций, развития средств массовой информации, роста миграции населения, актуальным является изучение психологии этничности как одного из смыслообразующих факторов в поведении человека. Современные условия жизни показывают, что одной из самых уязвимых сфер человеческих взаимоотношений в трансформирующемся поликультурном обществе является этничность, этническая идентичность. Нарушения этнической идентичности могут обуславливать появление напряженности между различными этническими группами, что проявляется в возникновении национальной розни, межэтнических конфликтов [3]. Многие ученые отмечают [4-8], что процесс

этнической идентичности или социализации, на прямую связан с психологически созреванием личности, другими словами это то, как личность адаптируется и социализируется в том обществе, в котором проживает.

Осознание своей этнической принадлежности помогает человеку адаптироваться к окружающему миру, ориентирует в нем, задает жизненные ценности, способствует познанию себя и этнического мира, дает ощущение психологической безопасности и стабильности [9].

В современной научной литературе, так называемая этнизация (этническая социализация) изучается многими научными дисциплинами. Так, данную проблему широко обсуждают в исторической, психологической, этнографической, педагогической и даже в философской науках. Что дает «пищу» для размышления многим умам мировой науки. Имея общий объект исследования, каждая наука анализирует его различные стороны.

Исходным положением данного исследования является идея о том, что только человек, знающий и уважающий свою культуру, будет принимать и понимать другие народы (Н.А. Бердаев, И.А. Ильин, Дж. Берри, М. Плизент, Н.М. Лебедева, В.Ю. Хотинец)

Говоря об образовательном процессе, то феномен этнической социализации, очень близок с содержанием образования и воспитания в современных образовательных учреждениях. Особо это заметно в республиках Российской Федерации, что, несомненно, позитивно отражается на воспитательном и образовательном процессе молодого поколения.

Экспериментальная работа определялась спецификой испытуемых – учащихся одиннадцатых классов Шуйской средней школы Бай-Тайгинского кожууна и муниципальной школы-гимназии № 9 города Кызыла, с учетом особенностей психики, быта, культуры, образа жизни. По результатам исследования можно выявить некоторые особенности этнической социализации тувинских старшеклассников проживающих в городских и сельских условиях.

Приступая к исследованию, были учтены психологические особенности учащихся старшего школьного возраста, так как предполагается, что именно этот возраст является ключевым моментом формирования этнической идентичности.

В исследовании участвовали старшеклассники Шуйской средней школы Бай-Тайгинского района и муниципальной школы-гимназии № 9 г. Кызыла. Выборка исследования составила 60 школьников (10–11 классы), в возрасте 16–17 лет.

Школа № 9 г. Кызыла работает по реализации школьного эксперимента «Дифференциация процессов обучения и воспитания по народной педагогике». В структуре учебной программы народной педагогике содержание, которого отражает совокупность культурных, социальных, исторических, природных, экологических и этнических особенностей Республики Тыва. Решая задачу формирования, общей культуры личности необходимо помнить о бережном отношении к родному языку, истории, культуре. Главной целью воспитания школы является воспитание всесторонне развитой, духовно богатой личности, чутко откликающейся на огромные изменения, происходящие сегодня в нашей жизни. В целях расширения общего кругозора детей и их воспитания, а также широкого ознакомления с достижениями этнической культуры предков, в школе № 9 г. Кызыла проводится спецкурс - историческая этнография для старшеклассников. В рамках спецкурса старшеклассники узнают в сравнительно - историческом плане разные стороны материальной и духовной культуры тувинского этноса. Проведение спецкурса расширяет знания учащихся по истории своего народа, дает возможность для духовно-го, нравственного и умственного развития личности.

Следующей базой эмпирического исследования стала Шуйская средняя общеобразовательная школа Бай-Тайгинского района.

Бай-Тайгинский район – один из наиболее отдаленных районов от центра республики. Здесь имеется семь средних школ. Основные усилия образовательных учреждений Бай-Тайгинского района направлены на сохранение существующей учебно-материальной базы, стабильности педагогических кадров и учебно-воспитательного процесса. Бай-Тайгинский отдел образования и образовательные учреждения работают над выполнением законов Российской Федерации и Республики Тыва. В ходе инспекторских проверок видно, что учащиеся школ данного района имеют неплохой уровень обучения.

Среди них выделяется Шуйская средняя общеобразовательная школа. Она располагается на межгорных понижениях Западных Саян, имеет локально-обособленную высокогорную природу. Население села Шуй занято животноводством. Почти каждая семья имеет свой скот. Воспитание народной педагогией в селе начинается с детского садика. Изучение народных традиций, промыслов, обычаев связывается с учебной программой почти всех предметов. Особенно с литературой, музыкой, изобразительным искусством, историей, географией, биологией, математикой, астрономией. Учителя прививают ребятам любовь к родной земле, уважение к старшим, развивают внимание, логическое мышление и память учащихся, также проводятся районные олимпиады среди школьников, конкурсы учителей – предметников. В Шуйской средней школе обучаются 485 детей. Для повышения интереса учащихся к учению учителя проводят нестандартные виды уроков: деловая игра, аукцион, путешествие, конференция.

До проведения экспериментального исследования был составлен план, который включал следующие пункты:

1. Выявить чувства принадлежности своей этнической группе старшеклассников, проживающих в сельской и городской местности, используя опросник О.Л. Романовой.

2. Изучить общую направленность интересов в отношении конкретных занятий, интересов в отношении языка, литературы, искусства, народных обычаев, обрядов и национальных особенностей с помощью опросника Л.М. Дробижевой, Г.В. Старовойтовой, В.В. Пименовой.

3. Сравнительный анализ особенностей этнической социализации старшеклассников.

В ходе эмпирического исследования были использованы следующие методики: шкальный опросник О.Л. Романовой, и Этнопсихологический опросник Л.М. Дробижевой, Г.В. Старовойтовой, В.В. Пименова. Для более полного представления процесса этнической социализации тувинских школьников был проведен сравнительный анализ особенностей этнической социализации сельских и городских старшеклассников.

В результате были получены следующие данные. По опроснику О.Л. Романовой, более половины школьников, очень гордятся достижениями представителями своей нации, это касается как сельских, так и городских учащихся. Однако, историей и культурой своего народа интересуются больше школьники из сельской школы, что может быть связано с большей близостью сельских детей с природой и бытом своего народа и оправдывает особую выраженность чувства принадлежности к своей этнической группе у старшеклассников из села.

Анализ ответов на вопросы выраженность чувства принадлежности к своей этнической группе, значимость национальности, о взаимоотношения большинства и меньшинства показал, что у старшеклассников из села и города было выявлено позитивное отношение к своей национальной принадлежности, при этом респондентами отмечается и готовность к сотрудничеству с представителями других национальностей. Это, скорее всего, объясняется определением себя, своего Я со своим этносом, четким и устойчивым ощущением своих этнических особенностей, позитивным отношением к собственной

этнической культуре. Осознание своей принадлежности к определенной социально-этнической общности.

Большинство сельских подростков отмечают, что предпочитают общаться между собой на родном (тувинском) языке, так же предпочитают, чтобы и обучения в школе было организовано на языке коренного народа. Иные ответы наблюдаются у школьников из города, подростки считают, что общение должно проходить одинаково, как на родном, так и на русском языках.

Как видно из данных, по сравнению с сельскими старшеклассниками городские старшеклассники свободно говорят и на родном языке, и на русском языке, со своими знакомыми и друзьями в школе и в других местах и это их ни сколько не раздражает. Именно поэтому старшеклассники из города легко адаптируются к окружающему образу жизни, быстро привыкают к новым для них условиям, легко овладевают знаниями, быстро привыкают к предъявляемому уровню требований со стороны окружающих. В некоторых семьях и родители сами предпочитают в кругу семьи общаться только на русском, однако, такая позиция со стороны взрослых часто приводит к тому, что дети старшего подросткового возраста не всегда понимают своих сверстников, говорящих на родном (тувинском) языке.

Следует обратить внимание на то, что испытуемые из села считают национальный язык родным и предпочитают говорить и общаться только на нем. Это объясняется, отсутствием русскоязычного населения в селах, к необходимости общаться на другом языке. Именно поэтому важно научить учащихся свободно общаться на русском языке с представителями другой национальности, чтобы сельские ученики могли с гордостью рассказывать о своих национальных традициях, обычаях, играх, праздниках.

Для подтверждения полученных результатов опросника О.Л. Романовой для изучения этнической идентичности мы вычисляли с помощью по критериям Стьюдента ( $t_{эмр}=2,01 > t_{кр}=2,04$  при  $p \leq 0,05$ ) было выявлено, что нет различий между сельскими и городскими старшеклассниками по вопросам чувства принадлежности к своей этнической группе. По результатам критерия Стьюдента ( $t_{эмр}=2,32 > t_{кр}=2,75$  при  $p \leq 0,01$ ) выявлено, что нет различий между сельскими и городскими старшеклассниками в вопросах значимости своей национальности.

По вопросу взаимоотношения этнического большинства и меньшинства результаты критерия Стьюдента ( $t_{эм}=2,08 < t_{кр}=3,65$  при  $\geq 0,001$ ) показали, что существуют достоверные различия между сельскими и городскими старшеклассниками.

По результатам критерия Стьюдента ( $t_{эм}=3,58 > t_{кр}=3,5$  при  $p \leq 0,01$ ), что доказывает о достоверности различий между старшеклассниками, живущими в сельских и городских условиях в вопросах использования того или иного языка.

Таким образом, полученные данные свидетельствуют, о том, что у городских и сельских старшеклассников средний уровень этнической идентичности. Такой уровень определяет, у школьников имеются некоторые представления, связанные с единством природного и социального мира; сформирован средний уровень знаний и представлений о традиционных нормах и правилах общественного поведения, готовность сотрудничества с представителями других национальностей.

Следующим этапом нашего исследования было использование этнопсихологического опросника Л.М. Дробичевой, Г.В. Старовойтовой, В.В. Тишеновой, направленный на измерение диспозиционных характеристик личности.

Следует обратить внимание на то, что учащиеся сельской местности в два раза чаще выбирают спортивную сферу. По нашему мнению, причиной является то, что спорт – один их доступных для них видов деятельности. Также на их выбор влияет отсутствие различных досуговых

центров и организаций, таких как кинотеатры, музеи, что препятствует формированию у них увлечений искусством и некоторыми другими сферами.

Старшеклассники, как правило, любят рассматривать произведения изобразительного искусства, слушать музыку, увлекаются чтением поэтических произведений и пробуют писать сами. Городские учащиеся почти в два раза чаще выбирают такую сферу деятельности как искусство по сравнению с сельскими старшеклассниками. Это можно объяснить тем, что город – объективное средоточие культуры: материальной (архитектура, промышленность, транспорт, памятники материальной культуры), духовной (образованность жителей учреждения культуры, учебные заведения), многообразии стилей жизни, культурных стереотипов, ценностных ориентаций, неустойчивость социального статуса горожанина, большая социальная мобильность.

Исходя из этого, можно сделать вывод, что старшеклассники из села менее подготовлены к социальным взаимодействиям с другими нациями, осторожны в общении, процесс адаптации в новом окружении для них происходит медленнее и напряженнее. В городе, по сравнению с деревней, больше возможностей для образовательного и профессионального выбора, разнообразия занятий в свободное время, потребление духовных ценностей, социального творчества, самореализация, самоутверждения. По сравнению с сельскими старшеклассниками городских старшеклассников можно считать билингвами: они могут говорить как на родном, так и на русском языке, со своими знакомыми и друзьями в школе и в других местах и это их ни сколько не раздражает, предпочитают общаться на русских и на тувинских языках. Русский язык является для них не чужим. У городских детей быстрее происходит процесс адаптации и социализации, при этом и уровень знаний у них выше, так как процесс освоения знаний происходит быстрее.

Данный результат связан с тем, что для учащихся в национальной школе дополнительно реализуется программа этнокультурного развития учащихся, посредством, которой дети обучаются с особенностями о культуре, о литературе, искусстве, народных обычаях и обрядах, о национальных особенностях, о языке своего народа, тогда, как сельская школа работает по традиционной программе обучения и воспитания прежде всего, у испытуемых из города и села были выявлены большая осознанность образа этнического «Я» и положительное отношение по нему, большее знание своего этнического Я. Кроме того у городского старшеклассника выявлено большая готовность к иноэтничским контактам и более позитивная установка к межнациональным бракам, чаще пользуется русскими словами в речи, отличается терпимостью по отношению к смешанной речи и в тоже время готовностью к контактам с различными этносами. Следует обратить внимание на то, что учащиеся сельской местности в два раза чаще выбирают спортивную сферу. По нашему мнению, причиной является то, что спорт – один их доступных для них видов деятельности. Также на их выбор влияет отсутствие различных досуговых центров и организаций, таких как кинотеатры, музеи, что препятствует формированию у них увлечений искусством и некоторыми другими сферами.

Еще хочется обратить внимание на то, что в два раза больше учащихся, проживающих в сельской местности, выбирают педагогику. Это может быть обусловлено наличием у учащихся максимально четкого и конкретного образа этой профессии.

Таким образом, из полученного результата можно сделать вывод о том, что этническая социализация у городских старшеклассников протекает быстрее, чем у сельских старшеклассников. Такой итог данного исследования дает почву для раздумья и продолжения эмпирики, так как республика по своей территориальной распространенности, находится на большой территории, и в самых отдаленных кожунах возможна совершено

другая картина уровня сформированности этнической социализации среди подростков тувинского этноса.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Ондар А.Б., Марюхина В.В. Формирование этнокультурной компетентности обучающихся в деятельности муниципальных гимназий Республики Тыва // Успехи современной науки. – 2017 – №1, том 1. – С. 164–168.
2. Бромлей Ю.В. Этнос и этнография. – М.: Наука, 1993.
3. Сухарев А.В., Бухарева С.Л. Особенности этнической идентичности подростков в этнически ориентированных учебных центрах. Вопросы психологии. 2005.
4. Гузенина С.В., Яковлева Е.Л. Проблема формирования этнической идентичности в системе инклюзивного образования // Балтийский гуманитарный журнал. 2016. Т. 5. № 1 (14). С. 62-66.
5. Власова Н.В. Практики репрезентации этничности в полиэтничном регионе (на материалах Среднего Поволжья) // Карельский научный журнал. 2016. Т. 5. № 4 (17). С. 220-225.
6. Ефремкина И.Н. Исследование маркеров этнической толерантности (на примере подростков и лиц юношеского возраста) // XXI век: итоги прошлого и проблемы настоящего плюс. 2014. № 4. С. 119-123.
7. Масенцова Т.А. Развитие этнокультурной компетентности дошкольников в условиях единого образовательного пространства // Карельский научный журнал. 2017. Т. 6. № 1 (18). С. 16-20.
8. Кадырова С.Ш. Этническая идентичность младших школьников в контексте современной культурной модели // Балтийский гуманитарный журнал. 2016. Т. 5. № 4 (17). С. 232-235.
9. Баграмов Э. А. Нация и национальная психология // Евразия: Народы. Культура. Религия. – 1993. – № 1. – С. 8–14.

*Статья поступила в редакцию 26.04.2018*

*Статья принята к публикации 27.06.2018*

## МОТИВАЦИЯ К ЗДОРОВОМУ ОБРАЗУ ЖИЗНИ КАК КОМПОНЕНТ СОЦИАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СТУДЕНТОВ

© 2018

**Меньшикова Татьяна Ивановна**, кандидат педагогических наук, доцент кафедры «Социальной педагогики и психологии»

**Перепелкина Алина Викторовна**, магистрант

**Абасова Марина Юрьевна**, магистрант

*Ростовский государственный экономический университет, филиал в Таганроге (347936, Россия, Таганрог, ул. Инициативная, 48, e-mail: abasova\_marina@inbox.ru)*

**Аннотация.** В статье рассматривается проблема мотивации студентов к здоровому образу жизни, которая связана с сохранением и укреплением здоровья не только каждого отдельного человека, но и общества в целом. Новизна исследования состоит в том, что в основе анализа выбранной проблемы лежит компетентностный подход, позволяющий связать мотивацию с необходимыми социальными умениями и навыками. Мотивация к здоровому образу жизни рассматривается как важный компонент социальной компетентности каждого человека. Охарактеризованы структурные элементы мотивации – потребности, мотивы, цели и переживания. В статье представлены материалы эмпирического исследования, которое проводилось в Таганрогском институте имени А.П. Чехова. Был разработан опросник из 10 вопросов, к которым предложены несколько вариантов ответов. Анализ эмпирической информации показал, что у значительного числа студентов (34 %) мотивы к занятиям физкультурой и спортом не сформированы. У остальных приоритетными мотивами к занятиям физической культурой являются: у девушек – избавление от лишнего веса, развитие гибкости и т. п.; у юношей – стремление к более высокому социальному статусу, повышение мышечной массы и пр. В отдельных анкетах упоминался такой мотив, как получение положительных эмоций. Исследование показало, что большинство студентов не проявляют интереса к здоровому образу жизни и к занятиям физкультурой в том числе.

**Ключевые слова:** здоровый образ жизни, физическая культура, физическая активность, мотивация, мотивы, характеристики мотивации, диагностика мотивационной сферы, социальная компетентность, компетентностный подход, студенческий возраст.

## MOTIVATION TO THE HEALTHY LIFESTYLE AS THE COMPONENT OF SOCIAL COMPETENCE OF STUDENTS

© 2018

**Menshikova Tatyana Ivanovna**, candidate of pedagogical sciences, associate professor of the chair “Social pedagogy and psychology”

**Perepelkina Alina Viktorovna**, undergraduate

**Abasova Marina Yuryevna**, undergraduate

*Rostov State University of Economics, branch in Taganrog (347936, Russia, Taganrog, Initiativnaya street, 48, e-mail: abasova\_marina@inbox.ru)*

**Abstract.** In article the problem of motivation of students to a healthy lifestyle which is connected with preservation and promotion of health not only each certain person, but also society in general is considered. The novelty of a research consists that is the cornerstone of the analysis of the chosen problem the competence-based approach allowing to connect motivation with necessary social skills. The motivation to a healthy lifestyle is considered as an important component of social competence of each person. Structural elements of motivation – requirements, motives, the purposes and experiences are characterized. Materials of an empirical research which was conducted at the Taganrog institute of A.P. Chekhov are presented in article. The questionnaire from 10 questions to which several possible answers are offered has been developed. The analysis of empirical information has shown that at considerable number of students (34 %) motives to exercises and sport aren't created. At the others priority motives to occupations physical culture are: girls have a disposal of excess weight, development of flexibility, etc.; young men have an aspiration to higher social status, increase in muscle bulk and so forth. Such motive as receiving positive emotions was mentioned in separate questionnaires. The research has shown that most of students don't show interest in a healthy lifestyle and in exercises including.

**Keywords:** healthy lifestyle, physical culture, physical activity, motivation, motives, characteristics of motivation, diagnostics of the motivational sphere, social competence, competence-based approach student's age.

**Введение.** Состояние здоровья молодого поколения в настоящее время вызывает особую озабоченность в государстве и обществе. По данным статистики, всего 22 % граждан России оценивают свое здоровье как хорошее. Для сравнения: в Норвегии таких людей 81 %. Приведем еще некоторые данные: «из 31,6 млн детей в нашей стране только треть были здоровы на момент обследования. По данным Министерства образования только 10 % выпускников средней школы можно считать абсолютно здоровыми» [1]. И это несмотря на то, что на государственном уровне приняты нормы об охране здоровья, которые сформулированы в Федеральном законе от 21.11.2011 № 323-ФЗ (ред. от 07.03.2018) «Об основах охраны здоровья граждан в Российской Федерации».

Изучением проблем здоровья занимается новая область знания, получившая название валеология, которая сформировалась на стыке таких наук, как возрастная физиология, педиатрия, педагогика и психология. Серьезный вклад в становление и развитие педагогической валеологии внесли отечественные исследователи И.И. Брехман, Г.К. Зайцев, В.В. Колбанов, В.П. Петленко, Л.Г. Татарникова и др. К значимым ре-

зультатам исследований в этой области можно отнести сформированное представление о здоровом ребенке, разработанные принципы оздоровительной работы и т. д. [2]. Однако и в других научных областях затрагиваются отдельные проблемы здоровья и здорового образа жизни, например, предлагается рассматривать жизнь и здоровье ребенка с точки зрения аксиологического подхода как абсолютную ценность [3, с. 18].

Вместе с тем, остается нерешенной проблема мотивации молодых людей к здоровому образу жизни [4-6], что, по нашему мнению, может повлиять на сохранение и укрепление здоровья не только каждого отдельного человека, но и общества в целом. Именно этим обусловлена актуальность нашего исследования, которое направлено на выявление мотивации студентов к здоровому образу жизни.

Проблема может рассматриваться в рамках разных методологических подходов - деятельностного, социокультурного, аксиологического и др.

Новизна нашего исследования состоит в том, что в основе анализа выбранной проблемы лежит компетентностный подход, позволяющий связать мотивацию с не-

обходимыми социальными умениями и навыками.

*Основная часть.* Проблема формирования социальной компетентности различных социальных и профессиональных групп (обучающихся в процессе ученического самоуправления, социального образования, подростков, находящихся в трудной жизненной ситуации, студентов в процессе проектного обучения, будущих учителей и т. д.) решалась в ряде диссертационных исследований: О.Е. Аракчеевой, С.С. Бахтеевой и др.

На основе анализа психолого-педагогической литературы мы уточнили, что компетентность «не сводится к знаниям, она представляет собой интегральное личностное качество, неразрывно связанное с мотивационно-ценностными характеристиками» [7, с. 90].

Исходя из этого, социальную компетентность следует рассматривать как систему сложных социально значимых умений и навыков, включающую навыки взаимодействия, навыки поведения в типичных социальных ситуациях, умения быстро и адекватно адаптироваться в новых ситуациях и принимать решения, учитывая особенности сложившихся обстоятельств.

В настоящее время умения и навыки, связанные с ведением здорового образа жизни являются важным компонентом социальной компетентности каждого человека. Именно они позволяют поддерживать и укреплять здоровье уже в молодости, чтобы обеспечить долгую полноценную жизнь в обществе. Кроме того такие умения способствуют развитию физических способностей, укреплению ценных физических качеств и свойств личности, влияя тем самым на психологическое благополучие и социальный статус человека.

Анализ медицинской и психолого-педагогической литературы показал, что исследователи выделяют разные составляющие здорового образа жизни:

- создание и поддержание безопасности окружающей среды;
- отказ от вредных привычек (употребления алкоголя, курения и т. д.);
- умеренное питание, соответствующее физиологическим особенностям конкретного человека;
- достаточная для данного человека физическая активность, включающая специальные физические упражнения;
- соблюдение норм личной и общественной гигиены;
- закаливание.

Соответствующие им умения и навыки можно рассматривать как элементы социальной компетентности.

Умения и навыки, связанные с ведением здорового образа жизни в студенческом возрасте наиболее наглядно проявляются и развиваются в процессе регулярных занятий физической культурой или спортом. Однако для занятий спортом нужна особая мотивация, которая, по нашему мнению, является одним из важнейших элементов компетентности. Рассмотрим понятие мотивации подробно.

А.Н. Леонтьев отмечает, что мотивация – это психологическая характеристика личности, которая выражается во внешних проявлениях, в отношении человека к окружающему его миру, различным видам деятельности. Он предлагает различать мотивы понимаемые и мотивы действующие [8]. Например, студент понимает, что надо посетить занятия по физкультуре, но это еще может не побуждать его заниматься физкультурой и спортом.

Иными словами, мотивы могут осознаваться или не осознаваться. В момент деятельности они не осознаются, но отражаются в определенной эмоции, т.е. студент может не осознавать мотив, побуждающий его, но он может хотеть или не хотеть что-то делать, переживать в процессе деятельности. Именно это желание или нежелание что-либо делать является, по мнению А.Н. Леонтьева, показателем отрицательной или положительной мотивации.

В результате анализа психологической литературы

[8–13] было установлено, что существует целый ряд структурных элементов мотивации. Охарактеризуем каждый из них с точки зрения нашего исследования.

Первый структурный элемент – это потребность, которая представляет собой состояние зависимости и нужды от определенных объектов, необходимых для существования и развития человека. В данном случае объектом, в котором нуждается человек, может быть хорошее самочувствие, красивая фигура и даже оценка по физкультуре. Потребность студента, безусловно, выступает источником активности. Если потребность отсутствует, это может привести к негативным состояниям, таким, как стресс, внутриличностный конфликт, кризис и т.д.

Второй структурный элемент мотивации – это мотив. В качестве мотивов, по мнению психологов (Л.И. Божович, А. Маслоу и др.), могут выступать намерения, идеи, представления, чувства, установки.

Одной из важнейших характеристик мотива является содержание. С этой точки зрения выделяют биологические мотивы и социальные (мотивы самоуважения и самоактуализации).

Различают мотивы по времени проявления (постоянные, кратковременные и ситуативные). По силе проявления мотивы могут быть сильные, умеренные и слабые. Если мотивы, которые побуждают данную деятельность, с ней не связаны, то их называют внешними по отношению к этой деятельности.

Если же мотивы имеют непосредственное отношение к самой деятельности, то они называются внутренними. Например, желание получить удовольствие от движения (плавания, игры в мяч и т. д.) является внутренним мотивом по отношению к занятиям физической культурой, а желание отдохнуть от интеллектуальной деятельности – это уже внешний мотив.

Третий структурный элемент мотивации – это цель. Психологи утверждают, что в большинстве случаев мотив не совпадает с целью, а лежит за ней. Т. е. мотив является причиной или побуждением к постановке цели. Чтобы поставить цель, необходимо сначала иметь мотив. Например, стремление к самореализации и самоутверждению в данном виде спорта, интерес к данной сфере деятельности и т. п. Следует заметить, что чем больше у человека различных мотивов, тем сильнее цель побуждает к деятельности.

Четвертый структурный элемент мотивации – это переживания. Они регулируют поведение и деятельность студентов и окрашивают собой все остальные структурные элементы мотивации.

Таким образом, при изучении мотивации к здоровому образу жизни мы будем исходить из того, что она может быть внешней и внутренней, устойчивая и неустойчивая, положительная и отрицательная и т. д. Все эти виды могут дополнять друг друга, переплетаться, находиться в различном соотношении по отношению друг к другу.

Мотивы занятий спортом можно разделить на общие и конкретные. К общим относится желание студента заниматься физической культурой, при том, что у него нет определенных предпочтений.

К конкретным мотивам относится желание молодого человека выполнять определенные движения (например, гимнастические), заниматься каким-то конкретным видом спорта.

С целью изучения мотивации студентов к здоровому образу жизни в 2017 году нами было проведено эмпирическое исследование, в котором приняли участие 56 студентов разных высших учебных заведений г. Таганрога.

В связи с тем, что диагностика мотивационной сферы не может быть простой и однозначной, отечественными и зарубежными учеными разработано множество конкретных методик («Список личностных предпочтений» А. Эдвардса, опросник для измерения мотивации достижения А. Мехрабиана, тематический апперцептивный тест Мюррея, методика мотивационной индукции Ж. Ньютона и др.), при этом все они могут быть



отнесены либо к опросным, либо к проективным. Для изучения мотивации и отношения студентов к спорту в отечественных исследованиях чаще всего используются наблюдение или опрос. Исходя из целей нашего исследования, мы разработали специальный опросник. В его основу были положены отдельные индикаторы, с помощью которых, по мнению психологов, могут быть оценены качественные или количественные характеристики мотивации:

- прямая оценка представлений человека о причинах или особенностях поведения;
- избирательность внимания к аспектам ситуации, релевантным мотивам;
- количество времени, которое человек готов посвятить соответствующей деятельности;
- выявление личностного смысла деятельности [14, с. 223].

Опросник включает 10 вопросов, к которым предложены несколько вариантов ответов. Как отмечают исследователи, диагностическое исследование или мониторинг могут оказать серьезное непосредственное влияние на его участников (преподавателей и студентов), формируя у них позитивное отношение к соответствующей деятельности [15].

Поэтому при составлении опросника мы обращали внимание на то, чтобы ни вопросы, ни отдельные ответы не были негативно окрашенными. Например, был прямой вопрос о том, почему студент посещает занятия по физкультуре в вузе? К нему мы предложили такие варианты ответов:

- а) удовлетворить свою потребность в движении;
- б) отдохнуть от занятий в вузе;
- в) получить положительные эмоции;
- г) укрепить здоровье;
- д) проверить свои силы, испытать;
- е) поддержать и скорректировать фигуру.

Другой вопрос был сформулирован таким образом, чтобы выявить личностный смысл занятий физкультурой для студентов: Какой результат Вы хотели бы получить от занятий физической культурой? Варианты ответов были очень близкими: укрепление здоровья, развитие физических качеств, коррекция фигуры и т. д.

При анализе ответов каждого студента мы обращали внимание и на разнообразие выбранных мотивов, и на непротиворечивость ответов на близкие по смыслу вопросы.

Анализ информации, полученной в ходе анкетирования, показал, что у значительного числа студентов (34 %) мотивы к занятиям физкультурой и спортом не сформированы. Однако, понимая, что такое отношение к физической культуре в современном обществе не одобряется, многие испытуемые попытались оправдать свою низкую двигательную активность недостатком свободного времени и ленью.

Анализ ответов тех студентов, у которых сформирована мотивация к занятиям физической культурой, позволил выделить приоритетные мотивы:

- у девушек – избавление от лишнего веса, развитие гибкости и т. п.
- у юношей – стремление к более высокому социальному статусу, повышение мышечной массы и пр.

В отдельных анкетах упоминался такой мотив, как получение положительных эмоций.

Исследование показало, что большинство студентов не проявляют интереса к здоровому образу жизни и к занятиям физкультурой в том числе. Ни один опрошенный не делает утреннюю гимнастику, лишь 14 % студентов занимаются в спортивных секциях или клубах, ни один человек не ответил, что всегда посещает занятия по физкультуре в вузе.

**Выводы.** В результате проведенного исследования мы установили, что достаточная для данного человека физическая активность, включающая специальные физические упражнения являются важным компонентом

социальной компетентности каждого человека. Особую роль они играют в молодости, т. к. способствуют обеспечению полноценной жизни в обществе. Однако для регулярных занятий физической культурой нужна особая мотивация, которая может быть внешняя и внутренняя, устойчивая и неустойчивая, положительная и отрицательная и т. д.

Все эти виды могут дополнять друг друга, переплетаться, находиться в различном соотношении по отношению друг к другу.

Проведенное нами эмпирическое исследование показало, что у значительного числа студентов мотивы к занятиям физкультурой и спортом не сформированы, а у тех, у кого сформированы, они не всегда связаны со здоровым образом жизни.

Все это позволяет сделать вывод о необходимости специальных мер, таких, как внедрение здоровьесберегающих технологий в образовательный процесс; создание мотивирующей образовательной среды, включающей материальные, организационные, психологические, педагогические и технологические условия [16]; популяризацию здорового образа жизни в СМИ. На изучение отдельных условий и разработку соответствующих рекомендаций будет направлено наше дальнейшее исследование.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Федеральный закон «Об основах охраны здоровья граждан в Российской Федерации» от 21.11.2011 № 323-ФЗ (ред. от 07.03.2018). <http://www.federalniy-zakon.ru/oхрана-zdorovya>.
2. Татарникова Л.Г. Педагогическая валеология: Генезис. Тенденция развития. – СПб.: Акцидент, 2005. – 246 с.
3. Шалова С.Ю. Профессионально-педагогические ценности в современном обществе // Известия Южного Федерального Университета. Педагогические науки. – 2009. – № 5. – С. 15–21.
4. Тихонова Ю.И., Попова О.В. Формирование готовности студентов к ведению ими здорового образа жизни // XXI век: итоги прошлого и проблемы настоящего плюс. 2013. Т. 1. № 11 (15). С. 112–118.
5. Кутепов М.М., Ваганова О.И., Трутанова А.В. Возможности здоровьесберегающих технологий в формировании здорового образа жизни // Балтийский гуманитарный журнал. 2017. Т. 6. № 3 (20). С. 210–213.
6. Мартышенко Н.С., Мамадшоев Ф.М. Формирование мотивации потребления фитнес-услуг в молодежной среде // Азимут научных исследований: экономика и управление. 2017. Т. 6. № 2 (19). С. 181–185.
7. Радионова Н.Ф., Тряпицына А.П. К вопросу о разработке профессиональных стандартов в образовании // Человек и образование. 2007. № 3–4. С. 88–94.
8. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. – М.: Политиздат, 1977. – 304 с.
9. Божович Л.И. Проблемы формирования личности: избранные психологические труды / Под ред. Д. И. Фельдштейна. – Москва; Воронеж: МОДЭК, 2001. – 349 с.
10. Maslow A.H. *Toward a Psychology of Being*. – Princeton, N.J.: D. Van Nostrand Co., Inc., 1968.
11. Волков И.В., Шаманин Е.В. Эволюция понятия мотивация в трактовках зарубежных и отечественных ученых // Карельский научный журнал. 2016. Т. 5. № 4 (17). С. 206–209.
12. Гайнутдинова Е.В. Когнитивный подход в понимании феномена мотивации // XXI век: итоги прошлого и проблемы настоящего плюс. 2013. Т. 1. № 11 (15). С. 173–180.
13. Крюкова А.А., Гизатулина М.Ф. Инновационные подходы к мотивации персонала // Карельский научный журнал. 2017. Т. 6. № 2 (19). С. 67–68.
14. Бодаев А.А., Столин В.В. *Общая психодиагностика*. – СПб.: Речь, 2006. – 440 с.
15. Шалова С.Ю. Мониторинг формирования исследовательской компетентности у студентов педвуза // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2018. Т. 7. № 2(23)

Стандарты и мониторинг в образовании. 2011. № 6 (81).  
С. 3–7.

16. Подготовка студентов и педагогов к инновационному проектированию культурно-воспитательной среды в школе и вузе. – СПб.: РГПУ им. А.И. Герцена, 2010. – 294 с.

*Статья поступила в редакцию 02.05.2018*

*Статья принята к публикации 27.06.2018*

**ОБУЧЕНИЕ В СОТРУДНИЧЕСТВЕ КАК УСЛОВИЕ ФОРМИРОВАНИЯ  
У СТУДЕНТОВ МОТИВАЦИИ НАУЧНОГО ТВОРЧЕСТВА**

© 2018

**Молодцова Татьяна Даниловна**, доктор педагогических наук, заведующая кафедрой  
«Социальной педагогики и психологии»**Шалова Светлана Юрьевна**, кандидат педагогических наук, доцент кафедры  
«Социальной педагогики и психологии»**Кобышева Лариса Илларионовна**, кандидат педагогических наук, доцент кафедры  
«Социальной педагогики и психологии»*Ростовский государственный экономический университет, филиал в г. Таганроге  
(347936, Россия, Таганрог, ул. Инициативная, 48, e-mail: larisa-kobysheva@yandex.ru)*

**Аннотация.** Исследование направлено на определение эффективности организации обучения в сотрудничестве с целью формирования мотивации научного творчества у студентов. В статье раскрыто содержание мотивации научного творчества, которая включает в себя: потребности, собственно мотивы и ценностные ориентации. Первые два уровня побуждают человека к научному творчеству, а ценностные ориентации регулируют его в каждой конкретной ситуации. Выделены особенности технологии обучения в сотрудничестве. Ее преимущество состоит в том, что она обеспечивает понимание другого человека, его взглядов, убеждений, интересов, что, в свою очередь, способствует обмену ценностями. В статье представлены материалы эмпирического исследования, которое проводилось в Таганрогском институте имени А.П. Чехова. Технология обучения в сотрудничестве использовалась в процессе преподавания психолого-педагогических дисциплин (Общие основы педагогики, История педагогики и образования, Общая и экспериментальная психология, Социально-педагогическая деятельность и др.), и в процессе организации внеучебной познавательной деятельности. В статье приведены примеры заданий для обучения в сотрудничестве. Было установлено, что основным мотивом включения студентов в исследовательскую деятельность является познавательный интерес. Мониторинг формирования мотивации научного творчества студентов подтверждает эффективность использования технологии обучения в сотрудничестве.

**Ключевые слова:** обучение в сотрудничестве, образовательные технологии, научное творчество, мотивация научного творчества, познавательная потребность, познавательный интерес, ценностные ориентации, исследовательская работа студентов.

**COOPERATIVE LEARNING AS THE CONDITION OF FORMATION OF MOTIVATION  
OF SCIENTIFIC CREATIVITY AT STUDENTS**

© 2018

**Molodtsova Tatyana Danilovna**, doctor of pedagogical sciences, head of the chair  
“Social pedagogy and psychology”**Shalova Svetlana Yuryevna**, candidate of pedagogical sciences, associate professor of the chair  
“Social pedagogy and psychology”**Kobysheva Larisa Illarionovna**, candidate of pedagogical sciences, associate professor  
of the chair “Social pedagogy and psychology”*Rostov State University of Economics, branch in Taganrog  
(347936, Russia, Taganrog, Initiativnaya street, 48, e-mail: larisa-kobysheva@yandex.ru)*

**Abstract.** The research is directed to determination of efficiency of the organization of Cooperative learning with the purpose of formation of motivation of scientific creativity at students. In article the content of motivation of scientific creativity which includes is disclosed: requirements, actually motives and valuable orientations. The first two levels induce the person to scientific creativity, and valuable orientations regulate it in each concrete situation. Features of technology Cooperative learning are marked out. Her advantage consists that she provides understanding of other person, his views, beliefs, interests that, in turn, promotes exchange of values. Materials empirical a research which was conducted in Chekhov Taganrog Institute (branch) of Rostov State University of Economics are presented in article. The technology of Cooperative learning was used in the course of teaching psychology and pedagogical disciplines (The general fundamentals of pedagogics, History of pedagogics and education, the General and experimental psychology, Social and pedagogical activity, etc.), and in the course of the organization of extracurricular cognitive activity. In article examples of tasks for training in cooperation are given. It has been established that the main motive of inclusion of students in research activity is the cognitive interest. Monitoring of formation of motivation of scientific creativity at students confirms efficiency of use technology of Cooperative learning.

**Keywords:** Cooperative learning, educational technologies, scientific creativity, motivation of scientific creativity, informative need, cognitive interest, valuable orientations, research of students.

В современном мире, как отмечают исследователи, престиж высшего образования определяется наличием научно-исследовательской составляющей в образовательном процессе, всесторонней подготовкой специалиста к научно-исследовательской и педагогической деятельности [1, с. 6]. В связи с этим одной из важнейших задач становится включение студентов в научно-исследовательскую деятельность, которую большинство ученых отождествляют с научным творчеством. Учитывая, что результаты деятельности человека на 20–30 % зависят от интеллекта, и на 70–80 % – от мотивов [2], особое внимание следует обратить на формирование у студентов необходимой мотивации. Для решения данной проблемы необходимо уточнить, какова мотивация научного творчества, и какие условия ее актуализируют. Преподавателю необходимо представлять себе способы и приемы формирования мотивации в условиях конкрет-

ного вуза.

Несмотря на большую работу, проделанную учеными (А.Г. Аллахвердян, Д.Б. Богоявленская, Г.Ю. Мошкова, А.С. Обухов, А.И. Савенков, А.В. Юревич, М.Г. Ярошевский, Эд. Де Боно, Г. Олпорт, А. Маслоу и др.) в области изучения мотивации, интерес к ее изучению только возрастает. Об этом свидетельствует и заметный рост публикаций на эту тему, и множественность подходов к определению ключевых понятий и к решению проблемы.

*Цель нашего исследования* – определить психолого-педагогические условия формирования мотивов научного творчества у студентов.

*Одна из рабочих гипотез исследования* заключается в предположении, что формированию мотивов научного творчества у студентов способствует организация обучения в сотрудничестве.

Эмпирическое исследование проводилось на факультете психологии и социальной педагогики Таганрогского института имени А.П. Чехова (филиала) РГЭУ (РИНХ).

Анализ психолого-педагогической литературы показал, что гипотеза о влиянии мотивации на успешность научной деятельности была выдвинута на ранних этапах исследований в этой области. Упоминание о тех или иных мотивах есть в работах З. Фрейда, А. Адлера, К. Юнга, Р. Ассаджиоли, Г. Олпорта, А. Маслоу и др.

В отечественной науке с целью ориентации в иерархии различных мотивационных уровней научной деятельности принято разделять мотивацию на внутреннюю и внешнюю (Д.Б. Богоявленская, А.В. Юревич, М.Г. Ярошевский и др.). Именно внутренняя мотивация научной деятельности, по мнению отечественных психологов, обеспечивает более высокую продуктивность и эффективность научного творчества, описывает «такой тип детерминации поведения, когда активизирующие и регулирующие его факторы проистекают изнутри личностного Я и полностью находятся внутри самого поведения» [3]. Иными словами, преобладание внутренней мотивации позволяет исследователю добиться высокой продуктивности в научной деятельности.

В результате анализа психологической литературы (А.А. Бодалева, В.В. Столин, Г. Хекхаузен и др.) мы выделили три уровня в структуре мотивации научного творчества: потребности, собственно мотивы и ценностные ориентации. Первые два уровня побуждают человека к научному творчеству, а ценностные ориентации регулируют его в каждой конкретной ситуации.

*Потребности*, как источник активности, всегда связаны с некими предметами, в которых индивид испытывает нужду. Интересно, что переживание потребности может происходить в разных эмоционально окрашенных формах (желание, влечение, стремление и т. д.). При этом сами потребности, как отмечают психологи, человеком могут не осознаваться. Очевидно, что исследовательская деятельность (поисковая активность) детерминирована познавательной потребностью, которая является естественной для каждого ребенка [4]. Но проявляется она по-разному: это может быть потребность в новых ярких впечатлениях, потребность в новой информации (в готовом знании) или потребность в поисковой деятельности, направленной на получение нового знания.

Эмоциональное проявление потребностей человека отражается в *мотивах*. При этом нельзя отождествлять потребности и мотивацию, психологи отмечают, что «одна и та же потребность может реализовываться через разные мотивы, а один и тот же мотив может реализовывать разные потребности» [5, с. 222]. Побуждать студентов к исследовательской деятельности могут различные мотивы.

Во-первых, это может быть познавательный интерес, непосредственно связанный с познавательными потребностями. Мы рассматриваем познавательный интерес как избирательную направленность человека на процесс познания в той или иной предметной области. Выражается это в глубоком проникновении в предметную область, в самостоятельности при получении интересующей информации, в приобретении необходимых для этого умений и навыков, в настойчивости при преодолении возникающих трудностей.

Во-вторых, зарубежные ученые важным мотивом научного творчества называют стремление к самоактуализации и самореализации. А. Маслоу считал творчество «наивысшим проявлением человеческого духа, самым драгоценным источником радости и счастья. Развитие происходит тогда, когда следующий шаг вперед объективно приносит больше радостей, больше внутреннего удовлетворения, чем предыдущие приобретения и победы» [6]. Исходя из этого, можно сделать вывод о необходимости актуализировать у человека стремления к самореализации, чтобы включить его в творческую де-

ятельность.

*Ценностные ориентации* личности следует рассматривать как важнейшие регуляторы деятельности. С точки зрения аксиологического (ценностно-ориентационного) подхода, отношение человека к окружающему миру (обществу, природе, познанию, самому себе) напрямую связано с его ценностями. Мы исходим из того, что «ценностные ориентации как сложное интегральное и динамичное качество личности выражает индивидуальное, избирательное отношение человека к духовным и материальным ценностям, к жизни общества, науке, культуре, труду, образованию и к самому себе» [7, с. 12]. Те есть, студент будет заниматься исследовательской деятельностью в том случае, если она для него значима. А успешность в научном творчестве во многом будет зависеть от ориентации студента на общепринятые в науке ценности [8, с. 128–132].

Очевидно, что в современной системе высшего образования, ориентированной на формирование профессиональной компетентности, нужно учитывать, что профессиональная компетентность «может проявляться только в органическом единстве с ценностями человека, то есть при условии глубокой личностной заинтересованности в данном виде деятельности» [9, с. 89]. Именно поэтому важно определить условия, которые способствуют формированию мотивов научного творчества студентов.

Следовательно, необходимо создавать некоторые «благоприятные» условия, при которых у студентов мотивация научного творчества не только будет появляться, но и развиваться. Для студентов необходимо создать некоторые благоприятные обстоятельства, при которых мотивационный компонент их личности будет развиваться, и у студентов появится внутренняя потребность заниматься исследовательской деятельностью, ведь как удалось уже выяснить, никакие внешние стимулы не могут побудить истинного желания у студентов заниматься данным видом деятельности.

Проанализировав различные источники, мы выделили целый ряд условий формирования мотивов научного творчества, одним из которых является *организация обучения в сотрудничестве (Cooperative learning)*. При этом мы рассматриваем два основных аспекта сотрудничества в обучении: сотрудничество студентов в малых группах при выполнении самостоятельной работы (формальные группы) и сотрудничество студентов во время аудиторного занятия (неформальные группы). И в одном, и в другом варианте основной принцип – равноправие субъектов совместной деятельности. Это обеспечивает понимание другого человека, его взглядов, убеждений, интересов, что, в свою очередь, способствует обмену ценностями.

Специфика обучения в сотрудничестве заключается в способах постановки учебных задач, которые должны обеспечить интеграцию всех членов группы. Каждый студент, с одной стороны, самостоятельно выполняет свою часть общего задания, с другой стороны, – взаимодействует с партнерами, чтобы решить общую задачу. То есть, индивидуальная работа студента является элементом коллективной деятельности. И результат, полученный всей группой, одинаково принадлежит каждому ее участнику.

Еще одной особенностью обучения в сотрудничестве является сочетание личной ответственности каждого студента за свою работу с общей оценкой коллективной деятельности. При этом, студенты должны понимать, что общая оценка зависит не только от личного вклада каждого, но и от продуктивности взаимодействия в группе.

Преимуществом обучения в сотрудничестве можно считать создание оптимальных условий для развития у студентов навыков работы в команде, что в современном обществе востребовано во многих профессиональных видах деятельности. Это коммуникативные навыки (выражать собственное мнение и слушать другого), ана-

литические (понимать групповые цели и анализировать разные точки зрения), организационные (планировать собственные действия и согласовывать с действиями других членов группы) и др.

Опытно-экспериментальная работа проводилась на факультете психологии и социальной педагогики ТИ имени А.П. Чехова (филиала) РГЭУ (РИНХ). В эксперименте участвовали студенты дневного отделения, всего 70 человек.

Эффективность формирования мотивации научного творчества у студентов в процессе опытно-экспериментальной работы на факультете подтверждается в ходе регулярно проводимого мониторинга [10]. В данной статье мы приведем только те результаты, которые имеют отношение к нашей гипотезе.

В ходе предварительной диагностики, которая проводится со студентами второго курса в начале учебного года, стоит задача – выявить мотивы участия (неучастия) студентов, обучающихся на 2 курсе, в исследовательской деятельности. Для этого используется специально разработанная анкета и методика незаконченных предложений.

Анализ полученной информации показал, что во время обучения на первом курсе, когда участие в исследовательской работе не является обязательным, 65–67 % студентов не изъявляют желания проводить научное исследование ни по одному из изучаемых предметов. В качестве причин они чаще всего указывают следующее: отсутствие времени; неуверенность в себе; отсутствие интереса.

Студенты, которые проводили исследование (33–35 % от общего количества), называют такие мотивы участия в исследовательской деятельности: познавательный интерес (100 %), стремление к самореализации (28 %), возможность сдачи экзамена (11%), представлено на рисунке 1.

Повторение аналогичных результатов диагностики в течение ряда лет позволяет утверждать, что основным мотивом включения студентов в исследовательскую деятельность является познавательный интерес, поэтому при организации НИРС опираться нужно именно на него.

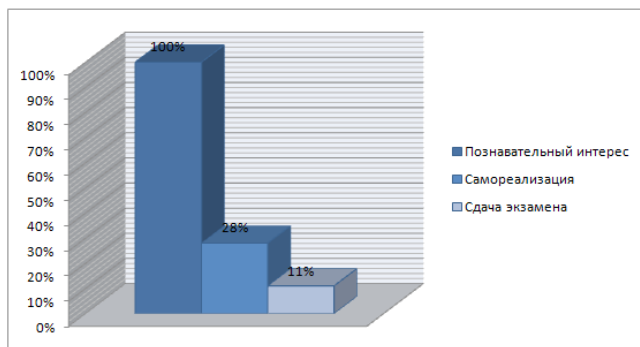


Рисунок 1 - Мотивы участия студентов в исследовательской деятельности (составлено авторами)

Рассматривая проблему активизации научно-исследовательской деятельности на факультете, было принято разные меры, в том числе принято решение об организации обучения на основе сотрудничества, как в процессе проведения учебных занятий, так и во внеаудиторной работе. Так, например, была разработана и реализована программа работы научного кружка по педагогике для студентов 1–3 курсов. Технология обучения в сотрудничестве в работе кружка стала основной.

Эта технология широко использовалась и в процессе преподавания психолого-педагогических дисциплин (Общие основы педагогики, История педагогики и образования, Общая и экспериментальная психология, Социально-педагогическая деятельность и др.), и в

процессе организации внеучебной познавательной деятельности. Исходя из поставленных учебных задач, выбирались разные приемы: подготовка вопросов по теме занятия для другой группы студентов, подбор примеров (из собственного опыта, из художественной литературы, из фильмов и др.) для подтверждения теоретических положений, взаимопроверка выполненных заданий и т. д.

Так, например, практическое занятие по теме «Изучение и обобщение педагогического опыта» (по дисциплине «Качественные и количественные методы психологических и педагогических исследований») проходит как поэтапный отбор на конкурс «Учитель года». На первом этапе студенты объединяются в группы по 4–5 человек и обсуждают опыт тех педагогов, о которых каждый из них подготовил сообщение к семинарскому занятию. Следует заметить, что студентам дается достаточно подробная схема описания педагогического опыта, которая позволяет не только отразить важные элементы опыта, условия его формирования, но и объективно оценить его результаты и возможность использования другими педагогами. Задача первого этапа обсуждения – выбрать лучший опыт, который будет представлен на второй этап, в котором участвует вся студенческая группа. Тем самым не только обеспечиваются условия для развития у студентов навыков работы в команде, но и предлагается общая цель – выбрать лучший опыт, который позволит получить высокую оценку всем членам микрогруппы. Чтобы описание используемой технологии обучения в сотрудничестве была более полной, можно добавить, что для решения организационных и методических вопросов можно создать оргкомитет и жюри из преподавателей или успешных студентов, которое оценивает выступления участников групп в соответствии с разработанными критериями, проводит их анализ.

Наблюдение за студентами во время занятий, на которых использовалась технология обучения в сотрудничестве, показало, что все присутствующие проявляют высокую познавательную активность, довольно часто возникают ситуации конкуренции, когда несколько человек претендует на то, чтобы представлять мнение группы. Это свидетельствует о наличии у студентов и познавательной мотивации, и мотивации самовыражения, характерной для процесса научного творчества.

Технология обучения в сотрудничестве была использована также в процессе организации и проведения внеучебных мероприятий, таких как предметные олимпиады, Интеллектуальный хоккей и др. Эти мероприятия представляли собой конкурсные программы, включающие как индивидуальные, так и командные соревнования, целью которых было раскрытие творческого потенциала студентов, развитие у них мотивов самореализации и саморазвития. Поэтому большая часть заданий предполагала выражение собственной точки зрения на поставленный вопрос, например: прокомментировать высказывание известного ученого, обосновать влияние различных факторов на развитие ребенка в определенном возрасте, предложить название и обосновать необходимость появления новой отрасли педагогической науки и т. д. Критериями оценки выполнения этих заданий были не только использование усвоенных знаний, владение терминологическим аппаратом, но и аргументированность собственной позиции, ее оригинальность.

Чтобы подтвердить выдвинутую гипотезу, предстояло выяснить мотивы участия или неучастия студентов во внеучебных познавательных мероприятиях, для этого была использована специально разработанная анкета закрытого типа, где были названы разные мотивы. В результате анализа ответов студентов мы получили следующие данные. Студенты, принимавшие активное участие во внеучебных мероприятиях (32 % от общего количества) в качестве мотивов указывают познавательный интерес (63 %), стремление продемонстрировать свой творческий потенциал (25 %) и внешнее стимулирование (13 %). То есть, можно утверждать, что преоб-

ладают внутренние мотивы. При этом положительные эмоции во время мероприятий испытывали 38 % участвующих, а на удовлетворение познавательного интереса указали 63 % студентов. Что касается студентов, не принимавших участия во внеучебных мероприятиях, то, как показал количественный анализ, их число снижается за время учебы. К 3 курсу не желающих принимать активное участие во внеучебных познавательных мероприятиях остается менее 30 %. При этом такие студенты в качестве причин указывают на недостаток времени (76 %) и на отсутствие интереса (всего 18 %).

Таким образом, в результате анализа эмпирического материала можно утверждать, что в процессе обучения в сотрудничестве у студентов развивается познавательный интерес, значение которого сложно переоценить в научном творчестве. Познавательный интерес сначала формируется в качестве простого любопытства, затем перерастает во внутренний мотив, стимулирующий познавательную деятельность в учебном процессе и в научной работе. Следует отметить и тот факт, что 12 % студентов, принимавших участие в групповой работе под действием внешнего влияния, не остались безразличными и указывали на возникший познавательный интерес и положительные эмоции. На наш взгляд, это подтверждает выдвинутую гипотезу. Кроме того, на развитие познавательного интереса и стремление к самореализации, а также возможность получения новой информации в процессе проведения исследований указывают многие (67 % опрошенных) студенты, участвовавшие в студенческих научных конференциях.

В целом можно сделать вывод о том, что проведенное нами исследование подтвердило выдвинутую гипотезу о том, что формированию мотивов научного творчества у студентов способствует организация обучения в сотрудничестве. Необходимо дальнейшее изучение процесса и результатов научного творчества студентов экспериментальной группы (в ходе выполнения ими курсовых и выпускных квалификационных работ), чтобы более точно определить эффективность выделенных нами условий формирования мотивации.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Подготовка научных кадров в системе высшего образования России: Сб. обзоров / Отв. ред. А.И. Ракитов. – М.: ИНИОН РАН, 2002. – 184 с.
2. Мясищев В.Н. Психология отношений: избранные психологические труды / Ред. А.А. Бодалев, - М.; Воронеж: Институт практической психологии, 1995. – 356 с.
3. Аллахвердян А.Г. и др. Психология науки. – М.: Изд-во Флинта, 1998. – 312 с.
4. Савенков А.И. Психологические основы исследовательского подхода к обучению. – М.: Ось-89, 2006. – 480 с.
5. Бодалев А.А., Столин В.В. Общая психодиагностика. – СПб.: Речь, 2006. – 440 с.
6. Maslow A.H. *Toward a Psychology of Being*. – Princeton, N.J.: D. Van Nostrand Co., Inc., 1968.
7. Гуманистические ценности образования и воспитания (90-е годы XX в. Россия): Педагогическое исследование.– СПб.: Химиздат, 2003. – 336 с.
8. Шалова С.Ю. Создание условий для научно-педагогического творчества студентов в вузе: Монография. – Ростов-н/Д: Изд-во ЮФУ, 2011. – 264 с.
9. Радионова Н.Ф., Тряпицына А.П. К вопросу о разработке профессиональных стандартов в сфере образования // *Человек и образования*. – 2007. – № 3–4. С. 88–94.
10. Шалова С.Ю. Мониторинг формирования исследовательской компетентности у студентов педвуза // *Стандарты и мониторинг в образовании*. – 2011. – №6 (81). – С. 3–7

*Статья поступила в редакцию 18.05.2018*

*Статья принята к публикации 27.06.2018*

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ТРУДОУСТРОЙСТВА ВЫПУСКНИКОВ  
С ОГРАНИЧЕНИЯМИ ЗДОРОВЬЯ

© 2018

Муллер Ольга Юрьевна, аспирант

Сургутский государственный университет

(628406, Россия, Сургут, улица Университетская, 39, e-mail: olga\_megion@mail.ru)

**Аннотация.** Трудовая деятельность является важным условием приобретения человеком экономической самостоятельности, обеспечивающей уверенность в завтрашнем дне. Сегодня одним из вопросов привлечения людей с ограничениями здоровья к активной жизни в социуме становится трудовая реабилитация. В статье исследуется проблема занятости такой социально незащищенной категории населения, как выпускники с ограничениями здоровья. Создание условий в вузах, гарантирующих доступность и качество образования лиц с инвалидностью, приобретает с каждым годом все большую актуальность. Автор отмечает, что в последнее время в России наблюдается устойчивая тенденция роста численности студентов с инвалидностью, а также уровень выпуска специалистов с инвалидностью вырос почти вдвое. В аспекте решения проблемы представлены основные направления государственной политики, статистические данные о трудоустройстве выпускников с ограничениями здоровья. Исследования в данной области позволили помимо основной проблемы — высокого уровня безработицы среди представителей данной социальной группы — выявить иные, которые связаны непосредственно с осуществлением трудовой деятельности: низкая оплата труда, нестабильность занятости, низкие шансы получения квалификации и продвижения карьеры. В статье автор отмечает такие важные показатели при решении проблем трудоустройства данных лиц, как уровень трудоустроенности и продолжительность поиска работы. Эффективность применения мер по нивелированию проблем, связанных с трудоустройством выпускников с инвалидностью, подразумевает выявление наиболее востребованных направлений профессиональной деятельности. Плановая работа по преодолению проблем со временем позволит сместить показатели занятости данной группы населения с критической отметки в положительную сторону.

**Ключевые слова:** инклюзивное образование, инклюзия, выпускник, инвалидность, инвалид, ограниченные возможности здоровья, трудоустройство, занятость, специальность.

## RELEVANT PROBLEMS OF EMPLOYMENT OF DISABLED STUDENTS

© 2018

Muller Olga Yurevna, post-graduate student

Surgut State University

(628406, Russia, Surgut, Universitetskaya st., 39, e-mail: olga\_megion@mail.ru)

**Abstract.** Work activity is a main condition of human's economic autonomy providing confidence in the future. Nowadays work rehabilitation is a way of involvement of disabled people to active life. In the article the problem of disabled people's activity is being researched. Creating conditions in universities, providing availability of education to disabled people, is becoming more relevant every year. The author highlights that the increase of the number of disabled students in Russia can be seen, and the level of graduation by disabled people almost doubled. Main directions of state politics and static data of their employment in aspect of solving the problem are being demonstrated. Research of this field allow to identify problems that are related to work activity, for example, low pay, job instability, low probability of getting qualification and career advancement. In the article the author notes the main indicators that are being used in solving problems of disabled people's employment. These indicators are level of employment and duration of searching for the job. The effectiveness of using the methods of leveling problems related to disabled graduates implies identification of most demanded directions of professional activity. Systematic work will allow to increase level of employment of disabled students in the future.

**Keywords:** inclusive education, inclusion, graduate, disability, disabled person, special health needs, employment, speciality.

*Постановка проблемы в общем виде и ее связь с важными научными и практическими задачами.* С целью достижения равноправия в области получения образования в период демократизации социальных отношений и построения социального государства в Российской Федерации формируется и продвигается система инклюзивного образования. Понятие «инклюзия» включается в социально-культурное пространство России как более высокий новый уровень социального равенства. Инклюзивное или включенное образование относительно новая для образовательной практики России форма обучения, основанная на принципе «научения жить вместе». Создание условий в вузах, гарантирующих доступность и качество образования лиц с инвалидностью, приобретает с каждым годом все большую актуальность. В течение последних лет в России наблюдается устойчивая тенденция роста численности студентов с инвалидностью. По данным Федеральной службы государственной статистики [1] численность студентов в высших образовательных организациях в 2014-2015 гг. составила 16768, а в 2015-2016 гг. — 18043 человек. Уровень выпуска специалистов с инвалидностью 2016 г. в сравнении с 2015 г. вырос почти вдвое (2015 г. — 2561, 2016 г. — 4120). На основе указанной динамики роста численности студентов с инвалидностью можно прогнозировать неизбежное увеличение их доли в общем количестве студентов [2].

*Анализ последних исследований и публикаций, в кото-*

*рых рассматривались аспекты этой проблемы и на которых обосновывается автор; выделение неразрешенных ранее частей общей проблемы.* Рассмотрением инклюзивного образования в различных контекстах занимались такие ученые как Л. И. Аксенов, Б.Г. Ананьев, С.А. Беличева, Т.А. Власова, Л.С. Выготский, М.А. Галагузова, Н.С. Грозная, А.И. Дьячков, Е.В. Ковалев, А.Н. Леонтьев, А.Р. Лурия, Н.Н. Малофеев, А.К. Маркова, А.В. Мудрик, Е.А. Ямбург, Е.Р. Ярская-Смирнова и др. Их исследования способствовали развитию методологии, теории и прикладных аспектов инклюзивного образования, стали основой дальнейшему развитию тенденций инклюзии в образовательных учреждениях разного уровня [3]. Особенную важность имеет изучение основных проблем трудоустройства выпускников с инвалидностью, которое должно стоять в ряду основных ориентиров, определяющих направление деятельности вузов. В Конвенции о правах инвалидов, принятой ООН 13 декабря 2006 года, в 1 пункте 27 статьи сообщается следующее: «государства-участники признают право инвалидов на труд наравне с другими; оно включает право на получение возможности зарабатывать себе на жизнь трудом, который инвалид свободно выбрал или на который он свободно согласился, в условиях, когда рынок труда и производственная среда являются открытыми, инклюзивными и доступными для инвалидов» [4].

*Формирование целей статьи.* Образовательная си-

стема на современном этапе развития обладает множеством проблем, которые требуют последовательного решения. Одним из наиболее актуальных вопросов является трудоустройство выпускников после окончания учебных заведений. В настоящее время выпускники учреждений высшего образования оказываются в весьма сложной ситуации, сталкиваясь с жесткими условиями рынка труда. Именно молодежь являет собой наиболее многочисленную группу безработных — около 30% от общего числа зарегистрированных нетрудоустроенных лиц [5, С. 69].

Несмотря на это, в действительности, выпускники с инвалидностью сталкиваются с еще большим количеством проблем при устройстве на работу, чем другие представители их возрастной группы. Отсюда, целью данной статьи является поиск путей решения проблем трудоустройства выпускников с инвалидностью.

*Изложение основного материала исследования с полным обоснованием полученных научных результатов.* Наличие профессионального образования не является гарантией того, что выпускники с инвалидностью будут обеспечены рабочим местом. Но, получив высшее образование, большинство лиц с инвалидностью не могут трудоустроиться по своей специальности. Это объясняется тем, что эта группа населения оказывается в жестких условиях конкуренции на рынке труда — в приоритете остаются работники, которые не ограничены в осуществлении трудовой деятельности, и которые не нуждаются в дополнительных инвестициях на оборудование рабочих мест. Занятость выпускников-инвалидов образовательных организаций высшего образования остается практически нереализованной.

По данным Федеральной службы государственной статистики за 2015 г. [1] только половина поступающих студентов с инвалидностью справляются с образовательными программами и выпускаются. Кроме того, невысока и доля выпускников, работающих по специальности. А это значит, что рынок профессий для такой группы ограничен. Свидетельством этого является то, что рекомендации медико-социальной экспертной комиссии по трудоустройству получают почти 50% инвалидов трудоспособного возраста, однако в пределах законодательно установленного норматива у работодателей работает только каждый четвертый трудоспособный инвалид. Как правило, предприниматели используют людей с инвалидностью в основном с целью соблюдения квоты по трудоустройству инвалидов и использования льгот. Общеизвестным является факт, что создание рабочих мест для инвалидов практически формально и фактически является только декларациями, нереализованными на практике.

Разрешение проблем трудоустройства выпускников с ограничениями здоровья упирается в многочисленные препятствия материального, ресурсного и социокультурного характера. В связи с этим уместно сказать, что движение к преодолению вышеупомянутых препятствий является возможным лишь в случае изменения подхода к формированию и непосредственной реализации социальной политики в сфере трудоустройства таких выпускников.

Несмотря на постоянное развитие законодательства о защите занятости инвалидов, а также распространение мер, направленных на интеграцию представителей этой социальной группы в жизнь общества, выпускники с ограниченными возможностями по сей день остаются социально незащищенной группой населения [6, С. 95].

В процессе поиска решений относительно трудоустройства выпускников с инвалидностью необходимо отметить, что они не могут быть идентичными для всех представителей этой довольно широкой социальной группы.

Так, к примеру, лица, имеющие инвалидность 2 группы, обладают иными возможностями осуществления трудовой деятельности, чем те, которым присвоена

3 группа инвалидности. 1 группа инвалидности официально признана нерабочей.

На сегодняшний день не существует отдельной статистики, демонстрирующей распределение по группам инвалидности среди выпускников учреждений профессионального образования. Тем не менее, показатели схожи с таковыми среди общего числа лиц с инвалидностью в Российской Федерации [7]. Эти данные по состоянию на 1 января 2016 года представлены на рисунке 1.

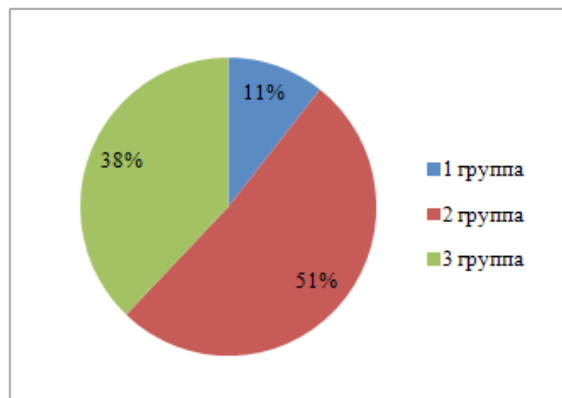


Рисунок 1 - Общая численность инвалидов в Российской Федерации на 1 января 2016 года, тыс. человек

Наиболее многочисленной является категория лиц с инвалидностью 2 группы. Тем не менее, в количественном соотношении она незначительно превышает ту, в которую входят лица с инвалидностью 3 группы. Условия предоставления рабочего места представителям этих групп являются схожими.

Число трудоустроенных выпускников с инвалидностью равняется 17,2% от общего количества лиц исследуемой социальной группы. При этом мужчины обладают большими шансами на получение рабочего места — количество вовлеченных в трудовую деятельность составляет 17,5%; женщины являются менее социально защищенной группой — лишь 16,7% от общего числа выпускников с инвалидностью оказываются трудоустроенными.

Такие низкие показатели трудоустроенности данных выпускников являются критическими. Следует отметить, что именно уровень трудоустроенности людей в стране является одним из важнейших показателей ее экономического развития.

Также важным показателем при выявлении основных проблем трудоустройства выпускников с ограничениями здоровья является продолжительность поиска работы. Данные относительно этого аспекта по месяцам представлены на рисунке 2.

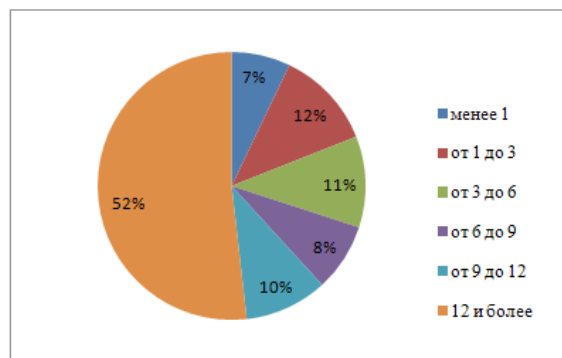


Рисунок 2 - Средняя продолжительность поиска работы выпускниками с инвалидностью по месяцам, 2016 год



Исходя из данных рисунка, можно выявить, что средняя продолжительность поиска работы представителями исследуемой социальной группы составляет 10,2 месяцев.

Лишь 7,1 % выпускников трудоустраиваются менее чем за месяц с начала поиска рабочего места; абсолютное большинство выпускников с инвалидностью (51,8%) тратят на поиск рабочего места более года.

Многочисленные исследования в области трудоустройства выпускников с инвалидностью позволили помимо основной проблемы — высокого уровня безработицы среди представителей данной социальной группы — выявить иные, которые связаны непосредственно с осуществлением трудовой деятельности: низкая оплата труда, нестабильность занятости, низкие шансы получения квалификации и продвижения по карьерной лестнице [9, С. 38].

Меры поддержки занятости лиц с инвалидностью делятся на две группы: меры, которые направлены на вовлечение инвалидов в жизнь общества; меры, которые направлены на компенсацию влияния плохого здоровья на положение индивидов в обществе. В процессе поиска решений проблем трудоустройства выпускников, имеющих инвалидность, особую роль играют меры интеграции. Среди них можно выделить такие, как обустройство рабочего места, субсидирование занятости, полное сопровождение процесса занятости, трудоустройство на специализированных предприятиях и резервируемых рабочих местах, профессиональная реабилитация работников [10, С. 171].

Совокупность применяемых интеграционных мер стимулирует спрос на труд лиц с инвалидностью, что обусловлено предоставлением различных льгот работодателям или установлениям квот на трудоустройство выпускников с инвалидностью. Их неисполнение подразумевает применение штрафных санкций [11, С. 47].

Также необходимо отметить, что интеграционные меры обеспечивают необходимые и равные условия труда выпускникам с инвалидностью, то есть стимулируют также и предложение их труда.

Эффективность применения мер по нивелированию проблем, связанных с трудоустройством выпускников с инвалидностью, подразумевает выявление наиболее востребованных направлений профессиональной деятельности.

Наиболее востребованы выпускники с инвалидностью в сфере сельского и лесного хозяйств и охоты. Наименее востребована исследуемая категория граждан в сфере рыболовства и рыбоводства, а также добычи полезных ископаемых.

Следует принимать во внимание эти тенденции и осуществлять профессиональную подготовку лиц с инвалидностью в соответствии с ними.

Сегодня в связи с развитием информационных технологий занятость все больше тяготеет к менее жестким формам, распространение получают удаленная занятость, самозанятость и некоторые другие явления, общей чертой которых является снижение зависимости работника от работодателя.

Человек с ограниченными возможностями может работать удаленно, имея элементарный набор умений и навыков.

Одним из вариантов трудоустройства выпускников с инвалидностью является домашняя работа.

Преимущества этого вида деятельности для лиц с ограниченными возможностями вполне очевидны — для них не нужно обустраивать специализированные места, а, следовательно, работодатели будут проявлять больший интерес к таким соискателям.

Домашняя работа является также вариантом трудоустройства для выпускников с I группой инвалидности. Выбор конкретного типа домашней работы зависит от навыков и умений отдельно взятого лица.

Наиболее распространенными вариантами являются ИТ-технологии, репетиторство, инвестирование и торговля на бирже, создание изделий с последующей продажей через сеть Интернет.

Как можно видеть, развитие информационных технологий предоставляет широкие возможности для выпускников с ограниченными возможностями.

*Выводы исследования и перспективы дальнейших изысканий данного направления.* Таким образом, проблемы, возникающие у выпускников с инвалидностью, можно назвать типичными для всех молодых специалистов; тем не менее, поиск работы среди этой категории населения значительно осложняется ограниченностью возможностей осуществления некоторых видов деятельности.

Государственная политика направлена на решение основных проблем, связанных с трудоустройством молодых специалистов с инвалидностью.

Основными средствами являются введение ряда квот и льгот. Уместно сказать об увеличении количества учебных мест для лиц с инвалидностью по конкретным специальностям — в сфере сельского и лесного хозяйства, обрабатывающего производства, оптовой и розничной торговли, авторемонта.

Хорошим вариантом для осуществления трудовой деятельности, приобретающим сегодня все большую популярность, является домашняя работа.

Планомерная работа по преодолению проблем, связанных с трудоустройством выпускников с ограничениями здоровья, со временем позволит сместить показатели занятости данной группы населения с критической отметки в положительную сторону.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Федеральная служба государственной статистики [Электронный ресурс]. Режим доступа: [http://www.gks.ru/free\\_doc/new\\_site/population/invalid/5-1.doc](http://www.gks.ru/free_doc/new_site/population/invalid/5-1.doc)
2. Рассказов Ф. Д. Инклюзивное образование в высшей школе: проблемы и решения / Ф. Д. Рассказов, О. Ю. Муллер // Север России: сборник научных трудов // Всерос. научно-практ. конф. 25 мая 2017 г. Сургут : ИЦ СурГУ, 2017. С. 66-70.
3. Тимохина, Т.В. Инклюзивно ориентированное образование [Электронный ресурс] // Интернет – журнал Наукоедение. 2014. № 3. Режим доступа: <http://naukovedenie.ru/PDF/153PVN314.pdf>.
4. Конвенция о правах инвалидов [Электронный ресурс]. Режим доступа: [http://www.un.org/ru/documents/decl\\_conv/conventions/disability.shtml](http://www.un.org/ru/documents/decl_conv/conventions/disability.shtml).
5. Шилина, Е.Б. Проблема трудоустройства выпускников после ВУЗов // Научное сообщество студентов: междисциплинарные исследования : сб. ст. по мат. III междунар. студ. науч.-практ. конф. № 3. С.67-71.
6. Насретдинова, М.М. Проблемы трудоустройства студентов и выпускников ВУЗов / М.М. Насретдинова // Социологические науки. 2013. № 7. С.94-97.
7. Статистика инвалидности в России [Электронный ресурс] // Особенный банк — платформа для обмена информацией и взаимодействия с людьми с инвалидностью и экспертами в области доступной среды. Режим доступа: [http://specialbank.ru/2016/10/18/stats\\_russia](http://specialbank.ru/2016/10/18/stats_russia).
8. Официальная статистика положения инвалидов [Электронный ресурс] / Федеральная служба государственной статистики. Режим доступа: [http://www.gks.ru/wps/wcm/connect/rosstat\\_main/rosstat/ru/statistics/population/disabilities](http://www.gks.ru/wps/wcm/connect/rosstat_main/rosstat/ru/statistics/population/disabilities).
9. Аржаных, Е.В. Трудоустройство выпускников с ограниченными возможностями здоровья / Е.В. Аржаных, О.А. Гуркина, А.М. Терехова // Высшее образование в России. 2014. №10. С.35-44.
10. Демьянова, А.В. Меры государственной поддержки занятости инвалидов в России / А.В. Демьянова // Вопросы государственного и муниципального управления. 2015. №4. С.160-185.

11. Новиков, М.Л. Технологии трудоустройства людей с инвалидностью / М.Л. Новиков, С.В. Пак, Р.Э. Жилина. М. : Перспектива, 2012. 63 с.

*Статья поступила в редакцию 02.11.2017*

*Статья принята к публикации 27.06.2018*

УДК 37.08

МОДЕЛИРОВАНИЕ УПРАВЛЕНЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ РУКОВОДИТЕЛЯ  
ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ

© 2018

Нажмиддинов Абдугафор Мирзоевич, соискатель кафедры общей педагогики  
Таджикский государственный педагогический университет имени С. Айни  
(734003, Таджикистан, Душанбе, проспект Рудаки, 121, e-mail: faridun61@mail.ru)

**Аннотация.** В статье представлен процесс моделирования формирования управленческой компетенции магистрантов по направлению педагогическое образование. Автор выделяет несколько исторических этапов в решении и исследовании проблем формирования управленческой компетенции в педагогической науке и практике. В статье представлена модель формирования управленческой компетенции будущего руководителя образовательного учреждения, имеющая в своем составе следующие компоненты: целевой, содержательный, процессуальный и оценочно-результативный. Автор на основе компонентов разработанной модели устанавливает критерии и показатели сформированности управленческой компетенции магистрантов. В соответствии с выделенными критериями и показателями выделены уровни сформированности управленческой компетенции будущих руководителей образовательных учреждений - низкий, средний и высокий. Это позволит в перспективе проводить диагностику сформированности управленческой компетенции магистрантов по направлению подготовки педагогическое образование.

**Ключевые слова:** управленческая компетенция, моделирование, профессиональное образование, образовательное учреждение, мотивация, деятельность, эмпатия, рефлексия.

MODELLING OF ADMINISTRATIVE COMPETENCE OF THE HEAD  
OF EDUCATIONAL INSTITUTION

© 2018

Nazhmiddinov Abdugafor Mirzoyevich, applicant of department of the general pedagogics  
Tajik State Pedagogical University of S. Ayni  
(734003, Republic of Tajikistan, Dushanbe, Rudaki Avenue, 121, e-mail: faridun61@mail.ru)

**Abstract.** Process of modeling of formation of administrative competence of undergraduates in the direction pedagogical education is presented in article. The author allocates several historical stages in the decision and a research of problems of formation of administrative competence of pedagogical science and practice. The model of formation of administrative competence of future head of educational institution incorporating the following components is presented in article: target, substantial, procedural and appraisal and productive. The author on the basis of components of the developed model establishes criteria and indicators levels of formation of administrative competence of future heads of educational institutions - low, average and high are allocated. It will allow to carry out in the long term diagnostics of formation of administrative competence of undergraduates in the direction of preparation pedagogical education.

**Keywords:** administrative competence, modeling, professional education, educational institution, motivation, activity, empathy, reflection.

Одной из задач современного высшего образования является формирование управленческой компетенции выпускников вузов. Это связано с тем, что управление является универсальным инструментом организации профессиональной деятельности, основанной на принципах системности, целенаправленности, гибкости, диагностичности, результативности и т.д. Следовательно, актуализируется проблема формирования управленческой компетенции магистрантов по направлению педагогическое образование, что позволит в перспективе обеспечить эффективное управление образовательными учреждениями.

Рассматривая эволюцию исследований данной проблемы можно выделить несколько исторических этапов:

1. Начало 60-х годов XX века ознаменовало становление общей теории управления в советской педагогике, которая была в первую очередь направлена на решение теоретических проблем обучения (П.Я. Гальперин, В.В. Давыдов, Н.Ф. Талызина, Д.Б. Эльконин и др.). Это позволило в дальнейшем разработать эффективные методы и технологии обучения

2. 70-е годы XX века начало развития теории педагогического менеджмента в советской педагогической науке и практике образования - В.Н. Антонов и Н.В. Силкина [1], Ю.А. Конаржевский [2], Н.Ф. Талызина [3], П.И. Третьяков [4], Т.И. Шамова [5] и др. В своих исследованиях Н.Ф. Талызина всесторонне проанализировала функциональный аспект управления. «Управлять - это не подавлять, не навязывать процессу ход, противоречащий его природе, а наоборот, максимально учитывать природу процесса, согласовывать каждое воздействие с его логикой» [3, с. 24].

3. В 90-е годы прошлого столетия, в связи с изменением социально-политической ситуации и переходом на рыночные рельсы произошли серьезные изменения

во всех сферах жизнедеятельности общества, в том числе и в образовании. Начался переход от традиционного образования к компетентностному образованию, и появились первые исследования по этой проблеме. На международном уровне были определены компетенции, задающие желаемый результат образования. Так, например, «в докладе международной комиссии по образованию для XXI века «Образование: сокровище внутри» (Learning: The Treasure Within) Ж. Делор определил основные, глобальные компетенции, сформулировав стратегические основы образования: научиться познавать, научиться делать, научиться жить вместе, учиться жить» [6]. Это позволило задать новые стратегические ориентиры развития образования. Кроме того, в 1996 году в научный оборот было введено такое понятие, как «ключевые компетенции», формирование которых признавалось европейским научным сообществом (Ж. Делор, Г. Халаж, В. Хутмахер и др.) и являлось ответом на вызовы общеевропейскому развитию.

Для Республики Таджикистан важнейшим событием в сфере образования стало присоединение в 2004 году к Болонской декларации. Это привело к тому, что все вузы республики начали переход на двухуровневую систему высшего профессионального образования - бакалавриат, магистратура.

За последние годы по проблемам формирования управленческой компетенции проведено определенное количество диссертационных исследований: К.А. Баженова [7], Е.Ю. Зиминова [8], Л.Г. Киселева [9], И.Г. Корнеева [10], И.А. Коробейникова [11], С.Ц. Нимбуева [12], В.В. Тарасенко [13] и др.

Рассматривая проблему формирования управленческой компетенции руководителя образовательного учреждения, в первую очередь, дадим определение понятия «управленческая компетенция». Под управлен-

ческой компетентностью будем понимать готовность личности результативно осуществлять управленческую деятельность (с точки зрения функционального подхода - осуществлять функции управления).

В структуре любой деятельности есть «постоянный набор компонентов (мотивация, целеобразование, информационная основа деятельности, прогнозирование ее результатов, принятие решения, планирование, программирование, контроль, коррекция, совокупность исполнительских действий), объективно необходимых для ее реализации.

Первым компонентом структуры деятельности является мотивация, которая в современных условиях рассматривается в контексте создания внутреннего побуждения к действиям. Руководитель образовательной организации должен иметь не только свой личный мотив к формированию управленческой компетентности и результативному выполнению управленческих действий, а также созданию более совершенной системы управления, поэтому мы включили в структуру управленческой компетентности мотивационно-целевой компонент.

Основным компонентом структуры управленческой компетентности является деятельностный, который определяет готовность руководителя выполнять управленческие функции (информационно-аналитическую, плано-прогностическую, организационную и контрольно-диагностическую). От полноты и качества сформированности умений (действий в специфической ситуации) руководителя, от степени овладения им способами деятельности, от уровня готовности к выполнению тех или иных действий зависит результат деятельности.

Основой практических умений в каждом конкретном случае выступают теоретические знания и опыт, поэтому в структуру управленческой компетентности руководителя образовательного учреждения мы включили когнитивный компонент, который определяет необходимые знания для управленческой деятельности. В управленческой деятельности большое значение имеют умения проводить самооценку и самоанализ, поэтому в структуру управленческой компетентности мы включили рефлексивный компонент. На наш взгляд, руководитель образовательного учреждения должен ориентироваться на современные подходы к оценке результатов управленческой деятельности, а именно пользоваться педагогическим мониторингом качества внутри-школьного управления и др.» [14, с. 76].

Говоря о формировании управленческой компетентности руководителя образовательного учреждения необходимо особо выделить роль моделирования в этом процессе. «Метод моделирования дает возможность наглядно, образно, с помощью схем, кратких словесных характеристик представить педагогическое явление в виде целостной динамической системы.

Создание модели представляет собой конкретизацию общенаучного принципа связи целого и единичного, в которых их сочетание и возникающее при этом взаимодействие рождает новое качество - искомую модель.

Особенности формирования управленческой компетентности студентов педвуза требуют использования модели, структурными составляющими которой являются компоненты, структура и содержание управленческой компетентности, этапы и условия ее реализации, обеспечивающие результативность данной модели. Разработанная нами модель формирования управленческой компетентности представляет собой целостную, открытую, динамическую педагогическую систему, обладающую характерными для педагогических систем свойствами - целостности, структурности, иерархичности, взаимозависимости системы и среды, множественности описаний» [15, с. 49].

Модель формирования управленческой компетентности магистрантов педагогического образования включает в себя следующие компоненты:

- «целевой;
- содержательный;
- процессуальный;
- оценочно-результативный» [11].

Эта модель является компонентом профессиональной подготовки и предусматривает формирование управленческой компетентности магистрантов педагогического образования в вузе [15, 16]. При этом необходимо обеспечить, «с одной стороны, учет специфики образовательного процесса в вузе, его общих целей, содержания, форм и методов профессионального образования, а с другой - подбор содержания и особую организацию практико-ориентированной деятельности студента в рамках образовательного процесса вуза» [17, с. 49], что в свою очередь обеспечит эффективность и высокие уровни сформированности управленческой компетентности будущего руководителя образовательного учреждения.

Ниже рассмотрим сущность термина «формирование». В данном контексте «термин формирование мы будем рассматривать как «процесс обретения формы определенным содержанием». Таким образом, речь идет не о прямом воздействии, «формовке», а о предоставлении студенту определенных форм и условий деятельности для формирования готовности к диалогу управленческих позиций, то есть управленческой компетентности» [17, с. 49].

Под формированием управленческой компетентности будущего руководителя образовательного учреждения будем понимать формирование готовности к управленческой деятельности с позиций аксиологического подхода, в основе которого лежит общее понятие «ценностная установка». По мнению Л.В. Ведерниковой «данный вывод позволяет нам рассматривать процесс формирования управленческой компетентности в целом как процесс формирования готовности к управленческой деятельности или процесс формирования установки на управленческую деятельность» [17, с. 50]. Как она отмечает «...установка на профессиональную позицию может быть представлена как система ценностных установок в трех сферах: познания, действия и переживания» [18, с. 9]. Следовательно, мы можем выделить конкретные аспекты готовности к управленческой деятельности:

- 1) овладение знаниями, то есть ценностная установка на личностное знание и понимание;
- 2) деятельность, то есть ценностная установка на сотрудничество;
- 3) сопереживание, то есть ценностная установка на эмпатию;
- 4) анализ, то есть ценностная установка на рефлекссию.

Ценностное понимание содержания готовности к управленческой деятельности позволяет нам выделить компоненты процесса формирования управленческой компетентности, к которым мы относим:

1. Объектный компонент означает овладение знаниями и формируется в сфере познания, в которой важнейшими являются теоретические знания и умения применить их на практике.
2. Социальный компонент формируется в практической деятельности и означает готовность к сотрудничеству субъектов образовательного процесса в управленческой деятельности.
3. Эмоциональный компонент определяет отношение к управленческой деятельности и формируется в сфере переживания, определяя ценностное отношение к субъектам образовательного процесса, и выражается в эмпатийном поведении будущего руководителя образовательного учреждения.
4. Рефлексивный компонент также формируется в сфере переживания и связан с необходимостью оценки своей управленческой деятельности.

«В соответствии с данными компонентами в качестве критериев и показателей сформированности управ-

ленческой компетентности выступают:

- когнитивно-операциональный, в котором основные показатели – полнота и действенность знаний теории и практики управления;

- личностно-деятельностный, в котором основной показатель – готовность к взаимодействию, диалогу позиций субъектов управленческого взаимодействия;

- личностно-смысловой, в котором показателями являются толерантность, эмпатия;

- оценочный, в котором основной показатель – готовность к рефлексии» [17, с. 50].

Выделенные критерии и показатели можно позволять определить уровни сформированности управленческой компетентности будущих руководителей образовательных учреждений.

Низкий уровень - наличие знаний теории управления, но несформированность умений использовать эти знания на практике либо их частичное использование в стандартных ситуациях, то есть управленческая деятельность понимается как набор отдельных операций, не имеющих общей цели.

Средний уровень - магистрант на основе анализа и обобщения своих теоретических знаний вырабатывает в себе умения использовать их на практике, то есть «проявляется большая осознанность собственных действий и возможностей, сформированность отдельных умений регуляции управленческой деятельности и координации ее участников, умение ставить цели, определять способы их достижения, принимать решения и брать на себя определенную ответственность. На данном уровне управленческая деятельность для студента – это реализация серии взаимосвязанных управленческих функций для решения теоретических ситуаций и практических задач управления с учетом личностных особенностей субъектов образовательного процесса» [17, с. 51].

Высокий уровень - магистрант становится субъектом целеполагания, который способен находить эффективные средства реализации ценностей и целей управления. При этом управление представляет собой взаимодействие субъектов педагогического процесса с учетом личностных ценностей в условиях принятия субъект-субъектных отношений. На этом уровне управленческая деятельность будущего руководителя образовательного учреждения представляет собой эффективное взаимодействие субъектов педагогического процесса и принятие управленческих решений в русле субъект-субъектных отношений.

Таким образом, обобщение вышеизложенного позволяет нам констатировать, что модель формирования управленческой компетентности магистрантов по направлению «педагогическое образование» представляет собой некий эталон управленческой деятельности, которую необходимо формировать в условиях педагогического вуза.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Антонов В.Н., Силкина Н.В. Основы менеджмента в дополнительном образовании школьников: Учеб. пособие / Под ред. М.А. Галагузовой. - Челябинск: Издательство ЧГПУ «Факел», 1977. - 116 с.

2. Конаржевский Ю.А. Педагогический анализ учебно-воспитательного процесса как фактор повышения эффективного управления общеобразовательной школой: Дис. ... д. п. наук. - Челябинск, 1981. - 492 с.

3. Талызина Н.Ф. Управление процессом усвоения знаний. - М.: Изд. МГУ, 1975. - 344 с.

4. Третьяков П.И. Регион: Управление образованием по результатам. Теория и практика. - М.: Педагогика, 1988. - 275 с.

5. Шамова Т.И., Загуменнов Ю.Л. Развитие демократических основ в управлении школой // Педагогика. 1986. № 12. - С. 57- 61.

6. Кейлер А.В. Формирование управленческой компетентности магистров по направлению «Психолого-педагогическое образование»: историографический ана-

лиз проблемы //

7. Баженова К.А. Формирование организационно-управленческой компетентности педагогов-руководителей исследовательской деятельностью школьников: Дис. ... к. пед. наук. - Красноярск, 2009. - 197 с.

8. Зимина Е.Ю. Развитие управленческой компетентности будущего педагога профессиональной школы: Дис. ... к.п.н. - Екатеринбург, 2004. - 172 с.

9. Киселева Л.Г. Формирование управленческой компетентности будущих специалистов дошкольных образовательных учреждений: Дис. ... канд. пед. наук. - Чита, 2007. - 249 с.

10. Корнеева И.Г. Повышение компетентности управленческой деятельности заместителя директора школы: Дис. ... к. п. н. - М., 2008. - 246 с.

11. Коробейникова И.А. Формирование управленческой компетентности студентов в педагогическом вузе: Дис. ... к. пед. наук. - Ишим, 2010. - 218 с.

12. Нимбуева С.Ц. Формирование управленческой компетентности будущего учителя сельской школы в педагогическом колледже: Дис. ... канд. пед. наук. - Улан-Уде, 2004. - 203 с.

13. Тарасенко В.В. Формирование управленческой компетентности руководителя образовательного учреждения в имиджевой деятельности: Автореферат дис. ... канд. пед. наук. - Оренбург, 2010. - 25 с.

14. Вертохвостова Г.А. Продуктивная технология формирования управленческой компетентности руководителя образовательного учреждения // Профессиональное образование в России и за рубежом, 2015. № 2 (18). - С. 75-80.

15. Ярыгин О.Н., Коростелев А.А. Системная динамика как основа современной управленческой компетентности // Актуальные проблемы экономики и права. 2014. № 4 (32). С. 196-205.

16. Ярыгин О.Н., Рябова В.М. Неявное знание как компонент компетентности в аналитической деятельности // Балтийский гуманитарный журнал. 2013. № 4. С. 131-134.

17. Ведерникова Л.В., Коробейникова И.А. Модель формирования управленческой компетентности студентов педагогического вуз // Педагогическое образование и наука, № 4, 2010. С. 49-52.

18. Ведерникова Л.В. Подготовка педагога как творческого профессионала: Учебное пособие - Ишим: Изд-во ИГПИ им. П. П. Ершова, 2006. - 112 с.

*Статья поступила в редакцию 11.04.2018*

*Статья принята к публикации 27.06.2018*

УДК 37.032

## ЛИЧНОСТЬ ИНЖЕНЕРА КАК АСПЕКТ РАССМОТРЕНИЯ, НЕОБХОДИМЫЙ ДЛЯ ФОРМИРОВАНИЯ У СТУДЕНТОВ ТЕКСТОВОЙ КОМПЕТЕНЦИИ

© 2018

**Нурмеева Елена Климовна**, старший преподаватель

*Казанский национальный исследовательский технологический университет  
(420015, Россия, Казань, ул. Карла Маркса, 68, lennur@mail.ru)*

**Аннотация.** В данной статье рассмотрено такое понятие, как «компетенция» и в частности понятие «текстовая компетенция», а также какими качествами должен обладать специалист, будущий инженер для того чтобы можно было говорить о его владении текстовой компетенцией. Данное понятие является актуальным, так как инженер в своей деятельности сталкивается с различного рода информацией, большая часть этой информации поступает к нему в виде тех или иных текстов. В последнее время все чаще говорится о том, что выпускник должен быть компетентным в своей области. Поэтому можно говорить о том, что в понятие «компетентность» входят такие понятия, как «подготовленность», «воспитанность», «образованность», «общая культура», «квалификация». Компетентность – это широкое понятие, которое обозначает характеристику качества подготовки студента, результата образования. Понятия «компетентность» и «компетенция» выступают интегрированными характеристиками личности инженера. В статье рассматривается, какими свойствами и качествами должен обладать инженер, какие требования ему предъявляются современным обществом, для того, чтобы он мог быть компетентным, квалифицированным специалистом и какое место в его профессиональной подготовке занимает формирование текстовой компетенции.

**Ключевые слова:** образование, компетентность, компетенции, качества инженера, профессиональное развитие личности, профессиональный рост, система ценностей.

## PERSONALITY OF THE ENGINEER AS AN ASPECT OF CONSIDERATION, NECESSARY FOR THE FORMATION OF STUDENTS OF TEXT COMPETENCE

© 2018

**Nurmeeva Elena Klimovna**, senior lecturer

*Kazan National Research Technological University  
(420015, Russia, Kazan, Karl Marks Street, 68, lennur@mail.ru)*

**Abstract.** This article describes such a notion as “competence” and in particular the concept of “textual competence”, and what are the qualities of a specialist, the future engineer to be able to talk about his possession of textual competence. This concept is relevant, since the engineer in his work is faced with various kinds of information, most of this information comes to him in the form of certain texts. In recent years, it is increasingly said that the graduate must be competent in their field. Therefore, we can say that the concept of “competence” includes such concepts as “preparedness”, “good breeding”, “education”, “General culture”, “qualification”. Competence is a broad concept that denotes the characteristic of the quality of student training, the result of education. The concepts of “competence” and “competence” are integrated characteristics of the engineer’s personality. The article discusses what properties and qualities an engineer should have, what requirements are imposed on him by modern society, so that he can be competent, qualified and what place in his professional training is the formation of text competence.

**Keywords:** education, competence, quality of the engineer, professional development of personality, professional growth, value system.

Что представляет собой понятие «компетенция» применительно к студенту технического вуза и будущему инженеру, и его работе с информацией, поступающей к нему в виде различного вида текстов? Какими качествами должен обладать специалист для того чтобы можно было говорить о его владении текстовой компетенцией? В последнее время все чаще говорится о том, что выпускник должен быть компетентным в своей области. Поэтому можно говорить о том, что в понятие «компетентность» входят такие понятия, как «подготовленность», «воспитанность», «образованность», «общая культура», «квалификация». Компетентность – это широкое понятие, которое обозначает характеристику качества подготовки студента, результата образования. Сейчас ориентация на знания сменяется в высших учебных заведениях на компетентный подход к образованию. Анализ литературы показывает, что в российской педагогической науке до сих пор нет единого понимания терминов «компетентность» и «компетенция». «Компетенция» понимается как область знаний, в которой кто-то хорошо осведомлен, а «компетентность» как обладание компетенцией. Понятие «компетенция» подразумевает не совокупность знаний, умений и способностей, а готовность к мобилизации всех ресурсов, организованных как в систему знаний, умений и навыков, так и включенных в нее психических качеств личности, ее способностей, необходимых для успешного выполнения поставленной задачи на высоком уровне для конкретной ситуации.

Но большинство исследователей сходятся на том, что компетенция:

1. Это не только знания, умения и навыки.
2. Относится к личности студента.

3. Может быть сформирована и в специальном образе сформированной деятельности студентов, и в реальной действительности [1].

Понятия «компетентность» и «компетенция» выступают интегрированными характеристиками личности. Современная образовательная парадигма предписывает не рассматривать знания с точки зрения некоего капитала. Приоритетным становится синтез и продуцирование нового знания, управление им, а также той информацией, которая необходима для решения любой профессиональной задачи.

Таким образом, необходимо отметить, что понятие «компетенция» необходимо рассматривать как производную понятия «компетентность», что подразумевает включение в ее этимологическое содержание аспект прикладного момента знаний, умений и навыков или некую их систему. «Компетентный» в своем деле человек – это «осведомленный, являющийся признанным знатоком в каком-либо вопросе, авторитетный, полноправный, обладающий кругом полномочий, способный» [2].

Но в чем, же заключается профессиональная компетенция? Большинство исследователей профессиональная компетенция рассматривается в двух ракурсах:

1. В качестве цели образования, подготовки к будущей профессиональной деятельности.
2. В качестве промежуточного результата, отражающего уровень подготовки специалиста к осуществлению профессиональной деятельности [3].

Таким образом, профессиональная компетентность может быть представлена с позиций качественной характеристики личности будущего специалиста, которая опосредована включенной в нее системой научно-теоретического, специального знания в рамках конкретной

специальности, а также дополненная должным уровнем сформированности профессионально значимых умений, навыков и качеств, собственного практического опыта и наличие устойчивой потребности в том, чтобы быть компетентным, интереса к профессиональной компетентности своего профиля. Таким образом, получается, что профессиональная компетенция специалиста с высшим образованием – это система внутренних состояний и качеств личности будущего специалиста, подразумевающих и его готовность к осуществлению профессиональной деятельности, а также должный уровень развития способностей, умений и возможностей осуществлять необходимые для достижения данного результата действия [4].

Ядром становления профессиональной личности является формирование профессиональной компетенции, иными словами развитие личности в процессе профессионального обучения, освоение им профессии и осуществление профессиональной деятельности. Процесс формирования профессиональной компетенции разнообразен для каждого индивида [5].

Что включают в себя необходимые компоненты компетенции личности:

- умения;
- способности;
- навыки;
- знания;
- личностные качества.

Основные компоненты компетентного специалиста:

1. Знания и умения взаимодействия с обществом и умение профессионально общаться.

2. Готовность к исполнению конкретного вида деятельности, готовность решать профессиональные задачи и оценивать результаты своего труда, умение самостоятельно приобретать новые знания и умения в области специальности.

3. Готовность к непрерывному профессиональному росту, повышению своей квалификации и реализации себя в профессиональном труде.

4. Адекватное понимание своих профессиональных характеристик.

5. Наличие целей и ценностных установок в профессиональной деятельности.

Существует большое количество требований к компетентному, квалифицированному специалисту. Необходимо выделить несколько, среди них:

1. Умение рассматривать рационализаторские предложения по усовершенствованию технологий производства и выдавать заключения о необходимости их использования.

2. Сбор и обработка, анализ и систематизация научной информации по своей специальности.

3. Понимание и разработка технической документации, исследовательских и проектно-конструкторских работ.

4. Изучение специальной литературы, научно-технической информации, разработок в российской и зарубежной науке и технике.

5. Подготовка информационных обзоров, рецензий и заключений на различную техническую документацию [6].

Максимально возможная реализация личности в ее профессиональной компетентности может быть единственно результатом формирования системы знаний в процессе профессиональной подготовки. Соответствующая система знаний может быть лишь, когда сама деятельность является следствием активности, заинтересованности обучаемого, адекватно воспринимающего содержание своего профессионального образования, впитывающего нужную информацию на основе имеющихся уже знаний и сложившейся системы ценностей.

Современный инженер должен совмещать в себе множество талантов: ученого, конструктора, менеджера, Азимут научных исследований: педагогика и психология.

и даже в определенной степени лингвиста [7].

Итак, для формирования компетентного специалиста в своей области необходимо:

1. Направленность специалиста, то есть его основные потребности, установки, ценности и мотивы. Это могут быть также интересы, идеалы, карьера, положение в обществе, профессиональная позиция, социальный – профессиональный статус. На разных стадиях формирования профессиональной компетенции они могут иметь различное содержание, обусловленное уровнем профессионального развития личности.

2. Профессиональная компетенция, которая отражает творческие процессы развития личности и ее самореализации в творческом опыте, а также область освоения профессионально ориентированных смежных видов деятельности, результативность профессионального самоопределения и профессиональной самореализации на основе ресурсов потенциала, направленного на достижение высокого уровня профессионализма.

3. Качества и свойства будущего инженера, их развитие в процессе его профессионального роста, их формирование. Профессионально важные качества – это индивидуальные качества профессионала, влияющие на эффективность и успешность его деятельности. К ним относятся:

- наблюдательность;
- различные виды памяти (образная, двигательная и пр.);
- логика мыслительной деятельности;
- продуктивное и пространственное воображение;
- внимательность;
- эмоциональную и нервно-психическую устойчивость;
- решительность;
- высокий уровень выносливости;
- настойчивость в достижении цели;
- целеустремленность;
- самодисциплина;
- самоконтроль.

4. Психофизические свойства. Их развитие происходит в ходе усвоения знаний, целенаправленной профессионализации и опосредуют эффективное формирование профессионально важных свойств и качеств личности, профессионализируясь, приобретают статус имеющих самостоятельное значение. К таким качествам и свойствам относят скорость реакции, зрительно-координационные качества, глазомер и пр. [8].

К ключевым классификациям относятся абстрактное мышление, способность к запоминанию, способность делать прогнозы, способность к принятию решений, коммуникативные навыки, работоспособность, ответственность. Нужно определить структуру формирования личности профессионала в целом, в которую входят все качества, умения, навыки, компетенции и способности, которыми он должен обладать и на ее основе определить, какие же из них необходимы студенту для формирования текстовой компетенции.

Следует выделить четыре подструктуры:

1. Социально-профессиональная направленность. Это склонности, интересы, отношения, установки. К социально – профессиональным способностям, которыми должен обладать будущий инженер относятся: готовность к сотрудничеству, настрой на достижения, успех и профессиональный рост, надежность, социальная ответственность. Специалист, работающий с информацией, а, следовательно, с текстами различного вида, должен обладать направленностью на достижения и социальной ответственностью, так как эта работа является неотъемлемой частью его деятельности, а от данных качеств зависит не только его успех, но и всего предприятия.

2. Профессиональная компетентность. Это совокупность знаний, умений и навыков, а также уровень квалификации в профессиональной области. Иными словами, это органический синтез социально-правовой, экономиче-

ческой, специальной профессиональной личной компетентности (знания, умения, навыки, выходящие за рамки данной профессии), аутокомпетентность [9].

Не вызывает сомнений, что специалист, работающий с разного рода текстами, должен быть компетентен в своей специальности, именно в той области, в которой он трудится. К знаниям, умениям и навыкам можно отнести в нашем случае те, что будущий специалист получает непосредственно по грамматике, лексикологии, фразеологии языка, хотя основное внимание в процессе обучения студентов технического вуза должно быть направлено на ту область, в которой специалист будет работать. В этом заключается особенность формирования текстовой компетенции именно у студентов технического вуза.

3. Профессионально важные качества. Это внимательность, наблюдательность, решительность, самоконтроль. В профессиональной деятельности специалиста это:

- профессиональная самостоятельность;
- социально-профессиональный интеллект;
- способность к планированию технических процессов;
- способность диагностировать;
- профессиональная амбивальность;
- профессиональная самодисциплина.

Очевидно, все вышеперечисленное является необходимым для будущего инженера в процессе обучения и дальнейшей работы с получением, анализом поступающей в виде текстов информации.

4. Профессионально значимые психофизические и психофизиологические свойства – это уровень энергетизма, показатели зрительно-двигательной координации, скорость реакции, а также общая координация, реактивность, глазомер, выносливость, устойчивость к стрессам и работоспособность [10].

В ходе профессионального становления содержательное наполнение данных подструктур может изменяться, варьироваться. Также может осуществляться интеграция компонентов внутри каждой подструктуры. Этот процесс предопределяет образование ключевых квалификаций специалиста. Последние же обеспечивают формирование конкурентоспособности, способности к достижению высокой продуктивности в профессиональной деятельности, обеспечение профессиональной мобильности, а также непрерывный профессиональный рост и саморазвитие специалиста.

В свете современного развития инновационных технологий следует перечислить базовые инновационные характеристики, которыми должен обладать будущий инженер:

1. Компетенции: профессиональная, методическая, управленческая, коммуникативная.

Говоря о работе с информацией необходимо, конечно, отметить профессиональную компетенцию, так как специалист должен, прежде всего, быть компетентным в своей области деятельности. Только обладая ею он сможет выработать дополнительные профессиональные компетенции.

2. Сформированность стремления к осуществлению профессиональной деятельности на основе внедрения инноваций: осознанный интерес к деятельности, целеустремленность, инициативность, способность к творчеству, повышенная профессиональная мобильность, стремление к профессиональному росту, адаптивность.

Данные свойства необходимы студенту и в овладении отдельными узкими видами деятельности, входящими в состав общей профессиональной компетентности современного специалиста. Также они необходимы студенту и во владении приемами работы с языком, куда и входит работа с текстом.

Навыки регулирования самообразования и развития в своей деятельности:

- развитие умственных способностей;

– когнитивные навыки: анализ, синтез, обобщение, сравнение;

– перцептивные навыки: восприятие, понимание, оценка;

– развитие самооценки, самоконтроля, самоанализа;

– прогностические навыки.

Таким образом, мы рассмотрели структуру содержания понятия «компетенция» применительно к студенту технического вуза и будущему инженеру, и его работе с информацией, поступающей к нему в виде различного вида текстов.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Макаев Х.В. Профилирование иностранной подготовки студентов как фактор повышения мотивации к профессиональному и карьерному росту: автореф. дис. канд.пед.наук / Х.В. Макаев.- Ижевск: Изд-во Удм-го гос. Ун-та, - С. 15–21.

2. Гурье Л.И. Проектирование педагогических систем: учебное пособие /Л.И. Гурье. – Казань: Изд-во Казан.гос.технол.ун-та, - 2004. – С. 146–147.

3. Байденко В.И. Компетентностный подход к проектированию государственных образовательных стандартов высшего профессионального образования (методологические и методические вопросы): методическое пособие / В.И. Байденко – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2015. – С. 114.

4. Павлова А.М. Модернизация профессионального образования: компетентностный подход / А.М. Павлова,З.Ф. Зеер, Э.Э. Симанюк. – М.: Изд-во МПСИ, 2015. – С. 216.

5. Ишмуратова А.М. Формирование иноязычных компетенций студентов технического вуза в проектной деятельности: автореферат / А.М. Ишмуратова. – Казань, 2008.

6. Галимзянова И.И. Формирование языковой компетенции будущих менеджеров в процессе профессионального образования : автореферат /И.Г. Галимзянова. – Казань, 2002.

7. Рахимов А.З.Психодидактика: учебное пособие / Рахимов А.З. – Уфа: Творчество, 1996. – С. 40–44.

8. Кушаева Е.Г. Дидактические условия формирования текстовой компетенции студентов технического вуза: автореф. дис.канд.пед.наук / Кушаева Ю.Г. – Казань: Изд-во Каз.гос.техн.ун-та, - 2002. – С. 64–70.

9. Григорьева Е.В. Проектирование и реализация содержания обучения иностранному языку в высшей школе с учетом интерпретации образования: автореферат / Е.В. Григорьева. – Казань, 2008. – С. 101.

*Статья поступила в редакцию 30.04.2018*

*Статья принята к публикации 27.06.2018*



УДК 378

**КРИТЕРИИ И ПОКАЗАТЕЛИ УРОВНЕЙ СФОРМИРОВАННОСТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ  
КОМПЕТЕНЦИЙ СТУДЕНТОВ СТРОИТЕЛЬНОГО ПРОФИЛЯ**

© 2018

**Одарич Ирина Николаевна**, преподаватель  
**Третьякова Елена Михайловна**, кандидат педагогических наук,  
доцент кафедры «Городское строительство и хозяйство»  
*Тольяттинский государственный университет*

(445020, Россия, Тольятти, ул. Белорусская, 14, e-mail: [alena.tretyakova.76@mail.ru](mailto:alena.tretyakova.76@mail.ru))

**Аннотация.** Согласно федеральному государственному образовательному стандарту высшего образования, у бакалавров строительного профиля должны быть сформированы один, несколько, либо все пять видов профессиональной деятельности. Каждый вид профессиональной деятельности описывают профессиональные компетенции. При разработке программы бакалавриата высшее учебное заведение устанавливает требования к результатам обучения по отдельным дисциплинам. В набор требуемых результатов освоения программы бакалавриата включаются все описанные в федеральном государственном образовательном стандарте высшего образования компетенции. В процессе обучения у студентов бакалавриата в зависимости от мотивационного, когнитивного и деятельностного критериев производится оценка уровней сформированности профессиональных компетенций. Данные критерии сформированности профессиональных компетенций в свою очередь характеризуются показателями. Например, показателями мотивационного критерия являются профессиональный интерес и психологическая готовность к профессиональной деятельности. Различают три уровня сформированности профессиональных компетенций – низкий, средний и высокий. Экспериментальная работа по реализации содержания и технологии обучения по дисциплине «Железобетонные и каменные конструкции» включала на констатирующем этапе определение уровня мотивированности студентов бакалавриата и контрольный срез начального уровня сформированности компонент профессиональных компетенций. Данные результаты являются входными для обучающего этапа эксперимента. В ходе обучающего этапа эксперимента осуществлялось внедрение в учебный процесс подготовки студентов бакалавриата строительного профиля технологии обучения по дисциплине «Железобетонные и каменные конструкции», для последующего проведения сравнительного этапа эксперимента.

**Ключевые слова:** виды профессиональной деятельности, критерии и показатели сформированности профессиональных компетенций, мотивационный критерий, когнитивный критерий, деятельностный критерий, уровни сформированности профессиональных компетенций.

**CRITERIA AND INDICATORS OF LEVELS OF THE FORMATION OF PROFESSIONAL  
COMPETENCE OF STUDENTS OF THE BUILDING PROFILE**

© 2018

**Odarich Irina Nikolaevna**, teacher  
**Tretyakova Elena Mixailovna**, candidate of pedagogical science,  
docent of «Chair Town building and economy»  
*Togliatti State University*

(445020, Russia, Togliatti, Belorusskaa street, 14, e-mail: [alena.tretyakova.76@mail.ru](mailto:alena.tretyakova.76@mail.ru))

**Abstract.** According to the federal state educational standard of higher education, one, several, or all five types of professional activity should be formed for the bachelors of the construction profile. Each type of professional activity describes professional competencies. When developing a bachelor's program, a higher educational institution sets the requirements for the results of studies in separate disciplines. The set of required results of mastering the bachelor's program includes all the competencies described in the federal state educational standard of higher education. In the process of training, undergraduate students, depending on the motivational, cognitive and activity criteria, assess the levels of the formation of professional competencies. These criteria for the formation of professional competencies are in turn characterized by indicators. For example, indicators of the motivational criterion are professional interest and psychological readiness for professional activity. There are three levels of the formation of professional competencies - low, medium and high. Experimental work on the implementation of the content and technology of training in the discipline "Reinforced concrete and stone structures" included at the determining stage the definition of the level of motivation of undergraduate students and the control section of the initial level of the formation of components of professional competencies. These results are input to the training phase of the experiment. During the training phase of the experiment, the introduction of the training technology in the discipline "Reinforced concrete and stone structures" was introduced into the educational process for the undergraduate students in the building profile for the subsequent conduct of the comparative stage of the experiment.

**Keywords:** types of professional activity, criteria and indicators of the formation of professional competencies, motivational criteria, cognitive criteria, activity criteria, levels of the formation of professional competencies.

Приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 12.03.2015 N 201 утвержден федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования по направлению подготовки 08.03.01 Строительство (уровень бакалавриата) [1], с обозначением пяти видов профессиональной деятельности - изыскательской и проектно-конструкторской (ИиПК), производственно-технологической и производственно-управленческой (ПТиПУ), экспериментально-исследовательской (ЭИ), монтажно-наладочной и сервисно-эксплуатационной (МНиСЭ), предпринимательской (ПД). Исходя из потребностей рынка труда, научно-исследовательских и материально-технических ресурсов высшего учебного заведения, выпускники, освоившие программу бакалавриата, должны быть готовы осуществлять один, несколько, либо все вышеуказанные виды профессиональной деятельности. Каждый вид про-

фессиональной деятельности характеризуется профессиональными компетенциями, например, экспериментально-исследовательская деятельность (ЭИ) включает в себя:

- знание научно-технической информации, отечественного и зарубежного опыта по профилю деятельности (ПК-13);

- владение методами и средствами физического и математического (компьютерного) моделирования в том числе с использованием универсальных и специализированных программно-вычислительных комплексов, систем автоматизированных проектирования, стандартных пакетов автоматизации исследований, владение методами испытаний строительных конструкций и изделий, методами постановки и проведения экспериментов по заданным методикам (ПК-14);

- способность составлять отчеты по выполненным

работам, участвовать во внедрении результатов исследований и практических разработок (ПК-15).

Все общекультурные и общепрофессиональные компетенции, а также профессиональные компетенции, отнесенные к тем видам профессиональной деятельности, на которые ориентирована программа бакалавриата, включаются в набор требуемых результатов освоения программы бакалавриата по направлению подготовки 08.03.01 Строительство. При разработке программы бакалавриата высшее учебное заведение устанавливает требования к результатам обучения по отдельным дисциплинам (модулям).

Согласно разработанной технологии обучения по дисциплине «Железобетонные и каменные конструкции», предполагающей непрерывное формирование профессиональных компетенций у студентов бакалавриата по направлению подготовки 08.03.01 Строительство, в качестве признаков, на основе которых производится оценка уровней сформированности профессиональных компетенций были определены следующие критерии: мотивационный, когнитивный и деятельностный (рисунок 1). Данные критерии подробно рассмотрены в многочисленных научных и педагогических работах [2-8].



Рисунок 1 – Критерии оценки уровня сформированности профессиональных компетенций (ПК)

Критерии сформированности профессиональных компетенций в свою очередь характеризуются показателями, которые более подробно показаны в таблице 1.

Таблица 1 - Критерии и показатели оценки уровня сформированности профессиональных компетенций студентов строительного профиля

Критерии	Показатели
Мотивационный	1. Уровень понимания необходимости усвоения изыскательской и проектно-конструкторской (ПнПК), производственно-технологической и производственно-управленческой (ПнПУ), экспериментально-исследовательской (ЭИ), монтажно-наладочной и сервисно-эксплуатационной (МнСЭ), предпринимательской (ПД) компетенций, как важных компонентов профессиональной компетентности бакалавра
	2. Уровень мотивированности бакалавров на самостоятельное формирование профессиональных компетенций
Когнитивный	3. Уровень знаний декларативных (знаю что) и процедурных (знаю как) в области строительства и строительных технологий
	4. Уровень знаний декларативных (знаю что) и процедурных (знаю как) в области строительных конструкций
Деятельностный	5. Уровень изыскательской и проектно-конструкторской компетенции
	6. Уровень производственно-технологической и производственно-управленческой компетенции
	7. Уровень экспериментально-исследовательской компетенции
	8. Уровень монтажно-наладочной и сервисно-эксплуатационной компетенции
	9. Уровень предпринимательской деятельности

Обозначенные в зависимости от критериев показатели сформированности профессиональных компетенций, более четко и емко можно сформулировать следующим образом:

показателями *мотивационного критерия* являются профессиональный интерес и психологическая готовность к профессиональной деятельности;

показателями *когнитивного критерия* являются профессиональные знания и информационно-коммуникационный показатель;

к показателям *деятельностного критерия* в своей совокупности относятся – самостоятельность студента строительного профиля, его возможность осуществлять организацию профессиональной деятельности, готовность работать с профессиональными инструментами, и, следовательно, готовность к профессиональным действиям.

Определение показателей мотивационного критерия в ходе педагогического эксперимента проводилось

с использованием диагностики мотивации на достижение, предложенной М.Ш. Магомед-Эминовым [9], а при определении показателей когнитивного и деятельностного критериев использовались тестовые задания по дисциплине «Железобетонные и каменные конструкции», позволяющие оценить уровень знаний и умений по сформированности профессиональных компетенций у студентов строительного профиля (уровень бакалавриата). В свою очередь, рассматривались несколько уровней сформированности профессиональных компетенций: *низкий* (критический) уровень, *средний* (допустимый) уровень и *высокий* (оптимальный) уровень.

Характеристика критериев и показателей сформированности профессиональных компетенций по уровням их оценки показана в таблице 2.

Таблица 2 – Характеристика критериев и показателей сформированности профессиональных компетенций

Критерии	Показатели	Уровень		
		Низкий (критический)	Средний (допустимый)	Высокий (оптимальный)
Мотивационный	Профессиональный интерес	Выражает частичный интерес к овладению профессией	Выражает интерес к овладению профессией	Всегда заинтересован в овладении профессией
	Психологическая готовность к профессиональной деятельности	Эмоциональная реакция на достижения и неудачи не адекватна	Эмоциональная реакция на достижения и неудачи не всегда адекватна	Эмоциональная реакция на достижения и неудачи всегда адекватна
Когнитивный	Профессиональные знания	Обладает минимальными знаниями в профессиональной области	Обладает знаниями в профессиональной области, но недостаточно глубокими	Обладает системными, глубокими, осознанными знаниями в профессиональной области
	Информационно-коммуникационный показатель	Затрудняется оперировать информацией из собственного опыта	Способен ситуативно оперировать информацией из собственного опыта	Способен свободно оперировать информацией из собственного опыта
Деятельностный	Готовность к профессиональным действиям	Недостаточно подготовлен к профессиональным действиям	В благоприятных условиях проявляет готовность к профессиональным действиям	В различных условиях проявляет готовность к профессиональным действиям
	Готовность работать с профессиональными инструментами	Удовлетворительно работает с некоторыми профессиональными инструментами	Удовлетворительно работает с профессиональными инструментами	Владеет умением качественной работы с профессиональными инструментами
	Организационный	Принимает самостоятельные профессиональные решения по совету наставников	В основном самостоятельно принимает профессиональные решения	Самостоятельно принимает профессиональные решения
	Самостоятельность	Способен выполнять индивидуальные задания при поддержке наставников	Способен выполнять индивидуальные задания в зависимости от сложности	Теоретически подходит к выполнению индивидуальных заданий

Таким образом, студент бакалавриата со сформированными профессиональными компетенциями оптимально подготовленный к выполнению профессиональной деятельности способен самостоятельно принимать профессиональные решения, в различных условиях проявляет готовность к профессиональным действиям, а следовательно и творчески подходит к выполнению индивидуальных заданий, в том числе и с помощью умений качественной работы с профессиональными инструментами. Данная характеристика является возможной при условии развития у студента строительного профиля высокого уровня мотивационного и познавательного критериев сформированности профессиональных компетенций. Следовательно, студент весьма заинтересован в овладении профессией, а также адекватно реагирует на неудачи и достижения в профессиональной деятельности, от чего напрямую зависит уровень владения содержанием профессиональных компетенций, то есть способность свободно оперировать информацией из собственного опыта, в совокупности с использованием системных, глубоких, осознанных знаний в профессиональной области.

Опытнo-экспериментальная работа по реализации содержания и технологии обучения по дисциплине «Железобетонные и каменные конструкции» проведенная по методике и рекомендациям Е.И.Атлягузовой, Ю.К. Черновой, О.Н. Ярыгина [10-12] и включала *три этапа – констатирующий, обучающий и сравнительный*.

Проведенное исследование по определению уровня мотивированности студентов бакалавриата показало, что мотивация студентов к успехам или неудачам в профессиональной деятельности у контрольных и экспериментальных групп приблизительно одинакова, однако внутри групп у студентов уровень мотивированности различен: порядка 60% обучающихся имеют

низкий (критический) уровень мотивации – мотивация на избегание неудачи; около 22% обучающихся имеют средний (допустимый) уровень мотивации – мотивация не выражена; и лишь у порядка 18% обучающихся высокий (оптимальный) уровень мотивации – мотивация на достижения. Параллельно с определением уровня мотивированности студентов на обучение, в ходе констатирующего этапа провели первый (контрольный) срез начального уровня сформированности компонент профессиональных компетенций у будущих бакалавров строительного профиля с целью их определения и подтверждения того, что начальный уровень (низкий, средний и высокой) сформированности ПК у контрольных и экспериментальных групп однороден. Данные результаты являются входными для обучающего этапа эксперимента, и подтверждающие необходимость формирования профессиональных компетенций у студентов строительного профиля на более высоком уровне. В ходе обучающего этапа эксперимента осуществлялось внедрение в учебный процесс подготовки студентов бакалавриата строительного профиля технологии обучения по дисциплине «Железобетонные и каменные конструкции», а также отработка подходов в проектировании как содержания, так и его качественной оценки, с целью последующего проведения сравнительного этапа эксперимента [13].

В результате итогом выполненной экспериментальной работы является диагностический инструментарий определения критериев (мотивационный, когнитивный, деятельностный) и показателей уровней сформированности профессиональных компетенций у студентов бакалавриата строительного профиля. Разработанная технология обучения, экспериментально проверенная в дисциплине «Железобетонные и каменные конструкции», обеспечивает прогнозируемый и диагностируемый результат, а именно переход студентов с низкого уровня на высокий уровень, для их последующей успешной сдачи профессионального экзамена в центре оценки квалификации [14].

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования (ФГОС ВО) по направлению подготовки 08.03.01 Строительство (уровень бакалавриата), утвержденный приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 12 марта 2015 г. № 201.
2. Равен, Дж. Компетентность в современном обществе. Выявление, развитие и реализация : пер. с англ. / Дж. Равен. - Москва : Когито-Центр, 2002. - 395 с.
3. Бареева, Э.А. Формирование профессиональных компетенций студентов строительного колледжа : дисс. ... канд. пед. наук / Э.А. Бареева - Саратов, 2011. - 177 с.
4. Митина, Л. М. Психология развития конкурентоспособной личности : учебно-методическое пособие / Л. М. Митина. – Воронеж: Изд. НПО «МОДЭК», 2002. – 400 с.
5. Иванова Т.Н. Социально-профессиональное ориентирование современной российской молодежи: структурный анализ // Балтийский гуманитарный журнал. 2014. № 4. С. 11-15.
6. Албитова Е. П., Каплина С. Е. Сущность, факторы, механизмы, критерии процесса социальной адаптации студентов вуза // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2015. № 4(13). С. 46-49.
7. Чучалин, А.И. Проектирование инженерного образования в перспективе XXI века : Учебное пособие / А. И. Чучалин - Москва : Логос, 2014. - 232 с.
8. Мельник, А.А. Определение критериев готовности будущего учителя физической культуры к внеклассной работе // Карельский научный журнал. 2015. № 1(10). С. 53-56.
9. Магомед-Эминов, М.Ш. Практикум по психодиагностике / М.Ш. Магомед-Эминов // Психодиагностические материалы. - М.: МГУ, 1988.
10. Агтягузова, Е.И. Формирование базовых компе-

тентий студентов технического профиля (на примере изучения курса «Основы систем автоматизированного проектирования») : дис. ... канд. пед. наук / Е. И. Агтягузова. - Тольятти, 2011. - 135 с.

11. Чернова, Ю.К. Квалиметрическое проектирование образовательного процесса : методология и практика : учебное пособие / Ю. К. Чернова, В. В. Щипанов; под науч. ред. А. И. Субетто. - Москва : Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2002. - 250 с.

12. Ярыгин, О.Н. Система формирования компетентности в аналитической деятельности исследователя. Монография / О.Н. Ярыгин. – Тольятти: Изд-во «Кассандра», 2013. – 462 с.

13. Одарич, И.Н. Опыт-экспериментальная работа по формированию профессиональных компетенций бакалавров строительного профиля // Балтийский гуманитарный журнал. 2016. Т.5. № 3 (16). С. 142-147.

14. Одарич, И.Н. Независимая оценка квалификации бакалавров строительного профиля в соответствии с профессиональным стандартом // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2017. Т. 6. № 2 (19). С. 111-113.

*Статья поступила в редакцию 16.12.2017*

*Статья принята к публикации 27.06.2018*

УДК 378.4

## РЕЗУЛЬТАТЫ ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЙ ПРОВЕРКИ МОДЕЛИ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ЭТИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ СТУДЕНТОВ ВУЗОВ

© 2018

**Павлова Ольга Вячеславовна**, преподаватель кафедры английского языка и межкультурной коммуникации

*Саратовский национальный исследовательский государственный университет имени Н.Г. Чернышевского (410012, Россия, Саратов, улица Астраханская, 83, email: oliapavl2013@yandex.ru)*

**Аннотация.** Профессионально-этическая культура является фундаментом успешного профессионального роста. В силу этого исследование формирования профессионально-этической культуры студентов вузов становится актуальным направлением научно-практических изысканий. Автор статьи приводит результаты экспериментальной проверки модели формирования профессионально-этической культуры студентов вузов. Эксперимент проводился на экономическом факультете Саратовского национального исследовательского государственного университета им. Н.Г. Чернышевского среди студентов 1, 2 курса на занятиях по иностранному языку (английский). Автор представляет этапы формирования профессионально-этической культуры, их содержание, включающее спецкурс «Профессиональная этика в бизнесе и экономике», личностно-ориентированные методы обучения: коммуникативный, проблемный, игровой, проектный. Автор определяет критерии оценивания сформированности профессионально-этической культуры (когнитивный, чувственно-эмоциональный, аксиологический, деятельностный), показатели по каждому критерию, а также уровни сформированности профессионально-этической культуры (недостаточный, необходимый и эффективный) по каждому критерию. Применялся следующий диагностический инструментарий: самоактуализационный тест, диагностика «эмоционального интеллекта», диагностика уровня творческого потенциала, тест личностных ценностей. Использованы методы математической статистики: расчёт средних величин, относительных величин, коэффициента асимметрии и эксцесса для определения вида распределения, t-критерия Стьюдента. Сравнение первоначальных результатов с результатами, которые были достигнуты в ходе опытно-экспериментальной работы, показало, что уровень профессионально-этической культуры студентов в экспериментальной группе значительно вырос, что свидетельствует об эффективности авторской модели формирования профессионально-этической культуры студентов вузов.

**Ключевые слова:** профессионально-этическая культура, студенты вузов, экономисты, иностранный язык, модель, экспериментальная проверка, диагностический инструментарий, t-критерий Стьюдента.

## THE RESULTS OF EXPERIMENTAL VERIFICATION OF THE MODEL OF UNIVERSITY STUDENTS' PROFESSIONAL-ETHICAL CULTURE FORMING

© 2018

**Pavlova Olga Vyacheslavovna**, lecturer of the department of English language and intercultural communication

*Saratov State University*

*(410042, Russia, Saratov, street Astrakhanskaya, 83, email: oliapavl2013@yandex.ru)*

**Abstract.** Professional-ethical culture is the basis of successful growth. Owing to this fact the research of professional-ethical culture forming of university students is becoming a relevant trend of scientific and practical studies. The author presents the results of experimental verification of the model of university students' professional-ethical culture forming. The experiment was carried out at the Economic faculty of SSU among the 1<sup>st</sup>, 2<sup>nd</sup>-year students in English classes. The author presents the stages of professional-ethical culture forming of university students, their content, including the special course "Professional ethics in business and economics", personal-oriented methods of learning: communicative, problem, game and project ones. The author defines the estimation criteria of professional-ethical culture formation (cognitive, sensual-emotional, axiological and active ones), the indicators for each criterion and also the levels of professional-ethical culture formation (insufficient, necessary and efficient ones) for each criterion. The following diagnostic tools were used: a self-actualization test, "emotional intelligence" diagnostics, diagnostics of creative potential level, a test of personal values. The following methods of mathematic statistics were used: calculation of the mean, relative values, coefficient of asymmetry and kurtosis for identification of the type of distribution, Student t-criterion. The comparison of the initial data with the results which were obtained during the experimental work shows the significant growth of professional-ethical culture of the students in the experimental group. It evidences the efficiency of the author's model of university students' professional-ethical culture forming.

**Keywords:** professional-ethical culture, university students, economists, a foreign language, a model, experimental verification, diagnostic tools, Student t-criterion.

Несмотря на тенденцию увеличения популярности экономической профессии среди молодых людей, поступающих в вузы, российское общество, российская экономика продолжает испытывать острую нехватку в экономистах нового формата, соответствующих требованиям, которые отражены в таких нормативных документах как ФГОС ВО «Экономика и управление», Федеральная целевая программа развития образования на 2016–2020 гг., Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» № 273-ФЗ и требованиям изменившейся социально-экономической ситуации. Современные российские вузы в первую очередь должны выполнять задачи по удовлетворению потребностей личности в интеллектуальном, культурном и нравственном развитии посредством получения высшего образования; по сохранению и приумножению нравственных, культурных и научных ценностей общества [1].

Современный экономист, выпускник вуза, как отражено в ФГОС ВО, наряду с узко профессиональными

компетенциями, должен обладать также способностью понимать и анализировать мировоззренческие, социально и личностно значимые философские проблемы; осознавать социальную значимость своей будущей профессии, обладать высокой мотивацией к выполнению профессиональной деятельности; должен знать базовые ценности мировой культуры и быть готовым опираться на них в своем личностном и общекультурном развитии; должен владеть иностранным языком на уровне, обеспечивающем эффективную профессиональную деятельность; владеть способностью учитывать последствия управленческих решений и действий с позиции социальной ответственности; уметь обеспечивать соблюдение этических норм взаимоотношений в организации. Всё это требует от специалистов экономического профиля наличия в их профессиональном уровне высокого уровня профессионально-этической культуры.

Именно профессионально-этическая культура является фундаментом успешного профессионального роста

[2-5]. В силу этого исследование формирования профессионально-этической культуры студентов вузов становится актуальным направлением научно-практических изысканий.

Исследования в области культуры, профессиональной этики, экономической этики, отраженные в работах М.С. Кагана [6, с. 657], В.И. Бакштановского и Ю.В. Согамонова [7], М.Г. Лапаевой и С.П. Лапаева [8], К. Хомана и Ф. Блюме-Дреза [9] подвели нас к определению профессионально-этической культуры студентов вузов – будущих экономистов, как меры и способа усвоения и реализации общих и профессиональных знаний, умений, навыков, норм и ценностей; как особого вида квазипрофессиональной деятельности, базирующейся на смыслообразующих мотивах и направленной на реализацию ценностно-насыщенных поступков, порождающих нравственные чувства. Профессионально-этическая культура студентов вузов – будущих экономистов формируется в процессе познавательного, ценностно-ориентационного и преобразовательного этапов, и выполняет гносеологическую, регулятивную, аксиологическую, коммуникативную, гуманистическую, прогностическую, творческую, информационно-просветительскую и новаторскую функции [10, с. 142].

Опираясь на типологизацию педагогических моделей, предложенную А.Н. Дахиным [11] и В.И. Загвязинским [12], мы разработали структурно-функциональную или динамическую модель формирования профессионально-этической культуры студентов вузов – будущих экономистов в процессе изучения иностранного языка, включающую теоретико-методологический, деятельностно-функциональный и результативно-оценочный блоки.

Теоретико-методологический блок объединяет цель, задачи, теоретико-методологические подходы, принципы и условия формирования профессионально-этической культуры студентов вузов. Цель моделирования это поэтапное формирование профессионально-этической культуры студентов вузов, всех его компонентов, которое раскрывается в следующих задачах:

- сформировать у студентов систему теоретических понятий и представлений о профессионально-этических вопросах в экономической деятельности; привить интерес к профессии; заложить мотивационную основу их будущей профессиональной деятельности;

- создать условия для формирования системы профессиональных ценностных ориентаций, профессионально-этических норм, для формирования у студентов чувств, относящихся к категории «высших» (ответственности, долга, достоинства, чести и др.);

- способствовать переносу знаний в ситуации самостоятельных творческих заданий, имеющих эвристический и проблемный характер; способствовать формированию творческих навыков решения профессионально-этических задач.

Методологической основой данной модели стали личностно-деятельностный и аксиологический подходы.

В теоретико-методологическом блоке мы показали взаимосвязь условий и принципов формирования профессионально-этической культуры студентов вузов, где реализация принципа коммуникативной направленности обучения возможна при создании коммуникативной среды на занятиях по иностранному языку; реализация принципа интереса, активности, сознательности и самостоятельности определяет необходимость создание мотивации у студентов к овладению профессионально-этической культурой; реализация принципов гуманизации содержания образования и общекультурной направленности реализуется при условии изучения гуманистического аспекта профессиональной сферы; реализация принципа личностной направленности обучения требует применения в обучении личностно-ориентированных методов обучения.

Деятельностно-функциональный блок модели со-

держит функции профессионально-этической культуры, определяет её этапы формирования, содержание, включающее спецкурс «Профессиональная этика в бизнесе и экономике», личностно-ориентированные методы обучения: коммуникативный, проблемный, игровой, проектный, а также его формы.

Результативно-оценочный блок объединяет в себе критерии (когнитивный, чувственно-эмоциональный, аксиологический, деятельностный), показатели по каждому критерию, а также уровни сформированности профессионально-этической культуры (недостаточный, необходимый и эффективный) по каждому критерию.

Применялся следующий диагностический инструментарий: самоактуализационный тест САМОАЛ А.В. Лазукина в адаптации Н.Ф. Калина [9, с. 335], диагностика «эмоционального интеллекта» Н. Холла [13, с. 59], диагностика уровня творческого потенциала В.И. Андреева [13, с. 69], тест личностных ценностей В.Ф. Сопова, Л.В. Карпушиной [14, с. 9]. Используются методы математической статистики: расчёт средних величин, относительных величин, коэффициента асимметрии и эксцесса для определения вида распределения, t-критерия Стьюдента.

Базой экспериментальной работы стал СГУ им. Н.Г. Чернышевского (2016–2017 гг.). В исследовании участвовали студенты факультета экономики 1, 2 курсов: 68 человек в контрольной группе и 62 человека в экспериментальной группе.

В результате проведённого нами эксперимента по апробации модели формирования профессионально-этической культуры, которая включала также спецкурс «Профессиональная этика в бизнесе и экономике», разработанный для занятий по иностранному языку (английский), получены следующие данные, представленные в таблице 1.

Таблица 1 - Уровни сформированности профессионально-этической культуры студентов вузов по когнитивному, чувственно-эмоциональному, аксиологическому и деятельностному критерию до и после эксперимента

Критерии	Уровни сформированности	Показатели по группам			
		Контрольная		Экспериментальная	
		До эксперимента	После эксперимента	До эксперимента	После эксперимента
Когнитивный	Недостаточный	13,7 %	10,8 %	16,7 %	1,1 %
	Необходимый	65,7 %	68,6 %	68,6 %	61,3 %
	Эффективный	20,6 %	20,6 %	14,7 %	37,6 %
Чувственно-эмоциональный	Недостаточный	31 %	31 %	39,7 %	27,4 %
	Необходимый	57,1 %	57,1 %	53 %	43,6 %
	Эффективный	11,9 %	11,9 %	7,3 %	29 %
Аксиологический	Недостаточный	12,8 %	5,9 %	11,8 %	1,1 %
	Необходимый	58 %	64,8 %	60,2 %	49,5 %
	Эффективный	29,2 %	29,3 %	28 %	49,4 %
Деятельностный	Недостаточный	6,7 %	4,8 %	11,8 %	0 %
	Необходимый	76,3 %	76,8 %	77,3 %	57,2 %
	Эффективный	17 %	21,4 %	10,9 %	42,8 %

*Когнитивный критерий* объединил такие показатели как потребность в познании, самопонимание, ориентация во времени. Потребность в познании студентов растёт не только благодаря применяемым методам и определённым условиям, но и благодаря физиологическим и психическим изменениям, свойственным данному возрасту. Студенты стали лучше понимать свои потребности, осознавать своё «Я». Всё это способствовало развитию способности ориентироваться в своей личностной системе, ставшей результатом высокого развития критического мышления. У студентов, особенно в экспериментальной группе повысилась осознанность и ценность текущего момента их жизни, они начинают видеть взаимосвязь прошлого, настоящего и будущего. Время стало для многих студентов значимой ценностью, которую они хорошо осознают и готовы наполнять его необходимой деятельностью.

*Чувственно-эмоциональный критерий* характеризуется такими показателями как аутосимпатия, эмоциональная компетентность, последняя объединяет такие характеристики как эмоциональная осведомленность, управление своими эмоциями, самомотивация, эмпатия и распознавание эмоций других людей. Полученные ре-

зультаты дают нам основание сделать вывод, что чувственно-эмоциональная сфера является сложной системой, требующей длительного времени для её развития. Многие студенты всё ещё продолжают испытывать определённые трудности в понимании своих чувств, эмоциональной саморегуляции и понимании чувств других людей. Мы считаем необходимым продолжать включать в учебную программу методики по развитию чувственно-эмоциональной сферы, так как она оказывает большое влияние на разные виды деятельности.

*Аксиологический критерий* включает следующие показатели: принятие ценностей самоактуализирующейся личности, гуманистический взгляд на природу человека, значимость для человека его профессиональной деятельности. В полученных итоговых данных эксперимента мы наблюдаем тенденцию студентов к пониманию необходимости развития своих сущностных сил, не только ради социального одобрения, но и ради самих себя, а также стремлению к реализации высших ценностей в своей жизни: любви, справедливости, терпимости и др. У студентов, имеющих эффективный уровень профессионально-этической культуры по аксиологическому критерию, система ценностей в профессиональной и образовательной сферах наполнена необходимым содержанием. Для них важны такие ценности как развитие себя, духовное удовлетворение от познания нового и профессиональной деятельности, личные достижения в рассматриваемых сферах, сохранение собственной индивидуальности.

В *деятельностном критерии* оценивались следующие показатели: стремление к творчеству, автономность, спонтанность, контактность и гибкость в общении. Значительное улучшение результатов в экспериментальной группе, но также наблюдаемый рост эффективного уровня по данному критерию в контрольной группе свидетельствует о том, что ребята понимают важность общего творческого подхода в жизни. Они стремятся стать настоящими профессионалами, а одним из главных качеств профессионалов является высокий творческий потенциал и желание этот потенциал реализовывать. Также появилась независимость во взглядах, суждениях, поступках. Студенты, участвовавшие в эксперименте, стали увереннее в себе. Возрос уровень доверия к своим оценкам, а с ним – и уровень готовности брать на себя ответственность в принятии решений. Полученные результаты говорят о том, что студенты находятся в процессе наработки лидерских качеств, воли и готовности к разумному риску в своих поступках. Спонтанность, как показатель деятельности критерия, проявляется в свободном поведении, то есть оно и не напряжённое, сдержанное, но и не развязанное: когда действия, жесты, интонации и т.п. естественны. Человек свободно использует большой диапазон эмоциональных проявлений: смех, огорчение, озадаченность, сочувствие и др. Также улучшилась способность студентов к эффективному общению, где искренность, уважение собеседника и его взглядов, отсутствие манипулятивных техник, непредвзятое отношение являются главными характеристиками. Многие студенты овладели умением аргументации, спора, ведущего к продуктивному совместному решению, что так часто необходимо в современной профессиональной среде. Мы связываем это с применением метода ситуационного обучения, а конкретно case-study, где у студентов была возможность практиковаться в общении, имеющем полемический характер.

Далее, мы получили итоговые показатели общего уровня сформированности профессионально-этической культуры, которые представлены на рисунке 1.

Чтобы узнать, различаются ли группы между собой, необходимо было вычислить t-критерий Стьюдента для независимых выборок. Для применения t-критерия Стьюдента необходимо, чтобы исходные данные имели *нормальное распределение*. Прежде всего, нужно было вычислить показатели асимметрии и эксцесса, исполь-

зуя программу Excel. Оба показателя оказались меньше критических табличных величин, это основание для последующего применения параметрических критериев. В качестве параметрического критерия, применяем t-критерий Стьюдента.

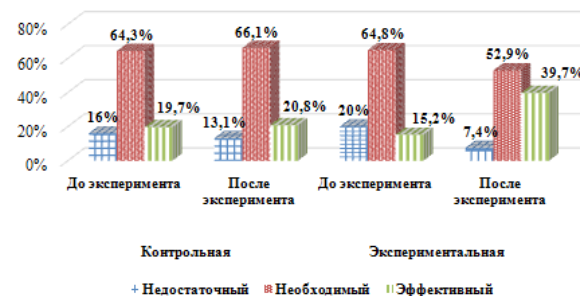


Рис.1 - Итоговое сравнение результатов общего уровня сформированности профессионально-этической культуры студентов

Для применения t-критерия Стьюдента мы составили вариационные ряды для результатов контрольной и экспериментальной групп в процессоре Excel, было рассчитано эмпирическое значение показателя по критерию Стьюдента:  $t_{эмп} = 6,796822$ .

Для сравнения эмпирического значения, вычисленного по формуле t-критерия Стьюдента, нужно по таблице Стьюдента найти табличное значение, соответствующее числу степеней свободы нашего исследования. Число степеней свободы  $k = n1 + n2 - 2$ . В нашем случае  $k = 128$ . В таблице 2 представлены табличные значения t-критерия Стьюдента для разных уровней значимости.

Таблица 2 – Табличное значение t-критерия Стьюдента с учётом уровней значимости

Уровень значимости	p=0,05	p=0,01	p=0,001
$t_{табл}$	1,979	2,615	3,340

Эмпирическое значение попадает в область правее числа 3,340. Так как  $t_{эмп} = 6,796822 > 3,340$ , следовательно, различия между экспериментальной и контрольной группами значимы более, чем на 0,001 уровне (уровень значимости 0,1 %). Это означает, что всего 0,1 % составляет вероятность того, что мы сделали ошибочный вывод о том, что различия достоверны. Это самый надёжный вариант вывода о достоверности различий. Можно сказать и по-другому: мы на 99,9 % уверены в том, что различия действительно достоверны.

Сравнение первоначальных результатов с результатами, которые были достигнуты в ходе опытно-экспериментальной работы, позволило нам сделать вывод, что уровень профессионально-этической культуры студентов в экспериментальной группе значительно вырос, о чём свидетельствуют представленные выше данные. Таким образом, можно говорить, что поставленные задачи были решены, и авторская модель формирования профессионально-этической культуры студентов вузов является теоретически обоснованной и практически проверенной.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» №273-ФЗ URL:<http://минобрнауки.рф/документы/2974>. Дата обращения: 16.05.18.
2. Беляева Н.В. Обоснование важности обладания профессионально-этическими качествами для менеджеров образовательных учреждений // Балтийский гуманитарный журнал. 2014. № 4. С. 43-46.
3. Салов А.И. Морально-этические принципы как предмет педагогической рефлексии // Самарский науч-

ный вестник. 2016. № 3 (16). С. 189-194.

4. Салов А.И. О структуре этического мировоззрения учителя // Балтийский гуманитарный журнал. 2016. Т. 5. № 3 (16). С. 181-184.

5. Третьякова Е.М., Жданова Е.Ю. Комплексный подход к формированию профессиональной культуры современного специалиста // Карельский научный журнал. 2015. № 1 (10). С. 77-78.

6. Каган М.С. Избранные труды в VIII томах. Том VIII. Труды по проблемам теории культуры. Санкт-Петербург: Издательство «Метрополис», 2007. 756 с.

7. Бакштановский В.И., Согомонов Ю.В. Этика профессии: миссия, кодекс, поступок. Монография. Тюмень: Издательство НИИ прикладной этики ТюмГНГУ, 2005. 378 с.

8. Лапаева М.В., Лапаев С.П. Экономист как профессия: учебное пособие. Оренбург: Издательство Оренбургского государственного университета, 2013. 120 с.

9. Хоман К., Блюме-Дрез Ф. Экономическая этика и этика предпринимательства. М.: Издательство «Директ-Медиа», 2013. 227 с.

10. Филиппченко С.Н., Павлова О.В. Функции профессионально-этической культуры и этапы ее формирования в ходе профессиональной подготовки будущих экономистов // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2017. Т. 6. № 4 (21). С. 139–142

11. Дахин А.Н. Моделирование в педагогике // Идеи и идеалы. 2010. Том 2. № 1 (3). С. 11–20.

12. Загвязинский В.И. Моделирование в структуре социально-педагогического проектирования // Материалы региональной научно-практической конференции «Моделирование социально-педагогических систем (16–17 сентября 2004г.)». Пермь: Издательство Пермского государственного университета, 2004. 298 с.

13. Фетискин Н.П., Козлов В.В., Мануйлов Г.М. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп. М.: Издательство Института психотерапии, 2002. 490 с.

14. Сопов В.Ф., Карпушина Л.В. Морфологический тест жизненных ценностей // Прикладная психология. 2001. № 4. С. 9–30

*Статья поступила в редакцию 15.04.2018*

*Статья принята к публикации 27.06.2018*

УДК 378

## ПРОЕКТИРОВАНИЕ СИСТЕМЫ ПРОФИЛИРОВАНИЯ МАТЕМАТИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ БАКАЛАВРОВ ТЕХНИЧЕСКОГО ПРОФИЛЯ НА ОСНОВЕ ИНТЕГРАТИВНОГО ПОДХОДА

© 2018

**Палферова Сабина Шехшанатовна**, кандидат педагогических наук, доцент кафедры  
«Высшая математика и математическое образование»

**Кузнецова Ольга Александровна**, кандидат педагогических наук, доцент кафедры  
«Высшая математика и математическое образование»

**Павлова Елена Сергеевна**, кандидат педагогических наук, доцент кафедры  
«Высшая математика и математическое образование»

*Тольяттинский государственный университет  
(445020, Россия, Тольятти, улица Белорусская, 14, e-mail: pes1978\_26@mail.ru)*

**Аннотация.** Рассматривается интегративный подход к обучению, который реализуется с использованием профильной дифференциации в курсе высшей математики. Для улучшения подготовки специалистов необходимо выявить междисциплинарные связи с учетом профессиональной направленности. Интеграция достигается за счет установления внутри- и междисциплинарных связей. Для решения задач интегративного подхода используется методология проектирования учебно-методических комплексов. Процесс профилирования математической подготовки рассматривается как педагогическая технология с использованием профессионально-направленных курсов. Для реализации технологии обучения разработана функциональная модель системы формирования базовых математических, специальных и профессиональных компетенций бакалавров технического профиля, которая включает все этапы обучения с первого по четвертый курс. Рассматривается направление синтетической интеграции, применяемое в технологии с использованием профессионально-направленных курсов в рамках системно-деятельностного и личностно-ориентированного подходов. Технология обучения включает проектирование учебно-методических комплексов, ориентированных на интеграцию дисциплин. При разработке учебно-методических комплексов учитывается принцип профессиональной направленности, включающий реализацию прикладной направленности курса математики. Приведены результаты опытно-экспериментальной проверки эффективности технологии обучения студентов технического профиля. Согласно разработанной функциональной модели проводилась диагностика уровня базовых математических, фундаментальных, специальных и профессиональных компетенций, а также формирования профессионально-важных качеств выпускников. Статистическая обработка полученных данных подтвердила преимущества сконструированной модели системы профессионально-ориентированной подготовки студентов технического профиля и эффективность технологии ее реализации в образовательном процессе вуза.

**Ключевые слова:** интегративный подход к обучению, система профилирования математической подготовки бакалавров, функциональная модель формирования специальных и профессиональных компетенций, проектирование учебно-методического комплекса на основе интеграции дисциплин.

## THE DESIGN OF THE PROFILING SYSTEM OF MATHEMATICAL TRAINING OF BACHELORS OF TECHNICAL PROFILE ON THE BASIS OF INTEGRATIVE APPROACH

© 2018

**Palferova Sabina Shehshanatovna**, candidate of pedagogical sciences, associate professor  
of the Department of "Higher mathematics and mathematical education"

**Kuznetsova Olga Alexandrovna**, candidate of pedagogical sciences, associate professor  
of the Department of "Higher mathematics and mathematical education"

**Pavlova Elena Sergeevna**, candidate of pedagogical sciences, associate professor  
of the Department of "Higher mathematics and mathematical education"

*Tolyatti state University  
(445020, Russia, Tolyatti, street Belarusian 14, e-mail: pes1978\_26@mail.ru)*

**Abstract.** The article considers the integrative approach to learning, which is implemented with the help of the profile differentiation in the course of higher mathematics. To improve the specialists' training it is necessary to identify interdisciplinary connections considering professional orientation. The integration is achieved by establishing intra- and interdisciplinary connections. The methodology of projecting educational-methodical complexes is used for the integrative approach targets. The profiling process of mathematical training is seen as a pedagogical technology of professional-oriented courses. A functional model of the system of formation of basic mathematical, special and professional competences of bachelors having technical profile, which includes all grade levels from the first to the fourth course is developed for the implementation of learning technologies. The synthetic direction of integration used in technology with the professionally-oriented courses is within the framework of system-activity and person-oriented approaches is implemented. Learning technology includes the projecting of educational-methodical complexes focused on the integration of disciplines. The principle of professional orientation, including the implementation of applied orientation of mathematics is considered while developing teaching materials. The results of skilled-experimental check of efficiency the technology of students of technical profile have been presented. According to the developed functional model the diagnostics of the level of basic mathematical, fundamental, special and professional competencies, as well as the formation of professionally important qualities of graduates has been conducted. The statistical processing of the obtained data has confirmed the advantages of the constructed model. The system of professionally oriented training of technical profile students and effectiveness of the technology of its realization in educational process of the University has been approved.

**Keywords:** integrative approach to learning, the profiling system of mathematical training of bachelors, the functional model of formation of special professional competencies, the project of educational-methodical complex on the basis of integration of disciplines.

Современный этап развития человечества тесно связан с научно-технической революцией, которая характеризуется резким развитием и усложнением техники, значительным увеличением способов и видов действий, проводимых во всех сферах производства и жизнедеятельности, с масштабным внедрением информационных технологий и методов математического моделирования

в системах управления и обслуживания. На сегодняшний день необходимо отказаться от традиционных унифицированных форм обучения, а внедрить новые технологии образования, формирующие знания, активно применяемых на практике при решении профессиональных задач.

В настоящее время существует противоречие между традиционными подходами обучения математике в вузе



и существующей профильной дифференциацией образования. Использование математических методов и средств изучения специальных дисциплин влечет возникновение проблемы разработки эффективных технологий обучения математике, которые включают профессионально-направленные курсы с использованием междисциплинарных связей [1].

Диагностика уровня сформированности базовых математических компетенций у студентов показала отсутствие системных знаний по использованию межнаучных понятий, необходимых специалисту в его будущей профессиональной деятельности. Наблюдаемое отсутствие влечет возникновение проблем и трудностей в формировании у студентов профессиональных и специальных компетенций. Поэтому возникает задача подготовки специалистов, обладающих профессиональной мобильностью, способных быстро реагировать на изменения, происходящие в профессиональной деятельности, использовать знания, умения и навыки, полученные при изучении отдельных дисциплин в интегративной связи как средство решения профессиональных задач. Таким образом, для повышения качества подготовки специалистов необходимо выстроить содержание обучения математике, используя междисциплинарные связи, учитывая профессиональную направленность при формировании системного мышления, базовых математических, специальных и профессиональных компетенций. Решение этих проблем в практике математической подготовки студентов можно решить, на наш взгляд, внедряя в образовательный процесс интегративный подход к обучению, создавая учебно-методические комплексы с использованием профильной дифференциации в курсе высшей математики, методов, средств и приемов обучения, в которой происходит перенос знаний из одной предметной области в другую, обеспечивается процесс формирования общенаучных умений и навыков, системно-образующих понятий, законов и теорий, способствующих развитию творчески активных субъектов образовательного процесса. При этом необходимо спроектировать изучение учебных дисциплин единым базовым методом, направленным на формирование системных знаний, умений и навыков.

Интеграция предполагает объединение в одно целое учебных элементов различных дисциплин на основе системно-образующего фактора, в качестве которого выступает профессиональная компетентность и конкурентоспособность выпускника [2-9].

Интегрированный подход в обучении предусматривает использование взаимной согласованности рабочих программ дисциплин по общепредметным знаниям, умениям, отношениям во время их изучения, то есть осуществление межпредметных связей в образовательном процессе. Таким образом, внедрение межпредметных связей способствует интеграции знаний.

Осуществление межпредметных связей предполагает качественную перестройку содержания образования, системы дидактических приемов, средств и методов, организационных форм процесса обучения.

Интеграция – это процесс и результат достижения целостности содержания образования за счет установления внутри- и междисциплинарных связей, взаимодействия между различными образовательными программами [10].

Внедрение интегрального подхода к обучению требует теоретического обоснования и методического доказательства взаимосвязи отдельных предметов. Необходима разработка образовательных программ и комплексов, в которых осуществляется связь близких друг к другу учебных предметов и взаимосвязь учебных предметов различных циклов. Это требует целенаправленной перестройки основных звеньев процесса обучения. Мы считаем, что разработка подобных комплексов и программ предполагает ориентацию на принципы интегрированного обучения, в котором заложено единство

научно-мировоззренческого содержания обучения и активности учебно-познавательной и исследовательской деятельности обучающихся [11].

Педагогическое проектирование интегрированных образовательных программ ставит задачи создания учебно-методических комплексов, обеспечивающих реализацию принципов целостности структуры и содержательности компонентов учебно-воспитательного процесса [12].

Для решения задач создания учебно-методических комплексов с применением интегрированного обучения, необходимо:

- проанализировать структуру профессиограммы, федеральный государственный образовательный стандарт и содержание профессиональной образовательной программы специальности;
- проанализировать содержание дисциплин профессиональной образовательной программы и выявить обобщенные межпредметные элементы;
- проанализировать содержание проектируемой дисциплины и выделить учебные элементы;
- выбрать методы, средства и приемы обучения;
- разработать организационные формы обучения;
- спроектировать педагогическую технологию обучения;
- разработать методическое обеспечение дисциплины с учетом целей проектирования и диагностики параметров как показателей результативности обучения [13; 14].

При разработке учебно-методических комплексов, направленных на формирование базовых математических компетенций необходима реализация прикладной направленности курса математики, ориентированного на принцип профессиональной направленности обучения [15]. Соблюдение этого принципа возможно при выполнении следующих условий:

- определен комплекс математических моделей, которые используются при решении задач дисциплин профессионального цикла, а также в курсовом и дипломном проектировании;
- сформированы базовые математические компетенции, которые применяются при реализации отобранных математических моделей;
- сформированы навыки построения и исследования математических моделей, описывающих реальные явления и процессы, а также навыки обработки и анализа результатов исследований, пригодные для использования в будущей профессиональной деятельности [16].

Таким образом, реализация прикладной направленности курса математики должна быть направлена на формирование профессиональных и специальных компетенций будущего специалиста технического профиля.

Производственная деятельность – это источник новых математических задач, которые требуют разработки новых методов и введения новых понятий. Развитие науки и техники, расширение производственной деятельности, привлечение новейших открытий химии, физики, биологии и других наук, неизбежно повышается роль математики. Модернизация и производство продукции, основанной на применении новых физических, химических и биологических принципах требует серьезных математических исследований и расчетов. Нарушение этого правила может привести к выпуску недостаточно качественной продукции, серьезным экономическим просчетам, и даже к экологическим катастрофам. Поэтому изучение математических законов, описывающих различные явления и процессы, протекающие в природе и обществе столь необходимы будущим специалистам технического профиля.

Согласно федеральному государственному образовательному стандарту высшего профессионального образования специалист технического профиля должен быть готов к выполнению следующих видов деятельности:

- проектно-конструкторской;

- производственно-технологической;
- организационно-управленческой;
- научно-исследовательской.

Выпускник технического профиля должен:

- быть способен демонстрировать базовые знания математики и готов использовать основные законы математики профессиональной деятельности;
- уметь применять методы математического анализа и моделирования, теоретического и экспериментального исследования;
- быть готов выявлять естественнонаучную сущность проблем, возникающих в ходе профессиональной деятельности;
- быть способен привлекать для решения профессиональных задач соответствующий математический аппарат.

Когда производство уже спроектировано и построено, тогда остается организовать нормальную его работу. В этом случае перед специалистами технического профиля возникает множество серьезных задач:

- изучить максимальную эффективность от использования производственного оборудования и рабочей силы;
- сократить рабочий цикл изделий;
- исключить потери сырья и материалов при сохранении высокого качества изделий.

Для решения этих важных производственных задач разработаны математические методы исследования. Навыки математических исследований и расчетов необходимы также при выпуске модернизированной продукции, которая должна отвечать всем требованиям высокого уровня качества, надежности и экологической безопасности.

Математическая подготовка бакалавров технического профиля требует всестороннего глубокого анализа, разработки новых подходов и поиска путей совершенствования образовательного процесса в вузе [17-20].

В настоящее время состояние реальной профессиональной подготовки студентов технического профиля показывает, что недостаточно проработаны вопросы соответствия математической подготовки требованиям ФГОС ВПО в условиях дефицита времени и отсутствия эффективных технологий обучения, способствующих формированию перечисленных выше навыков и компетенций.

Решение существующих проблем может быть достигнуто путем проектирования педагогической системы математического образования, то есть разработки педагогической технологии дисциплины, реализуемой в рамках системно-деятельностного и профессионально-ориентированного подходов [21].

Проектирование педагогической системы невозможно без моделирования педагогических процессов, в основе которого лежит ФГОС ВПО. Под моделью педагогической системы математического образования в вузе мы понимаем учебно-методический комплекс, решающий задачи самообразования, самообучения и самовоспитания обучающихся.

Учебно-методический комплекс определяется нами как совокупность всех учебно-методических документов, в которых дается комплексное описание будущего учебно-воспитательного процесса в вузе [22].

Построение учебно-методического комплекса реализуется на основе интеграции психолого-педагогической науки с рациональными методами проектирования педагогической системы, которое включает:

- постановку диагностических целей обучения;
- организацию поэтапного формирования познавательной деятельности обучающихся;
- разработку критериев оценки качества обучения;
- разработку эффективных методик оценки сформированности навыков и компетенций;
- целенаправленное управление познавательной деятельностью обучающихся.

Опираясь на основные положения теории проектирования педагогических технологий в техническом вузе Ю.К. Черновой, нами была разработана функциональная модель системы формирования базовых математических, фундаментальных, специальных и профессиональных компетенций, представленная на рисунке 1 [23].

Говоря о качестве педагогической технологии обучения, мы, прежде всего, опираемся на показатели развития способностей и готовности выпускников к решению профессиональных задач и выполнению профессиональных видов деятельности. Готовность выпускников к профессиональной деятельности предполагает формирование также личностных качеств обучающихся, таких как стремление к активности, к самоутверждению, к созидательной деятельности, к повышению уровня своего опыта, к творческому саморазвитию и другие [24].

В процессе реализации педагогической технологии обучения математике от студентов требуются такие качества как [25]:

- 1) осведомленность (необходимое понимание происходящих процессов);
- 2) контроль и самоконтроль (умение анализировать действенность избранной тактики и стратегии);
- 3) корректировка (овладение умениями исправлять ошибки и добиваться успеха).

Эти качества личности позволяют студентом в дальнейшем осуществлять успешное продвижение в области любой педагогической системы образования в вузе.

При проектировании системы профилирования математической подготовки студентов необходимо учитывать, что одной из главных задач обучения является задача формирования системного мышления. Для этого необходимо включать в содержание обучения математике проблемное обучение, котором студентам приходится решать проблемные ситуации, выдвигать и проверять гипотезы, отыскивать пути и способы решения этих ситуаций, анализировать и оценивать полученные результаты. Организация проблемное обучение, мы ставим студентов в позицию исследовательской деятельности на всех этапах: анализ проблемной ситуации → постановка проблемы → поиск недостающей информации и выдвижении гипотез → перевод проблемы в задачу → поиск способа решения → решение → доказательство правильности решения задач. Деятельность обучающихся на всех перечисленных этапах и многократное прохождение ими этого цикла обеспечивает формирование системного мышления [26].

Проектирование системы профилирования математической подготовки бакалавров технического профиля осуществляется на основе интегративного подхода к обучению. В разработанной технологии обучения применяется интеграция по следующим направлениям:

- интеграция учебных дисциплин, обеспечивающая системность в обучении. Отбор дисциплин осуществляется из учебного плана для конкретного семестра, имеющих некоторое системообразующее основание интеграции для подготовки конкурентоспособного специалиста;
- интеграция моделей обучения, а именно, проблемного обучения, контекстного обучения, личностно-ориентированного, модульного, компетентностного обучения.

Учебно-методический комплекс разрабатывается для каждого семестра на основе интеграции дисциплин, изучаемых в соответствии с ФГОС ВО. Отбор дисциплин должен осуществляться экспертным путем преподавателями изучаемой дисциплины и выпускающей кафедры [27].

Учебно-методический комплекс – это совокупность систематизированных материалов, необходимых для реализации спроектированной педагогической технологии обучения, обеспечивающих успешную деятельность обучающихся и развитие у них познавательной активности, творческих способностей, системного мышле-

ния, профессионального самоопределения. Учебно-методический комплекс мы рассматриваем как систему, все части которой образуют единое целое, находясь во взаимосвязи и взаимодействуя для достижения целей педагогической системы образования, воспитания и обучения [28].

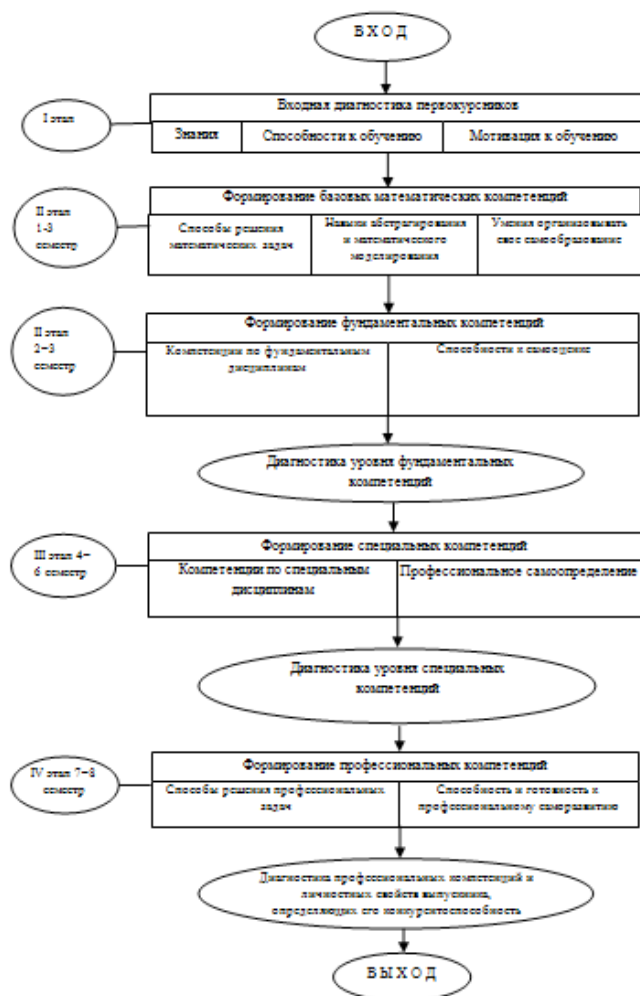


Рисунок 1 - Функциональная модель формирования специальных и профессиональных компетенций

Проектирование учебно-методического комплекса на основе интеграции дисциплин включает следующие этапы:

1. Определение набора учебных дисциплин для каждого семестра для интеграции содержания обучения.
2. Разработка системно-моделирующих заданий для формирования специальных и профессиональных компетенций.
3. Разработка управляющих и методических материалов, электронных пособий для студентов и преподавателей.
4. Разработка педагогической технологии обучения по освоению содержания УМК [13].

Опытно-экспериментальная проверка эффективности системы профилирования математической подготовки студентов состояла из следующих этапов: первый этап – это констатирующий эксперимент и второй – обучающий эксперимент. Целью первого этапа в проводимом эксперименте, длительностью до двух лет, являлось выявление начального уровня знаний, умений и навыков студентов, мотивации их профессиональной деятельности, наличия профессионально важных качеств. Проводя обучающий эксперимент, мы активно вмешались в процесс образования, внедрив в него основные положения предложенной нами авторской системы и технологии.

Для того чтобы получить необходимые результаты

эксперимента нужно выполнить следующее:

1. Провести входной тест в экспериментальных группах.
2. Привести полученные результаты к нормальному виду.
3. Провести стандартизацию выбранных оценок из полученных по любому из стандартных методов получения интервалов (квартили, децили, процентиля), для которых подчитывается частота попаданий оценок в каждой из выбранных групп.
4. Установить статистическую сравнимость экспериментальных групп.
5. Распределить случайным образом выбранные статистически сравнимые группы на экспериментальные и контрольные для обеспечения случайного порядка реализации опыта для борьбы с неучтенными, но могущими быть важными факторами.
6. Определить план измерения контролируемых параметров в ходе поставленного педагогического эксперимента [29].

Результаты констатирующего эксперимента показали, что индивидуальный стиль профессиональной деятельности у большинства студентов исследуемых групп не сформирован.

Проведя сопоставление данных, которые были получены в результате второго обучающего этапа эксперимента, с данными предложенными на констатирующем этапе, мы пришли к выводу о том, что реализация предложенной авторами новой технологии и системы позволяет повысить качество профессионально-ориентированной подготовки студентов в группах, где проводился эксперимент по сравнению с контрольными группами. Данная авторская технология доказала эффективность предлагаемого подхода к ее организации в техническом вузе.

В результате проведенного исследования сделаны следующие выводы о том что:

- 1) Статистически значимые различия между начальным уровнем математической подготовки студентов в контрольных и экспериментальных группах отсутствуют (при уровне значимости 0,05).
- 2) Произошло повышение результатов обучения по всем показателям у студентов которые обучались по экспериментальной программе. Вычисленный критерий эффективности обучения  $K$  в группах, где проводился эксперимент составил 78 %.

Результаты статистической обработки полученных данных (были проведены однофакторный дисперсионный и корреляционный анализы, осуществлена проверка гипотезы о нормальности распределения генеральной совокупности по критерию Пирсона) на рисунке 2 подтвердили преимущества сконструированной модели системы профилирования математической подготовки студентов и эффективность технологии ее реализации в образовательном процессе технического вуза.

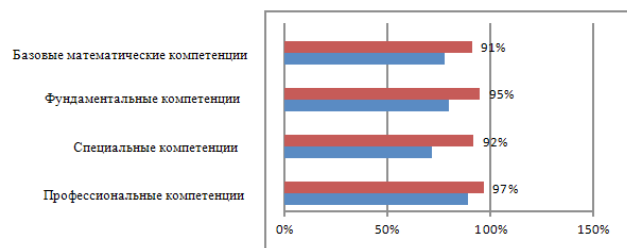


Рисунок 2 - Сравнительная диаграмма уровня компетенций экспериментальной и контрольной группы

Также во время проведения эксперимента мы провели, как можно сформировать профессионально-важные качества выпускников технического профиля [30]. В таблице 1 предложены результаты профессионально-важных качеств, к которым можно отнести: трудолюбие

и работоспособность; ответственность; творческие способности; коммуникабельность; качественную культуру; информационную грамотность; экологическую культуру.

Таблица 1 - Результаты оценки ПВК

Учебный год	ПВК Группа	Трудоемкие и работы способность	Ответствен- ность	Теоретиче- ские способности	Коммуни- катель- ность	Классическая культура	Информацион- ная грамотность	Экологиче- ская культура
2015–2016	Эксперты	0,48	0,38	0,40	0,35	0,28	0,46	0,32
	Контр	0,49	0,32	0,41	0,38	0,27	0,48	0,35
2016–2017	Эксперты	0,81	0,85	0,72	0,90	0,84	0,75	0,61
	Контр	0,56	0,61	0,53	0,70	0,50	0,68	0,46

Анализируя предложенную таблицу, приходим к выводу, о том, что представленные значения сформированных профессионально-важных качеств растут от года к году, а в 2016–2017 годах их величины перешагнули критически важное значение, равное 0,67.

**СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:**

1. Калукова О.М., Иванов О.И., Бабенко Н.Г. К вопросу профилирования математической подготовки бакалавров на основе интегративного подхода к обучению // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. 2015. № 2-1 (32-1). С. 166–172.
2. Ярыгин А.Н., Тамер О.С., Козлов А.В. Профессиональная направленность математической подготовки студентов вузов автомобильного профиля // Машиностроитель. 2002. № 7. С. 42–43.
3. Тимирязова А.В., Крамин Т.В. Предпосылки и направления интеграции в российском образовании // Актуальные проблемы экономики и права. 2013. № 1 (25). С. 144–150.
4. Люсов В.Н., Чапаев Н.К., Шевченко К.В. Теоретико-методологические аспекты интеграции педагогических и производственных факторов в профессиональном образовании // XXI век: итоги прошлого и проблемы настоящего плюс. 2013. № 7 (11). С. 126–132.
5. Бахарев Н.П., Бахарева Ю.Н. Формирование профессиональных компетенций студента в условиях интеграции университета и современного промышленного предприятия // Балтийский гуманитарный журнал. 2014. № 4. С. 38–40.
6. Морозова И.М. К вопросу об интеграции в образовании // XXI век: итоги прошлого и проблемы настоящего плюс. 2015. Т. 2. № 1 (23). С. 104–111.
7. Шуляр В.И. Интеграция как базовый принцип конструирования современного урока литературы // Балтийский гуманитарный журнал. 2015. № 1 (10). С. 150–153.
8. Алехина М.А., Федосеев В.М. Математика в системе многоуровневого инженерного образования: актуализация интеграции с техническими науками // XXI век: итоги прошлого и проблемы настоящего плюс. 2015. Т. 3. № 6 (28). С. 58–62.
9. Аниськин В.Н., Куликова Е.В., Ярыгин А.Н. Интеграция модульно-рейтинговой системы и метода проектов в преподавании учебного курса «история математики» // Балтийский гуманитарный журнал. 2015. № 4 (13). С. 78–82.
10. Ощепкова О.В., Благов Ю.В. Теоретические основы реализации интегративного подхода в образовательном процессе // Вестник Самарского государственного технического университета. Серия: Психолого-педагогические науки. 2014. № 3 (23). С. 164–169.
11. Вальян В.Г. К вопросу о применении интегративного подхода в образовательном процессе // В сборнике: Экономика и управление в современных условиях. Международная (заочная) научно-практическая конференция. Редактор: В.Ф. Забуга. 2014. С. 33–36.
12. Жохов А.Л., Юнусов А.А., Сайдахметов П.А., Оразалиева Р.Н., Серимбетова А.Е. Интегративный подход к построению учебных материалов и заданий (УМИЗ) по учебным дисциплинам для студентов вуза // Успехи современного естествознания. 2015. № 2. С.

- 169–173.
13. Сыротюк С.Д. Проектирование модульных междисциплинарных комплексов для профессиональной подготовки инженера (на примере специальности 340100 «Управление качеством»). Диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук // Тольятти, 2005.
14. Львов Л.В. Проектирование учебно-методического комплекса от дисциплинарного к трансдисциплинарному подходу // АПК России. 2012. Т. 62. С. 158–167.
15. Максумова М.А., Норбутаева Д.А., Пармонова Г.А. Интегративный подход как эффективное средство компетентностного обучения в системе высшего и среднего специального образования // Научное обозрение: гуманитарные исследования. 2015. № 3. С. 34–37.
16. Старостина Е.А. Формирование профессиональной компетентности будущих специалистов на основе связи общепрофессиональных и специальных дисциплин // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология. 2010. № 1. С. 31–34.
17. Палфёрова С.Ш. Проектирование технологии компетентностно-ориентированного обучения дисциплинам естественнонаучного цикла студентов технических вузов (на примере математики). Диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук // Тольятти, 2003.
18. Вдовиченко А.А. Роль предметной практики в подготовке будущих бакалавров педагогического образования по профилю «математическое образование» // Балтийский гуманитарный журнал. 2016. Т. 5. № 2 (15). С. 124–126.
19. Таненкова Т.В. Природосообразные основы дифференциации обучения студентов математике // XXI век: итоги прошлого и проблемы настоящего плюс. 2014. № 4. С. 283–286.
20. Еремичева О.Ю., Кочетова Т.Н., Афанасьева Е.А. Профессиональное формирование бакалавров: особенности образовательных траекторий будущих математиков // Балтийский гуманитарный журнал. 2016. Т. 5. № 3 (16). С. 125–128.
21. Егорова И.П. Профессионально направленные задачи по математике как средство формирования профессиональной компетентности инженера // Успехи современного естествознания. 2007. № 3. С. 46.
22. Кузнецова О.А. Формирование управленческой компетентности у студентов «Управление качеством». Диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук // Тольятти, 2007
23. Чернова Ю.К. Основы проектирования педагогических технологий в техническом вузе. Тольятти. 1992. 121 с.
24. Каменских Л.В., Мошнинова Г.Н., Мелкозерова Л.Я. Формирование профессиональной компетентности будущих специалистов // В сборнике: Теоретические и практические проблемы развития современной науки сборник материалов 6-й международной научно-практической конференции. 2014. С. 134–136.
25. Вакульчик В.С., Мателенок А.П. К вопросу проектирования систематического контроля как компонента учебно-методического комплекса для обучения математики студентов технических специальностей // Современные тенденции развития науки и технологий. 2015. № 3-4. С. 83–87.
26. Лунгу К.Н., Макаров Е.В., Нефедова И.В. Основы проектирования учебно-методического комплекса по математике для студентов технических специальностей // Наука и современность. 2014. № 27. С. 70–74.
27. Липская Л.А., Сиротин О.А. Проектирование учебно-методических комплексов на компетентностной основе // Сибирский педагогический журнал. 2013. № 4. С. 234–238.
28. Андреева Н.Б., Букатина И.С. Интегративный подход при формировании многоуровневых заданий //

Современные информационные технологии. 2015. № 21. С. 158–160.

29. Зибров П.Ф., Палферова С.Ш., Кузнецова О.А. Математический инструментарий оценки статических показателей результативности педагогических технологий // В сборнике: Практика использования естественно-научных методов в прикладных социально-гуманитарных исследованиях сборник материалов методического семинара, 18–19 декабря 2014 года. Тольятти, 2014. С. 129–148.

30. Ольнева А.Б. Контроль уровня профессиональной математической компетентности студентов технических университетов // Известия высших учебных заведений. Северо-Кавказский регион. Серия: Технические науки. 2004. № S9. С. 282–286.

*Статья поступила в редакцию 23.04.2018*

*Статья принята к публикации 27.06.2018*

УДК 378

## ПРОБЛЕМЫ ПРИВЛЕЧЕНИЯ РАБОТОДАТЕЛЕЙ К УЧЕБНОМУ ПРОЦЕССУ ПО НАПРАВЛЕНИЮ ПОДГОТОВКИ «СОЦИАЛЬНАЯ РАБОТА»

© 2018

**Полевая Наталия Михайловна**, кандидат педагогических наук,  
доцент кафедры социальной работы  
**Ситникова Виктория Владимировна**, кандидат социологических наук,  
доцент кафедры социальной работы

*Амурский государственный университет*

*(675027, Россия, Благовещенск, улица Институтская, 26/1, e-mail: vikatk@mail.ru)*

**Аннотация.** Конечной целью обучения в системе высшего образования является подготовка высококвалифицированного выпускника, конкурентоспособного и востребованного на рынке труда. Высокие требования работодателей к выпускникам побуждают к поиску путей и способов интеграции теории и практики. Современные работодатели стремятся получить выпускника, объем затрат и вложений в которого будет минимальным (то есть не потребуются дополнительное обучения, период адаптации и приобретения практических навыков будет сведен к минимуму). Одним из путей решения выделенной проблемы является максимальное и всестороннее привлечение действующих работодателей к учебному процессу. Для направления подготовки «Социальная работа» данный вопрос является особо актуальным, так как эта область профессиональной деятельности является практикоориентированной. Более того, действующие стандарты уровня бакалавриата и магистратуры содержат требования к условиям реализации программы, в частности говорится о минимальной доле работников (из числа руководителей и практиков профильных организаций), которых необходимо привлечь к образовательному процессу. Практика привлечения работодателей к профессиональной подготовке существовала и до принятия действующих стандартов, но доля работодателей однозначно не определялась. Действующие стандарты четко определяют эту долю. Необходимость привлечения к образовательному процессу не менее 10 % работодателей от общего числа преподавателей, реализующих образовательную программу по направлению подготовки 39.03.02 «Социальная работа», и не менее 5 % – по направлению подготовки 39.04.02 «Социальная работа», обозначила ряд проблем связанных с соблюдением этого требования. Анализ этих проблем посвящается данная статья.

**Ключевые слова:** профессиональная подготовка, учебный процесс, работодатели, руководители и работники профильных организаций, направление подготовки «Социальная работа», федеральные государственные образовательные стандарты высшего образования.

## THE PROBLEM OF ATTRACTING EMPLOYERS TO THE EDUCATIONAL PROCESS IN THE DIRECTION OF TRAINING “SOCIAL WORK”

© 2018

**Polevaya Natalia Mihailovna**, PhD in Pedagogical Sciences,  
associate Professor of social work  
**Sitnikova Viktoria Vladimirovna**, PhD in Sociological Sciences,  
associate Professor of social work

*Amur State University*

*(675027, Russia, Blagoveshensk, street Institutskaya, 26/1, e-mail: vikatk@mail.ru)*

**Abstract.** The ultimate goal of education in higher education is to prepare a highly qualified graduate, competitive and in demand in the labor market. The high demands of employers for graduates to encourage the search for ways and means of integration of theory and practice. Modern employers seek to get a graduate, the amount of costs and investments in which will be minimal (that is, no additional training will be required, the period of adaptation and acquisition of practical skills will be minimized). One of the ways to solve the problem is the maximum and comprehensive involvement of existing employers in the educational process. For the direction of training “Social work” this issue is particularly relevant, as this area of professional activity is practice-oriented. Moreover, the existing standards of undergraduate and graduate levels contain requirements for the conditions of the program, in particular, it is said about the minimum percentage of employees (managers and employees of specialized organizations) who need to be involved in the educational process. The practice of attracting employers to vocational training existed before the adoption of existing standards, but the proportion of employers is not clearly defined. The current standards clearly define this proportion. The need to attract to the educational process at least 10 % of employers from the total number of teachers implementing the educational program in the direction of training 39.03.02 “Social work”, and at least 5 % – in the direction of training 39.04.02 “Social work”, marked the glad problems related to compliance with this requirement. This article is devoted to the analysis of these problems.

**Keywords:** professional training, educational process, employers, managers and employees of specialized organizations, the direction of training “Social work”, Federal state educational standards of higher education.

*Постановка проблемы в общем виде и ее связь с важными научными и практическими задачами.* Реформирование системы высшего образования, в том числе и по направлению подготовки «Социальная работа» ориентировано на укрепление взаимосвязи между образовательной организацией и учреждениями [1; 2], соответствующими области профессиональной деятельности. В нашем случае это учреждения социального обслуживания, социальной защиты, образования, здравоохранения, пенитенциарной системы, медико-социальной экспертизы и пр. В настоящее время уже сформировались механизмы указанной взаимосвязи, среди них: совместная разработка и корректировка образовательных программ; целевая подготовка специалистов; мониторинг текущих и перспективных потребностей работодателей в специалистах; мониторинг востребо-

ванности выпускников; проведение практик на базе различных организаций; привлечение к контролю качества образования представителей организаций, внешних специалистов и другие заинтересованные стороны. Наряду с перечисленными механизмами особенно важным является привлечение работодателей к контактной работе (аудиторной, внеаудиторной, работе в электронной информационно-образовательной среде и др.) со студентами в рамках образовательного процесса [3]. В связи с этим актуализируется несколько проблемных моментов, характеризующих такое привлечение: отсутствие или незначительный опыт преподавательской деятельности; необходимость совмещать преподавание с основной профессиональной деятельностью; большой объем внеаудиторной работы, связанной с подготовкой учебно-методического обеспечения; необходимость по-

вышения квалификации в рамках требований ФГОС ВО; отсутствие ученых степеней и званий, а, соответственно, более низкий размер оплаты труда по сравнению с остепененными преподавателями. Все это затрудняет процесс привлечения работодателей к контактной работе со студентами и необходимость выполнения требований ФГОС ВО. Исходя из этого, под привлечением работодателей к учебному процессу по направлению подготовки «Социальная работа» понимают взаимодействие между образовательной организацией и представителями работодателей по реализации образовательной программы

*Анализ последних исследований и публикаций, в которых рассматривались аспекты этой проблемы и на которых обосновывается автор; выделение нерешенных ранее частей общей проблемы.* Проблемы участия работодателей в процедуре оценки качества образования рассматривались в трудах А.В. Космынина, А.В. Смирнова [4], Е.В. Брызгалиной [5], В.К. Поспелова [6], С.Р. Борисова, Г.Х. Лобанова, Л.Ф. Олейника, Ю.С. Песоцкого, В.А. Садовниченко [7; 8], Г.В. Лукичева [9], С. Резника, Н. Назарова [10], А.В. Тодосийчука [11], О.Я. Дымарской [12], В.И. Богословского Е.И. Глубоковой [13] и др.

Тенденции развития и стандарты высшего профессионального образования анализировались в работах Е.И. Сахарчук [14], С.В. Манахова [15], И.А. Гретченко, А.Х. Сеновой [16] и др.

Работодатель как субъект образовательного процесса в вузе изучался Е.В. Черемисиной [17], Е.А. Ефимовой [18], Е.А. Опфер [19; 20] и др.

Наряду с подробным освещением в современной литературе указанных аспектов, проблемы привлечения работодателей к контактной работе в вузе изучены слабо.

В связи с этим в данной статье предпринята попытка изучения опыта привлечения работодателей к учебному процессу по направлению подготовки 39.03.02 «Социальная работа».

*Формирование целей статьи (постановка задания).* Данная статья имеет целью изучение опыта привлечения работодателей к учебному процессу по направлению подготовки «Социальная работа» и возникающих в связи с этим проблем.

*Изложение основного материала исследования с полным обоснованием полученных научных результатов.*

В настоящее время используются следующие механизмы привлечения работодателей к учебному процессу в вузе.



Рисунок 1 - механизмы привлечения работодателей к учебному процессу в вузе

Для более полного понимания сути изучаемого вопроса рассмотрим их более подробно.

*Первый механизм – совместная разработка и корректировка образовательных программ.* Данный механизм включает в себя: подготовку проектов образовательных программ совместно с работодателями; рецензирование готовых образовательных программ с предоставлением документального заключения; актуализация образовательных программ; обсуждение содержания учебных планов (в части перечня дисциплин, формируемых компетенций) в контексте учета профильности привлекаемых организаций; подготовку учебно-методического обеспечения дисциплин, практик и ГИА; совместная разработка программ повышения квалификации и профессиональной переподготовки.

*Второй механизм – целевой прием студентов.* Этот механизм подразумевает поступление студента в вуз в рамках определённой квоты, выделяемой отдельной отраслью, регионом, конкретной организацией или учреждением.

Данный механизм реализуется на основании договора, заключаемого между вузом и соответствующей организацией.

Работодатель, выступающий в качестве заказчика и оформляющий квоту, обязуется оплачивать обучение студента, а студент после окончания вуза обязуется работать в соответствующей организации или учреждении определённый в договоре срок.

*Третий механизм – целевое обучение студентов.* Этот механизм предполагает поступление студента в вуз на общих основаниях, то есть по обычному конкурсу.

Отличие от предыдущего механизма состоит в том, что заключается не двухсторонний (вуз–работодатель), а трехсторонний (вуз–работодатель–студент) договор.

Кроме того, договор заключается не в момент поступления студента в вуз, а после окончания второго курса бакалавриата или при поступлении в магистратуру. В данном случае каждая из сторон имеет свои преимущества, так как выбор (места работы, студента со сформированными профессиональными компетенциями и т. д.) осуществляется более осознанно.

*Четвертый механизм – мониторинг текущих и перспективных потребностей работодателей в специалистах.* Цель этого механизма заключается в выявлении приоритетных направлений и уровней подготовки и переподготовки выпускников, расширения спектра специальностей, направлений подготовки.

Такая работа проводится в тесном взаимодействии с региональными и местными органами Федеральной государственной службы занятости населения и представителями профильных организаций.

На основе аналитических данных, предоставляемых ими, определяется потребность в кадрах на уровне региона и муниципалитета на данный момент и в прогнозируемой перспективе.

*Пятый механизм – мониторинг востребованности выпускников.* Данный механизм предполагает анализ трудоустройства выпускников после окончания вуза.

Для этого при помощи работодателей отслеживается процент трудоустройства по профилю полученного образования, а также в целом отношение трудоустроенных выпускников к нетрудоустроенным.

Кроме того, анализируются причины незанятости выпускников, зарегистрированных в органах Федеральной государственной службы занятости населения в статусе безработных.

Мониторинг также предполагает консультации с работодателями о возможностях трудоустройства студентов выпускных курсов в ближайшей и среднесрочной перспективе.

*Шестой механизм – проведение практик на базе различных организаций региона.* По сравнению со всеми вышеперечисленными этот механизм, несмотря на многочисленные нововведения, является наиболее от-

работанным.

Взаимодействие с работодателями подразумевает заключение долгосрочных соглашений о сотрудничестве (вуз – организация), а также краткосрочных договоров на практику на каждого конкретного студента. На базе практики за студентом закрепляется руководитель или супервизор, который определяется в соответствии со сферой его научных интересов.

В период прохождения практики студентом ее руководитель от вуза осуществляет текущее сопровождение и контактирует с руководителем практики от предприятия с целью достижения студентом наиболее эффективных результатов.

*Седьмой механизм – привлечение работодателей к контролю качества образования.* Данный механизм включает следующие мероприятия по совместному контролю качества образования: общественно-профессиональная аккредитация программ; экспертиза программ российскими и зарубежными специалистами; разработка и внедрение модели «института экспертов» для проведения качественной экспертизы компонентов образовательной программы; общественно-профессиональная оценка качества образования; создание механизмов постоянного участия работодателей в формировании содержания и оценке качества подготовки выпускников; обеспечение работы комиссий с участием работодателей для оценки результатов образовательной деятельности университета и разработки рекомендаций по ее совершенствованию.

*Восьмой механизм – привлечение работодателей к контактной работе со студентами.* Этот механизм всегда реализовался в системе высшего образования. Во вступивших в силу ФГОС ВО четко определена доля работников (приведенных к целочисленным значениям ставок) из числа руководителей и работников организаций, деятельность которых связана с направленностью (профилем) реализуемой образовательной программы. Данное нововведение накладывает на образовательную организацию ответственность в части выполнения этого требования.

Что в свою очередь порождает ряд проблем связанных с реализацией учебного процесса. Подробная характеристика этих проблем будет представлена ниже на примере направления подготовки «Социальная работа» ФГБОУ ВО «АмГУ».

Значительное привлечение работодателей к учебному процессу по направлению подготовки «Социальная работа» в ФГБОУ ВО «АмГУ» началось с 2016 года, что обусловлено вступлением в силу действующих федеральных образовательных стандартов.

Основным критерием привлечения работодателей к учебному процессу является стаж работы в профильной организации – не менее 3 лет, а также работа на руководящей должности.

В то же время стандарты определяют требования к кадровым условиям реализации программы (профильность образования – не менее 70 %, острепенность ППС – не менее 50 %), которые распространяются и на привлеченных работодателей.

Это обусловлено тем, что при проведении аудита реализации образовательных программ оценивается весь кадровый состав, включая штатных преподавателей выпускающей кафедры, преподавателей обеспечивающих кафедр и работодателей. Все это учитывается при распределении учебной нагрузки в рамках образовательной программы.

Более глубокая интеграция работодателей в учебный процесс дает следующие преимущества:

1) при проведении аудиторных занятий работодатель преломляет теоретический материал через призму своего практического опыта, т. е. при объяснении лекционного материала и проведении практических занятий работодатель в первую очередь оперирует примерами из собственной профессиональной деятельности;

2) преподаватели из числа работодателей, занимающих руководящие должности, имеют дополнительные возможности презентации и демонстрации (проведение выездных занятий, экскурсий в учреждения системы социальной защиты населения) профессиональной деятельности в области социальной работы «изнутри»;

3) тесное общение со студентами в рамках контактной работы, позволяет работодателю ближе познакомиться со студентами, лучше узнать их и более взвешенно осуществить выбор кандидатов для будущего трудоустройства;

4) участвуя в образовательном процессе, работодатель имеет возможность использовать ресурсы студентов для выполнения своих профессиональных задач (привлечение студентов к волонтерским акциям, разработка социальных проектов и программ и пр.), что в свою очередь позволяет студентам приобрести дополнительные практические навыки.

К сожалению, наряду с выделенными преимуществами, привлечение преподавателей из числа работодателей к учебному процессу по направлению подготовки «Социальная работа» зачастую связано с возникновением ряда проблем.

Среди них можно выделить следующие:

I – Отсутствие или незначительный опыт преподавательской деятельности. В среде работодателей распространён стереотип о том, что преподавательская деятельность не является строго регламентированной и даёт большую свободу действий, начиная с занятости (не нормированный рабочий день) и заканчивая выбором содержания лекционного материала и структуры аудиторных занятий.

На практике же работодатель сталкивается с большим количеством требований, предъявляемых к организации и реализации учебного процесса. В частности особые навыки требуют организация и проведение различных видов аудиторных занятий (лекционных, практических, лабораторных и пр.).

Так же работодателю необходимо «переключиться» со своей профессиональной роли на роль преподавателя. Кроме того, работодатель, являющийся субъектом, транслирующим знания, умения и навыки, должен уметь организовать коммуникативный процесс со студентами.

Не менее важным для преподавателя является умение предвидеть назревающий конфликт, профилактировать его и в случае необходимости реализовать эффективные способы его разрешения.

II – Необходимость совмещать преподавание с основной профессиональной деятельностью. Большинство преподавателей, привлекаемых к учебному процессу по направлению подготовки «Социальная работа», заняты в социальных учреждениях на руководящих должностях (министр СЗН, начальники отделений и пр.).

В связи с тем, что такая занятость характеризуется повышенной загруженностью и ответственностью, преподаватель из числа работодателей всегда должен быть в «режиме доступности».

То есть в случае непредвиденных ситуаций (незапланированных встреч и совещаний) образовательной организации необходимо мобильно скорректировать учебный процесс (расписание, оформление переноса занятий и пр.).

Но, несмотря на статус и загруженность работодателя на основном месте работы, соглашаясь на преподавательскую деятельность, он берет на себя ответственность за качественное и полноценное ее выполнение (т. е. необходимо соблюдать положение о режиме занятий обучающихся и иные локальные нормативно-правовые документы).

III – Большой объем внеаудиторной работы, связанной с подготовкой учебно-методического обеспечения читаемых дисциплин. Работа преподавателя связана не только с выполнением аудиторной нагрузки (лекции, практические занятия, консультации и пр.), но и с боль-



шим объемом внеаудиторной работы, которая включает в себя: подготовку к занятиям, разработку рабочих программ дисциплин и соответствующего им учебно-методического обеспечения. Не менее важным направлением работы преподавателя является научно-исследовательская работа (написание и публикация статей, пособий, монографий, участие в конференциях, симпозиумах, научных форумах и круглых столах). Все это требует дополнительных временных, интеллектуальных и материальных затрат.

IV – Необходимость повышения квалификации в рамках требований ФГОС ВО. В системе высшего образования повышение квалификации является необходимым нормативным требованием для допуска к педагогической деятельности.

Повышение квалификации может осуществляться как в плановом порядке (1 раз в три года), так и по мере необходимости (например, в связи с изменением ФГОС ВО, аккредитационных требований и пр.).

Поэтому преподаватель из числа работодателей наряду со штатными ППС должен быть готов повысить свою квалификации по требованию образовательной организации.

Не смотря на то, что большинство курсов повышения квалификации организуется в дистанционной форме, их прохождение вызывает немало затруднений у преподавателей из числа работодателей (необходимость работы в ЭИОС, нехватка времени и пр.).

V – Более низкий размер оплаты труда по сравнению с остепененными преподавателями.

Преподаватели, имеющие ученые степени и/или ученые звания имеют преимущества в оплате труда перед другими преподавателями.

В том случае, если преподаватель из числа работодателей не имеет ученой степени (звания), размер его заработной платы объективно ниже.

Эта ситуация отнюдь не способствует формированию устойчивой мотивации к занятию преподавательской деятельностью.

Таким образом, не смотря на важность и обоснованность привлечения работодателей к учебному процессу по направлению подготовки «Социальная работа», необходимо принимать во внимание неизбежность возникновения перечисленных выше проблем.

В сложившейся ситуации необходимо более глубокое исследование проблем, возникающих в процессе привлечения работодателей к учебному процессу и более детальная разработка путей и способов их решения.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования по направлению подготовки 39.03.02 «Социальная работа» (уровень бакалавриат), утвержденный приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 12 января 2016 г. № 8

2. Приказ Министерства образования и науки РФ от 13.07.2017 года № 653 «О внесении изменений в федеральные государственные образовательные стандарты высшего образования»

3. Приказ Министерства образования и науки РФ от 05.04.2017 года № 301 «Об утверждении Порядка организации и осуществления образовательной деятельности по образовательным программам высшего образования – программам бакалавриата, программам специалитета, программам магистратуры»

4. Космынин А.В., Смирнов А.В. Проблемы участия работодателей в процедуре оценки качества образования / А.В. Космынин, А.В. Смирнов / – Успехи современного естествознания № 12, 2011.

5. Брызгалина Е.В. Проблемы оценки качества образования: теория и практика / Е.В. Брызгалина / – Москва: МГУ имени М.В. Ломоносова.

6. Поспелов В.К. Практика и проблемы привлече-

ния студентов и работодателей к оценке качества высшего экономического профессионального образования [Электронный ресурс]: [http://expert-nica.ru/sbornik/articles\\_doc/pospelov.doc](http://expert-nica.ru/sbornik/articles_doc/pospelov.doc).

7. Мнения бизнес-работодателей по вопросам оценки качества высшего профессионального образования / С.Р. Борисов, Г.Х. Лобанов, Л.Ф. Олейник, Ю.С. Песоцкий, В.А. Садовничий. – М.: Изд-во МГУ, 2007.- 103с.

8. Участие работодателей в реализации образовательных программ и внешней оценке результатов обучения. По результатам внешних оценок качества, проведенных АККОРК в 2007 - 2011 годах. Москва, 2012.

9. Лукичев Г.В. В поисках эффективного взаимодействия высшего образования и работодателей [Текст] / Г.В. Лукичев // Экономика образования. – 2005.– № 4.– С. 5–21.

10. Резник С., Назаров Н., Повышение роли предприятий-работодателей в системе профессиональной подготовки управленческих кадров // «Кадровик. Кадровый менеджмент», 2009, № 6 [Электронный ресурс]. URL: <http://www.hr-portal.ru/article/povyshenie-rol-i-predpriyatii-rabotodatelei-v-sisteme-professionalnoi-podgotovki-upravlenches>

11. Теория и практика оценки результатов деятельности учреждений профессионального образования. / Под ред. А.В. Тодосийчука. – М.: НИИРПО, 2009 – 105с.

12. Дымарская О.Я. Профессиональное образование и рынок труда: опыт и перспективы взаимодействия // Россия реформирующаяся: ежегодник. 2005 / отв. ред. Л.М. Дробижева. М.: Институт социологии РАН, 2006. С. 174–184

13. Богословский В.И., Глубокова Е.Н. Управление знаниями в образовательном процессе современного университета: Научно-методические материалы. СПб.: Книжный дом, 2008. – 288 с.

14. Сахарчук Е.И. Стандарты высшего профессионального образования как основа управления качеством образования // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. – 2012.– № 4 (68).– С. 52–57.

15. Манахов С.В., Рыжакова А.В. Основные тенденции развития высшего образования в России: количественные и качественные аспекты // Вестник РЭА им. Г.В. Плеханова. 2014. №10 (76). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/osnovnye-tendentsii-razvitiya-vysshego-obrazovaniya-v-rossii-kolichestvennye-i-kachestvennye-aspekty>.

16. Гретченко А. И., Манахов С. В., Сенова А. Х. Анализ современного состояния и основных закономерностей развития учреждений высшего профессионального образования в РФ как сложной социально-экономической системы // Плехановский научный бюллетень. Научный бюллетень Российского экономического университета имени Г. В. Плеханова. – 2012. – № 2 (2). – С. 42–51.

17. Черемисина Е.В. Социальное взаимодействие вузов с государственными структурами и работодателями в процессе управления качеством образования: автореф. дис. ... канд. социол. наук. Тюмень, 2009. 24 с.

18. Ефимова Е.А. Работодатель в системе управления качеством образовательного процесса в вузе // Вестник Адыгейского государственного университета. Серия 3: Педагогика и психология. 2013. №1 (112). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/rabotodatel-v-sisteme-upravleniya-kachestvom-obrazovatel'nogo-protsessa-v-vuze> (дата обращения: 19.03.2018).

19. Опфер Е.А. Модель управления качеством образовательного процесса в вузе на основе учета требований работодателей // Вектор науки ТГУ. 2015. №2-1 (32-1). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/model-upravleniya-kachestvom-obrazovatel'nogo-protsessa-v-vuze-na-osnove-ucheta-trebovaniy-rabotodateley>.

20. Опфер Е.А. Высшая педагогическая школа и ра-

ботодатели: принципы взаимодействия // Высшее образование в России. 2017. №5. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/vysshaya-pedagogicheskaya-shkola-i-rabotodately-printsipy-vzaimodeystviya>.

*Статья поступила в редакцию 10.04.2018*

*Статья принята к публикации 27.06.2018*

## САМОСОЗНАНИЕ КАК УСЛОВИЕ УСПЕШНОЙ САМОРЕАЛИЗАЦИИ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ВУЗА В СОВРЕМЕННОМ ОБЩЕСТВЕ

© 2018

**Попова Юлия Николаевна**, кандидат педагогических наук, доцент кафедры  
«Тактико-специальной подготовки и организации ЗГТ»

*Краснодарское высшее военное училище имени генерала армии С.М. Штеменко  
(35000, Россия, Краснодар, улица Красина, 4, e-mail: birj@bk.ru)*

**Кузёмина Елена Фёдоровна**, кандидат философских наук, доцент кафедры «Истории и философии»  
*Кубанский государственный технологический университет*

*(350000, Россия, Краснодар, улица Московская, 2, e-mail: dudakova@yandex.ru)*

**Мухтаров Сергей Артурович**, кандидат технических наук начальник учебно-методического отдела  
*Краснодарское высшее военное училище имени генерала армии С.М. Штеменко  
(35000, Россия, Краснодар, улица Красина, 4, e-mail: oper2m@bk.ru)*

**Аннотация.** Статья посвящена роли самосознанию как важнейшему фактору самореализации преподавателя ВУЗа в современном обществе. Анализируется сложившаяся реальность, в которой с одной стороны, с каждым днем увеличивается количество образовательных программ, а с другой растёт неопределённость какие знания и навыки будут необходимы завтра. Чему, как и у кого учиться, чтобы остаться востребованным и при этом реализовать себя в чём-то важном, воплотить мечту. Быстрые изменения в экономике, новые технологии, и глобализация, все это быстро эволюционируют, и требует приобретения новых навыков. При этом сами технологии позволяют делать то, что раньше было за пределами возможностей человека. Умение учиться становится ключевым, а роль преподавателя становится более сложной. Это уже не просто носитель знаний, а эффективный проводник к новым знаниям, наставник, который формирует особые навыки, необходимые для того, чтобы получать максимум от образовательного процесса. Проанализировав сложившуюся ситуацию, авторы приходят к выводу, что современный педагог изначально должен быть ориентирован не только на ценности своего труда, но и на вызовы современной реальности, тогда на основе педагогического самосознания он начнет планомерную работу в первую очередь, над самим собой. В статье обосновывается мысль, что умение преподавателя самостоятельно развивать свое мировоззрение, совершенствовать личностные качества, готовить себя к различным педагогическим ситуациям, – определяется степенью самосознания. При этом степень самосознания может быть разной, от желания совершенствовать отдельно взятые педагогические качества до целеустремленного и направленного движения совершенствовать все свои педагогические параметры. Авторы предположили, что именно самосознание преподавателя, проявляется в триединстве сознания долга, качества профессиональных знаний и средств достижения педагогических целей.

**Ключевые слова:** самосознание, самореализация, образование, глобализация, рефлексия, знания, педагогический процесс, профессиональная деятельность, компетенции.

## SELF-CONSCIOUSNESS AS THE CONDITION OF SUCCESSFUL SELF-REALIZATION OF THE TEACHER OF A HIGHER EDUCATION IN THE MODERN SOCIETY

© 2018

**Popova Yuliya Nikolaevna**, candidate of pedagogical sciences, associate professor  
of “Tactico-special training and organization of HRT”

*Krasnodar Higher Military School named after General of the Army S.M. Shtemenko  
(35000, Russia, Krasnodar, Krasin Street, 4, e-mail: birj@bk.ru)*

**Kuzemina Elena Fedorovna**, candidate of philosophy, associate professor, History and philosophy Department  
*Kuban State Technological University*

*(350000, Russia, Krasnodar, Moscow street, 2, e-mail: dudakova@yandex.ru)*

**Mukhtarov Sergey Arturovich**, candidate of technical Sciences head of educational-methodical Department  
*Krasnodar Higher Military School named after General of the Army S.M. Shtemenko  
(35000, Russia, Krasnodar, Krasin Street, 4, e-mail: oper2m@bk.ru)*

**Abstract.** The Article is devoted to the role of self-consciousness as the most important factor of self-realization of a University teacher in modern society. The author analyzes the current reality, in which on the one hand, the number of educational programs is increasing every day, and on the other hand, the uncertainty of what knowledge and skills will be needed tomorrow is growing. What, how and from whom to learn, to remain in demand and at the same time to realize themselves in something important, to realize the dream. Rapid changes in the economy, new technologies, and globalization are all evolving rapidly and require new skills. At the same time, the technology allows you to do what was previously beyond the capabilities of man. Learning becomes key, and the role of the teacher becomes more complex. This is no longer just a carrier of knowledge, but an effective guide to new knowledge, a mentor who forms special skills are necessary in order to get the most from the educational process. After analyzing the current situation, the authors conclude that the modern teacher should initially be focused not only on the values of their work, but also on the challenges of modern reality, then on the basis of pedagogical consciousness, he will begin systematic work in the first place, on himself. The article substantiates the idea that the teacher’s ability to independently develop his / her worldview, improve personal qualities, prepare himself / herself for various pedagogical situations is determined by the degree of self – consciousness. At the same time, the degree of self-consciousness can be different, from the desire to improve individual pedagogical qualities to purposeful and directed movement to improve all its pedagogical parameters. The authors suggested that the teacher’s self-consciousness is manifested in the Trinity of consciousness of duty, the quality of professional knowledge and means to achieve pedagogical goals.

**Keywords:** self-consciousness, self-realization, education, globalization, reflection, knowledge, pedagogical process, professional activity, competence.

На протяжении нескольких десятков лет упорно ведутся споры, связанные с кризисным состоянием российского образования. Не накопленный огромный опыт в сфере педагогической деятельности, не сведения теоретико-методологического характера, не опыт зарубежных систем – не позволяют решить в первой четверти XXI века, главные задачи системы образования. И от-

ветить на существенные вопросы: *как учить?* и *чему учить?*

Возможно сложившаяся ситуация поможет привести к разработке новой стратегии обновления, к новым ориентирам развития образования. Из всех прогнозов ясно одно – облик образования через 15-30 лет станет совсем иным. Образование, созданное для ликвидации

неграмотности (школы) и индустриализации (вузы), перестает быть актуальным. «Четвертая промышленная революция» в современной глобальной экономике ознаменовалась развитием робототехники, автоматизации и информатизации. Человеческий труд приобретает иные формы, а различия в компетенциях поколений, говорят о новых вызовах, которые предъявляет реальность к образовательной среде. С развитием компьютерных технологий образование становится очень личным, уникальным для каждого. И если раньше «индивидуальный подход», был скорее формальной педагогическо-языковой конструкцией, реализация которого была не возможна при наличии единого стандарта, то личный образовательный конструктор – это дело недалекого будущего.

Все чаще в современном мире система образования рассматривается как путь к самоактуализации, как акт становления самим собой, развитие своего потенциала, осознание своей идентичности. Анализ образовательной среды не только с точки зрения технической наполненности, но и с позиции философии образования в целом, становится, важнейшим фактором осознания и понимания места и роли человека в XXI веке. Под философией образования мы понимаем отрасль научного знания, занимающуюся разработкой метапедагогических проблем воспитания в контексте философского осмысления и понимания сущности, природы и смысла человеческого существования. Стремительно изменяющаяся реальность требует и изменений основных педагогических понятий, категорий, закономерностей и взаимосвязей, а, следовательно, и изменений педагогики как науки в целом. Образование больше не может жить по схемам прошлого, ему надлежит отвечать на вызовы будущего.

Одно из наиболее фундаментальных утверждений феноменологии состоит в том, что каждый человек является центром постоянно меняющегося мира персонального опыта. Мы реагируем на мир так, как мы его ощущаем и воспринимаем, это и есть наша реальность.

В рамках гуманистической психологии основывающейся на идеях экзистенциализма, самореализация рассматривается, как уникальное проявление мира человека. Важнейшим фактором, способствующим самоактуализации личности, является самосознание. Именно благодаря ему человек наполняется личностным смыслом, определяет свое место в мире, формирует иерархию ценностей, совершает осознанный выбор, умеет оценить последствия принятого решения и несет ответственность за него перед собой и миром.

Исследуя феномен самосознания, отечественные психологи Л.Д. Олейник, В.В. Столин, И.И. Чеснокова, понимают под ним способность к саморегуляции и самоконтролю. Анализируя моральные и нравственные структурные компоненты самосознания, они особо выделяют факторы, направленные на осознание самого себя как субъекта профессиональной деятельности. Возможность осознания самого себя требует определенных условий, и одно из них связано с тем, что учащийся должен перестать быть объектом учебного процесса, и стать его субъектом. Именно здесь кроется настоящая трагедия российского образования. А современный педагог должен перестать бояться системы по отношению, к которой он всегда испытывает глубокое чувство вины. Уже давно для учащихся и педагогов учебное заведение стало чуждым, бюрократическим учреждением, где формальные показатели превалируют над содержательными. Так, содержательный процесс, оцениваемый по формальному показателю, очень быстро трансформировался в процесс, где целью является не содержание деятельности, а увеличение показателей [1].

В системе «нового образования», необходимо, что бы преподаватель и студент стали равноправными субъектами образовательного процесса. Спрос на «новое образование» становится все более очевидным, и формирование его начинается с создания среды, в которой современному усложненному индивиду предлагается

модель, в которой он сам создает себя и развивает.

Заменяя цель воспитания личности, на цель воспитания потребителя, образование как услуга, так или иначе, обращается к частным вопросам человеческого бытия. Так, обучение центрированное на ученике, предполагает, чтобы ученикам было позволено самим определять, что в их жизни является важным. Возврат к гуманистическому движению в образовании, характеризуется большим вниманием к мышлению и чувствам, чем к приобретению знаний. Развитие представлений о «Я» и индивидуальной идентичности, осмысленной коммуникации и исследованию ценностей – важнейшие задачи гуманистически ориентированного преподавателя. Именно он побуждает учеников познавать и выражать себя, ощутить свою уникальность и раскрыть свой потенциал. Тогда встает вопрос о личностном потенциале самого педагога, о целостности его личности, о его саморазвитии, самореализации и самосознании. Есть общее мнение, что профессиональное самосознание специфично по своему содержанию. Человек всегда осознает себя как личность, но соотношение и структура факторов, определяющих профессиональное самосознание, своеобразно комбинируются между собой. Так, в своих исследованиях А.А. Деркач и О.В. Москаленко [2] считают определяющими когнитивный, проявляющийся в самопознании; мотивационный, заставляющий стремиться к профессиональному росту; эмоциональный, которым сопровождается понимание своей позиции по отношению к остальным людям – обучаемым и обучающим, и операциональный, или деятельностный компонент, который заставляет проявлять волевые усилия в профессиональном направлении.

Важно отметить, что в литературе по данному вопросу понятия профессионального самосознания, и самосознание личности связаны на основе осознания личностью самой себя, то есть осознание личности оказывается первичным. Самосознание преподавателя проявляется в триединстве сознания долга, качества профессиональных знаний и средств достижения педагогических целей.

Как отмечает Ю.Н. Кулюткина [3], профессиональное самосознание характеризуется целенаправленно проводимой оценкой собственных достижений, осознанием собственных профессиональных недостатков и проблем, и целенаправленным формированием недостающих профессиональных качеств. Это осознанное ощущение себя, своего предназначения и есть главный путь к самоактуализации.

Одним из главных механизмов самосознания является личностная рефлексия и рефлексия профессиональной деятельности. Рассматривая рефлекссию как процесс самопознания субъектом внутренних психических актов и состояний, необходимо выделить две важнейшие ее функции: конструктивную и контрольную. И если первая направлена на поиск и установления умственных связей между существующей ситуацией и мировоззрением личности в данной области, с целью определения смыслов, отношений и характеристики образов действий, то контрольная представляется как процесс налаживания, проверки и использования связей между существующей ситуацией и мировоззрением личности в данной области при наличии определенных ориентиров в виде смыслов, отношений и образов действий. Таким образом, стремление к рефлексии в профессиональной деятельности как естественный процесс, включающий в себя анализ технологий, применяемых для достижения тех или иных целей, является необходимым условием самосознания личности.

В работе В.Н. Козиева центральное место самосознания преподавателя занимает самооценка. Самооценка педагога структурируется на четыре типа: актуальную, идеальную, рефлексивную и ретроспективную самооценки. В качестве объекта самосознания и самооценки педагога В.Н. Козиев использовал профессионально

значимые качества личности. Рассматривая структуру самосознания, В.Н. Козиев представляет ее состоящей из четырёх элементов: «актуального Я», «ретроспективного Я», «идеального Я», «рефлексивного Я». По предположению В.Н. Козиева, «актуальное Я» (т. е., представление о себе педагога в настоящее время) является центральным элементом в структуре профессионального самосознания преподавателя и базируется на трех других «Я»: идеальном, ретроспективном и рефлексивном [4].

Положение В.Н. Козиева о значимости временного восприятия в структуре самосознания нашло отражение в работах А.И. Шутенко, отмечающего, что процесс преподавания «уложен» в самосознание педагога в пространственно-временных координатах, которые осознаются им как необходимое условие становления в профессии.

Сущность профессионального самосознания, по А.И. Шутенко, заключается в осознании и переживании педагога субъективной значимости развития и личностного роста учащегося, как определяющего условия собственной самореализации в педагогической деятельности.

Основная роль преподавателя вуза проецируется предметом преподавания. Обладая совокупностью качеств, в современном обществе преподаватель все еще выступает в качестве транслятора культуры общества и общественно важных ценностей даже тогда, когда он этого не желает. И если в XX веке, это был образец, который вольно или невольно усваивался учащимися, при передаче знаний, которыми владел сам, а так же воспринимался как носитель культуры, этики общественных отношений и способов общения, принятых в обществе, то сегодня, в эпоху без больших объединяющих идей картина изменилась [4].

Длительное время основой взаимодействия обучаемого и педагога являлась авторитарная модель: преподаватель учит, обучаемый – запоминает и воспроизводит. Но современная европейская модель образования строится на принципиально новых основаниях, которую называют «синкретической» моделью, в ней центральное место во взаимодействии преподавателя и обучаемого отводится диалогу. В диалоге происходит общение на основе той самооценки, которую имеют обе стороны: и преподаватель и обучаемый. Как сегодня, когда ценностный разрыв между поколениями представляется зияющей пропастью, выстроить максимально эффективный диалог. Ведь именно в этой модели образования предоставляется возможность понять обучаемого, его проблемы связанные с усвоением материала и объяснить те вопросы, которые вызывают у обучаемого затруднения [5].

Педагог в контексте такого диалога – личность, которая сама стремиться к пониманию других, она имеет полное право на собственную точку зрения, и имеет право применять те методики, и способы обработки информации, которые помогут учащимся лучше усвоить предложенный материал. В педагогической деятельности как нигде реальность открывается со стороны жизненного значения, предметных и социальных норм, мотивов и ценностей самого педагога. Так в педагогическом общении проявляется личностный смысл, как индивидуализированное отражение действительности, выражающее отношение человека к тем объектам, ради которых она и разворачивается. Следовательно, преподавателю необходимо осознавать, что именно от него зависит не только процесс усвоения материала и последующее владения полученными знаниями обучаемых, но и наполнение их смыслообразующими ценностями и мотивами [6].

Таким образом, участники учебного процесса, самостоятельно решая, каким является оптимальное соотношение обучающей, воспитательной, организаторской и исследовательской функций, составляющих суть учебного процесса способны трансформировать смысловую

сферу личности. Ясно одно, не может быть воспитания и образования без контакта преподавателя с учащимися.

Говоря о современном поколении учащихся, необходимо отметить отсутствию единой траектории развития поколения и сдвиг на индивидуальное формирование. На этом этапе образование как центральный феномен культуры, способен поддержать сущностное, личностное развитие в человеке. Сегодня как никогда важно определить, как и какие общие ценности донести до разнородных людей с различными траекториями судьбы, разделять которые очень важно.

На смену распространенного мнения, что растет поколение без ценностных ориентиров, исследование молодежи, проведенное Сбербанком совместно с агентством Validata в конце 2016 года выявило новое. Главная установка и ценность современной молодежи – это поиск своего пути, именно с ним связан главный запрос от жизни – быть счастливым! Поколение Z не связывает понятие «счастье» с борьбой, это скорее удовольствие, от выбранного пути, от разнообразия в жизни и удовольствие от нее. Быть счастливым не меняя мир, в заботе о себе и своих близких, в обстановке где царит социальная популярность и культура взаимного восхищения, комфорт и спокойствие – вот главное ожидания от будущего. Установка на гедонизм, индивидуализм и эвдемонизм становится моральной опорой поколения «большого пальца». Как формировать картину мира новых поколений с опорой на традицию, и что может в условиях текучей, конкурентной информационной среды предложить современное образование? Современная реальность предъявляет свои отличительные требования, как к педагогам, так и к учащимся [6].

Результаты международного проекта по оценке и преподаванию навыков, и компетенций XXI века говорят о запросе будущего на критическое мышление, способность к взаимодействию и коммуникации, творческого подхода к делу. Обучение, нацеленное на накопление знаний теряет свою актуальность, благодаря роботизации и цифровым технологиям все рутинные операции автоматизируются. Меняется роль и место преподавателя в учебном процессе, при этом функции обучения по-прежнему остаются актуальны. Если воспитательная функция сегодня связана с осознанием ценностей прошлого и настоящего, интеграцией индивидуальных смыслов в общий контекст социума, то организаторская, направлена на «обучение обучению». Преподаватель перестает быть специалистом по передаче определенных знаний и становится специалистом по тому, как помогать людям учиться. Сегодня благодаря Интернету самообразование и самообучение становятся актуальной формой приобретения знаний, а преподаватель лишь задает вектор и предлагает методы, как можно использовать социальные сети для самостоятельного обучения и для коллективного решения сложных задач. Так учебные программы будут все больше ориентироваться на более широкие профессиональные компетенции, и модель компетенций самого преподавателя расширится, а в основе её будет уже не наличие типового набора навыков, а способность приспособить эти навыки под конкретную задачу. И несмотря на то, что образование по своей сути консервативно, переход к новой образовательной системе неизбежен.

Изменения, которые коснулись производства, перенаправляют и вектор развития общества. С развитием предпринимательской деятельности, в основе которой способность находить новые идеи и превращать их в деятельность приносящую доход, все острее встает вопрос о сложных взаимоотношениях российской науки и бизнеса. И если в будущем сам процесс преподавания, будет, более автоматизирован, за счет массовых онлайн-курсов, то у университетов появляется больше шансов стать площадкой для исследовательской деятельности. Как известно, исследовательская деятельность непосредственно связана с творческим процессом. Развитие

конструктивного творчества (воображения), становится необходимой составляющей системы обучения, готовящей кадры для инновационной экономики и информационного общества. На смену специалистам готовых выполнять рутинные операции, придут профессионалы способные находить нестандартные решения задач и проблем. В мире VUCA в котором мы живем (аббревиатура VUCA складывается из английских слов volatility (нестабильность), uncertainty (неопределённость), complexity (сложность) и ambiguity (неоднозначность), наличие креативного мышления, это показатель того, насколько мы соответствуем ожиданиям новой эпохи [7].

На основе вышеизложенного можно сделать вывод, что современный педагог изначально должен быть ориентирован не только на ценности своего труда, но и на вызовы современной реальности, тогда на основе педагогического самосознания он начнет планомерную работу в первую очередь, над самим собой.

Так, самосознание преподавателя проявляется в единстве сознания долга, качества профессиональных знаний и средств достижения педагогических целей.

Умение самостоятельно развивать свое мировоззрение, совершенствовать личностные качества, готовить себя к различным педагогическим ситуациям, – определяется степенью самосознания. Степень самосознания может быть разной, от желания совершенствовать отдельно взятые педагогические качества до целеустремленного и направленного движения совершенствовать все свои педагогические параметры. Учитывая увеличение средней продолжительности жизни и более поздний срок выхода преподавателей на пенсию, а так же достижения технологической революции, следует помнить, что теперь придется учиться всю жизнь, причем со скоростью опережающую реальность. В эру высоких технологий и оптимизации значительного числа процессов, чтобы оставаться востребованным специалистом требуются новые убеждения. Формирование новых убеждений, тесно связано с рефлексией, порой сопровождающее новыми открытиями, которые происходят в процессе анализа результатов действий. Как важнейший механизм самопознания именно он приводит к изменению убеждений, формированию новых действий, и достижению новых результатов.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Тоистева О.С. К вопросу о профессиональном самосознании будущего социального педагога /О.С.Тоистева //Педагогическое образование в России. – 2015. – № 3. – С. 83–84.
2. Москаленко О.В. Проблема планирования карьеры студентов в предметном поле акмеологии /О.В.Москаленко//Акмеология: науч.-практ. журнал. – 2012. – № 4 (44). – С. 26–29.
3. Мышление учителя: Личностные механизмы и понятийный аппарат / Под ред. Ю.Н. Кулюткина, Г.С. Сухобской. – М.: Педагогика, 1990. – 104 с.
4. Ситаров В.А., Шутенко А.И., Шутенко Е.Н. Психологические особенности студенческой молодежи с различным уровнем самореализации в обучении /В.А. Ситаров, А.И. Шутенко, Е.Н. Штенко // Режим доступа: <http://vestnik-07-2008-с.49-54.pdf> – (Дата обращения 10.10.2016).
5. Психология профессиональной деятельности лекции «В помощь преподавателю» /под общ. ред. д-ра педагогически наук, профессора, академика РАО А.А. Деркача. – М.: Изд-во РАГС, 2004. – 342с.
6. Юрганова Е.Б. Проявление особенностей и профессионального самосознания в определении профессиональных позиций//Е.Б. Юдин //Ползуновский вестник. – 2005. – № 3. С.154–157.
7. Бирюкова Ю.Н. Современные дидактические технологии// Методические рекомендации по изучению дисциплины «Современные дидактические технологии» для слушателей ФППК / Краснодар, 2005. – 54 с.

*Статья поступила в редакцию 18.04.2018  
 Статья принята к публикации 27.06.2018*

УДК 37:167.7

**ПРОБЛЕМЫ «УСТРАНЕНИЯ РАЗРЫВОВ» В ФИЛОСОФИИ И ИССЛЕДОВАНИЯХ**  
(Часть II. Некоторые наблюдения, полученные за 60 лет исследований в области образования)

© 2018

**Равен Джон**, доктор философии в области психологии, почетный профессор  
*Университет Эдинбурга*

(EH8 9YL, Шотландия, Эдинбург, Старый колледж, Южный мост, e-mail: jraven@ednet.co.uk)

Перевод на русский язык – О.Н. Ярыгин, К.Р. Гордон

**Аннотация.** Эта публикация является продолжением эссе, в котором я показываю, что основные проблемы образовательной системы, требующие устранения многочисленных разрывов между теорией и практикой, возникают из-за причин, скрывающихся далеко от симптомов. Основными недостатками системы являются ее неспособность удовлетворить и преодолеть разнообразие не в смысле этнического или культурного разнообразия, а в связи с необычайным разнообразием индивидуальных талантов, интересов и компетентностей (скрытых или проявленных) присущих природе человека. Обращение к этой проблеме потребовало бы создания всеохватывающей атмосферы нововведений. Это, в свою очередь, потребует развития децентрализованной системы управления, которая будет экспериментировать, внедрять инновации и учиться без централизованных директив. К нашему удивлению, возможно более важно, что для этого нужно осознать и найти способы вмешательства в сеть социальных сил, которым с незапамятных времен удавалось подменить процессы органической эволюции Земли разрушительными иерархическими механизмами. В данном контексте именно эта сеть социальных сил заставляют участников «Образовательной» Системы, закреплять иерархические механизмы в обществе и организациях. Это сводит на нет разнообразные таланты учеников, которые являются необходимыми для развития более устойчивых социальных и жизненных механизмов и, следовательно, необходимыми для выживания человеческого вида. Продвижение вперед состоит не только в прояснении способов мыслить о компетентности, её воспитании и оценивании, несмотря на важность этих вещей, но в концептуализации, графическом отображении и поиске путей использования социальных сил, которые крепко держат будущее человечества и планеты в своих сетях.

**Ключевые слова:** Проблемы системы образования, правительство, разрывы, эффективное школьное образование. компетентность, раннее вмешательство, деструктивное обучение, учителя и родители, занятость, образовательные исследования, прогрессивные матрицы Равена, оценивание компетентности, произвольные метрики, неэтичное оценивание.

**PROBLEMS WITH “CLOSING THE GAP” PHILOSOPHY AND RESEARCH**  
(Part II. Some Observations Derived from 60 Years in Educational Research)

© 2018

**Raven John**, B.Sc., Dip. Soc. Psychology, Ph.D., Hon. Distinguished Prof.  
*University of Edinburgh*

(EH8 9YL, Scotland, Edinburgh, Secretary's Office Old College, South Bridge, e-mail: jraven@ednet.co.uk)

Translation to Russian language - O.N. Yarygin, K. Gordon

**Abstract.** In this essay I show that the main problems faced by the educational system (that is to say, closing the multiple gaps which critical scrutiny reveals) arise from causes that are far removed from the symptoms. The main faults of the system inhere in its inability to cater for, and cope with, diversity, not in the sense of ethnic or cultural diversity, but in relation to the extraordinary diversity of individual talents, interests, and competencies (latent or expressed) inherent in human nature. Addressing this problem would involve the creation of a pervasive climate of innovation. This in turn requires the evolution of a decentralised governance system which would experiment, innovate, and learn without central direction. Perhaps more importantly, and much to our surprise, it would also involve developing an understanding of, and finding ways to intervene in, the network of social forces which have, since time immemorial, succeeded in replacing Gaian organic evolutionary processes by destructive hierarchical arrangements. In the current context, it is these which compel those involved in the “educational” system to contribute to the cementation and legitimisation of hierarchical arrangements in society. Fulfilling this sociological role undermines nurturance of the diverse talents pupils possess – talents which are urgently needed to evolve more sustainable social and living arrangements and thus the survival of our species. The way forward therefore lies, not only in clarifying ways of thinking about, nurturing, and assessing competence, important though these things are, but, above all, in conceptualising, mapping, and finding ways of harnessing, the social forces that have the future of mankind and the planet in their grip. In many ways, this essay is a summary and update of my books *Education, Values and Society* (1977) and *Managing Education for Effective Schooling: The Most Important Problem is to come to Terms with Values* (1994).

**Keywords:** Problems of the educational system, government, gaps, effective schooling, competence, early intervention, destructive schooling, teachers and parents, employment, educational studies, Raven's Progressive Matrixes, competence assessment, arbitrary metrics, unethical assessment.

**Еще один разрыв**

Вполне ожидаемо, что теперь я обращусь к исследованиям, связанным с преодолением разрыва между оценочными показателями учеников из «мало обеспеченных» слоёв и учеников из более обеспеченной части общества.

Но исследования в этой области обширны и многие из них глубоко порочны. Поскольку обсуждение этого здесь еще больше нарушит порядок изложения всего эссе, я перенес его в Приложение В.

Но приведу краткое резюме.

Оказывается, что положение дел совсем не таково, как принято считать.

Фундаментальная проблема снова возникает из-за объяснения причинно-следственной связи с помощью корреляции и последующего базирования массивных программ вмешательства на неправильных объяс-

нениях этой причинной связи.

Во-первых, заметная корреляция между оценками детей младшего возраста и их последующими успехами в области образования означает, что первое ответственно за второе (скорее, чем то, что оба проявления являются результатом чего-то третьего или каких-то других явлений).

Во-вторых, взаимосвязь между детскими оценками и стратегиями воспитания детей, проводимыми их родителями, снова означает, что поведение родителей ответственно за разницу в показателях детей, в то время как это может означать (и, как это ни удивительно, и означает) то, что разница между детьми индуцирует (по крайней мере, в некоторых случаях) изменение в поведении родителей [52].

Итак, довод заключается в том, что мы должны либо побуждать (воспитывать или сдерживать) родителей

вести себя наиболее приемлемым образом, либо настаивать на том, чтобы они отправляли своих детей в программы «раннего вмешательства» в школах.

К сожалению, учитывая увлеченность исследователей «когнитивным развитием» (слабо концептуализированным и измеримым), с одной стороны, и «образовательным успехом» (как условно измеряемым), с другой стороны, очень немногие исследователи действительно изучали поведение родителей по отношению к ребенку, не говоря уже о компонентах такого поведения, имеющих другие (и потенциально более серьезные) эффекты. В действительности, есть несколько удивительных исследований материнского поведения ... то есть того, как проявляют себя матери и что действительно происходит дома. Наиболее широко распространено убеждение в таких вещах, как «отсутствие стимуляции» в домах рабочего класса, - это миф, вытекающий из обратного проецирования наблюдений, сделанных в школах. Так же, как и «приходящие учителя», участвующие в Проекте домашнего посещения, мы наблюдали (Raven, 1980) [105], что эти утверждения часто не имеют оснований или являются результатом ограничений для материнского контроля. Это подтвердили также исследователи как Тизард и Хьюз (Tizard, Hughes (1984, 1986) [154, 155]. Тем не менее, цели, на которые может быть направлено материнское поведение в воспитании детей (такое как «когнитивная стимуляция»), могут сильно отличаться от поведения родителей, относящихся к среднему классу ... и, в частности, тех, кто находит свой путь в предписываемых бюрократией корректирующих программах. Таким образом, главным приоритетом для матерей с низким социально-экономическим статусом, поведение которых мы изучали, было то, что «их дети должны действительно нуждаться в них», что и звучит иначе, и по сути сильно отличается от того, что, как правило, считается должным. Для полной ясности Тизард и Хьюз написали: «... разговоры в домах рабочего класса были такими же плодотворными, как и в домах среднего класса. Не было никаких вопросов, которые с этими детьми не обсуждают дома, и никаких признаков языковой депривации ... Мы все больше осознавали, насколько богата эта среда для всех детей ...»

Поэтому они не смогли адекватно изучить то, что Бронфенбреннер (Bronfenbrenner) [13,14,15] назвал экологическими источниками множественных различий в родительском поведении.

Наконец, проведенные исследования оценочной политики были отвергнуты из-за их недостаточной полноты (см. Обсуждение в разделе «Комплексная оценка и ее последствия» ниже). В целом, они не смогли оценить логику, на которой основываются оцениваемые виды деятельности. Они зафиксировали очень немногие из процессов, происходящих дома и в школах, и рассмотрели лишь малую долю личных и социальных последствий этих процессов и их взаимодействия (в том числе, в частности, их индивидуальные и коллективные потери).

Такие узкие и вводящие в заблуждение оценки частично являются результатом процесса финансирования исследований, который извращает «политику, основанную на доказательствах», превращая её в «доказательства, основанные на политике». В настоящее время большинство исследований финансируется за счет процесса, в соответствии с которым исследователи отвечают на правительственные «Запросы о предложениях», в которых излагаются конкретные вопросы, подлежащие исследованию, и способы постановки вопросов, подлежащих расследованию. Таким образом, процессы отбора, через которые государственные агентства выбирают исследования для финансирования, позволяют им избегать финансирования исследований именно того, что сейчас необходимо. И условия контрактов часто явно запрещают исследователям разрабатывать проблемы, отличающиеся от указанных в «Запросе на предложение». Они также требуют от исследователей получить одобрение правительства на все, что они хотят опубликовать. Таким образом, процесс приводит к исследованиям, которые, можно сказать, были «сконструированы» для получения результатов, поддерживающих восприятие ситуации правительством и его политику, но не исследования с неизвестным заранее результатом, которые могли бы послужить основой для альтернативных предложений в области политики государства в данном вопросе. Эффекты еще более усугубляются процессом публикации, который требует от исследователей представить свои предлагаемые публикации для оценки высокопоставленных специалистов. Такие эксперты неохотно соглашаются с публикациями, которые оспаривают выводы, сделанные ими из собственных исследований, от которых зависит их собственная карьера. Наиболее известные примеры такого процесса можно найти в видеороликах youtube,

размещенных проф. Д. Наттом (D. Nutt): <https://www.youtube.com/watch?v=MRLXt1olsqt=2741s>. Но это также видно из того, как исследования и обсуждения более широких целей образования практически исчезли из исследовательской литературы по образованию с начала 1980-х годов (это совпадает с внедрением национальной учебной программы и непрерывным тестированием с помощью стандартизованных тестов. Эффективность школы (и ее оценка) стали измеряться этим и только этим.

Итак, после этого беглого комментария, я перехожу к другому разрыву, который, более тесно связан с темой данного эссе.

### ***Разрыв между учениками, имеющими положительный опыт, и учениками, имеющими негативный опыт пребывания в школе***

Многочисленные исследования показали, что многие ученики имеют **негативный опыт пребывания в школе** и что они не меняют эти оценки по мере их роста и получения работы. Возможно, самое подробное изложение таких результатов подготовлено Б.-Э. Андерсоном и К. Страндер (Andersson, Strander, 2004) [2].

В действительности их выводы основаны на огромном количестве ранних исследований. Гудлад (Goodlad 1983) [47] обнаружил, что только английский и математика считаются «важными» более чем двумя третями студентами высшей школы в США. К сожалению, даже это ожидание/предпочтение основано на ложной надежде, потому что в течение двух лет студенты забудут многое из того, чему их учили. Школьные предметы также скучны: только рисование, физкультура и языки были оценены как интересные более, чем третьей частью из тех, кто ими занимался. Эти результаты снова соответствуют результатам исследований, проведенным в Великобритании (Morton-Williams et al., 1968 [89]), Бельгии (De Landsheere, 1977 [30]), Ирландии (Raven et al., 1975) a b [124, 125], Bill et al., 1974 [10]) и Шотландии (MacBeath et al., 1981, [73], Gow and Macpherson, 1980 [48]). Более половины опрошенных подростков сочли более полезными школьные предметы как скучными, так и бесполезными. Очень многие учащиеся подчеркнули, что, даже когда студенты оценивают предметы как «важные», это говорит только о важности самого предмета, в то время как даваемое содержание было неважным. Более половины хотели, чтобы школы делали больше для достижения более 90% обсуждаемых целей. Особенно это касается таких целей, как помощь в выявлении, развитии и получении признания свои собственных талантов. Короче говоря, в то время как контент-ориентированное образование - это пустая трата времени (кроме предоставления сертификатов, за которые «покупается» вход на рабочие места), образование, ориентированное на компетентность, было бы большим благом. И картина остается той же, когда вы смотрите на бывших учеников. Бахман с коллегами (Bachman et al., 1978) [5] сначала задались вопросом, не отражают ли только что сообщенные результаты просто склонности подростков жаловаться. К их удивлению, они обнаружили, что, хотя только 13% подростков в школе заявили, что у них были возможности выявить и развивать свои таланты, доля молодых людей, которые заявили, что они смогли это сделать на работе, составила 80%. Большинство из опрошенных взрослых, с которыми мы беседовали, говорили, что в школе они не изучали вещи, которые были полезны в работе или досуге (Raven, 1980 PT C) [105]. Несмотря на то, что значительная часть людей среднего класса заявила, что их образование помогло им получить хорошую работу, люди рабочего класса не извлекли даже эту выгоду из своего образования. В ходе двух наших собственных исследований (Raven, 1977, 1980) [104, 105] и в исследовании Флэнэгана (Flanagan, 1978) [44], бывшим ученикам было предложено определить выгоды, которые они получили от своего образования. Лишь небольшая часть была способна сообщить о каких-либо выгодах, но те, о которых они говорили, включали развитие высокоуровневых компетентностей, например, лидерство. Но эти качества были развиты ими, главным образом, когда они занимали ответственные должности в клубах или обществах. Подобный вывод вытекает из работы Р.Коллинза (Collins, 1979) [27] и работы Центра социологии образования в Эдинбурге (1977) [25].

И Бахман с коллегами (Bachman et al., 1978) [5], и Флэнэган с Русс-Эфтом (Flanagan, Russ-Eft, 1975) [45] обнаружили, что многие бывшие ученики занимались поисками на рынке труда, до тех пор, пока им не повезло найти ниши, в которых они могли развивать и использовать свои собственные таланты, то есть до тех пор, пока они не смогли бы развивать и использовать свои таланты, которые воспитывались в школах, которые мы обсуждали ранее и которые были продемонстрированы К. Робинсоном. Часто утверждается, что школы изменились с момента сбора этих данных. Разумеется, были написаны многочисленные статьи, и бесконечное время администраторов и



учителей было посвящено разговорам об изменениях ... и даже возможно, что все изменилось в одну сторону, а затем в обратную (возможно, в результате правительственных предписаний и напряженного тестирования). Но замечания, которые проносятся труды К.Робинсона и Л.Аронки (2015) [129], свидетельствуют о том, что ситуация в целом в значительной степени та же (и это впечатление, действительно, подкрепляется скоростью, с которой одна «успешно завершенная многоцелевая программа реформ» сменяется другой, из чего можно только предположить, что предпоследняя попытка изменить ситуацию потерпела неудачу. Эти наблюдения подтверждены и в статье Денвира (Denvir, 2014), [34] (*School is even more boring than when you were there* - Школа еще скучнее, чем в ваши времена) и беседами с моими собственными внуками.

С помощью строгого кластерного анализа они с удивительной точностью показали, что в целом около трети учеников любят и получают пользу от школы, вторая треть – только терпит школу, а одна треть серьезно испорчена школой. (Интересно, что оценка доли тех, кому был нанесен вред существующими формами образования, как 1/3, является той же, что получена нами 25 лет назад, а оценка «1/3 серьезно заняты» повторяется в работе Данливи и коллег (Dunleavy et al., 2012) [40].

В нашей работе (Raven, 1977 SR) [103] обобщены результаты исследований, проведенных нами за предыдущие 20 лет. Однако, выходя за пределы работы Андерсона, мы смогли показать, что отказ от участия в работе в школе мало связан с IQ или социально-экономическим происхождением. Но этот отказ тесно связан как с уровнем, так и с конкретным типом работы, в которой ожидается участие.

Хотя в дальнейшем обсуждении основное внимание уделяется ущербу, который так называемая «образовательная» система наносит непосредственно последней трети учеников, мы также можем прокомментировать ущерб, нанесенный обществу (и последней трети учеников, в частности) учениками из верхней трети. Например, вред состоит в том, что эта верхняя треть, у которой нет опыта пребывания в нижней трети, разрабатывает правила, контролирующие жизнь нижней трети, и их образование, в частности.

В действительности, большинству учеников нанесен вред системой в том смысле, что она не позволяет им обнаруживать и получать признание за свои самые важные таланты. Более того, общество в целом и каждый в нем невероятно испорчены тем (см. Raven, 2008 IED) [116], что так называемая «образовательная» система делает «невидимыми» многочисленные таланты, необходимые организациям и обществу, и тем самым тормозит общее развитие.

Треть учеников, которым серьезно вредит школа, постоянно подвергаются преследованиям со стороны сотрудников школы (постоянно получающим все полномочия, чтобы преследовать как учеников, так и их родителей), постоянно и регулярно подвергаются наказанию за невыполнение того, что они обязаны, но, в основном не умеют делать, в чем мало заинтересованы, и что вряд ли будет полезно в их жизни, но что дается им в качестве дополнительных домашних заданий в наказание за «недостаточную работу». Они постоянно вынуждены проходить тесты, которые фактически не обладают ни конструктивной, ни прогнозной валидностью, но которые обязательно вешают на них ярлык «неудачников».

В работе Дж. Равена (Raven, 1991 TI) [108] показано, что хотя тесты имеют сильную прогностическую обоснованность в школьной системе, у них мало прогностической достоверности за ее пределами (см. также Шмидт (Schmidt et al., 2016) [133]. Как может быть иначе? Формальные знания такого рода имеют период полураспада 1 год (в том случае, если он не будет повторяться, студенты забудут 50% через год, еще 50% остальных в следующем году и т. д. до бесконечного убывания). Оцениваемые фрагменты знаний не позволяют проверить область знания, подразумеваемую названиями тестов, в большинстве случаев эти знания устаревают, еще когда их учат, и не связаны с тем, что ученику понадобится в будущем.

Среди политиков и администраторов эти тесты оправданы на том основании, что они (на базе так называемой нелиберальной теории, в которой все являются конкурентами) якобы мотивируют учеников и повышают их эффективность. Но на самом деле, они постоянно подтверждают, что учащиеся, о которых мы говорим, являются неудачниками. Поскольку тесты являются стандартными, они, как *необходимый результат предположений, встроенных в процедуры, использованные при их разработке*, определяют 50% тех, кто не справит-

ся с заданиями тестов. Таким образом, те, кто попадает в нижние 25%, узнают, что, как бы они ни старались, они не смогут избежать такого признания: «Я провалился так глубоко, будто оказался на подводной лодке». Более усердная часть из всех занятых в работе просто поднимает планку. Многие из них признаются детьми с «особыми потребностями» и должны посещать «коррекционные» классы (которые в основном не помогают [55, 79, 169]). Это делает «неадекватность» таких детей видимой для всех. Им отказывают в возможности развиваться, демонстрировать и получать признание за таланты, которыми они на самом деле обладают. Они узнают, что они просто мусор, и что они не смогут получить, не говоря уже о том, чтобы выполнять любую самую примитивную работу. Они учатся быть подозрительными к чиновникам с их разговорами об «уважении» и «инклюзивности». Они учатся недоверию к тем, кто намеревался «помочь» им в овладении арсеналом навязываемых вопросов и в доступе к «льготам», которые влекут за собой все более разрушительные условия [160, 161]. Как выразилась миссис Тэтчер, они «учатся знать свое место» (по ее мнению, это справедливо).

Вполне возможно, что многие из этих «недоработанных» и оговоренных учеников - это те, кто, как мы видели ранее, будут либо маломобильными, либо неспособными подняться с низкого уровня. Они также, вероятно, станут теми, кто ценит жесткость и силу, и способность постоять за себя, вместо, например, конкурентного успеха на экзаменах или самовыражения в искусстве или литературе.

По словам одного из тех, кто 50 лет назад заказал исследования, составившие значительную часть всей моей научной работы, это те учащиеся, которые, обозначаются как «негодники», и поэтому от нас требовалось выяснить «как поддерживать негодников счастливыми». (Мы заменили эту краткую постановку на задачу изучить их восприятие образования, их школы, их жизни, их ценности ... и то, как эти восприятия изменились после окончания школы).

Мысль тогда заключалась в том, что, если бы мы прояснили цели среднего образования, можно было бы разработать образовательные программы, учитывающие расхождение учащихся. И, действительно, какое-то время использовались экспериментальные программы и экзаменационные реформы, которые, как представлялось, повышали возможность сделать именно это. Но все они были закрыты. На их место пришли реформы экзаменационной системы (которая от имени иерархического общества, частью которого сама является, контролирует, чему учат учителя и чему учатся учащиеся). Эта реформа еще больше укрепила оценку определенных видов «способностей», основанных на знаниях, ... хотя и в более широком диапазоне учебных программ (которые, однако, сами по себе четко дифференцированы по предполагаемым уровням «способностей» учащихся).

Как это произошло?

Для начала было, как мы видели, малое формальное понимание того, как развивать такие похвальные качества, как «способность решать проблемы», «способность работать с другими» и «способность содействовать обществу» или того, как мотивировать учеников или учителя на достижение таких результатов. И практически нет никакого исследования в области концептуализации и оценивания диапазона компетентностей, требующихся учителям, чтобы достигать таких целей, как помощь ученикам в развитии и признание их собственных талантов и способностей.

Во-вторых, понятие устранения этого образовательного разрыва посредством дифференциации стало глубоко непопулярным и было заменено понятиями равенства возможностей в конкуренции за высоко статусные рабочие места и захват «добычи» в конкурентной борьбе. Салберг (Sahlberg) и другие исследователи утверждали, что эта приверженность объясняется тем, кто про-

двигает «неолиберальную» повестку дня. Эта «добычка» не только могла быть захвачена, но и значительно превышена благодаря коллективным социальным изменениям)

Это кончилось командами ввести «всеобъемлющие» школы вместо системы, в которой, по крайней мере, несколько «средних современных» школ могли экспериментировать с альтернативными учебными процессами (хотя они в то же время оставляли позади другие школы, как ужасные свалки). Понятие о том, что проблемы, с которыми сталкивается образовательная система, должны решаться не путем дифференциации результатов с точки зрения широкого спектра талантов и способностей или признания широкого круга ценностей, а путем равного доступа к общей учебной программе, было включено в законопроект GERBIL, продвинутый правительством М.Тэтчер (Great Education Reform Bill (Большой законопроект о реформе образования: создание контрольной программы стандартов образования, школьных инспекций, школы получили право выходить из местных органов образования. – прим. перев.)). Но основание для этой точки зрения можно найти в стереотипе, имеющем отношение к конкуренции и тестированию, которые распространились через национальные границы, подобно вирусу, причем их распространение подкреплялось каким-то аплодированием властям, владеющим мечами, инквизицией, лишением прав, тюремной системой и принудительным «перевоспитанием».

На практическом уровне этот способ мышления был встроен в «Образовательные Олимпийские игры», организованный такими организациями, как IEA и PISA (IEA - *International Association for the Evaluation of Educational Achievement* - Международная ассоциация по оценке достижений в области образования (МЭА) - независимое международное сообщество национальных и правительственных исследовательских учреждений, проводит широкомасштабные сравнительные исследования достижений в области образования. PISA - *Programme for International Student Assessment* - Международная программа по оценке образовательных достижений учащихся - тест, оценивающий грамотность школьников в разных странах мира и их умение применять знания на практике. Проходит раз в три года. - прим. перев.) Эти организации представляют результаты, полученные на основе мошеннических заявлений и с использованием тестов, обладающих низкой конструктивной и прогнозной валидностью. Тем не менее, их выводы включены в десятки тысяч исследований того, «что работает в образовании», которые входят в метаанализ Хэгги, охватывающий 800 метаанализов таких исследований [53].

#### **Мошеннические заявления**

В действительности заявления, которые сделали сторонники этих исследований при поиске финансирования (например, что они облегчили бы выбор эффективной практики преподавания), были полностью мошенническими. Во-первых, тесты не охватывали весь диапазон желательных и нежелательных результатов учебных процессов, которые предполагалось изучать. Это означало, что, на самом деле, они не могли определить подлинные положительные эффекты, которые порождали некоторые системы, и отрицательные эффекты, вызываемые другими системами. Во-вторых, методология, используемая для построения тестов, означала, что даже в рамках ограниченного диапазона изученных результатов тесты не могли отражать эффектов большей части альтернативного содержания учебного плана или учебного процесса: это происходило потому, что тесты должны были быть сконструированы так, чтобы «работать» во всех обследуемых странах. Это значит, что результаты тестирования будут «шкалироваться» в соответствии с современной теорией тестирования (Item Response Theory) известной как шкала Раша (J. Rasch). В результате, элементы тестов, которые отразили бы характерные преимущества конкретного содержания и практики учебной программы были устранены. Это означало, что теми способами, на которых сконцентрировались организаторы, не могут идентифицироваться процессы, которые были особенно эффективными или неэффективными. Незначительное внимание было уделено оценке различающихся социальных условий, в которых

были реализованы различные методы. Однако обычным явлением оказывается то, что принимаемое за дифференциальный эффект альтернативной практики, является, по сути, отражением различных контекстов, в которых эти сравниваемые практики были реализованы. В этом контексте важно отметить, что, создавая объяснение финских результатов теста PISA, Салберг (Sahlberg, 2015) [130] уделяет практически все свое внимание обсуждению социального контекста. Возможно, это говорит о том, что Финляндия каким-то образом пронизана широко распространенным климатом инноваций и инициативы, которые Макклелланд обсуждает в книге «Общество достижения» (*The Achieving Society*) и в связанных с этим вопросом публикациях.

#### **Малая конструктивная и прогнозная валидность**

Как мы видели, оценки «способности к чтению» не могут охватить многие из видов читательской работы в повседневной жизни, а оценки «научной способности» не могут измерить компетентности ученого, вместо этого они измеряют узкую способность вспомнить краткие отрывки в основном устаревшей информации. И такие авторы, как Шмидт и др. (Schmidt et al. 1998, 2016) [132, 133] показали, что баллы по этим тестам редко предсказывают результативность в какой-либо деятельности вне школьной системы. Более полный разбор вышеприведенных мошеннических заявлений см. в работах Дж. Равена (Raven (1991 TI) [108] и К.Бейкера (Baker, 2007) [6].

О работе IEA (МЭА)

См. 12 томов исследования, проведенного МЭА в 26 странах. (См., например, Peaker (1975) [96], Walker (1976) [159].

#### **О работе ОЭСР (PISA)**

См. Bautier (2007) [7] и Bonderup «Знания и навыки для PISA - Оценка оценивания» (*Philosophy of Education*, 2007, 41 (1), 1-16) для сдержанной критики этих тестов.

#### **Еще один шаг**

Но все это, в сущности, поверхностные объяснения того, как школы теряют из виду свои образовательные цели.

На самом деле существует множество причин, которые взаимодействуют, поддерживают друг друга и служат для устранения любых пошаговых попыток преобразования.

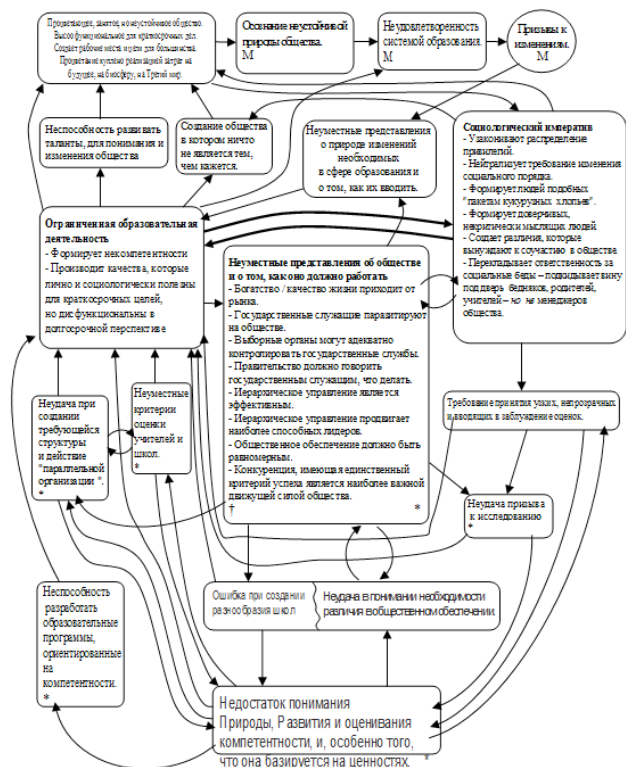
В технических терминах эти «причины» образуют сеть или систему рекурсивных и взаимно поддерживающих петель обратной связи. Эта сеть делает практически невозможным изменение любой её части без изменения других частей. Изолированные изменения либо гасятся реакциями остальной системы, либо вызывают непредвиденные, контринтуитивные и часто нежелательные изменения в других местах. Более того, эта сеть, похоже, обладает способностью увековечиваться и даже расширяться и самосовершенствоваться.

Сеть представлена в следующей системеграмме, расширенная версия которой на английском языке доступна по адресу: <http://eyeonsociety.co.uk/resources/Figure%201%20%28formerly%2023.1%29%20rev.pdf>

Эта системаграмма, фактически, иллюстрирует очень много важных вещей, большинство из которых не могут быть обсуждены здесь, но подробно представлены в наших работах и их переводах на русский язык [109, 112, 119].

Тем не менее, чтобы понять, как это работает, стоит рассмотреть замкнутый треугольник ссылок в верхнем левом углу. Мероприятия, которые сегодня доминируют в школах, помогая нескольким ученикам получить сертификаты, которые способствуют их личному продвижению, не способствуют воспитанию талантов большинства учеников; действительно, они порождают «обученную неспособность». Эти процессы в совокупности приводят к дефициту социально значимой компетентности, при котором немногие накапливают материальные блага, разрушая общую среду обитания всех, а также к обществу, характеризующемуся глубокими разногласиями между богатыми и бедными. Осознание неустойчивого характера этих механизмов приводит к широкой неудовлетворенности тем, как работает общество, и системой образования в частности. Это заставляет людей призывать политиков улучшить ситуацию. К сожалению, нынешние представления о том, как общество должно функционировать (это показано в центральной клетке системаграммы), заставляют этих

политиков и связанных с ними чиновников порождать предписания о том, что каждый учитель должен делать в течение каждых десяти минут дня, и проводить регулярное стандартизованное тестирование работы учителей.



\* Воздействия в этих клетках могли бы помочь изменить природу качеств, воспитываемых и поощряемых в системе. Мотивы, которые могут способствовать этому, обозначены М.

† Эти представления должны быть заменены пониманием необходимости делать управляемую экономическую работу:

- найти способ влияния на информацию, связывающую общественные долгосрочные интересы, необходимость явно создать разнообразие и информацию о личных и социальных последствиях вариантов,
- найти способы поддержания ответственности государственных служащих за своё дело, чтобы заставить их руководствоваться долгосрочными общественными интересами.

Это и означает систематическую, широкомасштабную, оцениваемую и представительную демократию.

Рисунок 1 - Обратная связь Циклы снижая качества образования.

К сожалению, как мы видели, используемые тесты не обладают ни конструктивной, ни прогностической валидностью. Они не могут распознать важные компетентностные результаты, которые выявляются некоторыми другими системами, или установить серьезные недостатки, присущие существующей системе. Эти процессы затем помогают увековечить как деструктивный характер обучения, так и принятие бессмысленной деятельности, в которую человек вовлекается силами, от него не зависящими.

Еще одна петля, на которую важно обратить внимание, - это рекурсивная, самоусливающаяся петля, проходящая прямо через центр системограммы между ролями школ в создании и укреплении веры в иерархию и социологический императив, что они делают то, что нужно (клетка «Ограниченная образовательная деятельность», «Прцветающее, но не устойчивое

общество» и клетка «Социологический императив»).

Отходя дальше от системограммы (подобно художнику, отходящему от картины, чтобы оценить её в целом – прим. перев.), мы видим, что:

1. Невозможно добиться существенных преимуществ, изменяя какую-то отдельную часть системы (например, учебную программу или экзамены, или учительскую самостоятельную подготовку), без одновременного внесения других изменений в другом месте - иначе, как мы видели, последствия изменения будут либо нивелироваться реакциями остальной части системы, либо вызовут противоречивые и контрпродуктивные изменения в других местах. С другой стороны, столь же ясно, что общесистемные изменения, основанные на командно-административном подходе, на неинформированном мнении, многого не достигнут.

2. Для продвижения вперед необходимы всепроникающие системно ориентированные изменения. Но эти изменения, хотя и являются коллективными и общесистемными, не могут быть предписаны из центра, потому что открывается слишком много новых действий, которые нужно выполнить.

3. Поскольку происходящее определяется не желаниями какой-либо конкретной группы людей, а функционированием самой системы, широко распространенная тенденция выделять и обвинять родителей, учителей, государственных служащих или политиков совершенно неуместна. Их поведение, в основном, определяется системой. Нужно серьезно отнестись к этим системным силам и задаться вопросом, как их можно использовать аналогично тому, как создатели парусных судов использовали потенциально разрушительные силы ветра, исходя из того, что эти силы никуда не денутся!

4. Жизненно важно обобщить наблюдение, сделанное в (3): нам необходимо в корне переформулировать способ размышлений о причинности поведения, подобно одному из преобразований, введенных Ньютоном в физику. До Ньютона, если объекты перемещались или меняли направление движения, считалось, что это происходило из-за их внутренних свойств: т.е. объекты были анимированы. После Ньютона причинами, главным образом, стало считаться то, что на объекты действовала сеть невидимых внешних сил, которые, тем не менее, могли отображаться, измеряться и использоваться. Наблюдение (3) подразумевает, что нам нужна аналогичная трансформация в том, как мы размышляем о причинах человеческого поведения.

5. В сети взаимодействий причины симптомов (и, следовательно, подходящее место для начала преобразования системы) находятся далеко от места проявления этих симптомов.

6. Система не только воспроизводит себя - она порождает все более сложные версии самой себя; она саморазвивается, то есть является аутопойзической.

**Аутопойзические (аутопойзис)**

Слово «аутопойзическая» характеризует систему, которая в некотором смысле самоорганизуется, самовоспроизводится и самораспространяется. Проблема с термином «самоорганизация» сама по себе заключается в том, что часто принято освобождать пользователя от необходимости объяснять, как работает этот процесс. То, что мы видели здесь, показывает, что «самоорганизующиеся» процессы системы образования включают целый ряд взаимоусиливающих и рекурсивных петель обратной связи как внутри самой образовательной системы, так и в ее взаимодействии с более широким обществом.

Сосредоточив внимание на клетке управления в центре системограммы, мы можем отметить еще что-то. Напомним, что причины, вызывающие, как правило, игнорирование школами своих основных целей, включают отсутствие общего формального, понимания того, как воспитывать желаемые качества и как выснить удалось ли это воспитание. Эти причины также включают и неспособность работать с разнообразием ценностей, существующих в нашем обществе. Конфликты возникают,

как только кто-нибудь пытается внедрить образовательные программы, развивающие высокоуровневые компетентности или способствующие разнообразию.

Многие родители просто не хотят, чтобы их дети задавали больше вопросов или развивали компетентности, которые, как они полагают, позволят их детям «воспитаться» или оторваться от родителей.

Насколько я вижу, работа с этими ценностными конфликтами сопряжена с созданием множества совершенно разных образовательных программ, которые фактически (в отличие от простого обещания) воспитывают разные таланты, *комплексно* документируя их дифференцированные последствия и доводя эту информацию до общественности, чтобы люди могли делать осознанный выбор между этими программами. Это резко контрастирует с представлением о том, что (очень ограниченная) информация, считающаяся актуальной для таких решений, должна передаваться вверх по бюрократической иерархии политикам, для принятия решений, обязательных для всех.

*Всестороннее оценивание и его последствия.*

Этот пункт может показаться отступлением.

*Всесторонняя* оценка требует, чтобы мы документировали *все* краткосрочные и долгосрочные, личные и социальные, желательные и нежелательные последствия различных компонентов вмешательства для различных людей в различных социальных ситуациях: что хорошо для отдельного человека может быть плохим для общества; что хорошо в краткосрочной перспективе, может быть плохим в долгосрочной; то, что хорошо в одном случае, может быть вредным в другом.

Сегодня это может показаться достаточно очевидным. Но в прошлом это очевидным не было. Напротив, «принимающие решения» (политики) склонны сосредотачиваться на отдельных проблемах, тем самым игнорируя тот факт, что, как мы видели, *однофакторное вмешательство в мало понятные системы почти всегда имеет противоречивые и обычно контрпродуктивные последствия*. Еще более тревожно то, что эта позиция поддерживается самым распространенным, и даже продвигаемым образом «науки». Этот вид науки лучше всего обозначается как «редукционистская наука» [141]. При таком подходе утверждается, что вполне уместно изучать и фиксировать только один отдельный выбранный фактор, в качестве результата экспериментального вмешательства, и игнорировать другие. Такая практика узаконена как «проверка гипотез». Это облегчает оценки, которые фиксируют такие проявления, как краткосрочное увеличение урожайности сельскохозяйственных культур в результате применения пестицида, но не позволяет изучить или фиксировать долгосрочные последствия, не заставляет задумываться о гораздо более серьезных последствиях для среды обитания и пищевой цепочки.

В действительности оба эти наблюдения иллюстрируют ужасающие и повсеместные пагубные последствия пренебрежения системным мышлением в разработке стратегий и в науке. Они более подробно обсуждаются в нашей работе (Raven, 2016) [121]. Внедрение однофакторного мышления в разработку стратегии тормозит любое стремление проводить многообразные эксперименты, чтобы выявлять стремления людей, имеющих разные приоритеты, и проверять альтернативные способы мышления о таких явлениях. В сочетании с ранее упомянутой повсеместной предположенностью полагать, что человек имеет право силой навязывать другим то, что он считает хорошим и справедливым (независимо от множества последствий для людей, имеющих альтернативные ценности) процесс ведет прямо к возникновению того, что, по сути, является фашистской политикой и, в конце концов, фашистским режимом.

Может быть полезно привести еще один пример влияния пренебрежения системным мышлением на «управление». Многим кажется очевидным, что эффективность систем может быть улучшена путем установки «целей». На самом деле установка «целей» всегда ухудшает ситуацию. Это связано с тем, что они отвлекают внимание людей от тех целей, для которых собственно система и была предназначена, а также от многих вещей, которые были необходимыми

для достижения *исходных целей системы*, а вместо этого заставляют людей изобретать способы *выполнения предписываемых сверху целей*, не делая того, что на самом деле необходимо. (См., Спирмен (Spearman, 1927) [142], Деминг (Deming, 1980) [33], Кон (Kohn, 2000) [67], Седдон (Seddon, 2008) [139], Кэмпбелл (Campbell, 1979) [23]).

Итак, чтобы поддержать то, на чем мы остановились, перед этим «отступлением», а именно, комплексное документирование последствий вариантов образовательных программ и представление этой информации общественности, чтобы общество могло сделать осознанный выбор, требуется никак не менее, чем эволюция новых научных концепций, с одной стороны, и разумная бюрократия и демократия, как компоненты обучающегося общества, с другой стороны.

### **Последствия для бюрократии и демократии**

Теперь немного скажем о последствиях для самих понятий бюрократии и демократии.

Чья работа заключается в выполнении действий упомянутых перед нашим «отступлением»? Насколько я вижу, это должно быть задачей государственных служащих. Я имею в виду, что их задача состоит в том, чтобы организовать в каждом сообществе рассмотрение разнообразных вариантов действия, которые будут всесторонне оценены, и предоставить эту информацию общественности, чтобы люди могли сделать осознанный выбор из этих вариантов.

Объем исследований, необходимых для достижения понимания, и объем мер, необходимых для перехода к комплексным оценкам, трудно переоценить. Не существует согласованных концептуальных подходов для осмысления и оценивания разнообразных талантов и высокого уровня компетентностей в целом, не говоря уже о том, как их следует формировать и развивать (см. (Raven, 2012) [119]). Фактически, поиск путей решения этих проблем требует смены парадигмы в способах мышления о природе компетентности, в её измерении, а также в психологической науке и науке об образовании. Ошеломляет отсутствие концептуальных подходов и инструментов для размышления и оценивания результатов социальных процессов и, тем самым, продвижения к более полным и всеобъемлющим оценкам, по сравнению с теми, которые используются в «экономических» и рыночных оценках. Из этого следует, что одна из обязанностей наших государственных служащих должна заключаться в том, чтобы принять надлежащие меры для проведения этих проблемно ориентированных (в отличие от литературно ориентированных) смелых исследований. (Обратим внимание, что такие исследования будут оспаривать парадигмы тех, кто в настоящее время контролирует финансирование и оценивание исследований.)

\*\*\*

На самом деле, есть еще более фундаментальные проблемы, которые должны быть решены научным сообществом, чем те, которые обсуждались выше. Некоторые из участников движения «за снижение темпов роста», предположили, что фундаментальная проблема присуща даже самому способу мышления, которому мы следовали. Чтобы задать вопрос: «Как можно рассматривать нищих, которые спят на улицах, как позитивное влияние на общество?», мы уже вовлекаемся в оценочную терминологию. Может быть, мы должны просто принять разницу, не выводя никаких оценок или суждений. Как можно хотя бы осмысливать и описывать сообщества (например, «поток» культуры - «flow» culture), которые, по крайней мере, на первый взгляд, функционируют подобным образом? Это, возможно, более экстремальная версия проблемы, которая беспокоила меня в течение многих лет. Я обнаружил, что почти невозможно передать исследователям, происходящим из среднего класса, что я понимаю, когда люди в сообществах рабочего класса рассказывают мне о своих ценностях и приоритетах. Эти исследователи сначала сомневаются в значении слов, которые мои собеседники использовали так, что сказанное казалось бессмыслицей. И, если этого само по себе недостаточно, чтобы помешать им услышать сказанное, они переходят к словам «но, даже если вы правильно передаете то, что они сказали, *они не должны* так думать». Как я вижу, это только начало проблемы. В каких терминах мы должны обсуждать, на что похоже, так жить, и как нам воспринимать других в «поток» сообществе, то есть в сообществе, в котором нет заметной иерархии или религии, в сообществе, подобном тем, которые продолжают возникать в таких местах, как Гималаи. У нас нет слов или понятий, в которых можно рассуждать о них. Тем не менее, если мы хотим выйти как биологический вид, наша проблема может заключаться именно в том, чтобы жить способами, подобными встречающимися в этих сообществах.

Более принципиально, их задачей становится содействие развитию инноваций и обучения. Это означает, что каждый в системе должен экспериментировать в своих областях и поддерживать тех, кто пытается это сделать в смежных областях. Это означает поддержку эволюции всесторонних оценок. Это означает поддержку ухода от «научных» методологий, основанных на редуционистском мышлении, а также содействие эволюции других способов углубления понимания явлений. Это означает изучение результатов любых экспериментов, которые инициируются с целью выявления последствий и понимания невидимых в настоящее время *системных* процессов, препятствующих достижению целей системы. Создание духа инноваций также означает использование информации, которая становится доступной инновационным способом, то есть в рамках повторяющегося цикла экспериментов, обучения и дальнейших экспериментов.

Но как же добиться, чтобы наши государственные служащие выполняли эти вновь выявленные обязанности?

В основе ответа на этот вопрос лежит мысль Джона Стюарта Милля о том, что способ заставить людей действовать в долгосрочных общественных интересах (в отличие от их собственных краткосрочных интересов) состоит в том, чтобы открыть их поведение взгляду общественности: «Вместо функции управления, для которой она совершенно непригодна, соответствующий орган представительного собрания должен ... обеспечить полное представление и обоснование всего (всех действий) ... Для всего мира должно быть видно, кто сделал все, а по чьей вине ничего не сделано» [86]. В текущем контексте это показывает необходимость сетей из открытых и перекрывающихся надзорных групп, а не иерархической структуры [110, 111]. Короче говоря, это подразумевает новую концепцию демократии.

**Дальнейшие соображения о том, что необходимо для создания образовательной системы (и общества), которое обновляется и учится без центрального управления**

#### *Параллельная организация*

Хотя многие люди способствовали нашему пониманию того, как создавать инновационные, самоуправляющиеся, организационные системы обучения, вклад Розабет Мосс Кантер [62] имеет особое значение. Кантер различала те особенности организации, которые наилучшим образом способствуют ее повседневной работе, и те, которые способствуют инновациям (хотя эти два типа особенностей остаются чрезвычайно взаимосвязанными).

Свойства и черты организации, которые способствуют инновациям, она называла «параллельной организацией». (Обратите внимание, что исследования Кантер не ограничивались организациями частного сектора.)

Кантер впервые отметила, что большинство инноваций исходит не от отдельных специалистов по исследованиям и разработкам, а от тех, кто реализует повседневную работу организации: это неотъемлемая и всеобъемлющая часть системы, в которую вовлечены все сотрудники от уборщиков до управляющих директоров. Основными требованиями для эффективной деятельности «параллельной организации» являются:

1. Выделение времени и ресурсов для деятельности, направленной на достижение инноваций и совершенствования.

2. В течение этого времени люди работают в НЕиерархических отношениях. Инновации требуют наличия гибкой сети сложившихся рабочих групп, формируемых и распускаемых при изменении потребностей. Эти группы объединяют самых разных людей и тем самым облегчают выявление, развитие и использование обычно нераспознанных талантов для создания эмерджентной атмосферы предприятия или инноваций, которые используют широкий спектр обычно нераскры-

тых талантов. В то время как новаторские потенциально рискованные идеи, как правило, отфильтровываются в иерархиях, горизонтальные, НЕиерархические, механизмы приводят людей с такими идеями в прямой контакт с теми, кто способен обеспечить ресурсы. Механизмы позволяют организации извлекать выгоду из понимания «простых» рабочих, вместо того, чтобы полагаться на «руководство» или отдел НИР «для инициирования новых разработок».

3. Руководители и сотрудники распознают широкий спектр воздействий, которые необходимы для эффективного осуществления какой-либо инновационной деятельности, и собирают команды людей, которые вносят свой вклад в самые разные способы работы.

4. Менеджеры и другие сотрудники выявляют тех, кто способен эффективно заниматься инновационной деятельностью, и обеспечивают их необходимыми ресурсами. (Обратите внимание, что способность людей преуспеть в такой требовательной, «рискованной» и приключенческой деятельности часто не связана с их способностью создавать официальные бумажные «планы», которые так нравятся бюрократии).

5. Имеется возможность работать с людьми, которые сталкиваются с подобными проблемами как внутри организации, так и за ее пределами. Такое сотрудничество создает новые идеи, устанавливает и поддерживает сеть контактов для оказания помощи и поддержки при возникновении трудностей.

6. Сотрудникам рекомендуется формировать «политические коалиции» с другими лицами за пределами своей собственной организации, чтобы найти способы воздействия на внешние ограничения. В образовании это охватывает родительские ожидания, социальные функции, которые система образования выполняет для общества, ожидания тех, кто в настоящее время управляет образованием и доступные процедуры оценки.

7. Существует доступ к научно-исследовательским лабораториям, разрабатывающим необходимые концепции и инструменты, но организованный таким образом, чтобы заинтересованные стороны могли инициировать и принять участие в процессе исследований и разработок.

*Мы вполне могли бы справиться с такими разработками в нашей «образовательной» системе!*

Воспроизводство, обслуживание и всепроникающие последствия иерархии

В работе, последовавшей за подготовкой системнограммы (рис. 1), мы сосредоточивали основное внимание на клетке управления в центре диаграммы. А в последнее время больше сосредоточились на правой клетке, которая касается воспроизводства и обслуживания иерархии, а также её роли в обществе и в системе образования, в частности.

Мы видели, что одна из основных функций «образовательной» системы заключается в содействии возникновению и легитимации иерархии, и что необходимость выполнять эту роль вытесняет развитие.

Но почему это так сложно изменить?

Хотя мы еще далеки от ответа на этот вопрос, для дальнейшей работы, важно оценить, где мы находимся и что из этого следует.

М. Букчин [12, 117] отметил, что многие люди в течение бесконечных тысячелетий увидели, что иерархические организации неэффективны и неоправданно разрушают жизнь тех, кто живет и работает в них как в среде обитания. Многие из этих людей также предлагали, во многих случаях реализовывали и по сию пору внедряют альтернативные механизмы, показывая их жизнеспособность. Вот недавние книги по неиерархическим организациям: Эрдал (Erdal, 2008) [43], Голдратт и Кокс (Goldratt, Cox, 2007) [46], Джонсон и Бромс (Johnson, Bröms, 2000) [59], Семлер (Semler R., 2001) [140].

М. Букчин отметил, что общая черта всех этих механизмов была и заключается в том, что они более «органичны» в том смысле, что они имеют множественные и

взаимодействующие петли обратной связи.

Органические системы, подобные тем, которые контролируют работу человеческого тела и других животных, имеют множественные взаимодействующие *НЕ*иерархически организованные петли обратной связи. В контексте целого очень мало процессов организовано через какой-либо центральный орган, такой как мозг. И даже система «мозг-нервная система» зависит от миллионов взаимодействующих экспериментальных и обучающихся петель. Более того, эти органические кибернетические системы являются *неотъемлемой частью организма*, а не чем-то внешним по отношению к нему, в том же смысле, в котором современные системы управления обществом, некоторым образом, добавляются к уже функционирующей системе, развившейся или возникшей «самой по себе».

**Кибернетика** - это исследование в основном невидимых систем управления и контроля у животных и машин. Важно упомянуть животных, потому что они управляются органическими, неиерархическими системами с множественными взаимодействующими и взаимно влияющими петлями обратной связи, в том числе многие из этих петель работают вне нервной системы. Таким образом, *социо*-кибернетика занимается изучением скрытых систем, которые контролируют работу общества, и разработкой более совершенных систем.

Но М. Букчин заметил, что на каждом решающем этапе истории общества «выбирали» для реализации более разрушительные иерархические механизмы.

Как получается, что в настоящее время большинство людей видят, что курс, по которому пошла наша «цивилизация», приведет к исчезновению человечества как биологического вида и, возможно, к уничтожению планеты в целом, и тем не менее, человечество коллективно и постоянно реализует все более разрушительные проекты?

На поверхностном уровне это основано на необходимости создания рабочих мест, которые обеспечат доход, предоставляющий доступ к тому, что обычно считается жизненными благами, хотя неоднократно показывалось, что качество жизни не зависит от этих псевдоблаг [19,49, 57, 69,70,78].

Это оправдывается всякими мифами, вроде «кто не работает, тот не ест». Но большая часть нужд, которые побуждают людей работать, как в системе «льгот», были преднамеренно организованы [160, 161].

Сама работа бессмысленна. Она состоит в добыче материалов для производства, распределении и размещении материальных благ и услуг, которые вносят незначительный вклад в качество жизни либо напрямую (через занятость), либо косвенно через потребление [57, 69, 70, 78].

С другой стороны, как отметил коллега, это часто дает возможность испытывать другие удовлетворенности, такие как возможность быть творческим или изобретательным (даже в отношении таких вещей, как организация забастовок и правонарушений), чувствовать себя важным, получать признание своих талантов (сравните с «образованием»), общаться с другими. Хотелось бы верить, что именно эти вещи управляют системой! Действительно, поиск путей удовлетворения этих потребностей в системе, в которой доход не зависит от работы, является одной из проблем, с которыми сталкиваются такие люди, как Дуглас (1935, 1936) [37,38].

Но работа не только бессмысленна, но и аморальна, потому что, как мы видели, она разрушает нашу среду обитания (что, в свою очередь, уничтожает нас как биологический вид, причем с экспоненциально возрастающей скоростью).

Так наша социальная система некоторым образом создала структуры, которые заставляют людей участвовать в этой системе даже против их собственного здравого размышления. Так, в своё время, люди, вытесненные с земель огораживанием общинных земель, так и не пошли работать на фабрики. Напротив, потребовалось создать целую сеть рабочих домов и законодательно заставить бездомных жить и работать в них.

Эта тенденция была хорошо выявлена много поколений назад и видна в иерархических организациях,

необходимых для строительства пирамид, но, на самом деле, она существовала задолго до этого. Некоторые люди каким-то образом получили право командовать некоторыми другими. (М. Букчин утверждает, что бессмысленная работа и иерархия рекурсивно создают друг друга. Бесполезная работа необходима, чтобы оправдать утверждение о том, что для ее организации требуется властная структура. Затем этот орган управляет разработкой договоров, чтобы заставить людей выполнять черновую работу, требующуюся в системе ... и т. д. рекурсивно.) Это было в целом оправдано использованием мошеннических утверждений о том, что они имеют особую власть вместе с богами или силами природы командовать другими людьми для общего блага.

Как это понимать?

Наиболее распространенные «объяснения» связываются с «человеческой природой». Утверждается, что человеческая природа неявно проявляется, как склонность к вере и восхвалению «авторитетов» ... которые, как оказалось, являются именно теми, кто уже, так или иначе, установил свою власть и предъявил претензии на возможность вмешиваться в жизнь вместе с богами.

Но давайте подумаем об этом. Еще недавно то, что парусные лодки врезались в скалы, также приписывалось богам, и люди верили, что защита может быть получена за жертвоприношения богам, выполняемым по правилам, установленным священниками.

Это изменилось, когда Ньютон определил понятие «силы» и показал, что ее можно изобразить графически, измерить и использовать. Движущиеся объекты перестали считаться самоуправляемыми («анимированными»), но стали считаться подталкиваемыми внешними силами. Силы, действующие на парусные лодки, можно было идентифицировать, нарисовать и использовать, чтобы избежать столкновения со скалами и даже плыть против ветра.

Я утверждаю: петли обратной связи (то есть социальные силы), изображенные на рисунке 1, можно концептуализировать, изобразить графически, измерить и использовать аналогичным образом. Тогда можно будет идентифицировать узлы, в которых можно наиболее эффективно вмешиваться в работу сети.

Если эволюцию живой планеты Земля следует понимать, как проходящую через ряд самоорганизующихся процессов, то те процессы, которые ведут к гибели нашей планеты, могут быть коллективно классифицированы как силы Танатоса. Обобщив сеть сил, которые в совокупности составляют силы, действующие в клетке, названной «Социологические императивы» на Рис.1 (которую мы теперь обозначили как имеющую отношение к иерархии и, возможно, более точно, к «силам Танатоса»), их можно было бы изобразить, измерить и использовать. На самом деле, сказать, что их «можно» изобразить, измерить и использовать, значит сказать слишком мало. Как я вижу, это жизненно важно для нашего выживания как вида и планеты Земля.

В связи с «пониманием сил Танатоса» крайне важно отметить, что в этом же эссе мы предложили три мощные иллюстрации действия того, что можно охарактеризовать как «Закон Букчина» (в отношении системы финансовых «льгот», исправления образовательных «недостатков» и поощрения «способности читать»). «Закон Букчина» действует, как распространение на социальную сферу действия закона Паркинсона, а именно, закона, говорящего, «что работа расширяется, чтобы заполнить время, отпущенное на неё».

Закон Букчина может быть сформулирован следующим образом:

«В любой ситуации, в которой есть избыток рабочей силы, общество каким-то образом вынуждено создавать огромные системы или сети иерархически организованной бессмысленной работы. Это и заклеивает, и накачивает (признает бедняками) тех, кто находится внизу иерархии (тем самым заставляя их выполнять важные

унизительные и черные работы, от которых зависит система) и приносит огромные выгоды тем, кто находится наверху. Эти системы узаконены сетью мифов, которые поддерживают громкое (моральное) утверждение о том, что системы специально разработаны для улучшения качества жизни бедных.

Чтобы идея графического изображения, измерения и использования этих сил не казалась нелепой, позвоьте мне добавить, что подготовка системогамм, подобных тем, которые обсуждались ранее (и их более развитым братьям «системно динамическим моделям») уже привела к демонстрации, например, того, что 94% различия в эффективности лиц, исполняющих предписанные роли в организационных вертикалях, вытекают не из различия в психологических характеристиках, но объясняются контекстом системы. (Этот процент широко распространен среди социкибернетиков, потому что он интуитивно вполне очевиден. Само значение процента обычно приписывается Демингу, но одним из её наиболее активных пропагандистов его является Седдон.)

Короче говоря, социкибернетики, по крайней мере частично, предприняли в социальной области ньютонову задачу деанимации объяснений поведения ... на этот раз в отношении объяснений человеческого поведения, а не движений неодушевленных объектов.

Они внесли свой вклад в задачу «выворачивания психологии наизнанку».

### Резюме и некоторые выводы

Основным тезисом этого эссе было то, что как формулировки самой «проблемы» (а именно «закрытие того или иного разрыва, беспокоящего столько людей»), так и «решения», которые должны последовать из таких формулировок, не имеют смысла.

В некотором смысле основная проблема заключается не в «закрытии разрывов», а в воспитании, признании и использовании широкого спектра талантов, присущих людям. Для этого необходима смена парадигмы в мышлении о природе, развитии и оценке компетентности.

Но, в другом смысле, это не самая главная проблема.

Если мы хотим значительно ослабить некоторые из неравенств, дискриминаций и деградаций, которыми обеспокоены многие люди, то нам нужно начинать где-то в другом месте.

Хотя можно было бы немного ослабить остроту многих из этих проблем, изменив правила (многие из проблем были, в конце концов, созданы или усугублены правилами, например, национальными учебными планами и экзаменами, непрерывной инспекцией школ и т. д.), такие изменения не справляются сколь-нибудь существенно с повсеместным и взаимосвязанным характером проблем, которые мы обсуждали.

Чтобы построить необходимую сеть изменений, необходимо создать повсеместный климат инноваций. Для этого нам нужно будет развивать новые формы управления ... новые формы демократии и бюрократии.

Но это все равно не связано с самым главным набором проблем, выявленных в этом эссе.

*Самый важный момент, который возник, заключается в том, что происходящее в образовательной системе, определяется относительно невидимой сетью социальных сил, которые, в первую очередь, связаны с генерированием иерархически организованной бесмысленной работы.*

Иными словами, происходящее, в основном, определяется социологическими законами, а не законами, придуманными людьми. Действительно, законы, которые создают «люди», во многом определяются этими более глубокими законами.

Если мы не научимся графически отображать, измерять и использовать задействованные социальные силы, мы обречены. Эти силы никуда не уйдут, их действие неотвратимо в большей степени, чем действие физических сил природы (например, ветер может уйти). Нашей единственной надеждой является их использование.

Таким образом, оказывается даже более важным развивать новое мышление в этой (социкибернетической) области, чем развивать новые формы управления, не говоря уже о новом мышлении о природе, развитии и оценке компетентности.

### *Всепроникающее, алогичное и ненаучное мышление*

Но, если это и основные послания данного эссе, то они не единственные.

Выясняется, что на каждом уровне поле пронизано тремя фундаментальными научными и логическими ошибками.

Первая ошибка - *интерпретация корреляции как свидетельства причинно-следственной связи.*

За этим следует вторая и, в некотором роде, более важная ошибка - *использование такой интерпретации в качестве основы для предписания одного фактора общесистемных вмешательств.* Все такие рецепты не учитывают того, что *однофакторные вмешательства в сложных системах ВСЕГДА имеют противоречивые и обычно контрпродуктивные эффекты.*

Драматические иллюстрации этих двух ошибок возникли во всех областях начиная с тех, которые связаны с корреляцией между годами образования и работы, между поведением родителей и результатами тестирования детей, а также между результатами тестирования, полученными детьми в ранние и последующие годы.

Во всех случаях эти ошибочные интерпретации использовались для оправдания массовых авторитарных вмешательств, которые имеют разрушительные последствия для многих подвергшихся им, и, в действительности, для самого общества в целом.

Третьей ошибкой является *неспособность различать декларируемые (официально поддерживаемые) цели системы и функции, которые система фактически выполняет.*

Существует полезный акроним, помогающий отличить системно мыслящих людей. Они утверждают, что Цель Системы - это То, Что Она Делает - ЦСТЧОД. (Purpose for a System is What it Does - POSIWID). Забудьте о вывеске. Сразу же станет ясно, что цель «льготных» и «образовательных» систем заключается в создании иерархически организованной работы, для воссоздания и усиления иерархически организованной бессмысленной работы в обществе.

Как заметил Оруэлл, последствия часто являются противоположностями предшествующего. *Термины, которые используются в противоположном смысле, пронизывают область политики и делают логичное обсуждение практически невозможным* [113].

Это представляется неопровержимым поводом для:

(i) поощрения критического мышления и оспаривания широко распространенной поддержки редуционистского мышления;

(ii) поощрения (но не «обучения»!) более системному мышлению;

(iii) поиска путей прекращения роста авторитарных лиц, которые не обладают способностью к социально ориентированному системному мышлению в политических системах и публичной бюрократии.

### *Практические рекомендации*

Есть ли у меня более конкретные рекомендации?

Честно говоря, я совсем не уверен.

Но вот некоторые предпосылки к сделанным наблюдениям.

Я начинаю с положения, что мы должны радикально изменить наш образ жизни, если мы хотим выжить как вид. Поэтому мы должны отказаться от цели экономического развития, которая формулируется писаниями большинства авторов и «реформаторов», чьи работы мы рассмотрели (и особенно тех, кто написал упомянутые отчеты от имени правительства Шотландии).

Я начинаю с острого неприятия централизованного административно-командного управления. Это основной помощник силам Танатоса, которые порождают бессознательные разделения в нашем обществе и во всем мире и вносят огромный вклад в предстоящее исчезно-

вение нашего вида ... возможно, захватывающего и всю планету.

Я начинаю с острого отвращения к широкомасштабной политике, предполагающей, что способ помочь людям, которые не разделяют наши ценности, состоит в том, чтобы, для их же блага, подвергать их принудительному перевоспитанию, пыткам, криминализации, тюремному заключению и, если все остальное не поможет, уничтожению.

Я отмечаю, что многое может быть достигнуто целеустремленными и настойчивыми людьми, но мало, что может быть улучшено, благодаря централизованно предписанным программам реформ. Действительно, работа многих самоотверженных людей легко сводится на нет путем описания пошаговых процедур и предписанием целей, то есть путем депрофессионализации профессий, понимаемых как требование демонстрировать умение и способность к рассуждению, особенно в отношении нравственных вопросов.

Кэмпбелл (1979) [23] давно сконструировал свои наблюдения о деструктивном воздействии предписывающих количественных целей как «закон Кэмпбелла». Закон гласит: «Чем более строго вычисляемый количественный социальный показатель используется для принятия социальных решений, тем больше он будет подвержен коррупционному давлению, и тем более он будет извращать и нарушать социальные процессы, для мониторинга которых он был создан». Можно видеть такое влияние *a fortiori* (тем более) на работу системы здравоохранения и системы образования.

Я отметил, что нам необходимы повсеместные изменения в нашем способе размышления об «обучении», компетентности и соответствующих формах управления. Психологи играют особую роль в распространении этих альтернативных идей, особенно через свои профессиональные организации.

Чтобы помочь в этом процессе, я могу предложить несколько тезисов-альтернатив.

Нам нужно перейти:

- от того, чтобы **сделать домашнюю обстановку более похожей на школьную**, к тому чтобы **школьная обстановка стала более похожей на домашнюю**;

- от понимания **работы учителя как говорения** к пониманию **работы учителя как воспитания роста**;

- от сосредоточенности **на содержании** к сосредоточению внимания **на компетентности**;

- от стремления заставить **родителей вести себя, как учителя**, к стремлению добиться, чтобы **учителя вели себя, как родители**;

- от сосредоточения внимание на **отборе отдельно-го «таланта»** к **воспитанию множества талантов** (т. е. нам нужно перейти от выявления отдельных талантливых детей к определению и воспитанию талантов всех детей).

- от **неопределенного (непроверяемого) использования слова «обучение»** к **обязательному сопровождению этого слова квалификатором: ... выучить ЧТО? обучение чему?**

Дети всегда изучают *что-то*, вопрос только в том, **что?**

Итак, первый вопрос - *что они делают?* Для ответа на этот вопрос приемлемы только слова, обозначающие действие в настоящем времени: спорят, терпят, воспринимают, сражаются, формируют образ, который обеспечивает продвижение.

Заметим мимоходом, что создание развивающей среды – это, во-первых, сложная деятельность, весьма отличающаяся от интерпретации «прогрессивного образования» на основе «принципа невмешательства», и, во-вторых, это высоко структурированный подход, *направленный на достижение целей, которые сильно отличаются от тех, которые чаще всего преследуются в школах.*

\*\*\*

При написании этого эссе появились некоторые другие, более общие, идеи.

Они включали заострение внимания на важности

*всесторонних* оценок и системного мышления в науке, в более общем смысле [121]. Неспособность к этим качествам крайне незтична.

В частности, существует необходимость в значительно большем акценте на ущербе, наносимом отдельным лицам и всему обществу существующими «образовательными» процессами и стратегиями.

Более конкретно, нам нужно перейти от наших редуционистских «научных» моделей осмысления процессов и взаимосвязей к более экологичной модели.

Как общество, мы должны прилагать больше усилий для сохранения разнообразия и, более конкретно, разнообразия ценностей и компетентностей, существующих в нашем обществе.

Нам необходимо приложить больше усилий, чтобы разработать более подходящие системы управления ... системы, которые поощряют и вознаграждают экспериментирование, инновации и обучение без централизованного целеуказания (особенно изучение систем).

Нам нужно признать, что самым важным источником некомпетентности в современном обществе является неспособность и нежелание вмешиваться во что бы то ни было *вне пределов* собственной компетенции и в других организациях.

Нам необходимо настойчиво атаковать глубоко внедренную веру и мифы об иерархии и способствовать эволюции «органически» организованных учебных обществ ... т.е. обществ, которые новаторствуют и учатся без центрального целеуказания ... и которые, в долгосрочной перспективе, действуют в интересах общества, а не в личных интересах власть имущих.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

(представленный список литературы охватывает ссылки Части I и Части II)

1. Adams, E. A., Robbins, D., Stephenson, J. (1981). Validity and Validation in Higher Education. Research Papers 1-4 and Summary Report. London: North East London Polytechnic, School of Independent Studies.

2. Andersson, B-E, Strander, K. (2004). Perceptions of school and future adjustment to life: A longitudinal study between the ages of 18 and 25. Scandinavian Journal of Educational Research, 48(5), 459-476.

3. Andrews, P., et al. (1974). The ICE Report. Dublin: Stationery Office.

4. Au, W. W. (2008). Devising inequality: A Bernsteinian analysis of high-stakes testing and social reproduction in education. British Journal of Sociology of Education, 6, 639-651.

5. Bachman, J. G., O'Malley, P. M., Johnston, J. (1978). Adolescence to Adulthood: Change and Stability in the Lives of Young Men. Ann Arbor, MI: Institute for Social Research.

6. Baker, K. (2007). Are international tests worth anything? Phi Delta Kappan, 89(2), 101-104.

7. Bautier, E., Rayou, P. (2007). What PISA really evaluates: literacy or students' universes of reference? Journal of Educational Change, 8, 359-364.

8. Berlak, H., Newmann, F. M., Adams, E., Archbald, D. A., Burgess, T., Raven, J., Romber, T. A. (1992). Toward a New Science of Educational Testing and Assessment. Albany, NY: State University of New York Press.

9. Bernstein, B. (1971). Class, Codes and Controls. London: Routledge and Kegan Paul.

10. Bill, J. M., Trew, C. J., Wilson, J. A. (1974). Early Leaving in Northern Ireland. Belfast: Northern Ireland Council for Educational Research.

11. Bloom, B. S. (1964). Stability and Change in Human Characteristics. New York: Wiley.

12. Bonderup, D. N. (2007). Knowledge and skills for PISA - Assessing the assessment. Philosophy of Education, 41(1), 1-16.

13. Bookchin, M. (2005 [1971; 1991]). The Ecology of Freedom: The Emergence and Dissolution of Hierarchy. Oakland, CA: AK Press.



14. Bronfenbrenner, U. (1974). *Is Early Intervention Effective?* Washington: Department of H.E.W., Office of Child Development.
15. Bronfenbrenner, U. (1975). Reality and research in the ecology of human development. *Proceedings American Philosophy Society*, 119, 439-469.
16. Bronfenbrenner, U. (1979). *The Ecology of Human Development*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
17. Brown, B. (1977). Long term gains from early intervention: An overview of current research. Washington, DC: Office of Child Development.
18. Burger, K. (2010). How does early childhood care and education affect cognitive development? An international review of the effects of early interventions for children from different social backgrounds. *Early Childhood Research Quarterly*, 25, 140-165.
19. Burgess, T. (1979). New ways to learn: Education for capability. *Journal of the Royal Society of Arts*, February, 143-157.
20. Burgess, T. (Ed.). (1986). *Education for Capability*. Windsor, Berks: NFER-Nelson.
21. Burgess, T., Adams, E. (1980). *Outcomes of Education*. London: MacMillan Education.
22. Burgess, T., Adams, E. (1986). Records for all at 16. In P. Broadfoot (Ed.), *Profiles and Records of Achievement*. London: Holt, Rinehart and Winston.
23. Burgess, T., Adams, E. (1986). *Records of Achievement at 16*. Windsor, Berks: NFER-Nelson.
24. Campbell, D.T. (1979). Assessing the impact of planned social change. *Evaluation and Program Planning*, 2(1), 67-90.
25. Carneiro, P., Heckman, J. J. (2005). Human capital policy. In J. J. Heckman, A. B. Krueger (Eds.), *Inequality in America. What Role for Human Capital Policies?* Cambridge MA: MIT Press.
26. Centre for Educational Sociology. (1977). *Collaborative Research Dictionary*. Edinburgh: University of Edinburgh.
27. Coleman, J. S., Campbell, E. Q., Hobson, C. J., McPartland, J., Hood, A. M., Weinfeld, L. D., York, R. L. (1966). *Equality of Educational Opportunity*. Washington, DC: U.S. Government Printing Office.
28. Collins, R. (1979). *The Credential Society*. New York: Academic Press.
29. Cox, T. (Ed.) (2000). *Combating Educational Disadvantage; Meeting the Needs of Vulnerable Children*. London, England: Falmer Press.
30. Dave, R. H. (1963). *The Identification and Measurement of Environmental Process Variables that are Related to Educational Achievement*. PhD dissertation, University of Chicago.
31. De Landsheere, V. (1977). On defining educational objectives. *Evaluation in Education*, 1(2), 73-190. Oxford: Pergamon Press.
32. Deary, I. J., Michelle, T., Taylor, D., Hart, C. L., Wilson, V., Smith, G. D., Blane, D., Starr, J. M. (2005). Intergenerational social mobility and mid-life status attainment: Influences of childhood intelligence, childhood social factors, and education. *Intelligence*, 33(5), 455-472.
33. Deary, I. J., Whiteman, M. C., Starr, J. M., Whalley, L. J., Fox, H. C. (2004). The Impact of childhood intelligence on later life: Following up the Scottish Mental Surveys of 1932 and 1947. *Journal of Personality and Social Psychology*, 86(1), 130-140.
34. Deming, W. E. (1980). Improvement of quality and productivity through action by management. *National Productivity Review*, 1, Winter, 12-22.
35. Denvir, D. (2014). How to destroy a public-school system. *The Nation*, September 24<sup>th</sup>.
36. Dockrell, W. B. (1988). *Achievement, Assessment and Reporting*. Edinburgh: Scottish Council for Research in Education.
37. Dockrell, W. B. (2001). The problems posed for the assessment of competence by the espoused goals of higher education. In J. Raven, J. Stephenson (Eds.), *Competence in the Learning Society* (Chapter 24). New York: Peter Lang.
38. Douglas, C. H. (1935/78). *Money and the Price System*. Vancouver, BC: Institute of Economic Democracy.
39. Douglas, C. H. (1936). *The Tragedy of Human Effort*. London: Bloomfield Books.
40. Douglas, C. H. (1934/78). *The Nature of Democracy*. London: Bloomfield Books.
41. Dunleavy, J. et al. (2012). *What Did You Do In School Today?* Canadian Education Association. <http://cea-ace.ca/sites/cea-ace.ca/files/cea-2012-wdydist-report-1.pdf>
42. Elliott, J. G., Grigorenko, E. L. (2014). *The Dyslexia Debate*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
43. Embretson, S. E. (2006). The continued search for nonarbitrary metrics in psychology. *American Psychologist*, 61, 50-55.
44. Erdal, D. (2008). *Local Heroes - How Loch Fyne Oysters Embraced Employee Ownership and Business Success*. London: Viking.
45. Flanagan, J. C. (1978). *Perspectives on Improving Education from a Study of 10,000 30-Year-Olds*. New York: Praeger Publishers.
46. Flanagan, J. C., Russ-Eft, D. (1975). *An Empirical Study to Aid in Formulating Educational Goals*. Palo Alto, CA: American Institutes for Research.
47. Goldratt, E. M., Cox, J. (2007). *The Goal: A Process of Ongoing Improvement* (3<sup>rd</sup> edition). Aldershot, UK: Gower Publishing. (Translation to Russian: Голдрат Э. Цель. Процесс непрерывного совершенствования. - М.: Попури, 2009 г.-495 с.)
48. Goodlad, J. (1983). *A Place Called School*. New York: McGraw Hill. (Translation to Russian: Дж. Гуллэд. Вот что называется школой. -М.: Просвещение, 2008 г.-476 с.)
49. Gow, L., McPherson, A. (Eds.). (1980). *Tell Them From Me: Scottish School Leavers Write About School and Life Afterwards*. Aberdeen: University Press.
50. Graeber, D. (2013). On the phenomenon of bullshit jobs. *Strike! Magazine*, August. <http://strikemag.org/bullshit-jobs/>
51. Gregory, E. (2000). Recognizing differences: Reinterpreting family involvement in early literacy. In T. Cox (Ed.), *Combating Educational Disadvantage; Meeting the Needs of Vulnerable Children*, (pp.103-120). London, England: Falmer Press.
52. Hamilton, D., Jenkins, D., King, C., MacDonald, B., Parlett, M. (Eds.). (1977). *Beyond the Numbers Game*. London: MacMillan Education.
53. Harris, J. R. (2006). *No Two Alike: Human Nature and Human Individuality*. New York: W. W. Norton.
54. Hattie, J. A. C. (2009). *Visible Learning: A Synthesis of over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement*. London, England, Routledge: Taylor Francis.
55. Hawkrigde, D. G. et al. (1968). *A Study of Selected Exemplary Programs for the Education of Disadvantaged Children*. Washington DC: US Dept. of Health, Education and Welfare.
56. Hope, K. (1984). *As Others See Us: Schooling and Social Mobility in Scotland and the United States*. New York: Cambridge University Press.
57. Hughes, M. (1996). *Parents, teachers and schools*. In B. Tizard, *Children, Research and Policy* (Chapter 5). Abingdon, UK: Taylor and Francis.
58. Inkeles, A., Diamond, L. (1980). Personal development and national development. In A. Szalai F. M. Andrews (Eds.), *The Quality of Life: Comparative Studies*. London: Sage Publications.
59. Jencks, C., Smith, M., Acland, H., Bane, M. J., Cohen, D., Gintis, H., Heyns, B., Michelson, S. (1972/3). *Inequality: A Reassessment of the Effect of Family and Schooling in America*. New York: Basic Books; London, England: Penguin Books.
60. Johnson, H. T., Bröms, A. (2000). *Profit Beyond Measure: Extraordinary Results Through Attention to Work*

and People. New York: Free Press.

61. Johnston, L. D. (1973). *The American High School: Its Social System and Effects*. Ann Arbor, MI: Institute for Social Research.

62. Juel, C. (1988). Learning to read and write: A longitudinal study of 54 children from first through fourth grades. *Journal of Educational Psychology*, 80, 437-447.

63. Kanter, R. M. (1985). *The Change Masters: Corporate Entrepreneurs at Work*. Hemel Hempstead: Unwin Paperbacks.

64. Kazdin, A. E. (2006). Arbitrary metrics: Implications for identifying evidence-based treatments. *American Psychologist*, 61, 42-49.

65. Kinsey, A. C. et al. (1953). *Sexual Behaviour in the Human Female*. Philadelphia, PA: W. B. Saunders.

66. Kinsey, A. C., Pomeroy, W. B., Martin, C. E. (1948). *Sexual Behavior in the Human Male*. Philadelphia, PA: W. B. Saunders.

67. Klemp, G. O., Munger, M. T., Spencer, L. M. (1977). *An Analysis of Leadership and Management Competencies of Commissioned and Non-Commissioned Naval Officers in the Pacific and Atlantic Fleets*. Boston: McBer.

68. Kohn, A. (2000). *Punished by Rewards: The Trouble with Gold Stars, Incentive Plans, A's, Praise and Other Bribes*. Orlando, FL: Houghton Mifflin.

69. Kohn, M. L. (1969/77). *Class and Conformity: A Study in Values (Second Edition)*. Chicago IL: Chicago University Press. (1edition: Dorsey Press.)

70. Lane, R. E. (1979). *The Dialectics of Freedom in a Market Society*. Urbana, IL: University of Illinois at Urbana-Champaign, Department of Political Science.

71. Lane, R. E. (1991). *The Market Experience*. New York: Cambridge University Press.

72. Lees, S. (1996). *Strategic Human Resource Management in Transition Economies*. Proceedings of Conference: Human Resource Management: Strategy and Practice. Alma Atat Management School, Alma Atat, Khazakstan.

73. Lester, S. (2001). Assessing the self-managing learner: A contradiction in terms. In J. Raven J., Stephenson (Eds.), *Competence in the Learning Society* (Chapter 26). New York: Peter Lang.

74. MacBeath, J., Mearns, D., Thomson, B., How, S. (1981). *Social Education: The Scottish Approach*. Glasgow: Jordanhill College of Education.

75. MacKay, T. (2006). *The West Dunbartonshire Literacy Initiative: The Design, Implementation and Evaluation of an Intervention Strategy to Raise Achievement and Eradicate Illiteracy. Phase I Research Report*. Dumbarton: West Dunbartonshire Council.

76. MacKay, T. (2007). *Achieving the Vision: The Final Research Report of the West Dunbartonshire Literacy Initiative*. Dumbarton: West Dunbartonshire Council. ISBN: 978-0-9537736-6-4

77. MacPherson, J. S. (1958). *Eleven Year Olds Grow Up*. London: University of London Press.

78. Mann, A. J. et al. (1977). *A Review of Head Start Research since 1969; And an Annotated Bibliography*. DHEW Publications No. OHDS 77/31102.

79. Marks, N., Simms, A., Thompson, S., Abdallah, S. (2006). *The (Un)happy Planet Index: An Index of Human Well-being and Environmental Impact*. London: New Economics Foundation. [http://b.3cdn.net/nefoundation/e5605196feb319a0de\\_w9m6ihpp9.pdf](http://b.3cdn.net/nefoundation/e5605196feb319a0de_w9m6ihpp9.pdf)

80. Maxwell, J. N. (1969). *Sixteen Years On*. Edinburgh: Scottish Council for Research in Education.

81. McClelland, D. C. (1961). *The Achieving Society*. New York: Van Nostrand.

82. McClelland, D. C. (1965). Toward a theory of motive acquisition. *American Psychologist*, 20, 321-333.

83. McClelland, D. C. (1973). Testing for competence rather than for "intelligence". *American Psychologist*, 28, 1-14.

84. McClelland, D. C. (2001). Where do we stand on

assessing competencies? In J. Raven, J. Stephenson (Eds.), *Competence in the Learning Society* (Chapter 27). New York: Peter Lang.

85. McClelland, D. C., Atkinson, J. W., Clark, R. A., Lowell, E. L. (1958). A scoring manual for the achievement motive; R. W. Heynes, J. Veroff, J. W. Atkinson, A scoring manual for the affiliation motive; J. Veroff, A scoring manual for the power motive. Respectively, Chapters 12, 13 and 14 in J. W. Atkinson (Ed.), *Motives in Fantasy, Action and Society*. New York: Van Nostrand.

86. McLaughlin, D. H. (1977). *Title 1, 1965 - 75: A synthesis of the findings of federal studies*. Palo Alto, CA: American Institutes for Research.

87. Mill, J. S. (1859/1962). *Representative Government*. London: Dent. (Translation to Russian: Милль, Д.С. Размышления о представительном правлении / Дж. Ст. Милль. - СПб.: Яковлев, 1863. - [4], 360, [1] с.)

88. Montessori, M. (1948, revised 1996, reprinted 2007). *From Childhood to Adolescence*. Amsterdam: Montessori-Pierson.

89. Mortimore, P., Whitty, G. (2000). Can school improvement overcome the effects of disadvantage? In T. Cox (Ed.), *Combating Educational Disadvantage; Meeting the Needs of Vulnerable Children*, (pp.156-176). London, England: Falmer Press.

90. Morton-Williams, R. (1966). *Survey Among Parents of Primary School Children. Appendix 3, The Plowden Report: Children and Their Primary Schools, Volume 2*, 93-178. London: HMSO.

91. Morton-Williams, R., Finch, S., Poll, C., Raven, J., Ritchie, J., Hobbs, E. (1968). *Schools Council Enquiry One: Young School Leavers*. London: HMSO.

92. OECD. (2014). *Talis 2013 Results: An International Perspective on Teaching and Learning*. Paris, France: OECD.

93. O'Reilly, D. (2001). Competence and incompetence in an institutional context. In J. Raven J., Stephenson (Eds.), *Competence in the Learning Society* (Chapter 22). New York: Peter Lang.

94. O'Reilly, D., Cunningham, L., Lester, S. (Eds.). (1999). *Developing the Capable Practitioner*. London: Kogan Page.

95. Parlett, M. (1972). Evaluating innovations in teaching. In H. J. Butcher, E. Rudd (Eds.), *Contemporary Problems in Research in Higher Education*. New York: McGraw Hill.

96. Peaker, G. F. (1971). *The Plowden Children four years later*. Windsor, UK: NFER.

97. Peaker, G. F. (1975). *An Empirical Study of Education in Twenty One Countries*. Stockholm: Almqvist and Wiksell; New York: John Wiley, The Halsted Press.

98. PISA. (2001). *Knowledge and Skills for Life: First Results from the OECD Programme for International Student Assessment (PISA) 2000*. Paris: OECD.

99. PISA. (2004). *Learning for Tomorrow's World: First Results from PISA 2003*. Paris: OECD. <http://www.oecd.org/edu/school/programmeforinternationalstudentassessmentpisa/learningfortomorrowsworldfirstresultsfrompisa2003.htm>

100. PISA. Wikipedia entry: [https://en.wikipedia.org/wiki/Programme\\_for\\_International\\_Student\\_Assessment](https://en.wikipedia.org/wiki/Programme_for_International_Student_Assessment)

101. "Plowden" Report. (1966). *Central Advisory Council on Education. Children and Their Primary Schools, Volumes 1 2*. London: HMSO.

102. Prieler, J., Raven, J. (2008). Problems in the measurement of change (with particular reference to individual change [gain] scores) and their potential solution using IRT. In J. Raven, J. Raven (Eds.), *Uses and Abuses of Intelligence: Studies Advancing Spearman and Raven's Quest for Non-Arbitrary Metrics*. Unionville, New York: Royal Fireworks Press; Edinburgh, Scotland: Competency Motivation Project; Budapest, Hungary: EDGE 2000; Cluj Napoca, Romania: Romanian Psychological Testing Services SRL. (Chapter 7, pp. 173-210). <http://eyeonsociety.co.uk/resources/UA1Chapter7.pdf>

103. Raven, J. (1976 PMV). *Pupil Motivation and Values*.

- Dublin: Irish Association for Curriculum Development.
104. Raven, J. (1977 SR). School rejection and its amelioration. *Educational Research*, 20, 3-9.
105. Raven, J. (1977). *Education, Values and Society: The Objectives of Education and the Nature and Development of Competence*. London: H. K. Lewis; New York: The Psychological Corporation. (Currently available from the Competency Motivation Project, Edinburgh, Scotland.)
106. Raven, J. (1980 PTC). *Parents, Teachers and Children: An Evaluation of an Educational Home Visiting Programme*. Edinburgh: Scottish Council for Research in Education.
107. Raven, J. (1981). Early intervention: A selective review of the literature. *Collected Original Resources in Education*, 5(3), F1 C6. <http://eyeonsociety.co.uk/resources/R-EARLY-INTERVENTION-1981-R.pdf>
108. Raven, J. (1981 RPM). *Manual for Raven's Progressive Matrices and Vocabulary Scales. Research Supplement No.1: The 1979 British Standardisation of the Standard Progressive Matrices and Mill Hill Vocabulary Scales, Together With Comparative Data From Earlier Studies in the UK, US, Canada, Germany and Ireland*. San Antonio, TX: Harcourt Assessment.
109. Raven, J. (1991 TI). *The Tragic Illusion: Educational Testing*. New York: Trillium Press. (Translation to Russian: Равен Дж. Педагогическое тестирование: проблемы, заблуждения, перспективы. - М.: Когито-Центр, 1999 г. - 144 с.)
110. Raven, J. (1994). *School Improvement Kit: Pilot Version, including Edinburgh Competency Statement Blank and Classroom Climate Questionnaire*. Edinburgh: Competency Motivation Project.
111. Raven, J. (1994). *Managing Education for Effective Schooling: The Most Important Problem Is to Come to Terms with Values*. Unionville, New York: Trillium Press. [www.rfwp.com](http://www.rfwp.com); Edinburgh, Scotland: Competency Motivation Project, 30, Great King Street, Edinburgh EH3 6QH. [http://eyeonsociety.co.uk/resources/fulllist.html#managing\\_education](http://eyeonsociety.co.uk/resources/fulllist.html#managing_education)
112. Raven, J. (1995). *The New Wealth of Nations: A New Enquiry into the Nature and Origins of the Wealth of Nations and the Societal Learning Arrangements Needed for a Sustainable Society*. Unionville, New York: Royal Fireworks Press; Edinburgh, Scotland: Competency Motivation Project. See also: [http://eyeonsociety.co.uk/resources/fulllist.html#new\\_wealth](http://eyeonsociety.co.uk/resources/fulllist.html#new_wealth)
113. Raven, J. (1997/84 CIMS). *Competence in Modern Society: Its Identification, Development and Release*. Unionville, New York: Royal Fireworks Press. (First published in 1984 in London, England, by H. K. Lewis.) (Translation to Russian language: Равен Дж. Компетентность в современном обществе: выявление, развитие и реализация. - М.: Когито-Центр, 2002 г. - 396 с.)
114. Raven, J. (1997). Can we discuss policy if nothing is what it seems to be? *Journal for Mental Changes*, III(1), 85-103. <http://eyeonsociety.co.uk/resources/hcwpdall.pdf>
115. Raven, J. (2001 AC). The assessment of competence. In J. Raven J. Stephenson (Eds.), *Competence in the Learning Society* (Chapter 28). New York: Peter Lang. <http://eyeonsociety.co.uk/resources/CILSChap28.pdf>
116. Raven, J. (2001 FDC). Facilitating the development of competence. In J. Raven J. Stephenson (Eds.), *Competence in the Learning Society* (Chapter 18). New York: Peter Lang. <http://eyeonsociety.co.uk/resources/CILSChap18.pdf>
117. Raven, J. (2008 IED). Intelligence, engineered invisibility, and the destruction of life on earth. In J. Raven J. Raven (Eds.), *Uses and Abuses of Intelligence: Studies Advancing Spearman and Raven's Quest for Non-Arbitrary Metrics*. Unionville, New York: Royal Fireworks Press; Edinburgh, Scotland: Competency Motivation Project; Budapest, Hungary: EDGE 2000; Cluj Napoca, Romania: Romanian Psychological Testing Services SRL. (Chapter 19, pp. 431-471). Also available at <http://www.eyeonsociety.co.uk/resources/UAChapter19.pdf>
118. Raven, J. (2008). The emergence of hierarchy, domination and centralisation: Reflections on the work of Murray Bookchin. *Journal for Perspectives of Economic, Political, and Social Integration*, 14(1-2), 11-75. Also available at: <http://www.eyeonsociety.co.uk/resources/Bookchin.pdf>
119. Raven, J. (2008 SPM+). The need for, and development of, the SPM Plus. In J. Raven J. Raven (Eds.), *Uses and Abuses of Intelligence: Studies Advancing Spearman and Raven's Quest for Non-Arbitrary Metrics* (Chapter 3, pp. 103-112). Unionville, New York: Royal Fireworks Press; Edinburgh, Scotland: Competency Motivation Project; Budapest, Hungary: EDGE 2000; Cluj Napoca, Romania: Romanian Psychological Testing Services SRL. <http://eyeonsociety.co.uk/resources/UAChapter3.pdf>
120. Raven, J. (2012). Competence, education, professional development, psychology, and socio-cybernetics. In G. J. Neimeyer (Ed.), *Continuing Education: Types, Roles, and Societal Impacts* (Chapter 16). Hauppauge, New York: Nova Science Publishers, Inc. [http://www.eyeonsociety.co.uk/resources/CPDAPA\\_REVISED\\_FULL\\_VERSION.pdf](http://www.eyeonsociety.co.uk/resources/CPDAPA_REVISED_FULL_VERSION.pdf)
121. (Translation to Russian language: Равен Дж. (Перев. с англ. Ярыгин О.Н.) Компетентность, образование, профессиональное развитие, психология и социоконвертика. / Вектор науки ТГУ. Серия: Педагогика, психология. 2014. № 2 (17). - СС.170-204)
122. Raven, J. (2014 D). Dyslexia - getting it wrong. *The Psychologist*, 27(11), 809. <http://eyeonsociety.co.uk/resources/Dyslexia.pdf>
123. Raven, J. (2016) *The Pervasive and Pernicious Effects of Neglecting Systems Thinking (especially when combined with a disposition toward fascism)*. <http://eyeonsociety.co.uk/resources/Unwillingness-to-engage-in-systems-thinking.pdf>
124. Raven, J. C., Styles, I., Raven, M. A. (1998). *Raven's Progressive Matrices: SPM Plus Test Booklet*. San Antonio, TX: Harcourt Assessment.
125. Raven, J., Stephenson, J. (Eds.). (2001). *Competence in the Learning Society*. New York: Peter Lang.
126. Raven, J., Hannon, B., Handy, R., Benson, C., Henry, E. A. (1975a). *A Survey of Attitudes of Post Primary Teachers and Pupils, Volume 1: Teachers' Perceptions of Educational Objectives and Examinations*. Dublin: Irish Association for Curriculum Development.
127. Raven, J., Hannon, B., Handy, R., Benson, C., Henry, E. A. (1975b). *A Survey of Attitudes of Post Primary Teachers and Pupils, Volume 2: Pupils' Perceptions of Educational Objectives and their Reactions to School and School Subjects*. Dublin: Irish Association for Curriculum Development.
128. Raven, J., Johnstone, J., Varley, T. (1985 OTPC). *Opening the Primary Classroom*. Edinburgh: Scottish Council for Research in Education.
129. Raven, J., Raven, J. C., Court, J. H. (2000, updated 2004). *Manual for Raven's Progressive Matrices and Vocabulary Scales. Section 3: The Standard Progressive Matrices, Including the Parallel and Plus Versions*. San Antonio, TX: Harcourt Assessment.
130. Reese, E. (2012). The tyranny of shared book-reading. In S. Suggate, E. Reese, *Contemporary Debates in Childhood Education and Development* (Chapter 17). London, England: Routledge.
131. Robinson, K., Aronica, L. (2015). *Creative Schools*. London, UK. Penguin Books.
132. Sahlberg, P. (2015). *Finnish Lessons: What can the world learn from educational change in Finland?* New York, USA: Teachers College Press.
133. Sammons, P., Thomas, S., Mortimore, P. (1997). *Forging Links: Effective Schools and Effective Departments*. London: Paul Chapman Publishing Ltd.
134. Schmidt, F. L., Hunter, J. E. (1998). The validity and utility of selection methods in personnel psychology:

Practical and theoretical implications of 85 years of research findings. *Psychological Bulletin*, 124(2), 262-274.

135. Schmidt, F.L., Oh, In-Sue, Shaffer, J. A. (2016). The Validity and Utility of Selection Methods in Personnel Psychology: Practical and Theoretical Implications of 100 Years of Research Findings. Unpublished, available from the authors.

136. Schweinhart, L. J., Weikart, D. P. (1977). Can preschool make a lasting difference? *Bulletin of the High Scope Foundation*, 4, Autumn, 1-8.

137. Schweinhart, L. J., Weikart, D. P. (1990). The High/Scope Perry preschool study. *Prevention in Human Services*, 7(1), 109-132.

138. Schweinhart, L. J., Weikart, D. P. (1997). The High/Scope preschool curriculum comparison study through age 23. *Early Childhood Research Quarterly*, 12, 117-143.

139. Schweinhart, L. J., Montie, J., Xiang, Z., Barnett, W. S., Belfield, C. R., Nores, M. (2005). *Lifetime Effects: The High/Scope Perry Preschool Study Through Age 40*. Ypsilanti, MI: High/Scope Press.

140. Scottish Government. (2014). *Children and Young People (Scotland) Act, 2014*. Norwich, England: TSO (The Stationery Office). [http://www.legislation.gov.uk/asp/2014/8/pdfs/asp\\_20140008\\_en.pdf](http://www.legislation.gov.uk/asp/2014/8/pdfs/asp_20140008_en.pdf)

141. Seddon, J. (2008). *Systems Thinking in the Public Sector: The Failure of the Reform Regime ... and a Manifesto for a Better Way*. Axminster, UK: Triarchy Press.

142. Semler, R. (2001). *Maverick!* London: Random House.

143. Shiva, V. (1998). *Biopiracy: The Plunder of Nature and Knowledge*. London: Green Books.

144. Spearman, C. (1927). *The Abilities of Man: Their Nature and Measurement*. London, England: MacMillan.

145. Spencer, L. M., Spencer, S. M. (1993). *Competence at Work*. New York: Wiley.

146. Sperry, R. (1983). *Science and Moral Priority: Merging Mind, Brain, and Human Values*. Oxford: Blackwell.

147. Stallings, J., Kaskowitz, D. (1974). *Follow Through Classroom Observation Evaluation 1972-1973*. Menlo Park, CA: Stanford Research Institute. Report URU-7370.

148. Stephenson, J. (2001). Inputs and outcomes: The experience of independent study at NELP. In J. Raven J. Stephenson (Eds.), *Competence in the Learning Society* (Chapter 21). New York: Peter Lang.

149. Stephenson, J. (2008). *Problems Involved in Arriving at Valid, Reliable, and Objective Evaluations of Development-Oriented Educational Activities in Higher Education*. Paper presented to Conference of the International Test Commission, Liverpool.

150. Suggate, S. P. (2009). School entry age and reading achievement in the 2006 Programme for International Student Assessment (PISA). *International Journal of Educational Research*, 48(3), 151-161.

151. Suggate, S. P. (2012). Watering the garden before a rainstorm: The case of early reading instruction. In S. Suggate, E. Reese, *Contemporary Debates in Childhood Education and Development* (Chapter 17). London, England: Routledge.

152. Sylva, K. (2000). Early childhood education to ensure a 'fair start' for all. In T. Cox (Ed.), *Combating Educational Disadvantage; Meeting the Needs of Vulnerable Children*, (pp.121-176). London, England: Falmer Press.

153. Taylor, C. W. (1974). Multiple talent teaching. *Today's Education*, March/April, 71-74.

154. Taylor, C. W. (1976). *All our Children are Educationally Deprived*. Salt Lake City: University of Utah.

155. Tizard, B. (1974). Staff and parents talk to young children. In B. Tizard (Ed.), *Early Childhood Education*. London: NFER.

156. Tizard, B., Hughes, M. (1984). *Young Children Learning: Talking and Thinking at Home and School*. London: Fontana.

157. Tizard, B., Hughes, M. (1986). *The four-year-old*

thinker. *Thinking: Journal of Philosophy for Children*, 6, 17-21. DOI: 10.5840/thinking19866314

158. Tomlinson, S. (2000). Ethnic minorities and education: New disadvantages. In T. Cox (Ed.), *Combating Educational Disadvantage; Meeting the Needs of Vulnerable Children*, (17-36). London, England: Falmer Press.

159. Tomlinson, T. M., Tenhouten, D. (1976). *Awareness, Achievement Strategies and Ascribed Status of Elites*. Washington, DC: National Institute of Education. Unpublished Report.

160. Waddell, J. (1978). (Chairman). *School Examinations*. London: HMSO.

161. Walker, D. A. (1976). *The IEA Six Subject Survey: An Empirical Study of Education in Twenty One Countries*. New York: John Wiley.

162. Webster, D. (2014). *Inquiry into benefit sanctions policy beyond the Oakley review*. House of Commons Work and Pensions Committee. <http://www.cpag.org.uk/sites/default/files/uploads/CPAG-HofC-Wk-Pens-Sanctions-DW-evidence-Dec-2014.pdf>

163. Webster, D. (2016). *Beyond I, Daniel Blake*. <http://eyesociety.co.uk/resources/Beyond-Daniel-Blake.pdf>

164. Weikart, D. P. et al. (1978). *The High/Scope Cognitively Orientated Pre-School Curriculum*. Ypsilanti, MI: High/Scope Foundation.

165. Wilson, J. et al. (1973). *Early Leaving in Northern Ireland*. Belfast: Northern Ireland Council for Educational Research.

166. Winter, D. G., McClelland, D. C., Stewart, A. J. (1981). *A New Case for the Liberal Arts*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

167. Wolf, A. (1987). *Work Based Learning: Trainee Assessment by Supervisors*. Bradford, England: MSC Sales, ISCO.

168. Wolf, A. (1993). The reliability of test candidates and the implications for one-shot testing. *Educational Review*, 45, 263-278.

169. Wolf, A. (1995). *Competence-Based Assessment*. Buckingham: Open University Press.

170. Wolf, A. (2001). Competence-based assessment. In J. Raven, J. Stephenson (Eds.), *Competence in the Learning Society* (Chapter 25). New York: Peter Lang.

171. Wolf, A., Jenkins, A. (2014). Do 'learners' always learn? The impact of workplace adult literacy courses on participants' literacy skills. *British Educational Research Journal*, 40 (4) 585-60.

*Статья поступила в редакцию 10.03.2018*

*Статья принята к публикации 27.06.2018*

УДК 378

## ОПТИМИЗАЦИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ПРОЦЕССА НА ОСНОВЕ УЧЕТА МОТИВОВ УСВОЕНИЯ ЯЗЫКОВ И ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОГО ПОТЕНЦИАЛА СТУДЕНТОВ

© 2018

**Рахманова Мавджуда Джамshedовна**, кандидат педагогических наук, старший преподаватель  
кафедры педагогики, психологии и методики преподавания  
*Российско-Таджикский (Славянский) университет*  
(734025, Республика Таджикистан, Душанбе, ул. М. Турсунзаде, 30, e-mail: faridun61@mail.ru)

**Аннотация.** Статья посвящена оптимизации педагогического процесса с учетом мотивации и личного потенциала учащихся. Автором определены критерии оптимизации педагогического процесса, перечислены умения, которые будут сформированы у преподавателя благодаря оптимизации педагогического процесса. Оптимизация педагогического процесса, по мнению автора, обязательно предполагает учёт интеллектуальных особенностей студентов, их мотивационных потребностей, их общих умений, способностей и личного потенциала. В связи с этим, автором определена роль мотивации в изучении иностранного языка, представлены виды мотивации, раскрыты внешние и внутренние мотивы изучения иностранного языка, т.е. описан мотивационный аспект при изучении иностранных языков. Кроме того, в статье большое значение отводится необходимости ориентации студентов на развитие собственных умственных способностей в период обучения в вузе, а также на овладение навыками самостоятельной работы.

**Ключевые слова:** оптимизация, педагогический процесс, мотивация, интеллектуальный потенциал, иностранный язык, студенты

## OPTIMIZATION OF PEDAGOGICAL PROCESS ON THE BASIS OF ACCOUNTING OF STUDENT'S MOTIVES OF ASSIMILATION OF LANGUAGES AND INTELLECTUAL POTENTIAL

© 2018

**Rakhmanova Mavdzhuda Dzhamsheodovna**, candidate of pedagogical sciences, senior teacher  
of department of pedagogics, psychology and technique of teaching  
*Russian-Tajik (Slavic) University*  
(734025, Republic of Tajikistan, Dushanbe, M. Tursunzoda St., 30, e-mail: faridun61@mail.ru)

**Abstract.** Article is devoted to optimization of pedagogical process taking into account motivation and the personal potential of pupils. The author defined criteria of optimization of pedagogical process, abilities which will be created at the teacher thanks to optimization of pedagogical process are listed. Optimization of pedagogical process, according to the author, surely assumes accounting of intellectual features of students, their motivational requirements, their common abilities, abilities and personal potential. In this regard, the author defined a motivation role in a learning of foreign language, types of motivation are presented, external and internal motives of a learning of foreign language are disclosed, i.e. the motivational aspect at a learning of foreign languages is described. Besides, in article the great value is allocated for need of orientation of students to development of characteristic mental capacities during their studies in higher education institution and also on mastering skills of self-contained work.

**Keywords:** optimization, pedagogical process, motivation, intellectual potential, foreign language, students

Преобразования и процессы модернизации, происходящие в современном мире, приводят к переоценке государственных, социальных и личностных интересов.

В последнее время значительно изменились основные цели и способы учебно-воспитательного процесса. Сейчас на первом месте стоит цель - сформировать свободную личность на основе ее ознакомления с огромным разнообразием социальных, экономических и политических тенденций общественного и мирового развития.

В связи с постановкой новых целей соответственно изменяются и способы организации учебно-воспитательного процесса. Применяя новые педагогические приемы и инновационные технологии, перед преподавателем вуза ставится задача сформировать личность студента, изменяя его профессиональный и нравственный облик, учитывая при этом требования государства и потребности общества. Достичь это возможно путем выявления личного потенциала студентов, их мотивов, приоритетных мотивационных предпочтений и оптимизации педагогического процесса.

Первостепенной задачей в системе образования и общества в целом можно с уверенностью считать способность молодого поколения самостоятельно принимать решения при возникновении профессиональных задач. Немаловажным считается необходимость обеспечить формирование и развитие его личностно-ориентированного, общекультурного и познавательного потенциала, развить творческую познавательную активность, спровоцировать желание учиться и познавать новое. В связи с этим преподавателю необходимо не только учитывать разнообразные условия учебного процесса, но и придать особое значение индивидуальным особенностям студента.

Оптимизация педагогического процесса заключается в выборе эффективной методики, при которой будут до-

стигнуты высокие результаты при наименьшей затрате времени и сил преподавателя и студентов в определенных педагогических условиях.

*«Оптимизация - путь к методическому творчеству, путь преодоления шаблона и трафарета в обучении и воспитании, путь развития педагогического мышления преподавателей - мышления системного, конкретного, диалектического» [1, с. 19].*

*Оптимизация* (от лат. optimum) - процесс выбора наилучшего варианта из множества возможных [2, с. 122]. В педагогической системе имеется огромное множество различных вариантов организации учебно-воспитательной работы и способов достижения поставленных целей. Однако, только один из них будет оптимальным и эффективным в имеющихся конкретных условиях, и главная задача оптимизации - найти его.

«Под оптимизацией педагогического процесса можно понимать и степень соответствия педагогической системы тем целям, для достижения которых она создана. Оптимальность, достигнутая для одних условий, почти никогда не имеет места при других условиях, поэтому понятие оптимизации всегда конкретно. Оптимизации не может быть «вообще», она возникает лишь по отношению к выбранной задаче. При этом необходимо четко представлять, что именно должно быть оптимизировано, какой параметр педагогической системы должен достичь оптимального значения в соответствии с поставленной целью. Принцип оптимальности предъявляет требования разумности, рациональности, чувства меры в применении всех элементов учебного процесса. Он зовёт к максимально возможным результатам при минимально необходимых затратах времени и усилий. В этом состоит его большое гуманистическое значение» [2, с. 123].

В качестве важнейшего критерия оптимизации педа-

гогического процесса применяются два взаимосвязанных показателя:

1) приобретение максимально высоких результатов в образовании, воспитании и развитии студентов;

2) соблюдение определенных норм времени на аудиторный и самостоятельный виды работы субъектов педагогического процесса.

«Методологической основой оптимизации является системный подход, рассматривающий все компоненты педагогического процесса в единстве закономерных взаимосвязей, основываясь на общей теории управления сложными динамическими системами» [1, с. 19]. Оптимизация педагогического процесса формирует у преподавателя следующие умения:

1) комплексно решать задачи образования, воспитания и развития студентов;

2) изучить истинные учебные потенциалы студентов и учесть их при планировании занятий;

3) отмечать главное и существенное в содержании учебного материала, отбирать приемлемый порядок важнейших элементов обучения;

4) выбирать оптимальные технологии обучения;

5) применять индивидуальный и дифференцированный подход и к слабоуспевающим, и к успевающим студентам;

6) выбирать оптимальный темп обучения;

7) создавать необходимые условия для успешного и эффективного обучения;

8) рационально и бережливо расходовать время и усилия всех субъектов педагогического процесса;

9) раскрывать большие возможности для развития творческого потенциала субъектов педагогического процесса.

«Оптимизация педагогического процесса допустима, если педагог обладает стержневым педагогическим знанием, умениями, техникой, тактом, знает основные дидактические закономерности и принципы педагогики, владеет технологиями организации коллективной, групповой и индивидуальной деятельности, понимает задачи образования, воспитания и развития студентов» [1, с. 19], а также многое другое. Выбор оптимальной организации педагогического процесса возможен только при условии, что педагог целиком знает всю систему и каждый её компонент в отдельности. Поэтому глубокое овладение основами педагогики, её нормативными элементами, её фундаментом должно предшествовать оптимизации педагогического процесса.

При подготовке к занятиям преподавателю необходимо учесть всевозможные условия учебного процесса: цели занятия, особенности содержания учебного материала и так далее, для того, чтобы подобрать наиболее эффективный метод на каждый этап занятия.

При широком разнообразии методов и форм обучения не стоит утверждать, что какой-то из них является самым оптимальным. К примеру, метод устного изложения учебного материала (словесное обучение) решает задачи по формированию теоретических знаний и почти не решает задачи по выработыванию практических умений студентов, при этом темп обучения быстрый. Тогда как, учебные диспуты, дебаты, дискуссии удачно формируют познавательный интерес, теоретические знания, но темп обучения медленный.

По нашим наблюдениям, к числу педагогов, которые с успехом оптимизируют педагогический процесс, относятся те, кто обладает: творческим, подвижным, конкретным и системным мышлением; умением выделять основное и важное; чувством меры в принятии решений и в действиях; определенностью в общении и чувством такта.

Оптимизация педагогического процесса обязательно предполагает учёт интеллектуальных особенностей студентов, их мотивационных потребностей, их общих умений, способностей и личностного потенциала. В зависимости от уровня интеллектуального потенциала

студентов степень их достижений в учёбе будет у всех разным. Однако, при оптимизации процесса обучения считается, что уровень интеллектуального потенциала студента может подняться до наивысшей отметки для каждого конкретного студента в отдельности.

Оптимизация педагогического процесса должна начинаться с подготовки к ней, сюда входит: разработка плана учебного занятия; планирование задач обучения и необходимых затрат времени на все виды деятельности, учитывая всевозможные особенности студентов; приблизительная оценка реальных условий; прогнозирование предельно допустимых результатов и т.д. Затем необходимо выбрать организационные формы, которые позволят оптимально и успешно решить поставленные задачи и способы урегулирования и коррекции учебного процесса, если у студентов возникнут учебные трудности, требующие быстрой модификации в методах обучения. Отметим, что при планировании занятия преподаватель заранее должен предугадывать вероятные трудности в овладении учебным материалом. Ведь оптимизация учебного процесса - это регулярная непрерывная деятельность педагога.

Заключительным способом оптимизации педагогического процесса является сопоставление полученных результатов обучения с затратами времени на решение поставленных в начале занятия задач с точки зрения критериев оптимальности.

Кроме того, крайне важным является выбор оптимального метода мотивации учения студентов: познавательные, ролевые и деловые игры, учебные диспуты и дискуссии, эмоциональные переживания, создание реальных условий и ситуаций познавательной новизны. При этом преподавателю необходимо на каждом отдельном этапе занятия осуществить выбор наиболее рациональных средств преподавания (технические, наглядные, лабораторные и т.д.), выбрать только те средства, которые быстро приведут к учебной цели. Отметим, что только при целостном применении всей системы способов можно рассчитывать на действительное осуществление оптимизации педагогического процесса.

Для эффективной организации педагогического процесса необходимо знать реальные мотивы учения того или иного студента и уметь рационально управлять ими во благо учащегося. «Мотивация учения может определяться внешними и внутренними мотивами. Мотивация - явление многогранное, поэтому содержание обучения должно включать в себя целый комплекс средств для её поддержания» [3].

При обучении иноязычной коммуникации необходимо учитывать личностные качества студентов, т.к. это ведёт к появлению у них коммуникативной мотивации и обеспечивает их активное участие в реальном общении.

Особое внимание при изучении иностранного языка представляют такие виды мотивации, как коммуникативная, лингво-познавательная и страноведческая.

Одной из главных проблем в методике преподавания иностранного языка является управление мотивацией изучения. Иностранный язык достаточно специфическая дисциплина, научиться ему можно только через общения на нём. На современном этапе обучения иностранному языку преподавателями делаются большие успехи. Когда-то обучение иностранному языку носило «искусственно-учебный характер» потому, что у студентам не было необходимости общаться на нём, но сегодня преподаватели иностранного языка ставят перед собой задачу в процессе обучения создавать учебную обстановку иноязычного речевого общения, приближенную к естественным условиям.

Несомненно, что для эффективной организации процесса обучения языку важно знать мотивы студента и уметь рационально распоряжаться ими. Теоретическими исследованиями, посвященными проблемам мотивации, занимались такие ученые, как Л.И. Божович [4], А.Н. Леонтьев [5], И.А. Зимняя [6], А.Я. Багрова [7] и мно-

гие другие. Научные работы А.К. Марковой [8], Н.В. Афанасьевой и Н.В. Малухиной [9], Т.А. Саблиной [10], А.А. Файзуллаева [11], Т.С. Петровской и И.Е. Рымановой [12], М.В. Матюхиной [13], В.И. Махновской [14], А.Г. Лидерса и В. Хеннинга [15], Ф. Шарифзода [16] и др. были посвящены мотивационным аспектам учебной деятельности. При анализе психолого-педагогических источников нами обнаружено, что нет однозначных определений - что в целом является мотивацией и что есть мотивация учебной деятельности, нет конкретного решения этой проблемы [7].

И.А. Зимняя пишет, что «мотив - это то, что объясняет характер данного речевого действия, тогда как коммуникативное намерение выражает то, какую коммуникативную цель преследует говорящий, планируя ту или иную форму воздействия на слушающего» [6, с. 94]. Позитивная установка на изучение иностранного языка способствует оптимизации речевой деятельности.

Для эффективной организации речемыслительной деятельности необходимо знать типы мотивации. Мотивация учения определяется внешними и внутренними мотивами студента. Внешняя мотивация - социальная мотивация, на которую влияет характер деятельности студента. Внутренняя мотивация - мотивация успешности.

«Внешние мотивы не связаны с содержанием учебного материала: мотив долга, обязанности (широкие социальные мотивы), мотив оценки, личного благополучия (узко социальные мотивы), отсутствие желания учиться (отрицательные мотивы). В качестве примера внешней мотивации для овладения иностранным языком можно представить перспективу участия в разных международных семинарах, конференциях, форумах или же цель освоения ценностей культуры. Также мотивацией овладения иностранным языком может быть способ самоутверждения, стремление к лидерству и путь к личному благополучию. Кроме того, не маловажное значение играет престижная и высоко оплачиваемая работа.

Внутреннюю мотивацию можно назвать «тактической» мотивацией, она стимулирует сам процесс овладения иностранным языком, студенты, изучающие иностранный язык, должны видеть продвижение в изучении языка.

Внутренние мотивы, наоборот, связаны с содержанием учебного материала: мотивы познавательной деятельности, интереса к содержанию обучения (познавательные мотивы), мотивы овладения общими способами действий, выявление причинно-следственных связей в изучаемом учебном материале (учебно-познавательные мотивы)» [3].

Если заинтересованность к изучению иностранного языка базируется на внутренних мотивах студентов, то преподавателю необходимо развивать именно их. Подлинную мотивацию также вызывает не только иноязычная деятельность субъекта педагогического процесса, но и его собственный опыт, склонности, эмоции и чувства, мировоззрение, статус в коллективе. Внутреннее побуждение к речевой деятельности напрямую ведёт к оптимизации процесса обучения, к порождению метода обучения. Использование межличностных отношений и создание эмоционального благополучия являются наиболее важными задачами, стоящие перед педагогом, которые повысят эффективность обучения коммуникации на иностранном языке. Для поддержания мотивации познавательной, развивающей и воспитательной деятельности содержание обучения должно включать в себя целый комплекс средств, вызывающих коммуникативную мотивацию. В процессе речевой деятельности интерес студента к иностранному языку «способствует развитию лингвистического мышления, а также даёт возможность использовать язык как средство обмена информацией, получения знаний, изучение культуры, истории, расширения кругозора» [7, с. 12].

«Мотивационный аспект имеет решающее значение

также и для активизации всех психологических процессов - мышления, восприятия, понимания и усвоения иноязычного материала. Для этого необходимо повышать уровни мотивации, способствуя развитию познания и интеллектуальной деятельности у учащихся, стремясь, в конечном итоге, повысить эффективность процесса обучения» [7, с. 14].

Осознанные внутренние или внешние мотивы «стимулируют речемыслительную деятельность и мышление, ведут к желанию больше узнать и научиться мыслить на иностранном языке. Благодаря учебной ситуации удовлетворяются потребности личности и создаются положительные установки на изучение иностранного языка. Таким образом, мотивы, интересы, ситуации, установки взаимообусловлены и составляют гармоничное единство личности» [7, с. 12].

Учитывая, что обучение иноязычной коммуникации ведётся через речевую деятельность, то при коммуникативном обучении весьма «важно учитывать личностные свойства студентов, которые ведут к возникновению коммуникативной мотивации, то есть обеспечивают активное участие студентов в учебном или реальном общении» [17, с. 299].

Успешное овладение иностранным языком содействует формированию языкового чутья, устойчивой мотивации регулярной работы над ним, удовлетворяет познавательные мотивы, повышает мотивацию изучения языка. Проанализированные нами научные работы в области мотивации усвоения иностранного языка позволили нам выявить, что большую заинтересованность представляют такие виды мотивации, как коммуникативно-мотивационная, лингво-познавательная, страноведческая мотивация.

При обучении иностранному языку и задания, и упражнения, и вся учебная деятельность «носит вполне коммуникативно-мотивационный характер. Согласованность содержания обучения и способов его подачи с истинными интересами и потенциалами студентов способствует формированию положительной мотивации. Благодаря этому, можно эффективно сочетать элементы страноведения с языковыми явлениями, выступающими в качестве средства коммуникации и способа ознакомления будущих специалистов с новой для них реальностью. Такой подход позволяет успешно решить практические, образовательные, развивающие и воспитательные задачи, а также содержит огромные возможности для вызова и дальнейшего поддержания мотивации учения» [7, с. 21].

Любая деятельность человека сопровождается и сопровождается благодаря мотивации. Без мотивации невозможно выучить иностранный язык. Конечный результат любой деятельности должен быть успешным, иначе мотивация снизится. Чаще всего, в начале изучения иностранного языка студентом движет высокая мотивация, которая постепенно из года в год уменьшается. Поначалу студентам «очень хочется и нравится разговаривать на иностранном языке, интересно понимать смысл иностранных песен и стихов, общаться с иностранцами гражданами, узнавать на языке носителя о новых странах, культуре, традициях, проникать в незнакомый новый для них мир. Но позже отношение может измениться» [18]. Сталкиваясь с трудностями освоения языка, некоторые студенты разочаровываются, и достижение заветной цели отодвигается на второй план, снижается успеваемость, а соответственно и мотивация, слабеет воля.

Мотивация в процессе овладения иностранным языком играет большую роль и рассчитана на получение положительного результата. Студенты должны ощущать успех в овладении языком, испытывать чувство удовлетворения на протяжении всего периода обучения.

В психолого-педагогической литературе принято делить внутреннюю мотивацию на коммуникативную, лингво-познавательную и инструментальную.

При коммуникативной внутренней мотивации у студентов проявляются потребности в общении на иностранном языке: студенты начинают читать иностранную литературу, писать письма сверстникам за границей, стремятся общаться на иностранном языке с иностранными гражданами и т.д.

В связи с этим, на занятиях по иностранному языку необходимо регулярно побуждать студентов к активному коммуникативному взаимодействию, проводить деловые и ролевые игры, создавать условия реального общения.

«Лингвопознавательная внутренняя мотивация заключается в изучении основных свойств языковых единиц и выражается в заинтересованности студентов к языковому материалу и в перспективе его применения в речи» [18]. Главным здесь, на наш взгляд, является необходимость активизировать восприятие и запоминание языковых единиц, выражений и грамматических форм иностранного языка, а также побуждение студентов к накоплению языкового материала. Этого можно добиться проведением различных игр, созданием атмосферы азарта, воодушевления и здоровой конкуренции.

Инструментальная внутренняя мотивация проявляется в необходимости вооружения студентов конкретными приёмами овладения иностранным языком. Задача студентов под руководством преподавателя самостоятельно ознакомиться с новым языковым материалом.

Перечисленные виды мотиваций выступают в качестве движущей силы процесса изучения иностранного языка.

При формировании учебной мотивации у студентов развиваются социальные мотивы. Студенты чётко должны понимать, где им может пригодиться знание иностранного языка, они должны осознавать, какие общественные нужды они могут удовлетворить, видеть смысл в изучении иностранных языков. В свою очередь преподавателю необходимо дать понять, что знание иностранного языка поможет студенту не только в повседневной жизни, но и в его профессиональной деятельности, т.к. перед будущим специалистом открываются широкие перспективы.

Преподаватель должен видеть потенциальные способности каждого студента, реагировать на проявление творческой активности со стороны студента, ведь при такой работе «повышается уровень учебной мотивации, формируются навыки самостоятельности, самоконтроля, интерес к учебным дисциплинам» [18].

Одной из основных задач современного общества является формирование интеллектуального потенциала личности, которое осуществляется на протяжении всей ее жизни, но особым этапом его формирования является время учебы в вузе.

Одним из показателей перспективы экономического, научно-технического развития государства является уровень интеллектуального потенциала народа.

«Некоторые ученые рассматривают развитие интеллектуального потенциала как процесс достижения результата, причем такой процесс, в котором личность реализует и утверждает свои потенциальные способности и в котором она сама реализуется. Этот процесс, по существу, и является интеллектуальным потенциалом личности, а интеллектуальный потенциал выступает ее условием. Педагогическая функция потенциала реализуется в направляющей роли интеллектуальной деятельности личности, выступающей в качестве основания интеллектуального преобразования своей жизнедеятельности. Потенциал определяется через готовность достижения прогнозируемых уровней личностного развития. Потенциал личности составляет формирующуюся у человека внутреннюю структуру, в которой интерпретируется его общие способности, как индивида, и специальные, как субъекта деятельности» [19, с. 87].

Другие исследователи интеллектуальный потенциал студентов подвергают рассмотрению как системы лич-

ностных способностей. Умственные возможности студентов складываются из системы тех знаний, умений и убеждений, которыми они обладают и на основе которых выстраивают свою деятельность, а также складываются вследствие повышенного уровня развития мышления, его гибкости, оригинальности и изобретательности, воображения, критичности ума, способности проворно и оптимально изменять приёмы работы согласно новым условиям. В данном случае саморазвитие можно рассматривать как закономерное качественное изменение индивида и его деятельности, которое соответствует процессу актуализации потенциала личности. «Основными компонентами саморазвития личности являются самопознание, интеллектуальное самоопределение, самоуправление, самосовершенствование и творческая самореализация в его профессионально-творческом становлении» [19, с. 87; 20].

«Интеллектуальный потенциал студентов представляет собой результат их духовной, мыслительной, интеллектуальной деятельности и включает творческие способности, образовательную и профессионально-квалификационную подготовку, потребности в создании интеллектуальных продуктов, отличающихся новизной, оригинальностью и уникальностью» [21]. «Под интеллектуальным потенциалом мы понимаем комплексную характеристику уровня развития интеллектуальных, креативных, профессиональных, деловых возможностей» [19, с. 88].

«На формирование и развитие интеллектуального потенциала студенческой молодежи оказывают воздействие внутренние и внешние факторы. В качестве внешних факторов выделяются условия, созданные в рамках конкретного учебного заведения, необходимые для обеспечения образовательного процесса, организации научно-исследовательской деятельности студентов. Они связаны с материально-техническими условиями организации учебного процесса, научно-исследовательской деятельности студентов, профессиональной компетенцией профессорско-преподавательского состава вуза, наличием или отсутствием современных технологий обучения и т.д. Ко второй группе факторов относится система социальных мотивов, потребностей и интересов самих студентов, определяющих их стремление к развитию собственного интеллектуального потенциала, что можно определить как интеллектуальную направленность личности. Соответственно, внутренние факторы включают ценностные ориентации представителей студенческой молодежи, связанные с развитием их интеллектуального потенциала. Иными словами, речь здесь идет о круге ценностных ориентаций молодежи, связанных с развитием ее интеллектуального потенциала, ориентацией на интеллектуально развивающие виды деятельности учебного и внеучебного характера» [3].

К важнейшим формам обучения иностранному языку и формирования интеллектуальных способностей студентов можно отнести самостоятельную подготовку докладов и реферативных работ на иностранном языке, участие в семинарах, дискуссиях, конференциях, изучение иностранных источников и т.д.

Практические и семинарские занятия по иностранному языку, самостоятельная работа также оказывают содействие в развитии интеллектуального потенциала студентов, «так как при этих видах работ обнаруживаются различные способности и умения студентов, включая и интеллектуальный уровень, работу в группе, критичность, генерирование идей и т.д.» [21].

Одним из самых эффективных методов является метод дискуссии. В целях формирования и развития интеллектуального потенциала студентов нужно внедрять элементы проблемности и применять нетрадиционные формы организации учебных занятий.

Приведем примеры учебных занятий, которые мы считаем наиболее эффективными при формировании интеллектуальных способностей студентов: занятия с



элементами проблемности, занятия с применением метода «мозгового штурма», круглые столы, конференции, семинары с применением метода анализа конкретных ситуаций.

Чтобы процесс обучения иностранному языку принес положительный результат, на занятиях должна царить атмосфера сотрудничества и взаимопонимания, чтобы студенты не боялись допускать ошибки или высказывать спорные идеи. Поэтому надо сразу же приучить студентов не бояться задавать вопросы и допускать неточности в речи или ошибаться. Это, как говорится, «развяжет им язык» и подтолкнет к самостоятельному поиску решения проблемных вопросов.

«В современном университете педагогика, основанная на авторитарном общении преподавателя и студента, заменяется педагогикой сотрудничества, в основе которой лежит диалог между преподавателем и студентом. Преподаватель и студент в данной системе координат становятся сотрудниками, партнерами по научно-исследовательскому поиску, что способствует раскрытию их интеллектуального потенциала в более полном объеме, чем прежде, в традиционной схеме организации образования» [22, с. 200; 19, с. 88].

«Самостоятельная работа является основой развития интеллектуального потенциала студентов, она формирует готовность к самообразованию, создает базу непрерывного образования, возможность постоянно повышать свою квалификацию» [21]. Владение навыками самостоятельной работы играет важную роль в успеваемости студентов на начальном этапе обучения. Важным является умение преподавателя иностранного языка, «используя особенности учебной дисциплины, помочь студентам наиболее оптимально организовывать учебно-познавательную деятельность, рационально планировать и осуществлять самостоятельную работу, а также обеспечивать формирование общих умений и навыков самостоятельной деятельности» [21].

Интеллектуальный потенциал студентов также развивается и совершенствуется при выполнении заданий творческого характера, чтения художественной и научной литературы на иностранном языке. Для выпускника вуза, будущего специалиста наиважнейшим показателем его интеллектуального потенциала является способность применять научные знания в практической жизни [23, с. 20; 19, с. 88].

В сознании студентов существуют противоречия: общие представления «об интеллектуальном потенциале и необходимости его развития и ориентация на развитие собственных умственных способностей в период обучения в вузе, готовность заниматься видами деятельности, способствующими интеллектуальному совершенствованию. К сожалению, не все студенты ориентированы на расширение кругозора и развитие своего умственного потенциала» [3].

Учитывая вышесказанное, отметим, что оптимизация педагогического процесса это закономерный, логический этап в развитии педагогической науки, где предполагается поиск целостной системы мер по созданию оптимальных условий обучения, воспитания, развития студентов.

На занятиях каждый преподаватель старается получить высокие результаты при малых затратах времени и усилий своих подопечных. Это и есть сущность оптимизации педагогического процесса. Поэтому, чтобы справиться с низкой успеваемостью, мотивировать студентов к изучению иностранного языка, развить их интеллектуальный потенциал, а также ликвидировать методические недостатки преподавателю нужно постоянно стремиться к оптимизации учебно-воспитательного процесса.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Способы оптимизации педагогического процесса. - С.19 [https://studopedia.ru/3\\_21971\\_sposobi-optimizatsii-pedagogicheskogo-protsess.html](https://studopedia.ru/3_21971_sposobi-optimizatsii-pedagogicheskogo-protsess.html). (дата обращения: 06.05.2018).

2. Подласый И.П. Педагогика: 100 вопросов - 100 ответов: Учебное пособие для вузов. - М.: ВЛАДОС-пресс, 2004. - 365 с.

3. Руденко, А.Н Внешние и внутренние факторы формирования интеллектуального потенциала современного российского студенчества <https://cyberleninka.ru/article/v/vneshnie-i-vnutrennie-factory-formirovaniya-intellektualnogo-potentsiala-sovremennogo-rossiyskogo-studentchestva> (дата обращения: 28.05.2018).

4. Божович Л.И. Проблемы развития мотивационной сферы ребенка // Изучение мотивации поведения детей и подростков / Под ред. Л.И. Божович, Л.В. Благоняжевой. - М., 1972. - С. 7-44.

5. Леонтьев Д.А. Общее представление о мотивации человека // Психология в вузе. - 2004. - № 1. - С. 51-65.

6. Зимняя И.А. Психология обучения иностранным языкам в школе. - М.: Просвещение, 1991. - 222 с.

7. Багрова А.Я. Мотивация усвоения иностранного языка - важный фактор при обучении иноязычному речевому общению // Вестник Московского института лингвистики - М.: Изд-во «Московская Международная Академия», 2012. - С. 6-9.

8. Маркова А.К., Матис Т.А., Орлов А.Б. Формирование мотивации учения: Кн. для учителя. - М.: Просвещение, 1990. - 191.

9. Афанасьева Н.В., Малухина Н.В. Организация проектной деятельности обучающихся основного образования: методические рекомендации / Под ред. Н.В. Афанасьевой/ Департамент образования Вологодской обл., АОУ ВО ДПО «Вологодский ин-т развития образования». - Вологда: ВИРО, 2015. - 217 с.

10. Саблина Т.А. Мотивация достижения в младшем школьном возрасте. Автореф. дис. канд. психол. наук. - Ростов н/Д, 1993. - 21 с.

11. Файзуллаев А.А. Мотивационная саморегуляция личности. - Ташкент, 1987. - 156 с.

12. Петровская Т.С., Рыманова И.Е. Мотивация изучения английского языка студентами технического вуза при смешанном обучении. - Тамбов: Изд-во: ООО «Грамота», 2014. - № 7-1(37). - С. 152-154

13. Матюхина М.В. Мотивация учения младших школьников. - М.: Педагогика, 1984. - 144 с.

14. Махновская В.И. Развитие мотивов контрольно-оценочной деятельности в структуре учения младших школьников. Автореф. дис. канд. психол. наук. - М., 1999. - 18 с.

15. Лидерс А.Г., Хенниг В. Мотивы учения у школьников // Вопросы психологии. - 1980. - № 1. - С. 161-162. URL: <http://www.voppsy.ru/issues/1980/801/801161.htm> (дата обращения: 28.05.2018).

16. Шарифзода Ф. Актуальные проблемы современной педагогики. - В 2 кн. - Душанбе: Ирфон, 2010. - 542 с.

17. Соболева А.В. К вопросу мотивационной сферы личности студента при изучении иностранного языка в неязыковом вузе // Молодой ученый. - 2009. - №2. - С. 299-301. URL <https://moluch.ru/archive/2/158/> (дата обращения: 06.05.2018).

18. Воронова О.Г. Роль мотивации в изучении иностранного языка / Педагогика «Online». <http://aneks.spb.ru/srednee-spetsialnoe-obrazovanie/rol-motivatsii-v-izuchenii-inostrannogo-iazuka.html> (дата обращения: 05.04.2018).

19. Вьюгина С.В. Интеллектуальный потенциал студента технического вуза: аспект качества / Труды международного симпозиума «Надежность и качество». - 2005. - С. 87-88. <https://cyberleninka.ru/article/n/intellektualnyy-potentsial-studenta-tehnicheskogo-vuza-aspekt-kachestva> (дата обращения: 07.05.2018).

20. КиберЛенинка: <https://cyberleninka.ru/article/n/> (дата обращения: 05.06.2018).

21. Скоблякова И.В., Семенова Е.М. Интеллектуальный потенциал студентов и его формирование в университете // Материалы IX Международной научно-практической конференции «Актуальные про-

блемы бизнес-образования», 8-9 апреля 2010 г., Минск, Орловский государственный технический университет. [www.sbmt.bsu.by](http://www.sbmt.bsu.by).

22. Гнепа О.В. Некоторые аспекты улучшения профессиональной подготовки будущих учителей // Международная научная конференция «Наука молодых - интеллектуальный потенциал современности» (29-30 апреля). - М., 2015. - С. 196-205.

23. Тюрина Л.А. Вузский учебник сегодня и завтра // Высшее образование в России. - 2002. - № 1. - С. 12-24.

*Статья поступила в редакцию 26.03.2018*

*Статья принята к публикации 27.06.2018*

УДК 378.147.34

**МУЛЬТИМЕДИЙНАЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ СРЕДА КАК УСЛОВИЕ АКТИВИЗАЦИИ  
САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ  
СТУДЕНТОВ БАКАЛАВРИАТА**

© 2018

**Рашидова Зарема Джаруллаховна**, старший преподаватель кафедры «Информатика»  
*Дагестанский государственный университет народного хозяйства*  
(367000, Россия, Махачкала, пр. Акушинского, 7 линия, д.1 «а», e-mail: rashzar@mail.ru)

**Аннотация.** В статье рассматривается проблема активизации самостоятельной познавательной деятельности студентов бакалавриата. Приводится анализ психолого-педагогической практики подготовки студентов-бакалавров, который выдвигает противоречие между недостаточной готовностью преподавателей вузов к реализации процесса активизации самостоятельной познавательной работы студентов на базе мультимедийных образовательных технологий и отсутствием механизмов реализации (не разработанность содержания, методик) и его осуществления. Дается определение мультимедиа технологии, под которыми понимаются эффективное и многофункциональное педагогическое средство, интегрирующее в себе мощные распределенные образовательные ресурсы и позволяющее продуцировать, обрабатывать, хранить, передавать информацию, представленную в различных формах, что способствует проявлению студентами активности, самостоятельности и творчества, что в целом активизирует их познавательно-профессиональную деятельность. Обосновываются критерии оценивания самостоятельной познавательной деятельности студента (наличие у студента метазнаний (знания о знаниях), персональная выработка студентами способов работы, построение студентом образа исследуемого объекта) и структура мультимедийной образовательной среды факультета включающей (технологические средства, методический кабинет, электронная библиотека, сайт факультета, электронный журнал) и представляющая собой целенаправленную, организованную совокупность условий и обстоятельств, методик и технологий, ценностей и принципов, взаимодействующих с личностью и формирующие ее профессиональную составляющую. Кроме того, определены качества личности студента, формируемые в мультимедийной образовательной среде: организационные (мобильность, разносторонность, гибкость, избирательность, требовательность, работоспособность), интеллектуальные (эрудированность, находчивость, логичность, инициативность), мотивационные (целеустремленность, предприимчивость, самостоятельность).

**Ключевые слова:** студент бакалавриата, самостоятельная познавательная деятельность студента, мультимедийные технологии, мультимедийная образовательная среда, критерии оценивания самостоятельной познавательной деятельности студента.

**MULTIMEDIA EDUCATIONAL ENVIRONMENT AS A CONDITION OF ACTIVIZATION  
OF INDEPENDENT COGNITIVE ACTIVITIES OF UNDERGRADUATE STUDENTS**

© 2018

**Rashidova Zarema Caralluna**, senior lecturer in computer science  
*Dagestan State University of National Economy*

(367000, Russia, Makhachkala, Akushinsky Avenue, 7, line, 1 "a", e-mail: rashzar@mail.ru)

**Abstract.** The article deals with the problem of activation of independent cognitive activity of undergraduate students. The analysis of psychological and pedagogical practice of preparation of students-bachelors which puts forward a contradiction between insufficient readiness of teachers of higher education institutions for implementation of process of activation of independent cognitive work of students on the basis of multimedia educational technologies and lack of mechanisms of realization (not development of the contents, techniques) and its implementation is resulted. The definition of multimedia technology, which means an effective and multifunctional pedagogical tool that integrates powerful distributed educational resources and allows to produce, process, store, transmit information presented in various forms, which contribute to the manifestation of students' activity, independence and creativity, which generally activates their cognitive and professional activity. Justify the criteria of estimation of independent cognitive activity of the student (whether the student metaknowledge (knowledge about knowledge), personal development of students, ways of working, building the student image of the test object) and the structure of the multimedia educational environment of the faculty including (technology, staff room, electronic library, the faculty website, e-magazine) and represents a focused, organized set of conditions and circumstances, in techniques and technologies, values and principles, interacting with the personality and forming its professional component. In addition, to determine the quality of a student generated multimedia educational environment: organizational (mobility, versatility, flexibility, selectivity, taste, health), intellectual (intelligence, resourcefulness, consistency, creativity), motivation (commitment, initiative, independence).

**Keywords:** undergraduate student, independent cognitive activity of the student, multimedia technologies, multimedia educational environment, evaluation criteria of independent cognitive activity of the student.

*Постановка проблемы в общем виде и ее связь с важными научными и практическими задачами.* Динамичное развитие современного общества обусловлено внедрением компьютерных технологий практически во все сферы человеческой деятельности, в связи, с чем становится актуальным процесс информатизации образования с использованием возможностей информационных технологий для осуществления качественного педагогического процесса, что в свою очередь предполагает постоянное обновление специалистами приобретенных знаний и умений.

Не обошло стороной и процесс активизации самостоятельной познавательной деятельности студента, который существенно можно видоизменить посредством мультимедийной образовательной среды.

Самостоятельная познавательная деятельность студента в вузе, планируется преподавателем в сочетании с другими формами обучения и предусматривает фор-

мирование у них инициативности, ответственности, самостоятельности, что предполагает готовность к самообразованию личности и возможность постоянного повышения квалификации или переквалификации. Кроме того, самостоятельная работа студента выполняет познавательную, обучающую и воспитывающую функции, т.е. расширяет и углубляет полученные на занятиях знания, развивает умение учиться, формирует у личности способность к саморазвитию, творческому применению полученных знаний, способам адаптации к профессиональной деятельности в современном мире.

Анализ психолого-педагогической практики подготовки студентов-бакалавров показал, что существует множество разнообразных форм условий и методов, активизации самостоятельной работы студентов, однако реализация компетентностного подхода в образовании предусматривает использование в учебном процессе интерактивных форм проведения занятий в сочетании с

внеаудиторной работой, без участия преподавателя.

Проведенное исследование в области активизации познавательной самостоятельной деятельности студентов, а также анализ нормативно-правовых федеральных и локальных документов вуза позволяют нам сформулировать проблему исследования, заключающуюся в противоречии между недостаточной готовностью преподавателей вузов к реализации процесса активизации самостоятельной познавательной работы студентов на базе мультимедийных образовательных технологий и отсутствием механизмов реализации (не разработанность содержания, методик) и его осуществления. Кроме того, в научно-педагогических исследованиях вопросам активизации самостоятельной познавательной деятельности студентов посредством мультимедиа технологий не уделено достаточного внимания.

*Анализ последних исследований и публикаций, в которых рассматривались аспекты этой проблемы и на которых обосновывается автор; выделение неразрешенных раньше частей общей.* Обратимся к анализу сущности понятия самостоятельная познавательная деятельность студента.

В исследованиях А.Г. Асмолова [1], Г.В. Бурменской [1], И.А. Володарской [1], А.А. Вербицкого [2], Л.Б. Гиль [3], В.М. Марухно [4], Е.К. Красновского, Н.Б. Крыловой, А.М. Новикова [5], Е.К. Овсянниковой [4], Л.Н. Разумовой, С.В. Соколовой [3], Т.И. Шамовой [6], самостоятельная познавательная деятельность студентов — это вид учебной деятельности, направленной на формирование у студентов знаний, умений и навыков без участия преподавателя, или частичного участия преподавателя, с помощью самостоятельно подобранных средств и приемов.

По их мнению, преподаватель выступает в качестве организатора и консультанта самостоятельной деятельности студентов, создает условия развития самостоятельной работы студентов, определяет: содержание ((задания, упражнения, задает тематику исследовательских и проектных работ); объём и время выполнения; вид работы (индивидуальные, групповые, коллективные); способы деятельности (репродуктивный, исследовательский, творческий); критерии оценивания.

Систематизируя и обобщая материал по исследуемой проблеме, нам удалось, определить критерии оценивания самостоятельной познавательной деятельности студента:

- наличие у студента метазнаний (знания о знаниях);
- персональная выработка студентами способов работы;
- построение студентом образа исследуемого объекта.

Некоторые аспекты активизации познавательной деятельности, с использованием мультимедиа технологий рассматриваются в работах М.М. Абдуразакова [7], Н.С. Анисимовой [8], Я.А. Ваграменко [9], Н.В. Гафуровой, Б.С. Гершунского, А.Н. Данилова, Ю.Н. Егоровой, Л.С. Зазнобиной, М.Б. Игнатова, И.Л. Кожемяко [10] и др. [11-19], где под ними понимается информационные технологии, объединяющие в себе звук, видеоизображения, графические образы, анимацию.

Складываются три различных понимания мультимедиа технологий:

«мультимедиа технологии как идея», т. е. инновационный подход к интерпретации данных- научных исследований и проектов;

«мультимедиа технологии как средство», т. е. средство переработки и хранения информации;

«мультимедиа технологии» как продукт, т. е. представление информации в виде электронного учебника, каталога, энциклопедии.

Таким образом, мультимедиа технологии эффективное и многофункциональное педагогическое средство, интегрирующее в себе мощные распределенные обра-

зовательные ресурсы и позволяющее продуцировать, обрабатывать, хранить, передавать информацию, представленную в различных формах, что способствуют проявлению студентами активности, самостоятельности и творчества, что в целом активизирует их познавательно-профессиональную деятельность.

*Формирование целей статьи (постановка задания).* С целью разрешения вышеприведенного противоречия мы, в нашей статье предлагаем определить в качестве педагогического условия активизации самостоятельной познавательной деятельности мультимедийную образовательную среду факультета, которая позволяет формировать умения у студента быстро и продуктивно выполнять самостоятельную работу, заданную преподавателем.

*Изложение основного материала исследования с полным обоснованием полученных научных результатов.*

Разработка мультимедийной образовательной среды по активизации познавательно-профессиональной деятельности студентов строилась на принципах теории П.Я. Гальперина [20], для формирования нового действия должны выполняться следующие психологические условия:

- сформирована адекватная мотивация освоения действия и его осуществления;
- обеспечена полноценная ориентировка и исполнение осваиваемого действия;
- свойства действия доведены до желаемого уровня;
- действие перенесено в идеальный (умственный) план.

Обобщая различные позиции нами в исследовании, среда рассматривается как пространство, включающее все то, что оказывает влияние на личность. При этом центральной линией или методологическим подходом выступает то, что она приобретает личностно значимый характер.

В самом общем смысле «среда» понимается как окружение, чаще всего подразумеваемая ту или иную совокупность условий и влияний, окружающих человека» [21].

Следовательно, среда человека, охватывая комплекс природных (физических, химических, биологических) и социальных факторов, прямо или косвенно, мгновенно или долговременно влияет на жизнь и деятельность личности. В Европейском экономическом сообществе среда представляет собой совокупность элементов, при сложении своих отношений, составляющих пространство и условия жизни человека.

Следовательно, мультимедийная образовательная среда факультета является целенаправленной, организованной совокупностью условий и обстоятельств, методик и технологий, ценностей и принципов, которая взаимодействует с личностью и формирует ее профессиональную составляющую. В мультимедийной образовательной среде формируется личность, которой присущи активность познавательной деятельности, способность к преобразованию окружающей действительности и высокая самооценка.

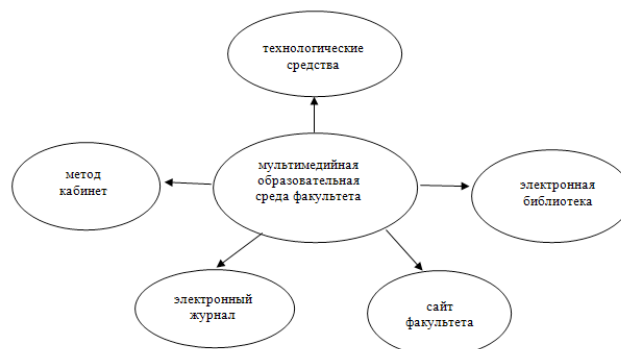


Рисунок 1 - Структура мультимедийной образовательной среды факультета.

Структурный компонент мультимедийной образовательной среды – технологические средства представляют собой совокупность устройств с дидактическим обеспечением, применяемых в образовательном процессе с целью его оптимизации и включающие в себя:

- компьютер,
- принтер,
- сканер,
- видеокамера,
- видеоманитофон,
- проектор,
- интерактивная доска,
- фотоаппарат,
- телевизор.

Электронная библиотека – это база данных содержащая в себе электронные учебники, энциклопедии, аудиокниги, презентации, конспекты лекций, лабораторные и практические задания, снабженные средствами навигации и поиска.

Сайт факультета – это совокупность логически связанных веб-страниц, содержащих в себе информацию об истории создания факультета, о структурных подразделениях факультета, о культурной жизни и спортивно-массовой работе факультета, а также включает в себя нормативно-правовую базу (ФГОСы, учебные планы, положения) и контактную информацию.

Электронный журнал – это система контроля и ранжирования результатов и достижений студентов, кроме того в функции электронного журнала могут быть включены:

- комментарии,
- замечания,
- домашние задания,
- расписание занятий,
- передачи,
- перенос и замена занятий,
- отчеты преподавателей,
- отчеты студентов,
- диаграммы,
- графики,
- таблицы успеваемости.

Метод кабинет – это виртуальная база, включающая в себя методические материалы для самостоятельной работы студентов, методическая и справочная литература, дидактический и наглядный материал, портфолио каждого студента (статьи, проекты, курсовая работа, реферат, ВКР).

Кроме того, мультимедийная образовательная среда создает возможности для развития следующих групп качеств личности студента, а именно:

- организационные (мобильность, разносторонность, гибкость; избирательность, требовательность, работоспособность);
- интеллектуальные (эрудированность, находчивость, логичность, инициативность);
- мотивационные (целестремленность, предприимчивость, самостоятельность).

*Выводы исследования и перспективы дальнейших изысканий данного направления.*

Таким образом разработка и реализация мультимедийной образовательной среды факультета, позволило существенным образом активизировать самостоятельную познавательную деятельность студента, поскольку она предполагает интенсивное включение студента в среду информационных, справочных и методических материалов по учебным дисциплинам, инициирующие поведение студента и усиливающие его самостоятельную составляющую учебной деятельности.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Асмолов А.Г., Бурменская Г.В., Володарская И.А., Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе: от действия к мысли: пособие для учителя /; под ред. А.Г. Асмолова. — М.: Просвещение, 2008. — 151 с.

2. Вербицкий А.А, Ильязова М.Д. Инварианты профессионализма: проблемы формирования: монография / А.А. Вербицкий, М.Д. Ильязова. – М.: Логос, 2011. – 288 с.

3. Гиль Л.Б., Соколова С.В. Самостоятельная познавательная деятельность студентов в условиях адаптивной системы обучения // Успехи современного естествознания. – 2008. – № 4. С. 48–49.

4. Марухно В.М., Овсянникова Е.К. Некоторые аспекты активизации самостоятельной работы студентов в вузе // Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований. – 2016. – № 4-1. С. 219–220.

5. Новиков А.М., Новиков Д.А. Методология. – М.: СИН, 2007. – 668 с.

6. Управление образовательными системами: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Под ред. Т.И. Шамоной. — М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2001. – 320 с.

7. Абдуразаков М.М. Совершенствования содержания подготовки будущего учителя информатики в условиях информатизации образования (монография). – Махачкала: ДНЦ, 2007. – 208 с.

8. Анисимова Н.С. Теоретические основы в методология использования мультимедийных технологий в обучении: Дисс. ... док. пед. наук:13.00.02. – Санкт-Петербург, 2002 – 330с.

9. Ваграменко Я.И, Игнатъев М.Б. Изменение характера образования под влиянием информационных технологий // Электронные ресурсы в непрерывном образовании («ЭРНО-2015»): Труды IV Международного научно-методического симпозиума – Ростов -на-Дону: Изд-во ЮФУ, 2015. С. 9–13.

10. Кожемяко И.Л. Активизация познавательно-профессиональной деятельности студентов посредством мультимедиа технологий: Дисс. ... кан. пед. наук:13.00.08. – Кемерово, 2011 – 267с.

11. Смирнова Е.В. Формирование мотивации студентов к применению электронных средств учебного назначения в изучении иностранного языка // Балтийский гуманитарный журнал. 2015. № 4 (13). С. 44-49.

12. Зубенко Д.П., Зубренкова О.А. Направления автоматизации образовательной деятельности // Вестник НГИЭИ. 2016. № 12 (67). С. 7-11.

13. Малова Н.В. Дидактический потенциал средств записи и распознавания речи в преподавании иностранного языка студентам института культуры // Балтийский гуманитарный журнал. 2016. Т. 5. № 4 (17). С. 258-260.

14. Сидакова Н.В. Индивидуальная траектория подготовки мультимедийной презентации на французском языке студентами технического профиля // Балтийский гуманитарный журнал. 2017. Т. 6. № 4 (21). С. 393-397.

15. Юрина М.В., Градалева Е.А. Методические основы создания мультимедийных учебных пособий // Поволжский педагогический вестник. 2016. № 4 (13). С. 67-72.

16. Аниськин В.Н., Бурцев Н.П., Добудько Т.В., Тюжина И.В. Подготовка педагога к мультимедийному сопровождению образовательного процесса в условиях реализации ФГОС // Балтийский гуманитарный журнал. 2016. Т. 5. № 4 (17). С. 140-144.

17. Рубцова Е.В. Повышение качества образовательного процесса (коммуникативной направленности обучения) иностранных учащихся с помощью информационных компьютерных технологий // Карельский научный журнал. 2017. Т. 6. № 4 (21). С. 76-80.

18. Кучай А.В. Интеграция мультимедийных технологий в процесс обучения // Балтийский гуманитарный журнал. 2014. № 4. С. 85-87.

19. Новикова А.В. Опыт использования информационных интерактивных образовательных технологий в техническом вузе // XXI век: итоги прошлого и проблемы настоящего плюс. 2014. № 6 (22). С. 239-242.

20. Гальперин П.Я. Основные результаты исследований по проблеме «Формирование умственных действий

и понятий». М., 1965.

21. Ясвин В.А. Психолого-педагогическое проектирование образовательной среды [Текст]: [Доп. образование] / В.А. Ясвин // Доп. образование. - 2000. - № 2. С. 16–22.

*Статья поступила в редакцию 22.04.2018*

*Статья принята к публикации 27.06.2018*

ВЛИЯНИЕ ФИЗИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ НА ТЕХНИКО-ТАКТИЧЕСКИЕ  
ДЕЙСТВИЯ В БОКСЕ

© 2018

**Реутова Ольга Викторовна**, старший преподаватель кафедры  
теоретических основ физической культуры  
**Рода Никита Вячеславович**, студент

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

**Комерческая Светлана Петровна**, заведующая кафедрой физической культуры  
*Нижегородский государственный инженерно-экономический университет  
(606340, Россия, Княгинино, Октябрьская улица, 22-а, e-mail: ngiei-126@mail.ru)*

**Аннотация.** В данной статье рассмотрено влияние физической подготовки методом круговой тренировки на технико-тактические действия начинающих боксеров. Круговая тренировка, используемая в тренировочном процессе спортсменов разного рода спортивных специализаций, утвердила себя как результативная форма увеличения уровня физической подготовленности. Построение тренировочного процесса круговым методом дало возможность повысить моторную плотность и, в той или иной степени, объединить общую физическую подготовку со специальной. Среди всех видов подготовки, особенно – в боксе, тактическая подготовка спортсмена является важнейшей. Проблема данной подготовки является чрезвычайно сложной и в общетеоретическом и в методологическом плане. Разные качества мало связаны между собой и зависят, прежде всего, от функциональных возможностей моторной зоны центральной нервной системы и требуют для своего совершенствования применения различных методов и методических приемов. Нами разработана и экспериментально обоснована методика, направленная на эффективность развития физических кондиций боксеров мужчин на основе кругового метода, которая способствовала повышению технико-тактической подготовленности боксеров мужчин. Таким образом, чтобы добиться хорошего результата в тактической и технической подготовке, нужно иметь хорошую физическую подготовленность.

**Ключевые слова:** бокс, метод круговой тренировки, технико-тактические действия, специальная физическая подготовка, физические кондиции, тренировочный процесс боксеров, образовательные технологии, оценка результативности подготовки боксеров.

THE INFLUENCE OF PHYSICAL TRAINING ON THE TECHNICAL AND TACTICAL  
ACTIONS IN BOXING

© 2018

**Reutova Olga Viktorovna**, senior lecturer of the Department  
of Theoretical foundations of physical culture

**Roda Nikita Vyacheslavovich**, the student of the

*Nizhny Novgorod state pedagogical University (Minin University)  
(604950, Russia, Nizhny Novgorod, Ulyanova str., 1, e-mail: mininuniver@mininuniver.ru)*

**Komercheskaya Svetlana Petrovna**, head of Department of physical culture  
*Nizhny Novgorod state University of engineering and Economics*

*(606340, Russia, Knyaginino, Oktyabrskaya street, 22-a, e-mail: ngiei-126@mail.ru)*

**Abstract.** In this article the influence of physical training by the method of circular training on the technical and tactical actions of novice boxers. Circular training, used in the training process of athletes of various sports specializations, has established itself as an effective form of increasing the level of physical fitness. The construction of the training process by a circular method made it possible to increase the motor density and, to some extent, to combine General physical training with a special one. Among all kinds of training, especially in Boxing, tactical training of the athlete is the most important. The problem of this training is extremely complex both in General theoretical and methodological terms. Different qualities are little related to each other and depend primarily on the functionality of the motor zone of the Central nervous system and require for its improvement of the use of various methods and techniques. We have developed and experimentally proved a technique aimed at the effectiveness of the development of physical conditions of male boxers on the basis of the circular method, which contributed to the improvement of technical and tactical training of male boxers. Thus, in order to achieve a good result in tactical and technical training, you need to have good physical fitness.

**Keywords:** boxing, the method of circular training, technical and tactical actions, special physical training, physical condition, the training process of boxers, educational technology, evaluation of the effectiveness of training boxers.

Бокс-это совокупность высокой физической подготовленности, стабильной техники, гибкой и разнообразной тактики и большой силы воли спортсмена. Современный бокс предъявляет высокие требования к физическим кондициям спортсмена [1]. Не меньшие требования предъявляются и к интеллектуальной подготовленности спортсмена, способного принимать не стандарты решения и реализовывать замысловатые тактические схемы. Кроме того важна психологическая подготовка спортсмена. Однако в ходе боя только физические кондиции могут подменить собой все указанные личностные качества. Они являются основой оценки результативности подготовки боксеров [2; 3].

В настоящее время активно ведется работа по поиску и разработке эффективных образовательных технологий подготовки спортсменов разного уровня, которые бы позволяли решить задачи достижений комплексной готовности боксеров, а также сбережение их здоровья. Как указывают исследователи баланс между активной тре-

нировочной деятельностью и подготовкой спортсмена к соревнованиям с одной стороны и необходимостью его оздоровления с другой стороны чрезвычайно сложно [4].

Мерой этого баланса должно быть соответствие физических и психологических характеристик спортсмена задачам техники и тактики боя [5]. При этом проблема поиска методов достижения этого баланса в настоящее время является не в полной мере исследованной.

**Гипотеза исследования.** Предполагалось, что физическая подготовка оздоровительной направленности боксеров, окажет положительное влияние на тактику поединка в боксе.

**Цель исследования:** экспериментально обосновать эффективность физических кондиций боксеров на влияние тактики поединка в боксе.

**Задачи исследования:**

– проанализировать научную и методическую литературу по исследуемой проблеме;

– изучить особенности тактической подготовки в боксе;

– обосновать эффективность влияния физической подготовленности на тактические действия боксера.

В процессе исследования были обобщены и проанализированы данные научно-методической литературы в направлении особенности взаимосвязей технической, физической и тактической подготовки среди боксеров мужчин, а также было определено, что технико-тактическая и физическая форма занятий боксеров обладает многими достоинствами.

Также проводилось педагогическое тестирование с целью выявления уровня физической и тактической подготовленности боксеров экспериментальной и контрольной групп в начале и в конце эксперимента, определяя тем самым влияние физической подготовки на тактику ведения боя в боксе (февраль–март 2018г).

В экспериментальной группе с 15 февраля по 30 апреля 2018 года (два раза в неделю – вторник и четверг) применялся метод круговой тренировки направленный на достижение необходимого объема физической подготовленности начинающих боксеров. Шла работа на развитие абсолютной и взрывной силы, силовой выносливости, скоростно-силовых способностей:

1. Выталкивание спортивного грифа от груди вперед из положения стоя.
2. Прыжки через гимнастическую скамейку боком.
3. Вращение 15-килограммового диска над головой.
4. Упражнение «Берпи».
5. Упражнение «Велосипед» для тренировки мышц пресса.

6. Челночный бег на 10 метров.

7. Выпады в прыжке.

8. Поднятие 16 кг гири до уровня груди.

После каждого круга проводились упражнения на расслабление мышц рук, туловища, ног.

Затем, после 2–3-минутного отдыха (упражнений на расслабление) начинался второй круг. В первые 2 недели выполняли по 2 круга, а в последующие – по 3 круга.

Повторы, на каждой станции занимающиеся делали индивидуальное количество раз, однако обязательным было требование тренера, чтобы границы ЧСС находились в I-й зоне, т.е. в пределах 140–160 уд/мин (первые три недели эксперимента). Также контролировалось восстановление мужчин за 2–3 минуты отдыха. При разнице ударов сердца меньше 35–40, рекомендовалось снизить интенсивность выполнения упражнений или вес отягощения (если работа была с отягощениями).

Основным требованием при выполнении упражнений на станциях являлась высокая интенсивность и непрерывность. ЧСС занимающихся должен был находиться во II-й зоне, т.е. в пределах 170–180 уд/мин (последующие три недели эксперимента). Однако на некоторых станциях требовалась также техническая правильность выполнения упражнений, что предъявляло занимающимся высокие требования к координации движений, памяти, внимательности и волевым усилиям.

После выполнения упражнений обязательно измерялся пульс, после отдыха также, для установления восстановления мужчин. При недостаточной восстановляемости (меньше 35–40 уд/мин) вносились коррективы.

На 3 занятия проводились спарринги (бои), работа по заданию между контрольной и экспериментальной группами, в которых определялся прирост показателей технико-тактической подготовленности экспериментальной группы (правила Международной ассоциации бокса, 2013):

Также на 3 занятия проводились следующие тесты (работа в парах между экспериментальной и контрольной группами) для выявления уровня тактической подготовленности экспериментальной группы (правила Международной ассоциации бокса, 2013):

*Способность отреагировать на неизвестный (неожиданный) удар* – боксеру под номером один пред-

лагается выполнить один неизвестный удар (джеб, хук, свинг, кросс, апперкот) в область головы, боксер под номером два должен отреагировать на неизвестный удар защитным действием (уклон, нырок, подставка, наклад-ка, отклон и т. д).

Оценивается правильность выбранного защитного действия от определенного удара. Пропускать удар не допускается. Если боксер пропустил удар, несмотря на выполнение защитных действий, он получает- 0 баллов. Оценка производится по 3-бальной системе:

1. Уклон, нырок – 3балла;
2. Подставка, накладка – 2 балла;
3. Отклон – 1 балл.

*Наступательная форма боя* - боксер под номером один должен постоянно прессинговать (поджимать) с ударами, выполнять защитные действия для того, чтобы не пропустить удары от второго номера, «резать» углы, тем самым, сближаясь с боксером под вторым номером, принимая близкую дистанцию с ним, которая недопустима для него.

В данном задании оцениваются только передвижения боксера под номером один, и начисляется один балл за каждое технико-тактическое действие:

1. Нанесение точного удара в область головы – 1балл.
2. Правильное выполнение защитного действия от неизвестного удара – 1балл.
3. Встречный удар с уклоном с последующим попаданием – 1балл.
4. Вхождение в близкую дистанцию с боксером под вторым номером – 1балл.

*Оборонительная форма боя (на отходе)* - в данном задании боксер № 1 перемещается назад- в стороны, использует сайд-степ (уход в сторону с ударом), наносит удары на отходе и постоянно перемещается по рингу, не давая боксеру под № 2 сблизиться с ним и загнать в угол ринга.

Оцениваются технические действия боксера под № 1 такие как:

1. Сайд-степ (уход в сторону с ударом) – 1 балл.
2. Нанесение точного удара в область головы – 1 балл.
3. Правильное выполнение защитного действия от неизвестного удара – 1 балл.
4. Встречный удар с уклоном с последующим попаданием – 1 балл, а также если в течении 2 минут боксер №1 не допустит ближней дистанции ему начисляется – 1балл.

*Вольные бои* - боксеры применяют весь пройденный учебный материал, ограничивая себя только в силе удара. Излишняя горячность и сила пресекаются первым предупреждением, а далее снимается 1 балл. Время ограничения задания 3 раунда по 2 минуты, победитель определяется в каждом из раундов.

Баллы подсчитываются обратным путем подсчета с последующим сложением (победителю присуждается 10 очков, а проигравшему 9).

Предварительно испытуемые были поделены по парам. В парной работе боксеру предлагалось выбрать первый или второй номер, что облегчало объяснение задания, после чего, подавалась команда к началу задания, на которое отводилось 2 минуты.

Исследования были проведены в течение 2018 года на базе ФОКа «Красная горка» г. Бор на практически здоровых мужчинах 20–30 лет в количестве 8 человек. Контрольную и экспериментальную группу представляли мужчины из 4 человек в каждой группе.

В экспериментальной группе мы внедрили методику (круговую тренировку), направленную на повышение показателей физической подготовленности у мужчин, занимающихся боксом в учреждениях дополнительного образования.

Тренировочный процесс в боксе предусматривал проведение трех занятий в неделю. Для повышения уровня физической подготовленности в эксперимен-



тальной группе на 1 и 2 занятия по боксу применялся метод круговой тренировки. В контрольной группе занятия проводились по обычному плану. На 3 занятии проводились спарринги (бои) между контрольной и экспериментальной группами, в которых определялся уровень физической, технической и тактической подготовленности боксеров.

Таким образом, в контрольном эксперименте нами были частично использованы правила Международной ассоциации бокса, 2013 г. (далее – AIBA).

Исследования проводились в три этапа.

На первом, предварительном этапе (февраль 2018 г.) проводилось теоретическое изучение проблемы тактической подготовки по данным научно - методической литературы. Были сформулированы гипотеза, цель, задачи исследования, а также на основе ранее разработанной методики круговой тренировки, направленной на повышение уровня физической подготовленности мужчин, проводился соревновательный метод, который выявлял уровень тактической подготовленности начинающих боксеров 20–30 лет.

На втором этапе (февраль – март 2018 г.) проводился формирующий педагогический эксперимент, в ходе которого соревновательным методом выявлялся уровень тактической подготовленности начинающих боксеров 20–30 лет.

На третьем этапе (апрель 2018 г.) выполнялась обработка полученных данных, оформление курсовой работы.

*Результаты исследования показателей физической подготовленности начинающих боксеров в начале эксперимента.* Результат в тесте «выталкивание спортивного грифа от груди вперед из положения стоя» в контрольной группе составил  $11,5 \pm 0,21$  раз, в экспериментальной –  $12,75 \pm 0,25$  раз, различия не достоверны.

Результат в тесте «Прыжки через гимнастическую скамейку боком» в контрольной группе составил  $16 \pm 0,18$  раз, в экспериментальной –  $15 \pm 0,21$  раз, различия не достоверны,  $p > 0,05$ .

В тесте «вращение 15 – килограммового диска над головой» результат составил  $18,75 \pm 0,12$  и  $19 \pm 0,18$  раз, в упражнении «Берпи» результат составил  $10,75 \pm 0,12$  и  $11,25 \pm 0,14$ . Соответственно, различия не достоверны.

Результат в тесте Упражнение «Велосипед» для тренировки мышц пресса – составил в контрольной группе –  $21,25 \pm 0,1$ , в экспериментальной –  $21 \pm 0,2$  раз, различия не достоверны,  $p > 0,05$ .

Результат в тесте «челночный бег на 10 метров» – составил в контрольной группе  $7 \pm 0,3$  раз, в экспериментальной –  $7,5 \pm 0,4$  раз, различия не достоверны,  $p > 0,05$ .

Результат в тесте «выпады в прыжке» в контрольной группе –  $12,75 \pm 0,4$  раз, в экспериментальной –  $13 \pm 0,7$  раз.

Результат в тесте «поднятие 16 – килограммовой гири до уровня груди» в контрольной группе –  $13,25 \pm 0,15$  раз, в экспериментальной –  $13,75 \pm 0,12$  раз.

В показателях физической подготовленности в начале эксперимента нами не обнаружены достоверные различия в исследуемых показателях. Отсутствие достоверных различий в начале эксперимента свидетельствует о правильности подбора групп для исследования.

*Результаты исследования показателей физической подготовленности начинающих боксеров в конце эксперимента.* Результат в тесте «прыжки через гимнастическую скамейку боком» в конце эксперимента в контрольной группе составил  $17,25 \pm 0,21$  раз, в экспериментальной –  $21,5 \pm 0,18$  раз, различия достоверны,  $p < 0,05$ .

Результат в тесте «вращение 15 – килограммового диска над головой» в конце эксперимента в контрольной группе составил  $18,5 \pm 0,12$ , в экспериментальной –  $20,25 \pm 0,18$ , различия достоверны,  $p < 0,05$ .

Анализ результатов в экспериментальной группе в тесте: упражнение «Берпи» показал, что в данном упражнении достоверных различий не выявлено, что, по нашему мнению, объясняется достаточной сложностью

упражнения.

Результат в тесте упражнение «Велосипед» для тренировки мышц пресса составил в контрольной группе  $22,5 \pm 0,1$  раз, в экспериментальной –  $28,9 \pm 0,2$  раз, различия достоверны,  $p < 0,05$ .

Результат в тесте «челночный бег на 10 метров» – составил в контрольной группе  $7,5 \pm 0,3$  раз, в экспериментальной –  $9,25 \pm 0,4$  раз, различия достоверны,  $p < 0,05$ .

Результат в тесте «выпады в прыжке» – составил в контрольной группе  $15,3 \pm 0,4$  раз, в экспериментальной –  $19,5 \pm 0,7$  раз, различия достоверны,  $p < 0,05$ .

Результат в тесте «поднятия 16 – килограммовой гири до уровня груди» – составил в контрольной группе  $14,3 \pm 0,15$  раз, в экспериментальной –  $18,3 \pm 0,12$  раз, различия достоверны,  $p < 0,05$ .

Таким образом, полученные результаты позволяют заключить, что разработанная методика круговой тренировки в физической подготовке оздоровительной направленности боксеров положительно повлияла на повышение показателей физической подготовленности боксеров в течение эксперимента.

*Показатели технико-тактической подготовленности начинающих боксеров в начале эксперимента.* Результат в тесте «способность отреагировать на неизвестный (неожиданный) удар» в контрольной группе составил  $18,5 \pm 0,4$  баллов, в экспериментальной –  $19 \pm 0,21$  баллов, различия не достоверны.

Результат в тесте «наступательная форма боя» в контрольной группе составил  $5,75 \pm 0,1$  баллов, в экспериментальной –  $6,25 \pm 0,21$  баллов, различия не достоверны,  $p > 0,05$ .

Также достоверных различий не обнаружено в тесте «оборонительная форма боя» и в тесте «вольные бои». В тесте «оборонительная форма боя» в контрольной группе результат составил  $8,25 \pm 0,13$  и  $8 \pm 0,12$  раз в экспериментальной, в тесте «вольные бои» результат составил в контрольной группе  $9,25 \pm 0,20$  и в экспериментальной –  $9,25 \pm 0,12$ . Соответственно, различия не достоверны.

В показателях технико-тактической подготовленности в начале эксперимента нами не обнаружены достоверные различия в исследуемых показателях. Отсутствие достоверных различий в начале эксперимента свидетельствует о правильности подбора групп для исследования.

Разработанная нами ранее методика круговой тренировки по боксу у мужчин 20–30 лет позволила выявить достоверные различия в показателях технико-тактической подготовленности у начинающих боксеров контрольной и экспериментальной групп в конце эксперимента.

*Показатели технико-тактической подготовленности начинающих боксеров в конце эксперимента.* Результат в тесте «способность отреагировать на неизвестный (неожиданный) удар» в конце эксперимента в контрольной группе составил  $20,5 \pm 0,4$  баллов, в экспериментальной –  $23,5 \pm 0,21$  баллов, различия достоверны,  $p < 0,05$ .

Результат в тесте «наступательной форме боя» в конце эксперимента в контрольной группе составил  $6,75 \pm 0,1$  баллов, в экспериментальной –  $9,5 \pm 0,21$ , различия достоверны,  $p < 0,05$ .

Результат в тесте «оборонительная форма боя» составил в контрольной группе  $8 \pm 0,13$  раз, в экспериментальной –  $10 \pm 0,12$  раз, различия достоверны,  $p < 0,05$ .

Результат в тесте «вольные бои» – составил в контрольной группе  $9,25 \pm 0,20$  раз, в экспериментальной –  $10 \pm 0,25$  раз, различия достоверны,  $p < 0,05$ .

Таким образом, полученные результаты позволяют заключить, что ранее разработанная нами методика круговой тренировки в боксе оказала положительное влияние на повышение показателей технико-тактической подготовленности мужчин 20–30 лет в течение эксперимента.

---

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Калмыкова Е.В. Техничко-тактическая и физическая подготовка боксера: Учебное пособие / Под. Общ. ред. Е.В. Калмыкова. - М.: Физическая культура, 2006. - 88 с.

2. Акопян А.О. Бокс. Примерная программа спортивной подготовки для детско-юношеский спортивных школ. /А.О.Акопян и др. - 2-е изд., стереотип. - М.: Советский спорт, 2012. -72 с.

3. Булычев А.И. Методические рекомендации по обучению боксеров-новичков. /Москва.2011. - 200 с.

4. Быстрицкая Е.В., Стафеева А.В. Антропные образовательные технологии в сфере физической культуры: проблемы и решения//Вестник мининского университета. № 4 (2). 2015. С. 26–28. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=25286581> (дата обращения: 2.02.2018)

5. Гуревич И.А. Круговая тренировка при развитии физических качеств / Гуревич И.А. - Минск: Высшая школа, 2005. - 256 с.

*Статья поступила в редакцию 28.04.2018*

*Статья принята к публикации 27.06.2018*

МОДЕЛЬ ОПТИМИЗАЦИИ ПРОЦЕССА ОБУЧЕНИЯ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ  
ЭЛЕКТРОННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ РЕСУРСОВ

© 2018

**Рукавишникова Валентина Николаевна**, старший преподаватель кафедры  
«Охрана труда и безопасность жизнедеятельности»**Рыбакова Галина Викторовна**, доцент, преподаватель кафедры  
«Охрана труда и безопасность жизнедеятельности»*Нижегородский государственный инженерно-экономический университет  
(606340, Россия, Княгинино, ул. Октябрьская, 22, e-mail: ngiei-ohrana\_truda@mail.ru)*

**Аннотация.** В современном образовании самостоятельная работа обучающихся является фундаментальной основой, на которой должна базироваться модель обучения. Однако низкая базовая подготовка абитуриентов технических вузов и отсутствие у них познавательной самостоятельности не позволяют должным образом организовать самостоятельную работу бакалавров первых курсов. В традиционной модели обучения не достаточное внимание оказывается самостоятельной работе, а также недостаточно дифференцирован подход к обучающимся. Однако традиционная модель обучения имеет ряд преимуществ, из-за которых полный отказ от нее является неуместным. На данный момент общество достигло высокого уровня информатизации, современную модель образования невозможно представить без применения информационно-коммуникационных технологий. Телекоммуникационные технологии позволяют увеличить доступ обучающихся к различным информационным источникам, в том числе становится доступным дистанционное образование в открытых обучающих средах. Однако полностью дистанционное образование лишено возможности контроля самостоятельности выполнения заданий, а также нельзя представить проведения многих практических и лабораторных занятий в данной форме. Поэтому для технических специальностей полностью дистанционное образование является неприемлемым. Ввиду вышеизложенного, оптимальным может считаться сочетание традиционной модели очного образования с внедрением в нее технологий дистанционного обучения в системе открытого образования. Это позволит индивидуализировать подход к обучающимся, увеличить долю самостоятельной работы и повысить потенциал познавательной самостоятельности бакалавров. В статье разработана модель обучения, которая может быть реализована в технических вузах. Модель сочетает традиционное очное обучение с использованием системы открытого образования и позволяет реализовать дифференцированный метод обучения.

**Ключевые слова:** самостоятельная работа, электронные образовательные ресурсы, информационная образовательная среда, модель обучения, онлайн образование, дистанционное обучение, информационно-коммуникационные технологии.

MODEL OF OPTIMIZING THE TRAINING PROCESS WITH THE USE OF ELECTRONIC  
EDUCATIONAL RESOURCES

© 2018

**Rukavishnikova Valentina Nikolaevna**, lecturer of the department  
“Occupational Safety and Life Safety”**Rybakova Galina Viktorovna**, associate professor, lecturer of the department  
“Labor protection and life safety”*Nizhny Novgorod State University of Engineering and Economics  
(606340, Russia, Knyaginino, Oktyabrskaya street, 22, e-mail: ngiei-ohrana\_truda@mail.ru)*

**Abstract.** In modern education, the independent work of learners is the fundamental basis on which the learning model should be based. However, low basic training of university entrants and lack of cognitive independence do not allow proper organization of independent work of bachelors of the first courses. In the traditional learning model, not enough attention is given to independent work, and the approach to students is not sufficiently differentiated. However, the traditional model of training has a number of advantages, because of which a complete rejection of it is inappropriate. At the moment the society has reached a high level of informatization, the modern model of education can not be imagined without the use of information and communication technologies. Telecommunication technologies allow increasing the access of students to various information sources, including distance education in open learning environments. However, a completely remote education is deprived of the ability to control the independence of the tasks, and it is impossible to imagine conducting many practical and laboratory studies in this form. Therefore, for technical specialties, completely distance education is unacceptable. In view of the foregoing, the combination of the traditional model of full-time education with the introduction of distance learning technologies in the system of open education can be considered optimal. This will allow to individualize the approach to the students, increase the share of independent work and increase the potential of cognitive independence of bachelors. The article describes the model of training that can be implemented in technical universities. The model combines traditional full-time education with the use of the open education system and allows the implementation of a differentiated teaching method.

**Keywords:** independent work, electronic educational resources, information educational environment, model of education, online education, distance learning, information and communication technologies.

В настоящее время, многие преподаватели ВУЗов технической направленности отмечают низкую подготовку абитуриентов по естественно-научным дисциплинам, а также отсутствие познавательной самостоятельности. Студентам первого курса приходится преодолевать барьер школа-вуз, т.к. модели обучения в школе и вузах радикально отличаются друг от друга. Двухчасовые аудиторские занятия, новые формы их проведения, большой объем самостоятельной работы являются непривычными для бывших школьников. Возникающие сложности часто являются причиной снижения мотивации к обучению и самостоятельному поиску информации. Эти факторы не позволяют достичь успехов в освоении из-

учаемых дисциплин и качественном формировании компетенций. Одним из наиболее удобных способов решения данной проблемы является применение модели обучения с использованием электронных образовательных ресурсов (далее – ЭОР). По определению, приведенному в ГОСТ 52653-2006, электронный образовательный ресурс – это образовательный ресурс, представленный в электронно-цифровой форме и включающий в себя структуру, предметное содержание и метаданные о них. Широкое применение получили такие ЭОР, как МООС, Moodle, M-Learning.

В рамках современной парадигмы образования ключевым фактором является высокая доля самостоятель-

ной работы бакалавров [1]. Самостоятельная работа разными авторами трактуется несколько различно [2-8]. Так в работах Е.В. Захаровой понятие самостоятельной работы определяется как система, формирующая разностороннее развитие личности и нацеленная на достижение познавательных целей [9]. Е.В. Лисичко трактует понятие самостоятельной работы как вида деятельности, формирующей способность ориентироваться в новой ситуации, умение мыслить самостоятельно [10]. Наиболее полная же формулировка определения самостоятельной работы, по нашему мнению, дается в работе Е.С. Пескова, который считает, что в понятие самостоятельной работы входят следующие аспекты [11]:

- изменение пассивного репродуктивного вида деятельности на продуктивный самостоятельный;
- стремление к получению новых знаний, как на аудиторных занятиях, так и во внеаудиторное время обучения;
- деятельность, формирующая навыки самостоятельного поиска необходимой информации (в том числе посредством информационно-коммуникационных технологий), выделения основных данных, необходимых для решения поставленной задачи, способность самостоятельно мыслить, ориентироваться в новой информации, делать выводы;
- деятельность, организованную с целью формирования когнитивной и креативной компетенций.

Все вышесказанное говорит о необходимости повышения доступности информационных ресурсов для обучающихся и разработки новых моделей обучения, нацеленных на увеличение самостоятельной активности бакалавров. Кроме того, это должно привести к изменению роли преподавателя в системе обучения.

Самостоятельную работу можно рассматривать как основу подготовки выпускника, соответствующего требованиям работодателей.

Упор на самостоятельность позволяет развивать такие черты обучающегося, как потребность в приобретении актуальных знаний и умений, в личностной самореализации, повышает мотивированность обучающихся [12]. Все это говорит о необходимости организации самостоятельной работы студентов, начиная с первого курса.

Наиболее успешно развивает навыки самостоятельной работы решение ситуационных задач. Чтобы решать задачи студент самостоятельно пройти этапы от изучения ситуации и поиска информации, до выбора методов решения и формулировки выводов [13].

В традиционной модели обучающийся рассматривается как объект, на который направлена деятельность преподавателя. Как результат принимается уровень обученности. Целью преподавателя при этом является передача основных знаний, умений и навыков студенту и формирование личности с заданным набором свойств, обучающийся же впоследствии должен перейти к самостоятельному приобретению знаний более высокого уровня. Здесь выявляется один из недостатков, выражающийся в сложности перехода обучающегося к самостоятельному получению информации, т.к. традиционная модель не направлена на воспитание мотивации к самообразованию [14]. Традиционная модель обучения включает в себя разнообразные формы проведения занятий и методы обучения, в том числе и перспективные, такие как активный метод обучения, интерактивный и другие.

Изучение модели традиционного обучения позволяет выделить ее достоинства: последовательность, системность, применение активного и интерактивного методов, доступность изложения материала. Традиционная схема обучения проверена веками и позволила подготовить величайших специалистов. Поэтому то, что можно отнести к достоинствам, следует сохранить.

Однако в традиционной системе обучения следует выделить ряд недостатков: отсутствие личностной ори-

ентированности подхода и индивидуализации обучения, а также сложность оперативного осуществления обратной связи со всеми обучающимися.

Современные федеральные государственные образовательные стандарты высшего образования (далее – ФГОС ВО), разработанные на основе компетентного подхода, представляют собой комплекс требований к профессиональной и личностной подготовке выпускников вуза. Реализация компетентного подхода в системе вузовского образования осуществляется посредством перехода от традиционной знаниево-ориентированной модели построения учебного процесса к модели, позволяющей обеспечить формирование у студентов требуемых компетенций [15].

Вместе с тем, до сих пор ученые не пришли к однозначному пониманию терминов «компетенция» и «компетентность». Эти понятия могут приравниваться друг к другу, либо различаются [16]. В.И. Блинов, М.В. Артамонова определяют компетенции как «готовность личности к мобилизации внутренних и внешних ресурсов для решения задач профессиональной и внепрофессиональной деятельности» [17]. «Компетентность» в основном используется для описания результата обучения; «компетенция» же чаще используется в значении «знаю, как» что отличается от существовавшего до этого в педагогике «знаю, что» [18]. С точки зрения В.А. Метаевой компетентность и компетенция взаимосвязаны: компетентный человек должен обладать компетенцией [19]. Определение компетентности с точки зрения Н.Н. Нечаева и Г.И. Резницкой представляет собой глубокое знание дела, сущности деятельности, взаимосвязей процессов и явлений, а также средств и способов достижения поставленных целей [20].

Современное образование невозможно представить без применения компьютерных телекоммуникационных технологий и современных средств автоматизации. Информационно-коммуникационные технологии (информационные процессы и методы работы с информацией, осуществляемые с применением средств вычислительной техники и средств телекоммуникации) в образовании широко применяются как в России (А.Г. Абросимова [21], П.Н. Воробкалова [22] и др.), так и за рубежом (J. Vleymehl [23], V. Bruckner [24] и др.).

Обучение в среде открытого образования направлено на индивидуализацию образования и повышение самостоятельной активности обучающихся. Во многих вузах созданы электронные образовательные среды (системы открытого образования), доступ к которым осуществляется посредством интернет сетей [25].

Онлайн образование имеет ряд преимуществ над традиционной моделью обучения [26-29]. Это, в первую очередь, возможность дистанционного освоения дисциплины или модуля, т. к. не требуется непосредственного контакта преподавателя со студентом, что особенно важно для обучающихся с ограниченными возможностями, связанными со здоровьем. Однако при этом следует отметить, что контакт между преподавателем и студентом может осуществляться в любое время, без привязки к аудиторной нагрузке, что также говорит об индивидуализации обучения. Кроме того, к преимуществам обучения в электронной образовательной среде можно отнести возможности использования разнообразных мультимедийных материалов, что способствует повышению эффективности обучения.

Онлайн обучение дает возможность осуществления быстрой обратной связи, наглядность быстрого предоставления материала, возможность многократного консультирования.

Однако нельзя не отметить недостатки онлайн образования. К ним относятся отсутствие традиционных форм обучения, невозможность проверки самостоятельности выполнения студентом заданий. Отсутствие непосредственного контакта студента с преподавателем и другими студентами ограничивает возможность разви-

тия социальных навыков и ряда общекультурных компетенций выпускника. Также для обучения в среде открытого образования требует высокую техническую оснащенность и доступ к источнику получения материалов. Посредством телекоммуникационных технологий невозможно многие практические и лабораторные работы. Поэтому для технических специальностей полностью дистанционное образование является неприемлемым.

Системы открытого образования могут использоваться для дистанционного обучения по некоторым гуманитарным направлениям подготовки, а также являться дополнительными средствами для очной формы обучения в вузах технической направленности.

Таким образом, и традиционные методы, и обучение с использованием только электронных образовательных технологий по отдельности имеют ряд существенных недостатков и не позволяют качественно организовать самостоятельную работу бакалавров в целях повышения эффективности профессиональной подготовки. Все вышесказанное говорит о том, что оптимального результата можно достичь лишь при сочетании различных методов обучения. Традиционные формы обучения и контроля должны широко применяться в часы аудиторной нагрузки, внеаудиторная работа же должна быть организована в электронной образовательной среде вуза.

Для эффективной организации самостоятельной работы обучающихся и с использованием возможностей систем открытого образования и телекоммуникационных технологий необходима разработка педагогического сопровождения [30–32].

Учитывая общедидактический закон преемственности знаний, для эффективного овладения дисциплинами профессионального цикла, студенты должны иметь хорошую базовую подготовку. В настоящее время многие преподаватели естественно-научных дисциплин в технических вузах обращают внимание на низкую подготовку школьников по химии, физике, математике [33]. Для успешного преодоления барьера школа-вуз и дальнейшего усвоения профессиональных модулей необходимо разрабатывать адаптивные курсы базовых дисциплин. Например, по результатам входного контроля студентов первого курса Нижегородского государственного инженерно-экономического университета было получено, что 83,6 % студентов нуждаются в дополнительной подготовке по химии. Это служит доказательством актуальности введения адаптированного курса химии. По своему содержанию адаптивные курсы базовых дисциплин должен занимать промежуточное положение между школьными и вузовскими курсами.

По результатам входного контроля целесообразно разделить потока бакалавров на две группы: изучающую базовый курс дисциплины и адаптированный курс. При этом доступность курсов, как базового, так и адаптированного, должна быть обеспечена для всего потока обучающихся. Оптимальным в этом случае представляется создание курсов в системе открытой электронной образовательной среды.

Входной контроль должен быть направлен не только на определение уровня базовых знаний бакалавров, но и на исследование уровня профессиональной направленности обучающихся и личностных качеств. В этом случае существует возможность осуществления дифференцированного метода обучения, его индивидуализации.

В группах, разделенных по уровню среднего общего образования и имеющих высокий уровень профессиональной направленности, необходимо широко применять информационно-коммуникационные технологии обучения, ориентированные на большую самостоятельность. В то время как в группах с низким уровнем среднего образования либо имеющих низкий уровень профессиональной направленности, перспективным является применение адаптированных курсов базовых дисциплин.

На основе вышеизложенного с учетом выполненных

исследований построена модель, представлена на рисунке 1, где перечислены функциональные блоки, указаны факторы, влияющие на эффективность подготовки бакалавров.

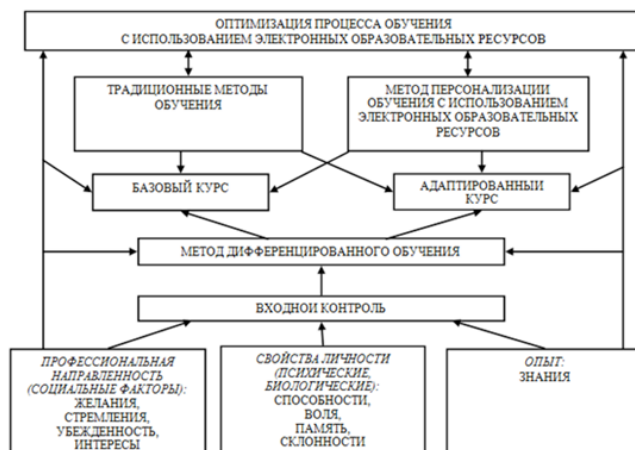


Рисунок 1 - Модель оптимизации процесса обучения с использованием электронных образовательных ресурсов

#### Выводы:

Следуя современной парадигме образования необходимо разрабатывать новые модели построения учебного процесса, развивающие познавательную самостоятельность обучающихся, соблюдая требования, предъявляемые работодателями к выпускникам вузов. Для преодоления барьера школа-вуз построена модель оптимизации процесса обучения, внедрение которой в учебный процесс возможно при создании электронных информационно-образовательных сред (далее – ЭИОС) ВУЗов и разработки курсов в данных средах. В частности, в Нижегородском государственном инженерно-экономическом университете в рамках реализации ФГОС высшего образования создана ЭИОС, в которой организованы курсы для каждой дисциплины. Наполнением курса методическими рекомендациями, лекционными материалами, презентациями и иным сопровождением занимается преподаватель дисциплины, а, следовательно, у преподавателя имеется возможность разделения обучающихся на подгруппы, изучающие базовый и адаптированный курс. В ЭИОС организована система отправки сообщений, что позволяет вести консультационную работу удаленно и дает возможность студентам задавать дополнительные вопросы, возникающие во время самостоятельной работы. Данная модель оптимизации процесса обучения с использованием электронных образовательных ресурсов способна бороться с частой проблемой низкого уровня подготовленности бакалавров по базовым дисциплинам, с которой сталкиваются преподаватели высших учебных заведений.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Приоритеты развития профессионального образования в России / Доклад комиссии при президенте РФ по модификации и технологическому развитию экономики России. – Москва, 31 августа 2010 г. – 41 с.
2. Третьякова Е.М. Пути повышения эффективности творческой самостоятельной работы студентов // Балтийский гуманитарный журнал. 2014. № 4. С. 111-113.
3. Есаулова И.В., Ягова Е.Ю. Информационно-коммуникационные технологии в процессе организации самостоятельной работы студентов при изучении математических дисциплин // XXI век: итоги прошлого и проблемы настоящего плюс. 2013. Т. 2. № 11 (15). С. 66-71.
4. Кочнева Е.М., Жарова Д.В. Самостоятельная работа студентов в структуре учебно-профессиональной деятельности // Карельский научный журнал. 2017. Т.

6. № 4 (21). С. 44-48.

5. Рогова Н.Н. Применение массовых открытых онлайн курсов для организации самостоятельной работы студентов // Балтийский гуманитарный журнал. 2017. Т. 6. № 4 (21). С. 390-392.

6. Малявина А.Н. Самостоятельная работа как обязательная составляющая формирования общепрофессиональных и профессиональных компетенций лингвиста-переводчика // Карельский научный журнал. 2017. Т. 6. № 4 (21). С. 52-56.

7. Байрашева Р.Р., Коток С.А. Внеурочная деятельность как один из способов организации самостоятельной работы обучающихся в процессе изучения иностранного языка // Карельский научный журнал. 2016. Т. 5. № 2 (15). С. 30-33.

8. Морозова И.М. Методика реализации самостоятельной работы по изучению теоретического модуля «профессиональная педагогика» // XXI век: итоги прошлого и проблемы настоящего плюс. 2014. № 4. С. 209-215.

9. Захарова Е.Н. Онлайн университеты как дополнительный ресурс при обучении английскому языку в вузе // «Организация самостоятельной работы студентов» (6-9 декабря 2013 г.): Материалы II Всероссийской научно-практической интернет-конференции – Саратов, 2013, – С. 41-43.

10. Лисичко Е.В. Формирование готовности студентов технического университета к профессиональной деятельности в процессе изучения физики): автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук/ Е.В Лисичко.– Томск 2009 – 24с.

11. Песков Е.С. Повышение эффективности профессиональной подготовки бакалавров технических университетов на основе применения электронно-образовательных ресурсов: диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Песков, Е. С. – Томск, 2015. – 193 с.

12. Воловоденко А.С. Формирование компетенции старшеклассников профильной школы в самостоятельной учебной деятельности на основе мультимедиакомплекса. Автореферат на соискание степени к.пед.н. / А.С. Воловоденко – Екатеринбург, 2010. – 26 с.

13. Складорова Е.А. Создание и практика применения интерактивной обучающей системы по физике: автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Е.А. Складорова. – Томск, 2003 – 24с.

14. Симоненко В.Д., Ретивых М.В. Общая и профессиональная педагогика: Учебное пособие для студентов, обучающихся по специальности «Профессиональное обучение»: В 2-х книгах / Под ред. В.Д. Симоненко, М.В. Ретивых. – Брянск: Изд-во Брянского государственного университета, 2003. – Кн.1 – 174 с.

15. Хорват Д.А. Образовательная среда вуза как фактор формирования общекультурных компетенций студентов: диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Д. А. Хорват, Москва, 2015. – 176 с.

16. Зимняя И.А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентного подхода в образовании. Авторская версия. – Москва: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. – 41. с.

17. Блинов В.И., Артамонова М. В. Чего ждут в России от профессионального образования? / Вопросы образования. – 2012. - №1. – С. 291-308

18. Евдокимова Н.В. Становление понятий «компетентность» и «компетенция» в современной педагогической практике / Н.В. Евдокимова // Социс. 2007. – № 5. – С. 45-52.

19. Метаева В.А. Рефлексия как метакомпетентность / В. А. Метаева // Педагогика: научно-теоретический журнал / Ред. В.П. Борисенков, А.Я. Данилюк. 2006. – №3. – с. 57-61.

20. Нечаев Н.Н. Формирование коммуникативной компетенции как условие становления профессионального сознания специалиста / Н.Н. Нечаев, Г.И. Резницкая // Вестник УРАО. 2002. № 1. – С. 3-21.

21. Абросимов А.Г. Теоретические и практические основы создания информационно-образовательной среды вуза. – Самара: Изд-во Самар. гос. экон. акад., 2003. – 204 с.

22. Воробкалов П.Н. Управление качеством электронных обучающих систем: диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Воробкалов П.Н.– Москва, 2002. – 200 с.

23. Bleymehl J.A virtual laboratory course as an interactive Internet-based learning program. //2nd Global Congress on Engineering Education. – Melburn, 2000, pp.85-88.

24. Bruckner V. Multimedia-based teaching and education of engineers in optical information technique. //2nd Global Congress on Engineering Education. – Melburn, 2000, pp.179-181

25. Григорян Я.Г. Технология M-LEARNING для организации самостоятельной работы в процессе изучения иностранного языка // «Организация самостоятельной работы студентов» (6-9 декабря 2013 г.): Материалы II Всероссийской научно-практической интернет-конференции. – Саратов, 2013, – С.34-41.

26. Готлиб А.С. Онлайн - образование в оптике преподавателей российской высшей школы // Карельский научный журнал. 2016. Т. 5. № 4 (17). С. 230-233.

27. Гущина О.М., Очеповский А.В. Психологические измерения для оценки эффективности онлайн курса в системе E-LEARNING // Балтийский гуманитарный журнал. 2017. Т. 6. № 4 (21). С. 301-304.

28. Воронина М.А. Онлайн ресурсы икт в реализации фгос во по направлению подготовки 44.03.01 педагогическое образование // Самарский научный вестник. 2016. № 1 (14). С. 142-147.

29. Рогова Н.Н. Применение массовых открытых онлайн курсов для организации самостоятельной работы студентов // Балтийский гуманитарный журнал. 2017. Т. 6. № 4 (21). С. 390-392.

30. Зацепина О.В. Самостоятельная работа студента как показатель его профессионального образования // Гарантии качества профессионального образования: сборник докладов Международной научно-практической конференции. – Барнаул: Изд-во АлтГТУ, 2010. – С. 182-184.

31. Ососова М.В. Психолого-педагогическое сопровождение профессионального самоопределения подростков в системе образовательного процесса // Успехи современного естествознания. – 2010. – № 1. – С. 74-78

32. Мошкина Е.В. Организационно-педагогическое сопровождение процесса подготовки студентов заочной формы в условиях электронного обучения): автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Е.В Мошкина. – Красноярск, 2014 – 22 с.

33. Ерофеева Г.В. Обучение физике в техническом вузе на основе применения информационных технологий: диссертация на соискание ученой степени д.пед.н / Г.В. Ерофеева.– Томск, 2007. – 338с.

*Статья поступила в редакцию 27.03.2018*

*Статья принята к публикации 27.06.2018*

УДК 371.32

## ОСНОВНЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ ПРЕПОДАВАНИЯ СОЦИАЛЬНО-ФИЛОСОФСКИХ ДИСЦИПЛИН В СОВРЕМЕННЫХ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ВУЗАХ

© 2018

**Сабиров Аскадула Галимзянович**, доктор философских наук, профессор  
кафедры философии и социологии**Сабирова Лиля Андреевна**, кандидат философских наук, старший преподаватель  
кафедры философии и социологии*Казанский (Приволжский) федеральный университет, Елабужский институт,  
(423604, Россия, Елабуга, ул. Казанская, 89, e-mail: slilja@rambler.ru)*

**Аннотация.** В статье исследуется проблема совершенствования преподавания социально-философских дисциплин в современных педагогических вузах. Объект изучения выбран в связи с тем, что современные методология и методика их преподавания в педвузах в настоящее время устарели и не отвечают требованиям становящегося супериндустриального общества. В статье доказывается, что совершенствованию преподавания социально-философских дисциплин в педвузах могут способствовать следующие мероприятия и действия: опора на общекультурные компетенции, полученные студентами-первокурсниками в процессе изучения ими дисциплины «Обществознание» в общеобразовательной школе; определение основных компетенций, которые должны получить студенты педагогических вузов; разработка расширенного перечня рекомендованных социально-философских обязательных и элективных дисциплин и курсов по выбору, обеспечение уровневого подхода в преподавании социально-философских дисциплин и курсов по выбору, переход к новой парадигме преподавания социально-философских дисциплин: «человек-общество-«Я» человека»; применение в их преподавании системе различных подходов (знаниево-ориентированного, компетентностно-ориентированного, практико-ориентированного, личностно-ориентированного подходов); использование в преподавании социально-философских дисциплин новых информационных технологий. В статье обосновывается, что улучшение качества преподавания социально-философских дисциплин поможет впоследствии студентам-будущим учителям выполнить свою социально-культурную миссию в современном российском обществе, т.е. обеспечить гармоничное профессиональное и общекультурное развитие своих учеников.

**Ключевые слова:** преподавание, социально-философские дисциплины, педагогических вуз, методология, методика, совершенствование.

## MAIN DIRECTIONS OF IMPROVING THE TEACHING OF SOCIO-PHILOSOPHICAL DISCIPLINES IN MODERN PEDAGOGICAL HIGH SCHOOLS

© 2018

**Sabirov Askadula Galimzyanovich**, Doctor of Philosophy, Professor  
of the Department of Philosophy and Sociology**Sabirova Lilya Andreevna**, Candidate of Philosophy, senior lecturer of the Department  
of Philosophy and Sociology*Kazan (Volga region) Federal University, Elabuga Institute  
(423600, Russia, Elabuga, Kazanskaya street., 89, e-mail: agsabir@list.ru)*

**Abstract.** The article examines the problem of improving the teaching of social and philosophical disciplines in modern pedagogical universities. The object of study was chosen in connection with the fact that modern methodology and methods of teaching them in the teacher training Universities are now obsolete and do not meet the requirements of the emerging super-industrial society. The article proves that the following activities and actions can contribute to the improvement of the teaching of social and philosophical disciplines in the higher pedagogical universities: reliance on general cultural competences received by first-year students in the process of studying the discipline "Social Studies" in the general education school; the definition of the core competencies to be obtained by students of pedagogical universities; the development of an expanded list of recommended social and philosophical compulsory and elective disciplines and elective courses, the provision of a tiered approach in the teaching of socially-philosophical disciplines and elective courses, the transition to a new paradigm of teaching social and philosophical disciplines: "man-society"; the application in their teaching of a system of different approaches (knowledge-oriented, competence-oriented, practice-oriented, personality-oriented approaches); use in the teaching of social and philosophical disciplines of new information technologies. The article substantiates that improving the quality of teaching socially-philosophical disciplines will later help students-future teachers fulfill their social and cultural mission in the modern Russian society, i. e. to ensure the harmonious professional and general cultural development of their students.

**Keywords:** teaching, social and philosophical disciplines, pedagogical universities, methodology, methodology, improvement.

Проблема совершенствования преподавания социально-философских дисциплин в высших учебных заведениях активно рассматривается в педагогической и философской литературе. Актуальность исследования данной проблемы обусловлена следующими факторами: во-первых, во всех зарубежных и российских вузах (включая педагогические вузы) падает интерес студентов к изучению социально-философских дисциплин; во-вторых, сегодняшнее состояние их преподавания в вузах не отвечает вызовам, предъявляемым к ним становящимся супериндустриальным (информационным) обществом; в-третьих, преподавание социально-философских дисциплин в педвузах не в полной мере соответствует требованиям нового (2018 г.) ФГОС (бакалавриат по направлению подготовки 44.01.01 – Педагогическое образование) [1] и Профессионального стандарта «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего обще-

го образования) (воспитатель, учитель)» [2]. В настоящее время известные зарубежные и отечественные специалисты определили некоторые направления совершенствования преподавания социально-философских дисциплин в современных вузах. Так М. Барбер, К. Доннелли, С. Ризви, Д. Белл, О. Тоффлер призвали развитие социально-философского образования связывать со становлением будущего информационного общества [3–5]. О.В. Богатырева и Е.Н. Гречкина указали на необходимость учитывать специфику российского социально-философского образования [6], П.О. Лукша определил некоторые пути улучшения их преподавания в вузах России в ближайшем будущем [7]. М.С. Сафина и А.А. Валеев указали на пути использования всех возможностей социально-философской подготовки студентов вуза [8]. Л.М. Медведева подчеркнула важность усиления роли преподавателя в процессе совершенствования преподавания социально-философских дисциплин [9].

Е.Т. Китова указала на необходимость ориентировать гуманитарные знания на объяснение и реализацию миссии человека [10]. А.Х. Ахметьянова и Л.М. Кашапова рассмотрели способы привлечения большего внимания студентов к объекту и предмету исследования гуманитарных наук (в том числе и социально-философских) [11]. И.А. Зимняя, А.Г. Сабиров, А.В. Сухорукова призвали активнее применять в их преподавании компетентностный подход [12–14], а Д.Ю. Альтиментова, К.А. Рожко – информационные технологии [15]. А.А. Вяземшева, А.А. Манухин и Н.Н. Володина указали на важность использования опыта преподавания социально-философских (гуманитарных) дисциплин в различных вузах мира и России [16, 17]. В целом, в указанных работах проведен достаточно подробный анализ состояния преподавания социально-философских дисциплин в современных вузах; обоснована большая значимость социально-философского образования, разработаны определенные новые методики их преподавания в современных вузах. Вместе с тем, в них в недостаточной степени проанализированы конкретные направления совершенствования преподавания социально-философских дисциплин именно в педагогических вузах, в недостаточной мере учтены требования к ним, предъявляемые новым (2018 г.) ФГОС (бакалавриат по направлению подготовки 44.01.01 – Педагогическое образование), слабо разработаны конкретные рекомендации и механизмы внедрения новых методик в практику преподавания этих дисциплин. В данной статье нами была предпринята попытка разрешить данные проблемы. Целью нашего исследования явилось выявление основных направлений качественного улучшения преподавания социально-философских дисциплин в современных педагогических вузах посредством сопоставления сегодняшнего состояния преподавания данных дисциплин и вызовов, предъявляемых к ним становящимся супериндустриальным (информационным) обществом. Наше исследование опиралось на творческое использование уже разработанных в науке идей о совершенствовании социально-философского образования. Были использованы также материалы, полученные при выполнении Елабужским институтом Казанского федерального университета (Россия) Государственных контрактов по практической ориентации социально-гуманитарного образования (педагогического) образования и по внедрению компетентностного подхода при разработке и апробации основных профессиональных образовательных программ высшего образования (2014–2017 гг.), а также данные социологического опроса, проведенного нами в рамках этого исследования (нами были опрошены 1400 студентов ведущих вузов России в 2014–2017 годах) и педагогического эксперимента, осуществленного нами в это же время.

Наше исследование показало, что улучшение качества преподавания социально-философских дисциплин в современных педагогических высших учебных заведениях должно осуществляться по следующим основным направлениям.

Опора на общекультурные компетенции, полученные студентами-первокурсниками в процессе изучения ими дисциплины «Обществознание» в общеобразовательной школе. Социально-философское образование студентов педвузов должно осуществляться с учетом полученных ими в школе знаний о наиболее общих закономерностях существования и развития мира, о месте и роли человека в окружающем мире. Наши социологические исследования показали, что студенты, поступившие в педагогический вуз, характеризуются в плане их социально-философской подготовки определенной размытостью представлений об окружающем мире и своем месте в нем, недостаточной способностью осуществления рефлексии, недостаточно развитыми возможностями презентовать и защищать свою собственную точку зрения по той или иной мировоззренческой проблеме. Поэтому вузовским преподавателям социально-философских дисциплин необходимо способствовать улучшению качества преподавания, прежде всего, курса «Обществознание» в общеобразовательных учреждениях. Это возможно посредством организации сетевого взаимодействия преподавателей социально-философских дисциплин вуза и преподавателей курсов «История» и «Обществознание» в школах. Сетевое взаимодействие предполагает организацию общения между вузовскими и школьными преподавателями социально-философских дисциплин в контексте обсуждения методологии и методики преподавания этих дисциплин, обмена опытом, работы в сетевых социальных сообществах, приглашения учителей обществознания и истории для проведения мастер-классов со студентами в вузе и, наоборот, приглашения вузовских преподавателей социально-философских дисциплин для ведения некоторых занятий по обществознанию в школе.

Определение основных компетенций, которые должны получить студенты педагогических вузов. Основные общекультурные (в том числе и социально-философские) компетенции, необходимые будущему учителю, определены в Федеральном государственном образовательном стандарте высшего педагогического образования и Профессиональном стандарте педагога. Будущий учитель, согласно нового (2018 г.) ФГОС (бакалавриат по направлению подготовки 44.01.01 – Педагогическое образование), должен обладать следующими универсальными и общепрофессиональными компетенциями: способностью осуществлять поиск, критический анализ и синтез информации, применять системный подход для решения поставленных задач, способностью к социальному взаимодействию и реализации своей роли в команде, способностью воспринимать межкультурное развитие общества в социально-исторических, этических и философских контекстах, способностью осуществлять профессиональную деятельность в соответствии с нормативными правовыми актами в сфере образования и нормами профессиональной этики [1]. Необходимо также учесть требования к компетенциям будущего учителя ФГОС по педагогическому образованию (магистратура) [18]. Будущий учитель также, согласно Профессионального стандарта педагога, должен уметь обеспечить «соблюдение правовых, нравственных и этических норм, требований профессиональной этики» [2], быть ориентирован на формирование «общекультурных компетенций и понимания места предмета в общей картине мира» [2], «владеть методами убеждения, аргументации своей позиции» [2]. Наши исследования показали, что будущий учитель должен овладеть в первую очередь компетенциями коммуникатора, инноватора саморегулятора и философизатора [13]. Важно, чтобы, приобретая указанные компетенции, будущий учитель стал высококвалифицированным специалистом и культурно развитой и гармоничной личностью. Гуманитарные (социально-философские) дисциплины, как отметили А.Х. Ахметьянова и Л.М. Кашапова, выступают «главной основой в формировании гармонично развитой личности, потому что объектом гуманитарных наук всегда является личность, а именно его внутренний мир, находящийся во взаимосвязи с обществом и духовной культурой общества» [11, с. 27].

Разработка расширенного перечня рекомендованных социально-философских дисциплин и курсов по выбору. Базовый и элективный (факультативный) перечень социально-философских дисциплин, которые должны преподаваться в современных педвузах определен новым (2018 г.) Федеральным государственным образовательным стандартом (бакалавриат по направлению подготовки 44.01.01 – Педагогическое образование) [1]. Согласно ему, в педвузах должны преподаваться следующие социально-философские (или близкие к ним) дисциплины: а) обязательные дисциплины: философия и история, б) элективные и факультативные дисциплины: этика и право [1]. В соответствии с Профессиональным стандартом



педагога будущий учитель должен также знать «основы экологии, экономики, социологии», право, профессиональную этику [2]. Таким образом, в педвузах должны преподаваться дисциплины «Философия», «История», «Этика», «Право», «Экология», «Экономика», «Социология», «Право», «Этика». Можно также вести речь о преподавании дополнительных дисциплин, необходимых для подготовки будущего учителя, например, таких, как «Культурология», «Логика», «Политология», «Эстетика», «Конфликтология», «Религиоведение». Особенно важное значение в подготовке культурно развитой личности будущего учителя имеет дисциплина «Культурология», так как она позволяет научить его нравственному отношению к другому человеку и уметь рефлексировать [19, с. 297]. Важно, чтобы многие социально-философские дисциплины преподавались с учетом специфики подготовки будущих учителей. В этом случае, вместо дисциплины «Экономика» должна преподаваться дисциплина «Экономические основы педагогической деятельности», вместо дисциплины «Право» – дисциплина «Правовые основы педагогической деятельности», вместо дисциплины «Конфликтология» – дисциплина «Педагогическая конфликтология», вместо дисциплины «Этика» – дисциплина «Педагогическая этика» и т.д.

Обеспечение уровневого подхода в преподавании социально-гуманитарных дисциплин и курсов по выбору. В преподавании социально-философских дисциплин должен быть обеспечен уровневый подход, в основу которого должен быть положен метод восхождения от абстрактного к конкретному. На первом (конкретном) уровне социально-философского образования должны изучаться дисциплины более информационно-фактологического плана: «История» и «Культурология». При освоении этих дисциплин, согласно нового (2018 г.) ФГОС по педагогическому образованию, у будущего учителя должны формироваться способности к восприятию межкультурного развития общества в социально-исторических, этических и философских контекстах [1]. На втором (абстрактном) уровне социально-философского образования должна изучаться базовая дисциплина более аналитического и обобщающего плана: «Философия». При освоении этой дисциплины у него должны формироваться (на базе ранее усвоенных компетенций при изучении курсов «История» и «Культурология») способности осуществлять поиск, критический анализ и синтез информации, применять системный подход для решения поставленных задач, воспринимать межкультурное развитие общества в социально-исторических, этических и философских контекстах [1]. На третьем (практическом) уровне должны изучаться дисциплины специальные дисциплины с большей практико-рекомендательной направленностью: «Экономические основы педагогической деятельности», «Правовые основы педагогической деятельности», «Педагогическая конфликтология», «Педагогическая этика», «Социология», «Политология», «Логика», «Религиоведение» и т.д. При освоении этих дисциплин у будущих учителей должны формироваться (на базе ранее усвоенных компетенций при изучении курсов «История», «Культурология» и «Философия») способности к социальному взаимодействию и реализации своей роли в команде, к восприятию межкультурного развития общества в социально-исторических, этических и философских контекстах, к осуществлению профессиональной деятельности в соответствии с нормативными правовыми актами в сфере образования и нормами профессиональной этики [1].

Переход к новой парадигме преподавания социально-философских дисциплин: «человек«мир (природа, общество, культура)»«Я» человека». Современное преподавание социально-философских дисциплин базируется на устаревшей парадигме: «мир (природа, общество, культура) – человек». Данная парадигма обуславливает изучение всеми данными дисциплинами, прежде

всего, закономерностей окружающего мира, общества, культуры, их составных элементов. Человек рассматривается в них в основном как объект этого общества. В настоящее время необходимо парадигму «мир (природа, общество, культура) – человек» заменить на парадигму «человек«мир(природа, общество, культура)»«Я» человека». Это даст возможность, во-первых, поднять статус социально-философских дисциплин [20], во-вторых, сделать главным предметом их изучения человека. Мир, общество, культура будут рассматриваться как объективные среды, в которых живет и действует человек. Главной задачей всех социально-философских дисциплин станет обучение человека пониманию его места и роли в окружающем мире, смысла своей жизни, организации жизни в соответствии с этим пониманием. Так, например, дисциплина «История» будет ориентирована на изучение жизни человека в контексте исторического развития мирового сообщества в целом и российского общества в частности, дисциплина «Культурология» – на изучение проявления жизнедеятельности человека в многообразном культурном и цивилизационном развитии человечества, дисциплина «Философия» – на изучение места и роли человека в сложном окружающем мире (природе, обществе и культуре). В свою очередь дисциплины «Экономические основы педагогической деятельности», «Правовые основы педагогической деятельности», «Педагогическая конфликтология», «Педагогическая этика» «Социология», «Политология», «Логика», «Религиоведение» и т. д. должны быть посвящены изучению места и роли человека в конкретных сферах будущей жизнедеятельности студента-будущего учителя (в экономике, политике, правовых и этических отношениях, в образовательной среде и т. д.).

Применение в преподавании социально-философских дисциплин системы методологических и методических подходов. В настоящее время в преподавании данных дисциплин в основном используются знаниево-ориентированный, компетентностно-ориентированный, практико-ориентированный и личностно-ориентированный подходы. Причем наиболее часто применяется знаниево-ориентированный подход. Он дает возможность передать знания от преподавателей социально-философских дисциплин студенту-будущему учителю. Другие подходы применяются реже. Если же они применяются, то обычно в ущерб знаниево-ориентированному подходу (например, применяя практико-ориентированный подход, преподаватели сосредотачиваются на формировании умений студентов-будущих учителей использовать знания на практике за счет меньшего передаваемого знания). Поэтому важно в преподавании социально-гуманитарных дисциплин применять всю систему указанных подходов. Знание-ориентированный подход должен обеспечить передачу студентам-будущим учителям наиболее важной информации по социально-философской проблематике. Компетентностно-ориентированный подход должен быть направлен на овладение студентами-будущими учителями возможностями, способностями, готовностью осуществлять определенные трудовые действия, направленные на обучение и воспитание своих учеников. Практико-ориентированный подход должен обеспечить получение студентами-будущими учителями умений и навыков применять приобретенные знания по социально-философским дисциплинам в своей профессиональной и общественной жизнедеятельности. Личностно-ориентированный подход должен учитывать индивидуальные особенности студентов-будущих учителей и формировать у них развитые культурные умения. В связи с этим, как отметила Н.Кищенко, «современные модули по гуманитаристике должны качественно измениться. Эффективен диалог, обмен мнениями, в результате которого участники дискуссии получают возможность прийти к качественным выводам и выйти на новый уровень обсуждения проблемы» (цитируется по работе: [16]).

Применение в преподавании социально-философских дисциплин новых информационных технологий. В преподавании социально-философских дисциплин в педвузах преобладают традиционные (лекционно-семинарские) технологии. В настоящее время необходимо внедрять в преподавание данных дисциплин современные информационные (прежде всего, компьютерные) технологии. Они позволяют научить студентов-будущих учителей собирать, накапливать, обрабатывать, анализировать, хранить и применять полученные знания на основе передовых, компьютерных технологий. Их использование будет способствовать формированию и развитию у студентов-будущих учителей коммуникативных способностей и креативного мышления. Они предоставят им свободный доступ к мировым информационным ресурсам ([15]).

В процессе нашего исследования были определены перспективы дальнейшего изучения основных направлений совершенствования преподавания социально-философских дисциплин в педагогических высших учебных заведениях в контексте нового (2018 г.) ФГОС (бакалавриат по направлению подготовки 44.01.01 – Педагогическое образование). К ним можно отнести следующие перспективы: разработка прогнозов развития социально-философского образования в ближайшем будущем, выявление механизмов управления процессом совершенствования их преподавания в педвузах, определение новой методики преподавания социально-философских дисциплин в контексте становящегося супериндустриального (информационного) общества.

В завершении нашего исследования можно сформулировать следующие выводы: во-первых, современное состояние преподавания социально-философских дисциплин в современных педагогических вузах не отвечает вызовам становящегося супериндустриального (информационного) общества и нуждается в существенном реформировании, во-вторых, к основным направлениям совершенствования преподавания социально-философских дисциплин в современных педвузах относятся: опора на общекультурные компетенции, полученные студентами-первокурсниками в процессе изучения ими дисциплины «Обществознание» в общеобразовательной школе; определение основных компетенций, которые должны получить студенты педагогических вузов; разработка расширенного перечня рекомендованных социально-философских дисциплин и курсов по выбору, обеспечение уровневого подхода в их преподавании, переход к новой парадигме преподавания социально-философских дисциплин: «человек « мир (природа, общество, культура) « «Я» человека»; применение в преподавании данных дисциплин системы различных подходов (знаниево-ориентированного, компетентностно-ориентированного, практико-ориентированного, личностно-ориентированного подходов); использование в их преподавании новых информационных (прежде всего, компьютерных) технологий; в-третьих, основной целью современного социально-философского образования в педвузе должно стать качественное профессиональное и общекультурное развитие студентов-будущих учителей, позволяющего им выполнить свою социально-культурную миссию в современном российском обществе.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Федеральный государственный образовательный стандарт – бакалавриат по направлению подготовки 44.01.01 – Педагогическое образование. – URL: [http://fgosvo.ru/uploadfiles/FGOS%20VO%203++/Bak/440301\\_B\\_3\\_16032018.pdf](http://fgosvo.ru/uploadfiles/FGOS%20VO%203++/Bak/440301_B_3_16032018.pdf) (дата обращения: 14.05.2018).
2. Профессиональный стандарт «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)». – URL: <https://classinform.ru/profstandarty/01.001-pedagog-vospitatel-uchitel.html> (дата обращения: 14.05.2018).
3. Барбер М. Накануне схода лавины. Высшее обра-

зование и грядущая революция / М. Барбер, К. Доннелли, С. Ризви // Вопросы образования. – 2013. – № 3. – С. 152–231.

4. Белл, Д. Грядущее постиндустриальное общество: Опыт социального прогнозирования / Д. Белл. – М.: Academia, 1999. – 956 с.

5. Тоффлер Э. Шок будущего / Э. Тоффлер. – М.: ООО «Издательство АСТ», 2003. – 557 с.

6. Гречкина Е.Н. Реформирование российского образования сквозь призму глобализации: философское осмысление / Е.Н. Гречкина, О.В. Богатырева. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/reformirovanie-rossiyskogo-obrazovaniy> (дата обращения: 18.04.2018 г.).

7. Лукша, П.О. Форсайт-прогноза «Образование-2030» / П.О. Лукша. – URL: <http://rusrep.ru/article/2013/08/28/school/> (дата обращения: 21.07.2017 г.).

8. Safina, M.S. Study of humanitarian high school students' readiness for intercultural communication formation / M.S. Safina, A.A. Valeev // Review of European Studies. – 2015. – № 7 (5). – PP. 52–60.

9. Medvedeva, L.M. The problems of information technologies effectiveness in humanities education / L.M. Medvedeva // Review of European Studies. 2015. – № 7 (9) – PP. 68–74.

10. Kitova, E.T. Humanization and humanitarization of engineering education / E.T. Kitova // Advances in Intelligent Systems and Computing. – 2018. – № 677. – PP. 61–67.

11. Ахметьянова, А.Х. Гармоническое развитие личности как объект исследования систем гуманитарных наук / А.Х. Ахметьянова, Л.М. Кашапова // Азимут научных исследований. – 2018. – Т. 7. – № 1 (22). – С. 27–30.

12. Зимняя И.А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования / И.А. Зимняя // Высшее образование сегодня. – 2003. – № 5. – С. 34–42.

13. Sabirov A.G., Foresight of social and humanitarian education-2030 / A.G. Sabirov, L.A. Sabirova // Man in India. – 2017. – № 97 (16). PP. 67–80.

14. Сухорукова А.В. От знаниевого подхода к компетентностному / А.В. Сухорукова. – URL: <http://aspirantura-olimpiada.narod.ru/index/0-75> (дата обращения: 09.02.2017 г.).

15. Альтиментова Д.Ю. Информационные технологии в образовании / Д.Ю. Альтиментова, К.А. Рожко // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2016. – Т. 11. – С. 826–830. – URL: <http://e-koncept.ru/2016/86179.htm> (дата обращения: 24.05.2018).

16. Вяземшева А.А. Специалисты из США поделились опытом преподавания гуманитарных дисциплин в технических вузах / А.А. Вяземшева. – URL: <http://ritworld.com/specialisty-iz-ssha-podelilis-opytom-prepodavaniya-gumanitarnyx-disciplin-v-texnicheskix-vuzax/> (дата обращения: 04.01.2018).

17. Манухин А.А. Гуманитарные дисциплины в Массачусетском технологическом институте / А.А. Манухин, Н.Н. Володина // Гуманитарный Вестник. – 2015. – Вып. 5. – URL: <http://hmbul.bmstu.ru/catalog/hum/socio/244.html> (дата обращения: 04.01.2018).

18. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования. Уровень высшего образования. Магистратура. Направление подготовки 44.04.01 Педагогическое образование. – URL: <http://fgosvo.ru/uploadfiles/fgosvob/440401.pdf> (дата обращения: 16.02.2018 г.).

19. Гущина, А.В. Проблема нравственности в культурологии: педагогический аспект / А.В. Гущина // Балтийский гуманитарный журнал. – 2017. – Т. 6. – № 4 (21). – С. 297–300.

20. Levitz J. Humanities Fall From Favor / J. Levitz, D. Belkin. – URL: <http://inosmi.ru/world/20130609/209841655.html> (дата обращения: 04.01.2018).

*Статья поступила в редакцию 29.04.2018  
 Статья принята к публикации 27.06.2018*

УДК 378.014.15

**ОРГАНИЗАЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ИНОСТРАННЫХ ВОЕННЫХ СПЕЦИАЛИСТОВ В УСЛОВИЯХ ОБУЧЕНИЯ В ВЫСШЕЙ ВОЕННОЙ ШКОЛЕ**

© 2018

**Савельева Анастасия Валентиновна**, старший преподаватель кафедры иностранных и русского языков*Дальневосточное высшее общевойсковое командное училище имени Маршала Советского Союза К.К.Рокоссовского**(675000, Россия, Благовещенск, улица Ленина, 158, e-mail: savelieva.nastuysha@yandex.ru)*

**Аннотация.** В статье представлено рассмотрение проблемы формирования социокультурной компетенции иностранных военных специалистов, проходящих обучение в военной высшей школе РФ, на примере Дальневосточного высшего общевойскового командного училища имени Маршала Советского Союза К.К. Рокоссовского. В процессе военной подготовки и получения профессионального образования социокультурная компетенция выступает как важная составляющая, обеспечивающая эффективность образовательной программы и инкультурации. Формирование социокультурной компетенции предлагается формировать не только в рамках изучения русского языка как иностранного, но и во всем образовательном процессе. Автором представлен ряд организационно-педагогических условий, подразделяющихся на организационный и блок собственно педагогических условий. Организационный блок включает условия, реализуемые средствами самостоятельной работы, технологическим и методическим обеспечением. Педагогический блок обеспечивает формирование социокультурной компетенции и предусматривает комбинирование необходимых технологий, методов и методик, позволяющих работать с мотивационными компонентами и операциональными навыками. Педагогический процесс, выстроенный с учетом представленных условий, значительно расширяет возможности педагогической среды высшей военной школы в плане формирования ориентации иностранных военных специалистов на социокультурный контекст обучения. Описанные условия позволяют иностранным военным специалистам вырабатывать наиболее приемлемые способы и алгоритмы построения любого вида коммуникативной и учебной деятельности с применением русского языка. Описанные условия могут быть реализованы не только в процессе преподавания русского языка как иностранного, но и органично встроены в изучение других дисциплин и целостный образовательный процесс.

**Ключевые слова:** иностранные военные специалисты, социокультурная компетенция, военное образование, организационно-педагогические условия, самостоятельная работа, электронно-образовательные ресурсы, междисциплинарные связи, дидактические единицы, тематические задания, регулярный контроль.

**ORGANIZATIONAL AND PEDAGOGICAL CONDITIONS OF FORMATION OF SOCIOCULTURAL COMPETENCE OF FOREIGN MILITARY EXPERTS IN THE CONDITIONS OF TRAINING AT THE HIGHER MILITARY SCHOOL**

© 2018

**Savelieva Anastasia Valentinovna**, senior teacher of the department foreign and Russian languages*Far East combined arms command school of higher education named after Marshall of the Soviet Union K.K. Rokossovsky**(675000, Russia, Blagoveshchensk, Lenin Street, 158, e-mail: savelieva.nastuysha@yandex.ru)*

**Abstract.** The consideration of a problem of formation of sociocultural competence of the foreign military experts who are trained at the military higher school of the Russian Federation on the example of the Far East combined arms command school of higher education named after Marshall of the Soviet Union K.K. Rokossovsky is presented in the article. In the course of military preparation and getting higher education the sociocultural competence acts as the important component providing efficiency of development of the educational program and an inculturation. Formation of sociocultural competence is offered to be formed not only within studying of Russian as foreign, but also in all educational process. The author has presented a number of the organizational and pedagogical conditions, which are subdivided on organizational and the block of actually pedagogical conditions. The organizational block includes the conditions realized by means of work of cadets on self-preparation, technological and methodical support. The pedagogical block provides formation of sociocultural competence and provides combination of the necessary technologies, methods and techniques allowing to deal with motivational components and operational skills. The pedagogical process built according to presented conditions considerably expands possibilities of the pedagogical environment of the higher military school in respect of formation of orientation of foreign military experts to a sociocultural context of training. The described conditions allow foreign military experts to develop the most acceptable ways and algorithms of creation of any kind of communicative and educational activity with application of the Russian language. The described conditions can realize not only in the course of teaching Russian as foreign, but also are organically built in studying of other disciplines and complete educational process.

**Keywords:** foreign military experts, sociocultural competence, military education, organizational and pedagogical conditions, work of cadets on self-preparation, electronic and educational resources, cross-disciplinary communications, didactic units, thematic tasks, regular control.

*Постановка проблемы в общем виде и ее связь с важными научными практическими задачами.* Возрастающая опасность военных конфликтов в мире требует усиления миротворческой и посреднической роли нашего государства. Одним из путей решения этой задачи является установление широких форм военного взаимодействия и наставничества для стран, являющихся стратегическими партнерами РФ. В этой связи все большую роль играет привлечение иностранных военных специалистов (далее – ИВС) к обучению в военной высшей школе РФ. Востребованность такой военной подготовки не вызывает сомнений. По данным Министерства обороны, начиная с 2008

года, в военных учебных организациях и учреждениях ежегодно проходят обучение до 5 тысяч ИВС. Однако привлекательность военного образования в России должна подкрепляться условиями, обеспечивающими не только качественное получение военной специальности, но и возможность погружения в социокультурное пространство нашей страны, традиции народов, языковую среду. Именно это обеспечит формирование позитивного восприятия нашего государства, поддержку внешней политики России, проводимой в мировом пространстве по отношению к мировым агрессорам, разжигателям межгосударственных и межнациональных военных конфликтов. В этой связи

организация методической работы, обеспечивающей широкое ознакомление с культурными традициями нашей страны, приобретает большую значимость. При этом отмечается недостаточная системность, отсутствие методических наработок по вопросу организации работы в отношении социокультурного компонента обучения ИВС [1; 2]. В научно-методической литературе больше проработаны вопросы адаптации ИВС к процессу обучения, средовым условиям военной высшей школы. Проблема формирования социокультурной компетенции остается мало исследованной областью в комплексном сопровождении и обучении ИВС.

*Формирование целей статьи (постановка задания).*

Целью нашего исследования являлось выделение и обоснование организационно-педагогических условий формирования социокультурной компетенции иностранных военных специалистов в условиях обучения в высшей военной школе.

*Анализ последних исследований и публикаций, в которых рассматривались аспекты этой проблемы и на которых обосновывается автор; выделение неразрешимых раньше частей общей проблемы.* Понятие социокультурной компетенции неоднократно рассматривалось как в общефилософских работах, так и в ряде лингвистических исследований (Г.В. Елизарова, В.В. Сафонова, П.В. Сысоев, Ян ван Эк) [3–6]. В области педагогических работ с этим понятием работали такие исследователи, как И.А. Зимняя, Т.А. Жукова, С.Э. Чехова, И.К. Ярцева [2; 7–9] и другие.

Активное использование понятия «социокультурная компетенция» в российской методике обучения иностранному языку связывают с деятельностью международной организации «Совет Европы по культурному сотрудничеству» и публикациями Я. Эка и Дж. Трима [6].

Согласно этим документам, социокультурная компетенция – одна из составляющих коммуникативной компетенции, понимаемой как способность к адекватному взаимодействию в ситуациях повседневной жизни, становлению и поддержанию социальных контактов при помощи иностранного языка. В работах Г.В. Елизаровой, В.В. Сафоновой, П.В. Сысоева, С.Э. Чеховой [2–5] встречаются определения социокультурной компетенции, схожие с представленной выше трактовкой. Однако подчеркнем, что акцент при этом сделан на совокупность определенных знаний, навыков, умений, способностей и качеств, формируемых в процессе формальной или неформальной языковой подготовки к межкультурному общению, играющего особую роль при обучении военному делу на русском языке. Отметим, что системной разработки этого вопроса в отношении обучения ИВС на текущем этапе нет, несмотря на то что взаимосвязь качества военной подготовки и качества изучения русского языка, и культурных традиций не вызывает сомнений [10–13] и включает различные техники и методы [14; 15].

*Изложение основного материала исследования с полным обоснованием полученных научных результатов.* Наибольшую сложность в формировании социокультурной компетенции ИВС представляет создание организационно-педагогических условий, обеспечивающих этот процесс. Связано это со сложностью организации образовательного процесса в закрытой среде военной высшей школы, жесткой регламентацией учебного процесса, безусловным чередованием теоретической и практической подготовки.

В научно-методической литературе существует два подхода, рассматривающих особенности соотношения организационных и собственно педагогических условий [16]. В рамках первого подхода последние рассматриваются как совокупность определенных возможностей, создаваемых для обеспечения решения учебно-образовательных задач. Такой точки зрения

придерживается Е.И. Козырева [17]. Близкой к этому является позиция В.А. Беликова, отмечающего, что организационно-педагогические условия есть совокупность возможностей содержания, форм и методов целостного педагогического процесса [18; 19].

Их реализация позволяет достигать значимых целей педагогического процесса. При этом С.Н. Павлов отмечает наличие направленности в организационно-педагогических условиях как результата целенаправленного и планируемого отбора, конструирования и применения определенных элементов содержания [20].

Интерпретируя точку зрения А.В. Сверчкова, можно сказать, что организационно-педагогические условия выступают принципиальным основанием для формирования культуры личности ИВС [21].

Суммируя ведущие признаки организационно-педагогических условий, рассматриваемых в научно-методической литературе, Н.Г. Бондаренко, А.А. Володин [22], Н.В. Ипполитова [23, с. 8–11] относят к их числу ряд особенностей. В соответствии с этими позициями ключевыми из них являются те, что:

1) представляют собой совокупность целенаправленно сконструированных возможностей содержания, форм, методов целостного педагогического процесса (мер воздействия), способствующих успешному решению задач педагогического процесса;

2) обеспечивают управление педагогической системой, её процессуальным аспектом (образовательным процессом или его составляющими);

3) характеризуются взаимосвязанностью и взаимообусловленностью, обеспечивая в своем единстве эффективность решения поставленных образовательных задач;

4) подбираются с учетом структуры реализуемого процесса.

Опираясь на эти признаки, нами были выделены организационно-педагогические условия, способствующие формированию социокультурной компетенции ИВС в образовательном пространстве высшего военного командного училища. В целом их можно подразделить на два больших блока: организационный и собственно педагогический.

*1. Организационный блок условий* отражает совокупность основополагающих идей и требований, определяющих идеологию формирования социокультурной компетенции у ИВС в период обучения на подготовительном курсе военной высшей школы. Эти идеи прослеживаются в концепции, принципах, целеполагании, нормативных документах, рабочих учебных программах и методической документации, обеспечивающей обучение ИВС русскому языку.

В данный блок включены следующие условия, способствующие освоению социокультурной компетенции ИВС:

*1.1 на уровне организации самостоятельной работы:*

а) четкое соблюдение соотношения заданий для самостоятельной работы ИВС и норм времени, отводимых на выполнение этих заданий; наличие графика самостоятельной работы и его соблюдение как ИВС, так и преподавателями;

б) соблюдение соотношения времени, отводимого на аудиторную и самостоятельную работу (1:3). Такое соотношение основывается на дидактическом потенциале этого вида учебной деятельности курсантов;

в) соответствие заданий, выдаваемых ИВС для самостоятельной работы, трем уровням сложности – репродуктивному (тренировочному), реконструктивному и творческому.

Подобное конструирование педагогического процесса обучения ИВС значительно расширяет возможности педагогической среды в плане формирования ориентации на социокультурный контекст обучения, позволяет ИВС вырабатывать для себя определенный

алгоритм построения любого вида коммуникативной и учебной деятельности с применением русского языка. Реализация указанных выше условий позволит ИВС более точно осмысливать цели учебной деятельности, самостоятельно формулировать учебные цели и задачи, планировать работу и корректировать результат. Введение этих условий служит основой повышения активности и учебной самостоятельности ИВС;

*1.2 на уровне технологического и методического сопровождения процесса обучения ИВС необходимо выделить следующие педагогические условия:*

а) моделирование образовательного процесса подготовки ИВС в контексте социокультурного подхода;

б) наличие четких методических указаний, содействующих изучению русского языка в разрезе дисциплин подготовки и тесной связке с освоением социокультурных компонентов русской культуры;

в) определение целей, средств, трудоемкости, сроков выполнения, форм контроля и самоконтроля результатов освоения социокультурной компетенции в процессе изучения русского языка, в том числе и в самостоятельной деятельности;

г) регулярный контроль (с помощью компьютерных технологий и без них) освоения социокультурной компетенции в процессе изучения русского языка как иностранного при выполнении различных аудиторных и внеаудиторных занятий;

д) доступная система индивидуальных консультаций преподавателей, сопровождающая формирование социокультурной компетенции;

е) применение технических средств обучения и электронных образовательных ресурсов для активного контроля и самоконтроля результатов формирования социокультурной компетенции и темпов освоения русского языка.

*2. Педагогические условия* отвечают за развитие самой системы формирования социокультурной компетенции и представлены, прежде всего, технологическим инструментарием (методами, технологиями и методиками) работы с ИВС. Он включает:

*2.1 в направлении формирования мотивационно-ценностного отношения к культурным традициям как компоненту социокультурной компетенции:*

а) вооружение ИВС методами учебной работы, содействующими постоянному расширению и углублению социокультурной компетенции, её применению в учебной деятельности и ценностному осмыслению;

б) формирование у ИВС познавательной мотивации через вовлечение их в решение задач, связанных с необходимостью применения социокультурной компетенции, в том числе и во внеучебной деятельности;

в) индивидуализация обучения с применением банка индивидуальных заданий для СРС, средств обратной связи, базы тренировочных, обучающих и контролируемых программ разной степени трудности, выполняемых с помощью компьютеров и электронных средств обучения;

г) разработка и применение дифференциальных критериев оценки освоения социокультурной компетенции;

*2.2 в направлении операционального применения социокультурной компетенции в практической деятельности:*

а) включение дидактических единиц социокультурной направленности в содержание учебных дисциплин ИВС и особенное усиление программы по русскому языку как иностранному социокультурными компонентами, разнообразными и нетрадиционными для практики военной высшей школы формами и методами преподавания. Например, в рамках изучения русского языка на подготовительном курсе рассматриваются и сравниваются культурные традиции России и родных стран ИВС, интерпретируется значение народной

мудрости пословиц, поговорок, объясняется значение современных норм социокультурного взаимодействия и общения. При этом социокультурными дидактическими единицами выступают понятия «культура», «традиция», «Родина», «народное творчество», «народные промыслы» и др. При изучении технических разделов военных дисциплин кратко дается информация о значении того или иного оружия в военных действиях и связанных с ними исторических событиях, политических деятелях того периода и биографии военных деятелей нашей страны. Чаще в практике преподавания используется диалоговый подход, беседа на заданную тему с социокультурным контекстом, полилоги в коллоквиумах по вопросам традиций русского языка, разъяснения особенностей употребления профессиональной лексики;

б) разработка специальных тематических заданий, требующих от ИВС культурологической подготовки, погружения в особенности языка и русской культуры. В этом реализуется управление педагогическим процессом формирования социокультурной компетенции, поскольку социокультурная составляющая не может быть исключена из целостного процесса обучения, должна проследиваться во всех видах деятельности. Например, в рамках изучения истории и русского языка как иностранного ИВС получают задания по разработке проектов, посвященных представлению современного облика России, значению определенных исторических событий в развитии нашей страны, сопоставлению ценностей и норм морали в России и их родных странах и т. п.;

в) обеспечение разнообразного промежуточного и итогового контроля (собеседование, тестирование, проектные работы), в том числе с использованием электронных образовательных ресурсов. Такой контроль поможет выявить и устранить пробелы в знаниях усвоения отдельных тем по русскому языку и пробелов в формировании социокультурной компетенции с целью внесения корректив в содержание индивидуальных и подгрупповых занятий ИВС;

г) обеспечение построения междисциплинарных связей в ходе обучения на подготовительном курсе и последующим специализированным изучением профильных дисциплин. За счет обеспечения ИВС комплексом лингвистических, социолингвистических и профессионально-коммуникативных знаний, встроенных междисциплинарно в целостный процесс обучения, можно повысить их иноязычную подготовку и максимально сориентировать на усвоение социокультурной компетенции;

д) формирование универсальных учебных действий, применение которых доступно в процессе всей военной подготовки при изучении любых дисциплин на русском языке и в социокультурном контексте нашей страны: умения определять адекватную учебную задачу в той или иной учебной ситуации; умения оценивать и соотносить учебную задачу со своими конкретными потребностями и интересами в области изучения русского языка как иностранного; умение самостоятельно (или пользуясь советом преподавателя) подбирать соответствующие средства для решения учебной задачи; умение определять необходимый / ожидаемый результат в связи с решением учебной задачи.

*Выводы исследования и перспективы дальнейших изысканий данного направления.* Совокупность представленных организационно-педагогических условий значительно оптимизирует процесс формирования социокультурной компетенции ИВС и может быть описана с точки зрения выделения критериев сформированности последней.

**СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:**

1. Петренко Е.Е. Особенности работы с курсантами дальнего зарубежья. Специфика обучения носителей тоновых языков (на примере групп из Лаоса, Камбоджи)». // Материалы учебно-методического сбора

«Повышение качества подготовки иностранных военных специалистов в военном вузе» в ОАБИИ (10.10.2017) // Официальный сайт ВА МТО: <http://vamto.net/news/uchebno-metodicheskiy-sbor-povyshenie-kachestva-podgotovki-inostrannykh-voennykh-spetsialistov-v-voe.html>

2. Чехова С.Э. Роль и место социокультурной компетентности в подготовке студентов вуза. Автореф. дис. ... канд. пед. наук. Н. Новгород, 2003.

3. Елизарова Г.В. Культура и обучение иностранным языкам. СПб.: КАРО, 2005. 352 с.

4. Сафонова В.В. Коммуникативная компетенция: современные подходы к многоуровневому описанию в методических целях. Серия: О чем спорят в языковой педагогике. М.: Еврошкола, 2004.

5. Сысоев П.В. Язык и культура: в поисках нового направления в преподавании культуры страны изучаемого языка // Ин. языки в школе. 2001. № 4. С. 12–18

6. Ek van J. Threshold Level 1990 / J. van Ek, J. L. M. Trim. Strasbourg: Council of Europe Press, 1991.

7. Жукова Т.А. Педагогическая технология формирования социокультурной компетентности будущих учителей: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. Самара, 2007.

8. Зимняя И.А. Ключевые компетенции - новая парадигма результата современного образования // Интернет-журнал «Эйдос». 2006. URL: <http://eidos.ru/journal/2006/0505.htm> (дата обращения 02.11.2017).

9. Ярцева И.К. Педагогические условия формирования социокультурной компетенции студентов отделения переводчиков: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. Воронеж, 2009.

10. Жежера Е.А. Формирование социокультурной компетентности курсантов высших военно-учебных заведений в процессе изучения гуманитарных дисциплин. Автореф. дис. ... канд. пед. наук. Челябинск, 2008.

11. Красильникова Е.В. Лингводидактический аспект обучения лексике русского языка ИВС в вузах Мин-ва обороны РФ // Вестник Костромского гос. ун-та. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. - 2014. - №4. - С. 135–137.

12. Пенно М.А. Реализация самообразовательной деятельности курсантов военных вузов (на примере изучения иностранных языков) // ИСОМ. - 2015. - №5-1. URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/realizatsiya-samoobrazovatelnoy-deyatelnosti-kursantov-voennykh-vuzov-na-primere-izucheniya-inostrannykh-yazykov> (дата обращения: 10.10.2017).

13. Чухлебова И.А. Обучение иностранных военнослужащих научному стилю речи русского языка: Дис. ... канд. пед. наук. - Воронеж, 2007. - 217 с.

14. Липина Е.А. Применение аутентичных фильмов как способ оптимизации процесса обучения иностранному языку в неязыковом вузе // Вестник БелЮИ МВД России. 2014. №2-2. С.69-71.

15. Лошак Г.П., Савилова И.П. Роль аутентичных учебных материалов в реализации компетентностного подхода к обучению иностранным языкам // Концепт.- 2014. - №8. - С. 21–25.

16. Куприянов Б.В. Современные подходы к определению сущности категории «педагогические условия» // Вестник Костромского государственного университета им. Н. А. Некрасова. 2001. №2. С. 101–104.

17. Козырева Е.И. Школа педагога-исследователя как условие развития педагогической культуры // Методология и методика естественных наук: сб. науч. тр. Вып. 4. Омск: Изд-во ОмГПУ, 1999. 24 с.

18. Беликов В.А. Образование. Деятельность. Личность: монография. М.: Академия Естествознания, 2010. 310 с.

19. Беликов В.А. Философия образования личности: деятельностный аспект: монография. М.: Владос, 2004.

357 с.

20. Павлов С.Н. Организационно-педагогические условия формирования общественного мнения органами местного самоуправления: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Магнитогорск, 1999. 23 с.

21. Сверчков А.В. Организационно-педагогические условия формирования профессионально-педагогической культуры будущих спортивных педагогов // Молодой ученый. 2009. № 4. С. 279–282.

22. Володин А.А., Бондаренко Н.Г. Анализ содержания понятия «Организационно-педагогические условия» // Известия ТулГУ. Гуманитарные науки. 2014. №2. С.143–152.

23. Ипполитова Н. Анализ понятия «педагогические условия»: сущность, классификация // General and Professional Education. 2012. №1. С. 8–14.

*Статья поступила в редакцию 09.04.2018*

*Статья принята к публикации 27.06.2018*

ОРГАНИЗАЦИЯ УЧЕБНОГО АУДИРОВАНИЯ НА НАЧАЛЬНОМ  
ЭТАПЕ ОБУЧЕНИЯ

© 2018

**Садыкова Руна Ханифовна**, кандидат филологических наук,  
доцент кафедры «Русский язык как иностранный»*Московский педагогический государственный университет**(119571, Россия, Москва, Проспект Вернадского, д. 88, e-mail: runasady@yandex.ru)*

**Аннотация.** К видам речевой деятельности при обучении русскому языку как иностранному относятся чтение, письмо, говорение и аудирование. Аудирование является наиболее сложным видом деятельности, т.к. обучаемому необходимо при однократном и кратковременном предъявлении информации понять произнесенную фразу или высказывание. Процесс восприятия усложняется и тем, что для полного или частичного понимания речи большое значение имеют индивидуальные особенности говорящего — его голос и произносительные особенности, а зрительная опора при этом отсутствует. Для уверенного распознавания речи необходимо снять трудности фонетические (расхождение между произношением и написанием, ассимилятивные явления и особенность русского ударения, обусловленная его подвижностью), лексические (распознавание омонимов и омофонов, фразеологизмов и паронимов, цифровых значений и под.) и грамматические. Обучение аудированию иностранных студентов начинается с уровня А1 (элементарный уровень) в режиме постепенного усложнения речевых заданий. В данной статье приводятся задания, выстроенные по нарастающей сложности — от набора слов до диалогических и монологических текстов, способные сформировать умения аудирования не только речи преподавателя, но и навык восприятия речи незнакомых лиц с различным характером произносительных особенностей. Типы представленных заданий направлены в первую очередь на понимание общего смысла, во вторую — на понимание частных деталей услышанного высказывания. Представленные задания и тренировочные упражнения, содержащие учебные и аутентичные тексты, должны обеспечить автоматизацию процесса аудирования, который заключается в полном и быстром понимании реципиентом высказываний различной степени сложности, соответствующей требованиям элементарного уровня. В результате обучения студенты должны уверенно распознавать все элементы речи и уметь синтезировать содержание услышанного.

**Ключевые слова:** диалог, монолог, аудирование, текст, рецепция, фонетика, лексика, восприятие, звуковые единицы, речь, синтез, краткосрочная память, распознавание, мотивация, телепередача, новостные каналы, аудиоматериал, ударение, произносительные особенности, высказывание, говорящий, автоматизация.

ORGANIZATION OF THE EDUCATIONAL AUDIT AT THE INITIAL  
STAGE OF THE TRAINING

© 2018

**Sadykova Runa Khanifovna**, candidate of Philological Science, associate professor  
at the Department of Russian as a Foreign language*Moscow Pedagogical State University**(119571, Russia, Moscow, Vernadsky avenue, b. 88, e-mail: runasady@yandex.ru)*

**Abstract.** Reading, writing, speaking and listening are the types of speech activity techniques that are used for teaching Russian as a foreign language. Listening is the most difficult type of activity, because the trainee needs to understand the spoken phrase or statement at a single and short-term presentation of the information. The process of perception is complicated in the fact that for a full or partial understanding of speech, the individual features the speaker-his voice and the relative peculiarities, and the visual support is absent. For confident recognition of speech, it is necessary to remove the difficulties of phonetic (discrepancy between pronunciation and writing, assimilative phenomenon and the peculiarity of the Russian accent, caused by its mobility), lexical (recognition of homonyms and Homophones, Phraseological, digital values and under.) and grammatical. Teaching of listening to foreign students starts from level A1 (elementary level) in the mode of gradual complication of speech tasks. In the above article there are given the tasks, built on increasing complexity—from a set of words to the dialogue and monologue texts, capable of forming the skills of listening not only to the speech of the teacher, but also the skill of perception of speech of strangers with different character of the relative features. The types of presented tasks are aimed primarily at understanding the common sense, in the second-to understand the private details of the heard statement. The presented tasks and training exercises, containing authentic texts, should provide automation of the listening process, which consists in full and quick understanding by the recipient of the statement of different degree complexity that meets the requirements of the elementary level. Because of training, students should confidently recognize all the elements of speech, confidently synthesize.

**Keywords:** dialogue, monologue, listening, text, reception, phonetics, vocabulary, perception, sound units, speech, synthesis, short-term memory, recognition, motivation, TV program, news channels, audio material, accent, pronunciation features, speaking, automation.

К видам речевой деятельности при обучении русскому языку как иностранному относятся чтение, письмо, говорение и аудирование. Словарь методических терминов Э.Г. Азимова и А.Н. Щукина определяет аудирование следующим образом: «АУДИРОВАНИЕ — (от лат. *audire* — слышать). Рецептивный вид речевой деятельности; смысловое восприятие устного сообщения. А. состоит из одновременного восприятия языковой формы и понимания содержания высказывания» [1, с. 24]. Этот термин был введен в методику преподавания американским психологом Д. Брауном в 30-е годы XX века [2]. В основе аудирования как любого процесса лежат определенные психофизиологические механизмы: восприятие, узнавание и понимание [3]. В настоящее время механизм аудирования подробно описан в психологической литературе. К примеру, Н.И. Жинкин и его последователи

выделяют механизмы осмысления услышанной информации, механизмы долговременной и оперативной памяти и механизмы опережающего отражения действительности в форме упреждающего синтеза в продукции и вероятностного прогнозирования в рецепции [4–6]. В конце XX века на основании данных исследований была разработана теория восприятия речи на слух, согласно которой существует две модели аудирования — «снизу вверх» (декодирование звучащего сообщения) и «сверху вниз» (контекст и ситуация общения) [7; 8]. С нашей точки зрения обе модели сосуществуют параллельно и их использование зависит от конкретной цели и уровня владения языком обучаемых, поэтому в своих заданиях используем оба подхода. Переход от одного вида аудирования к другому осуществляется на занятиях в процессе расширения лексического запаса студентов.

Таким образом, аудирование является наиболее сложным видом деятельности, т. к. обучаемому необходимо при однократном и кратковременном предъявлении информации понять произнесенную фразу или высказывание. Поэтому для уверенного распознавания речи необходимо снять трудности фонетические (расхождение между произношением и написанием, ассимилятивные явления и особенность русского ударения, обусловленная его подвижностью), лексические (распознавание омонимов и омофонов, фразеологизмов и паронимов, цифровых значений и под.) и грамматические. Кроме того, процесс восприятия усложняется и тем, что для полного или частичного понимания речи большое значение имеют индивидуальные особенности говорящего – его голос и произносительные особенности, а зрительная опора при этом отсутствует. Традиционно выделяют два вида аудирования – учебное и коммуникативное [9, с. 158; 10, с. 125; 11, с. 7; 12-14], а также аудирование на понимание общего смысла высказывания и на понимание деталей высказывания [6]. Различные этих видов зависит от количества предъявлений аудиоматериала. Важное значение имеет тот фактор, что на занятиях студенты всегда слушают речь одного человека – преподавателя, а их необходимо обучить восприятию беглой речи мужчин и женщин, желательно относящихся к разной возрастной категории и социального статуса, а также с различными особенностями дикции, тона, скорости произнесения фраз и под. [10, с. 126; 11, с. 7].

Итак, задачи обучения аудированию – понимать звучащую речь на слух, уметь извлечь информацию из услышанного в необходимом для коммуникации объеме.

*Параметры оценки навыков аудирования* – понимание высказывания, произносимого в свободном темпе; умение правильно вычленить объект, о котором говорится в высказывании; умение на слух определить точку зрения говорящего; умение составить ответную реплику и прогнозировать последующие реплики диалога.

*Формирование компенсаторных умений* – умение игнорировать в высказывании неизвестные слова, контекстуально вычленив основной смысл; умение интерпретировать и трансформировать услышанное.

Обучение аудированию иностранных студентов начинается с уровня А1 (элементарный уровень) в режиме постепенного усложнения речевых заданий – от набора слов до диалогических и монологических текстов, способные сформировать умения аудирования не только речи преподавателя, но и навык восприятия речи незнакомых лиц с различным характером произносительных особенностей. Таким образом достигается поставленная цель – последовательное развитие навыков фонетической, лексической и грамматической перцепции. Типы представленных заданий направлены в первую очередь на понимание общего смысла, во вторую – на понимание частных деталей услышанного высказывания. Представленные задания и тренировочные упражнения, содержащие учебные и аутентичные тексты, должны обеспечить автоматизацию процесса аудирования, который заключается в полном и быстром понимании реципиентом высказываний различной степени сложности, соответствующей требованиям элементарного уровня. Опираясь на разработки Н.В. Елухиной [15, 16] и ее списка необходимых умений на начальном уровне обучения аудированию, выделим наиболее важные, на наш взгляд, моменты: умение членить текст на смысловые куски и определять факты сообщения; уметь находить логические связи в услышанном высказывании; запоминать и воспроизводить основную информацию; определять тему и главную мысль; удерживать в памяти однократно услышанное сообщение [16].

Основные трудности начального этапа обучения связаны с фонетикой, т. к. у обучаемых на данном этапе не развит фонематический слух, нет навыка восприятия речи на русском языке. Поэтому видится необходимым вводить в каждое занятие задания в виде словарных дик-

тантов различной направленности, включающие проверку усвоенной лексики, умение письменно воспроизвести данные лексемы, выбрать из услышанного заданные части речи и грамматические конструкции, изменить число существительных и под.

Приведем примеры некоторых заданий, скомпонованных по степени возрастания сложности.

1. Слушайте. Повторяйте. Следите за ритмикой слова и ударением. Отбивайте ритм. (Преподаватель произносит слова по слогам, выделяя хлопком рук ударный слог)

да	о́на	ма́ма	ко́мната	молоко́
он	се́стра	И́нна	по́дру́га	
там	Ива́н	э́то		
тут	Мо́сква	кни́га		

2. *Словарный диктант.* Слушайте. Повторяйте. Пишите.

Карандаш, окно, комната, студентка, собака, буква, фамилия, семья, кот, папа и мама, сын и дочь, брат и сестра, стол и стул.

Подчеркните в диктанте слова мужского рода.

3. *Словарный диктант.* Слушайте. Повторяйте. Пишите.

Компьютер, аптека, спина, щека, живот, яблоко, журнал, памятник, добрый вечер! Доброе утро! Вот моя комната. Это мой папа.

Подчеркните в диктанте слова женского рода.

4. *Словарный диктант.* Слушайте. Повторяйте про себя. Пишите.

Одежда, университет, пальто, преподаватель, преподавательница, пианист, пианистка, спортсмен, спортсменка. Я знаю урок. Это мой друг и моя подруга. Вот наше общежитие. Там моё окно.

Подчеркните в диктанте слова среднего рода.

5. *Диктант.* Слушайте. Повторяйте про себя. Пишите.

Это человек, а это люди. Это ребёнок, а это дети. Я изучаю русский язык. Его зовут Иван. Её зовут Анна Смирнова. Моя мама преподавательница.

6. *Диктант с грамматическим заданием.* Слушайте. Записывайте слова во множественном числе.

Город, врач, дочь, магазин, стул, аптека, студент, день, урок, брат, комната.

7. *Цифровой диктант.* Слушайте. Пишите цифры.

4, 8, 15, 26, 43, 60, 91, 205, 1002.

8. *Диктант с грамматическим заданием.* Слушайте. Пишите только глаголы.

Магазин, знать, говорить, сообщение, нос, глаза, изучать, любить, брат, читать, Москва, писать.

9. *Диктант с грамматическим заданием.* Слушайте. Пишите только наречия.

Рано, ранний, холодный, холодно, тепло, тёплый, быстрый, быстро, медленно, красивый, плохо, хорошо, медленный, плохой, трудный, красиво.

Задания на восстановление текста. Преподаватель раздает текст с пропущенными словами, затем читает этот текст в полном объеме. Задача студентов – вписать пропущенные слова.

1. — Здравствуй, Инна! Как дела?

— \_\_\_\_\_, Иван! Хорошо.

— \_\_\_\_\_, Инна!

— До свидания, \_\_\_\_\_!

(Пропущенные слова: добрый день, до свидания, Иван.)

2. — Ирина знает русский язык?

— Да, Ирина \_\_\_\_\_ язык.

— А Манлинь знает русский \_\_\_\_\_?

— Манлинь знает \_\_\_\_\_: университет, \_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_, урок.

(Пропущенные слова: знает русский, язык, слова, общежитие, преподаватель.)

3. *Кто это?* Это Анна. \_\_\_\_\_ студентка. А это кто?



Это Сергей. Он \_\_\_\_\_.  
Что это? Это \_\_\_\_\_ и стул. Это ручка и \_\_\_\_\_.  
Вот \_\_\_\_\_ и сыр.

(Пропущенные слова: она, студент, стол, карандаш, масло.)

Задания с контролем понимания текста.

1. Слушайте. Отвечайте на вопросы. (Читает преподаватель, студенты отвечают.)

Анна и Ирина знают русский язык.

Кто знает русский язык?

Полина и Иван – брат и сестра.

Кто брат и сестра?

Вадим Павлов, Алла Павлова, Иван и Полина – семья.

Иван, Полина, Вадим, Алла – это кто?

2. Слушайте диалог. Отвечайте на вопросы. (Включается аудиозапись диалога.)

— Ирина, чьё это фото?

— Это моя сестра. Её зовут Ольга.

— Она студентка?

— Нет, Ольга работает. Она врач.

— А это кто?

— Это её дочь. Её зовут Наташа. Она не работает, она студентка.

Вопросы:

— Как зовут сестру Ирины?

— Как зовут её дочь?

— Ольга студентка?

— А Наташа работает?

— Наташа врач?

3. Слушайте. Отвечайте на вопросы. (Включается аудиозапись диалога.)

Меня зовут Ольга. Я учусь в университете в Москве. Я изучаю английский язык. Мой друг Сергей работает и изучает китайский язык. Он жил в Китае, учил китайский язык в Пекине. Моя подруга Ирина живёт в Лондоне. Это красивые города. Широкие улицы, зелёные деревья, весёлые люди. Летом я и Ирина едем в Санкт-Петербург.

Вопросы:

— Ольга работает в университете?

— Она изучает русский язык?

— Ирина и Сергей — друзья?

— Сергей знает китайский язык?

— Ольга училась в Пекине?

— Летом Ольга одна едет в Санкт-Петербург?

4. Слушайте преподавателя. Определите, сколько человек участвует в разговоре. Назовите их имена. (Задача усложняется тем, что слова всех участников диалога читает один человек.)

— Привет, Светлана!

— Добрый день, Антон!

— А это мой младший брат Сергей. Рад вас познакомиться. Сергей, это Светлана, моя подруга. Мы учимся в одной группе.

— Очень приятно, Сергей. Антон говорил о тебе.

— И мне очень приятно, Светлана. О вас он никогда не рассказывал и теперь я понимаю почему. Он не хотел говорить, что учится с такой красивой девушкой! Куда вы сегодня идёте?

— Мы с Антоном идём в театр на балет.

— Антон, можно я пойду с вами?

— Хорошо, идём с нами! Встречаемся в 6 часов.

— Спасибо! До встречи!

— До встречи! Пока!

Вопросы:

— Чей брат Сергей?

— Он знает Светлану?

— Антон рассказывал о своём брате?

— Куда идут Антон и Светлана?

— Сергей идёт сегодня в театр?

— Что они будут смотреть в театре?

5. Прослушайте текст. Ответьте на вопросы. (Звучит аудиозапись рассказа. Задача усложняется тем, что чтение сопровождается фоновой музыкой.)

Что случилось с природой? Всё вокруг оживило, словно кто-то её раскрасил. Потрудились Художница-Весна! Эта художница подарила природе свои краски. Любимым зелёным она раскрасила траву. Таким же цветом – лес. Голубым она раскрасила небо, а белым – те далёкие облака. Будто по голубому озеру плывут белые лебеди – облака. Но впереди у Весны ещё столько работы. Разные краски понадобятся ей, чтобы создать прекрасный рисунок [17]

Вопросы:

О каком времени года этот текст?

Назовите цвета, которыми рисовала художница-Весна.

Какие ещё краски нужны Весне?

В какой цвет Весна раскрасила деревья?

Почему облака — белые лебеди?

Задание на соотнесение изображения и прослушанной информации.

1. Отметьте, какая картинка относится к какому диалогу. (На интерактивную доску выводится три фотографии с различными сюжетами. Преподаватель включает аудиозапись диалогов.)

1.

— Серёжа, ты сегодня читал учебник?

— Да, мама! Я и читал, и писал.

— Молодец!

2.

— Алло! Наташа! Это Алла! Здравствуй!

Ирина? — Здравствуй, Алла! Как дела? Как твоя подруга?

— Ты знаешь её телефон?

— Да, знаю. Пиши: 8-926-443-43-06.

3.

— Сергей, добрый день!

— Здравствуйте, Виктор Михайлович!

— Что вы читаете, Сергей?

— Я читаю вашу книгу «Математика».

2. Слушайте преподавателя. (На интерактивную доску выводятся репродукции трех картин русских художников: А.А. Рылов «В тени лип. Демьяново», А.И. Куинджи «Ранняя весна» и И.И. Левитана «Золотая осень».)

Текст. На этой картине мы видим русскую природу. Осень. Деревья стоят жёлтые. Тихая река. Голубое небо. Спокойствие. Скоро наступит зима. Эту картину написал русский художник Исаак Левитан.

Вопрос:

О какой картине читал преподаватель? Кто ее автор?

Задание на определение участников диалога.

Слушайте диалоги. В каком из диалогов говорят студенты? (Задание усложняется тем, что диалоги читает один человек — преподаватель.)

1) — Здравствуйте!

— Здравствуйте!

— Я Вадим Иванович Павлов. Мой сын ваш студент.

— Очень приятно. А я Андрей Викторович Петров, его преподаватель.

— Очень приятно!

2) — Привет, Сергей!

— Добрый день, Ирина!

— Сегодня наш урок?

— Да, сегодня русский язык.

Задание на выбор правильного ответа.

Прослушайте текст. Найдите правильный ответ. (Раздаточный материал с вариантами ответов.)

Меня зовут Анатолий. Я живу в Москве. Это большой и красивый город. В Москве много старых домов и новых зданий. В Москве широкие улицы и зелёные деревья. А это большой парк. Здесь играют маленькие дети, гуляют весёлые люди. Москва — красивый город. Я люблю Москву!

1.

Анатолий живёт в Лондоне.  
Анатолий живёт в Санкт-Петербурге.  
Анатолий живёт в Москве.  
2.  
Москва — маленький город.  
Москва — большой город.  
Москва — не город.  
3.  
В Москве есть старые дома.  
В Москве есть новые дома.  
В Москве есть старые и новые дома.  
4.  
Улицы города широкие с зелёными деревьями.  
Улицы города узкие с зелёными деревьями.  
Улицы города красивые с большими деревьями.  
Задание на умение определять время на слух.  
(Преподаватель называет время, студенты показывают время на циферблате.)  
Покажите на циферблате время. (Можно качество стрелок использовать зубочистки или карандаши/ручки.)  
10:10, 14:20, 3:30, 18:25, 1:45, 12:55, 5:35, 20:20.  
Задания на прогнозирование возможного ответа.  
1. Прослушайте диалог и определите нужный ответ.  
Почему студенты идут в университет?  
Почему Антон не на работе?  
Почему Иван и Полина на стадионе?  
*Варианты ответов:* Потому что они любят футбол. Потому что сегодня занятия. Потому что сегодня воскресенье, и он не работает.  
2. Ответьте на вопросы.  
— Где живёт Анна?  
— А где она учится?  
— Анна хорошо учиться?  
— А где учится её брат Сергей?  
*Варианты ответов:* Она живёт в Москве. Анна учится в университете. Да. Она молодец. Сергей не учится, он работает. Он ездит на такси. Он таксист.  
Работа с видеоматериалом.  
Формирование навыков аудирования логично включает в свой круг работу с видеоматериалом. При использовании аудиовизуальных средств на занятиях русского языка студенты слышат аутентичную русскую речь, неадаптированную для иноязычной аудитории. Фильмы подбираются под языковой уровень конкретной аудитории. (О критериях отбора подробно смотреть в [18].) Визуальный ряд, сопровождающий речь персонажей, помогает лучше запомнить языковые структуры, расширить словарь, стимулирует навыки аудирования, интенсифицирует учебный процесс и придает ему максимальную коммуникативную направленность. Речевые обороты и устойчивые выражения, услышанные с экрана, могут включаться в дальнейшую работу по материалам просмотренного фильма. [18, с. 5]. Работа с фильмом строится по алгоритму: предварительная работа с лексикой, просмотр фильма, опрос на проверку понимания содержания, моделирование увиденных ситуаций и инсценирование соответствующих диалогов. Очень важен и тот факт, что фильм можно рассматривать «...как «слепок» определенной эпохи с ее реалиями, которые определяют социальное поведение носителей языка, а представленные в фильмах диалоги и монологи как образцы текстов, реализуемых в типовых ситуациях общения, демонстрируют модели поведения в условиях реальной коммуникации» [19, с. 168].  
Таким образом, представленные задания, направленные на обучение аудированию, должны послужить интенсификации процесса обучения, в результате которого студенты научатся уверенно распознавать все элементы речи и синтезировать содержание услышанного.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Азимов Э.Г., Щукин А.Н. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). – М.: ИКАР, 2009. – 448 с.
2. Brown Don. Teaching Aural English. English Journal, March, 1950, p. 128–137.
3. Обучение аудированию иноязычного текста на среднем этапе обучения английскому языку. Электронный ресурс. Дата обновления: 25.05.2018. – URL: [https://vuzlit.ru/708181/mehanizmy\\_audirovaniya](https://vuzlit.ru/708181/mehanizmy_audirovaniya) (дата обращения: 25.05.2018).
4. Жинкин Н.И. Механизмы речи. – М.: Наука, 1958. – 370 с.
5. Зимняя И. А. Смысловое восприятие звучащей речи. – М.: Наука, 1976.
6. Ильина В.И., Клычникова З.И. Психолингвистические основы обучения рецептивным видам речевой деятельности // Сб. науч. тр. МГППИЯ им. М. Тореца – М.: 1979. – Вып. 133.
7. Flowerdev J., Miller L. Second language listing: theory and practice. – New York: Cambridge University Press, 2009. – 320 p.
8. Павловская И.Ю. Лабораторные работы по интонации. – СПб.: СПбГУ, 1992. – 18 с.
9. Гальскова Н.Д., Гез Н.И. Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика. – М.: Академия, 2006. – 192 с.;
10. Соловова Е.Н., Методика обучения иностранным языкам. Базовый курс лекций. – М.: Просвещение, 2004. – 239 с.
11. Колкер Я.М., Устинова Е.С., Еналиева Т.М. Практическая методика обучения иностранному языку. – М.: Академия, 2002. – 169 с.
12. Никитина Ю.А. Формирование умений аудирования ямайского варианта английского языка // Балтийский гуманитарный журнал. 2013. № 4. С. 27-30.
13. Смирнова Е.В. Лингвометодические аспекты формирования и совершенствования умений речевой иноязычной деятельности в вузе при использовании средств ИКТ // Карельский научный журнал. 2013. № 2. С. 33-40.
14. Сулова Ю.В. Организационно-педагогические условия эффективного развития аудитивной компетенции курсантов // Балтийский гуманитарный журнал. 2016. Т. 5. № 2 (15). С. 92-96.
15. Елухина Н.В. Обучение слушанию иноязычной речи. // Иностранные языки в школе. – 1996. – № 5. – С. 20–29.
16. Елухина Н.В. Интенсификация обучения аудированию на начальном этапе. Электронный ресурс. Дата обновления: 25.05.2018. – URL: <https://studopedia.org/4-149056.html> (дата обращения: 25.05.2018).
17. Альманах «Пчёлка» СОШ № 52 г. Уфа № 5. Апрель, 2009 г. Электронный ресурс. Дата обновления: 27.05.2018. – URL: <http://almanah52.far.ru/vyp5.html> (дата обращения: 27.05.2018).
18. Садыкова Р.Х., Самарева Е.В. Аудиовизуальные средства в обучении РКИ // Научно-практический электронный журнал Оригинальные исследования. АПНИ, Белгород, 2018 г. № 1. Т. 8. С. 4–8.
19. Касьянова В.М. Художественные фильмы на занятиях по РКИ: от понимания к постижению образа страны // Русская и сопоставительная филология: состояние и перспективы: Международная научная конференция, посвященная 200-летию Казанского университета (Казань, 4-6 октября 2004 г.): Труды и материалы: / Под общ. ред. К.Р. Галиуллина. – Казань: Изд-во Казан. ун-та, 2004. – С. 169–170.

Статья поступила в редакцию 02.05.2018  
Статья принята к публикации 27.06.2018

УДК 378.147.34

ПРОБЛЕМНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ КАК ПСЕВДОИННОВАЦИЯ В ОБУЧЕНИИ  
БАКАЛАВРОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

© 2018

Салманова Джамила Абдулкафаровна, кандидат педагогических наук,  
доцент кафедры «Педагогика»*Дагестанский государственный педагогический университет*  
(367003, Россия, Махачкала, улица Ярагского, 57, e-mail: djamila05@mail.ru)

**Аннотация.** В статье рассматривается место проблемного обучения в инновационном образовании бакалавров педагогического образования. Приводятся методы проблемного обучения: анализ психолого-педагогической литературы по проблеме исследования, дедукция, индукция в понимании инновационных процессов в образовании, проблемно-поисковый метод обучения, позволяющий формировать и развивать творческий подход у студентов к решению профессиональных задач, на основе решения нарочно-создаваемых проблемных ситуаций. На основе анализа практики подготовки бакалавров педагогического образования приведена характеристика и структура проблемного обучения, представляющая собой мыслительную деятельность субъектов обучения, связанной с выполнением заданий, которые обеспечивают формирование новых инновационных знаний и исследование новых способов действий. Обосновываются проблемные и конфликтные ситуации в рамках дисциплины «Педагогическая деонтология», позволяющие переводить педагогические цели в реальные результаты через развитие и задействование творческого потенциала студентов, поскольку каждый участник строит активную самостоятельную деятельность по решению поставленной преподавателем задачи, в результате которой он овладевает профессиональными знаниями, умениями, навыками и развивает свои мыслительные способности. Основные положения и выводы статьи могут быть использованы в научной и педагогической деятельности при преподавании дисциплин психолого-педагогического цикла, кроме того содержание статьи позволяет расширить возможности использования активных методов обучения (учебные дискуссии, «мозговой штурм», интеллектуальная разминка, проведение дискуссии на профессиональную тему) в процессе формирования профессиональных компетенций бакалавра педагогического образования.

**Ключевые слова:** инновационное образование, инноватика, инноваторы, псевдоинновация, проблемное обучение, проблемно-поисковый метод, проблемная ситуация, технология творческого мышления, исследовательская деятельность, бакалавр педагогического образования.

PROBLEMATIC TECHNOLOGIES AS A FALSE INNOVATION IN THE TRAINING  
OF THE BACHELOR OF PEDAGOGICAL EDUCATION

© 2018

Salmanova Jamila Abdulkaderova, candidate of pedagogical Sciences,  
associate Professor of the Department "Pedagogy"*Dagestan State Pedagogical University*  
(367003, Russia, Makhachkala, Yaragskogo street, 57, e-mail: djamila05@mail.ru)

**Abstract.** The article considers the place of problem education in innovative education of bachelors of pedagogical education. The methods of problem training are presented: analysis of psychological and pedagogical literature on the problem of research, deduction, induction in the understanding of innovative processes in education, problem-search method of training, which allows to form and develop a creative approach of students to solving professional problems, based on the solution of deliberately created problem situations. Based on the analysis of the practice of preparation of bachelors of pedagogical education the characteristic and structure of problem-based learning which is a cognitive activity of the subjects of study related to the performance of tasks which ensure the formation of new innovative knowledge and the exploration of new ways of action. The problem and conflict situations within the discipline "Pedagogical deontology", allowing to translate pedagogical goals into real results through the development and use of the creative potential of students, as each participant builds an active independent activity to solve the task set by the teacher, as a result of which he / she acquires professional knowledge, skills and develops his / her mental abilities, are substantiated. The main provisions and conclusions of the article can be used in scientific and pedagogical activity in the teaching of subjects of psychological and pedagogical cycle, in addition, the content of the article allows to expand the possibility of using active teaching methods (educational discussions, "brainstorming", intellectual warm-up, holding a discussion on a professional topic) in the formation of professional competencies of the bachelor of pedagogical education.

**Keywords:** innovative education, innovation, innovators, pseudoinnovation, problem training, problem-searching method, problem situation, creative thinking technology, research activity, bachelor of teacher education.

*Постановка проблемы в общем виде и ее связь с важными научными и практическими задачами.* Бурное развитие экономики страны, вызванные структурными преобразованиями общества, изменили направления системы подготовки специалистов образования. Важными характеристиками бакалавра педагогического образования становятся умение креативно мыслить и творчески решать профессиональные задачи.

С этих позиций, актуально и необходимо формировать у будущих учителей умение реализовать инновационный подход в обучении. Поэтому содержание обучения должно отвечать принципам целостности; иерархичности; структурности; стихийности; креативности, внезапности, в соответствии с чем должна быть построена инновационно – образовательная среда обеспечивающая интерактивное взаимодействие студентов и преподавателей.

Следует отметить что, «инноватика» как наука впервые была впервые обозначена в начале XX века, где она

рассматривалась как отрасль педагогической науки, которая изучает процесс обновления педагогической деятельности.

В то же время в отечественной литературе появляются категории и понятия, среди которых: «новое», «новшество», «инновация», «инновационный процесс», «инноваторы», «инновационная среда», «инновационный потенциал», которые и составляют методологическую основу педагогической инноватики.

По мнению С.В. Костюкевича, инновация — это процесс извлечения смысла из познаний для обеспечения технологической конкурентоспособности и первенства, при этом автор отмечает, что знания являются важнейшей основой, которые создают инновацию [1].

В свою очередь, В.И. Слободчиков, считает, что первым продуктом на сегодняшний день становится знание своей инструментальной и технологической составляющей деятельности, как одной из эффективных и качественных типов гуманитарных производств, что явля-

ется предпосылкой и условием эффективности всей так называемой «инновационной педагогики». В его исследовании инновационное образование рассматривается как развитие и преобразование среды, в которой создаются требования для полноценного развития субъектов образования [2].

Таким образом, инновационное образование – это развитие, изменение и преобразование в педагогической системе, где основной целью выступает систематизация нововведения в образовании, где систематизация педагогических новшеств дает возможность обеспечить, как руководителям образовательных учреждений, так и непосредственно педагогам дальнейшее развитие инновационной среды системы.

Кроме того, при выборе инновационных идей обычно возникает проблема оценки параметров нововведения, поскольку нужно выявить: актуальность нововведения по степени его соответствия потребностям, социальному заказу, новизну (инновационный потенциал, идеи) методическую проработанность идеи, а также соответствие новой идеи личным потребностям педагогов. При этом, инновацию в образовании следует рассматривать не только как переменный процесс, но и как элемент текущей педагогической деятельности.

В числе современных инновационных направлений в педагогических технологиях выделяют псевдоинновации как устаревший вид технологии с частичным улучшением и иным способом применения, в частности проблемное обучение, рассматриваемое нами как технология творческого мышления и познавательной активности личности.

*Анализ последних исследований и публикаций, в которых рассматривались аспекты этой проблемы и на которых обосновывается автор; выделение неразрешенных ранее частей общей проблемы.* Ретроспективный анализ литературы показал, что концепция проблемного обучения в России развивалась с начала 70-х годов XX века, но, однако, проблемное обучение не получило широкой популярности в системе российского образования, а также повсеместного использования.

Исходными при рассмотрении проблемных технологий в обучении бакалавров педагогического образования стали положения и теории И.Я.Лернена [4], А.М.Матюшкина [5], М.И.Махмудова [6], М.Н.Скаткина [7], где проблемное обучение рассматривается как совместная деятельность субъектов педагогического процесса, направленная на решение проблемных задач.

Интересным для нашего исследования также являются труды современных ученых-педагогов (М.И.Башмаков [8], Э.М.Карасева [9], А.А.Нестеренко [10], О.А.Прусакова [11] и др. [12, 13]), ими были определены: классификация проблемных задач, этапы процесса мышления при разрешении проблемной ситуации, типы проблемных ситуаций, а также уровни проблемности в обучении.

*Формирование целей статьи (постановка задания).* Анализ психолого-педагогической литературы по исследуемой проблеме, а также практика преподавания в вузе, предопределили противоречие между социальными требованиями к уровню подготовки бакалавра педагогического образования и преобладанием традиционных методов обучения. Необходимость разрешения приведенного противоречия мы видим в поиске возможностей применения проблемных технологий обучения на занятиях по дисциплине «Педагогическая деонтология» изучаемая студентами на 5 курсе в вариативной части учебного плана по направлению подготовки 44.03.01-Педагогическое образование.

Суть проблемного обучения заключается в том, что преподаватель, выдвигает проблемную ситуацию, тем самым побуждает студентов к выдвижению гипотез и решению проблемной ситуации, в результате чего педагогический процесс сопровождается эффективным взаимодействием, где самостоятельная поисковая деятель-

ность студента становится главенствующей [3, С.276].

Без сомнений проблемная ориентация педагогического процесса включает в себя большой развивающий потенциал, где доминируют типы активного обучения и научения. Кроме того, проблемное обучение нацелено на развитие познавательной самостоятельности студентов, изменение их логического, рационального, критического и творческого мышления и познавательной активности.

В зарубежных педагогических источниках организация учебно-поисковой и исследовательской деятельности рассматривается как одна из сторон инновационного подхода к учебному процессу. Следовательно, это дает нам еще одно право причислить проблемное обучение к категории псевдоинновациям.

*Изложение основного материала исследования с полным обоснованием полученных научных результатов.* Использование проблемного обучения в подготовке бакалавров педагогического образования, позволяет нам формировать и развивать творческий подход к решению профессиональных задач. Поскольку проблемное обучение строится на решении нарочно-создаваемых проблемных ситуаций и основными средствами разрешения создаваемых проблемных ситуаций, являются проблемно-поисковые методы обучения, то интересной, на наш взгляд, является характеристика действий учителя и ученика при проблемном обучении, предложенном П.И. Пидкасистым где четко прослеживается структура и механизмы проблемного обучения [14]. Следует отметить, что в разработках отдельных российских ученых-педагогов, психологов термины «учебная проблема» и «проблемная задача» используются как синонимы. В связи с чем, под учебной проблемой, нами понимается форма проявления логико-психологического противоречия в процессе усвоения учебного материала, направленного умственно на поиск истины, а проявляющий интерес к исследованиям сущности неизвестного. Учебный проблема включает в себя поисковую познавательную задачу, проблемный вопрос, которые успешно используются в преподавании любой образовательной области.

Таблица 1 - Характеристика действий учителя и ученика при проблемном обучении

Действия учителя	Действия ученика
1.Ставит проблемную ситуацию.	1.Осознает противоречие в проблемной ситуации.
2.Организует размышление над проблемной ситуацией.	2.Формулирует проблему.
3.Организует поиск гипотезы.	3.Выдвигает гипотезу.
4.Обобщает выдвинутые гипотезы.	4.Проверяет гипотезу в эксперименте.
5.Обобщает результаты.	5.Анализирует результаты, приводит выводы.

Как видно из таблицы проблемное обучение позволяет изменить роль субъектов педагогического процесса, а именно функции преподавателя и студента, где роль первого заключается в воспроизведении проблемных ситуаций, а функция второго - в индивидуальном «добывании» учебной информации, которой не хватает для благополучного решения данной проблемы.

На самом деле, преподавание в вузе (как и в любом другом учебном заведении) является своего рода творческим делом, требующее от преподавателей круглогодичной работы над собой, поэтому необходимы инновации, которые принимают форму методологических спецсеминаров.

Из этого следует, что укорененное продвижение педагогических новшеств в образовательную практику на сегодняшний день является важной составляющей в процессе модернизации Российского образования.

На практике, использование проблемного обучения, показало, что повысился познавательный интерес сту-

дентов к педагогическим наукам и их стремление развиваться творчески.

Обратимся к анализу применения проблемного обучения на занятиях со студентами педагогического вуза.

Организация проблемной ситуации, как этап, выступает системообразующим элементом в структуре проблемного обучения.

Наряду с этим необходимо отделять задания, вызывающие проблемные ситуации, сами проблемные ситуации как состояние процесса мышления.

Таким образом, организация проблемной ситуации, выступает в качестве мыслительной деятельности, связанной с выполнением заданий, которые обеспечивают формирование новых инновационных знаний, а также исследование новых способов действий.

Отсюда следует, что проблемная ситуация затрагивает как познавательную, так и мотивационно-эмоциональную составляющую студентов.

Стало быть, поэтому в процессе проблемного обучения создаются наиболее лучшие условия для студента, его гуманизации и личностно ориентированной направленности: процесс «поглощения» студентами знаний и умений перестает быть только интеллектуальным процессом, он становится личностным.

Механизм «погружения» в проблемную ситуацию запускается при возникновении у студента познавательной потребности, на основе которой появляется познавательная активность, удовлетворяющая интересы и мотивы личности.

Рассмотрим на примере. В рамках дисциплины «Педагогическая деонтология» при изучении темы: «Режиссура и поведение учителя на уроке», студентам предлагается проиграть и разрешить различные ситуации:

Ситуация 1. Вы входите в кабинет. Напишите на доске дату. Проверьте готовность учеников к занятию. Сядьте за стол, откройте журнал. Задав данную ситуацию студенту, преподаватель заранее подговаривает остальную студенческую группу вести себя шумно и предвзято по отношению к тому студенту, который будет проигрывать и разрешать проблемную ситуацию.

Ситуация 2. Вы замечаете, что один из учеников в классе работает сегодня лучше обычного. Отметьте это, но, так чтобы с мотивировать остальных учеников.

Ситуация 3. Обратитесь к ученику с просьбой, требованием, предупреждением, похвалой, юмором, приказом, пожеланием.

Ситуация 4. Позовите мальчика, принимая во внимание следующее обстоятельство, что идет контрольная, коллоквиум. Вам надо позвать ученика, стараясь не отвлекать остальных.

Ситуация 5. Позовите ученика печально, радостно, в приказном тоне, убедительно, сочувственно.

Ситуация 6. Произнесите фразы: «Кто сегодня дежурный?», «Прошу внимания?», «Кто выполнил домашнее задание?», «Вы готовы к сегодняшнему уроку?», «Не знаю, что с Вами делать?!».

Наиболее интересные результаты мы получили при решении конфликтно-проблемных задач:

Конфликт 1. «Двое учеников подрались на вашем занятии...» Ваши действия и слова?

Конфликт 2. «Задача». Ученик у доски решает задачу по математике. Учитель возмущенно добивается от ученика правильного решения, на что ученик выпаливает: «А вы - то сами знаете, как она решается». Приведите решение конфликта.

Конфликт 3. «Замечание». В ответ на замечание учителя: «Как ты разговариваешь с учителем?» - ученик говорит: «Человек, который неправильно произносит слова «пиджак» и «коридор» вообще не имеет право быть учителем». Что ответит учитель?

Конфликт 4. «Двойка». Получив неудовлетворительно на занятии, ученик шумно и демонстративно садится и начинает грубо высказываться в адрес учителя.

Каковы будут действия учителя?

Конфликт. «Трудный ученик».

Конфликт между молодой учительницей и учеником пятого класса назовем его Ахмедом, трудным, вспыльчивым, несносным мальчиком из неблагополучной семьи, не пользующимся авторитетом в классе. Задача студентов предложить эффективный алгоритм решения проблемной ситуации.

*Выводы исследования и перспективы дальнейших изысканий данного направления.* Приведённые ситуации позволяют вырабатывать различные поведенческие стратегии, в том числе увидеть целесообразность и значимость результатов собственной деятельности и поведения. Кроме того, решение проблемных ситуаций позволяют студентам выработать умения, эффективного поведения в различных конфликтах.

Таким образом, использование технологии проблемного обучения в подготовке бакалавров педагогического образования позволяет формулировать творческое мышление, поскольку студенты приводят сперва гипотезы, а затем и экспериментально проверяют их, находя при этом правильное решение.

Вышеизложенное позволяет нам утверждать, что проблемное обучение – это один из видов псевдоинноваций, позволяющий переводить педагогические цели в реальные результаты через развитие и задействование творческого потенциала студентов, поскольку каждый участник строит активную самостоятельную деятельность по решению поставленной преподавателем задачи, в результате которой он овладевает профессиональными знаниями, умениями, навыками и развивает свои мыслительные способности.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Костюкевич, С.В. Инновации: подход современных западных авторов в контексте российского опыта / С.В. Костюкевич // Alma mater. № 4. -М., 2011. С. 69-78.
2. Слободчиков В.И. Проблемы становления и развития инновационного образования // Инновации в образовании. 2010. № 2.
3. Загрекова Л.В., Николина В.В. Дидактика. М.: Высшая школа, 2013.
4. Пидкасистый П.И. Процесс обучения как целостная система. М.: Педагогика, 2011.
4. Лернер И.Я. Проблемное обучение. - М.: Просвещение, 1972.
5. Матюшкин А.М. Проблемные ситуации в мышлении и обучении - М.: Высшая школа, 1972.
6. Махмутов М.И. Проблемное обучение. Основные вопросы теории. - М.: Педагогика, 1995. - 230 с., и др.
7. Скаткин М.Н. Проблемы современной дидактики. - М.: Педагогика, 1980.
8. Теория и практика продуктивного обучения: Коллектив. моногр. / М.И. Башмаков (авт. - сост.); Рос. акад. образования. Сев. - Зап. отд-ние. Ин-т продуктив. обучения. - М.: Нар. образование, 2000. - 248с.
9. Карасева Э.М. Проблемное обучение как средство формирования у студентов умений действовать самостоятельно // Современная педагогика. 2014. № 5 [Электронный ресурс]. URL: <http://pedagogika.snauka.ru/2014/05/2365>
10. Нестеренко А.А. Дидактические модели реализации проблемно-ориентированного обучения: Дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.01. – М., 2006 – 173с.
11. Прусакова О.А. Учебно-методическое обеспечение проблемного обучения информационным технологиям в основной школе: Дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.02. - Рязань, 2012 – 177с.
12. Коростелева Е.Ю. Технология проблемного обучения на уроках географии // Карельский научный журнал. 2015. № 4 (13). С. 9-11.
13. Сабирова Ф.М., Дерягин А.В. Повышение интереса младших школьников к опытному изучению физических явлений на основе использования элементов технологии проблемного обучения // Балтийский гуманитарный журнал. 2017. Т. 6. № 1 (18). С. 145-148.

14. Кларин М.В. Инновационные модели обучения: Исследование мирового опыта. Монография. М.: Луч, 2016. 640 с.

*Статья поступила в редакцию 06.04.2018*

*Статья принята к публикации 27.06.2018*

УДК 378.046.4

**ИЗ ОПЫТА ОРГАНИЗАЦИИ ДИСТАНЦИОННОГО КУРСА ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ УЧИТЕЛЕЙ ФИЗИКИ «СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ ПРЕПОДАВАНИЯ АСТРОНОМИИ В УСЛОВИЯХ РЕАЛИЗАЦИИ ФГОС ОО» С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ LMS MOODLE**

© 2018

**Сабирова Файруза Мусовна**, кандидат физико-математических наук,  
доцент кафедры физики**Сахабиев Илмир Ахметханович**, старший преподаватель кафедры физики  
*Казанский (Приволжский) федеральный университет, Елабужский институт*  
(423604, Россия, Елабуга, ул. Казанская, 89, e-mail: [IlSahabiev@kpfu.ru](mailto:IlSahabiev@kpfu.ru))

**Аннотация.** В статье описан разработанный дистанционный курс, предназначенный для повышения квалификации учителей физики. Необходимость его разработки обусловлена тем, что в 2017 году в перечень обязательных дисциплин, изучаемых в общеобразовательной школе, вновь вводится предмет астрономия. Дисциплина имеет большое значение в формировании мировоззрения школьников, однако одной из проблем по внедрению ее в учебный процесс является недостаточная подготовленность учителей к ее ведению, в качестве решения которой является повышение квалификации. Одной из форм повышения квалификации является дистанционный курс, который позволяет пройти его без отрыва от основной работы. Сегодня дистанционное обучение осуществляется с использованием современных информационно-коммуникационных технологий на различных образовательных платформах. В статье описаны преимущества платформы LMS MOODLE, представлена структура курса, которая выстроена в определенной логической последовательности, предусматривающая не только освоение теоретических сведений, но и методических аспектов преподавания астрономии в школе. В статье также рассмотрены проблемы, которые были выявлены в ходе прохождения курса учителями, заключающиеся в основном в том, что, во-первых, эффективность дистанционных курсов была бы выше, если бы курс реализовывался в системе смешанного обучения, и, во-вторых, учителя не достаточно хорошо владеют современными информационными технологиями, особенно в интерактивном режиме. В целом, опыт использования разработанного авторами дистанционного курса «Совершенствование преподавания астрономии в условиях реализации ФГОС ОО» показывает достаточно высокую эффективность использования LMS MOODLE в системе повышения квалификации учителей физики.

**Ключевые слова:** астрономия, дистанционный курс, образование, школа, учитель, повышение квалификации, образовательная платформа, информационно-коммуникационные технологии, методика преподавания, сферическая астрономия, небесная механика, элементы астрофизики, ЕГЭ.

**THE USE OF LMS MOODLE FOR THE REMOTE TRAINING COURSE FOR TEACHERS OF PHYSICS  
“IMPROVEMENT OF TEACHING OF ASTRONOMY IN THE CONDITIONS OF REALIZATION  
OF FEDERAL STATE EDUCATIONAL STANDARD OF GENERAL EDUCATION”**

© 2018

**Sabirova Fairuza Musovna**, candidate of physical and mathematical sciences,  
associate professor of the department of Physics**Sahabiev Ilmir Ahmetkhanovich**, senior lecturer of the Department of Physics  
*Kazan (Volga region) Federal University, Elabuga Institute*  
(423600, Russia, Elabuga, Kazanskaya st., 89, e-mail: [IlSahabiev@kpfu.ru](mailto:IlSahabiev@kpfu.ru))

**Abstract.** The article describes the developed distance course, designed to improve the skills of physics teachers. The need for its development is due to the fact that in 2017 in the list of compulsory disciplines that are studied in the secondary school, again the subject is being introduced astronomy. Discipline is of great importance in shaping the world outlook of schoolchildren, however, one of the problems in introducing it into the educational process is insufficient teacher preparedness for its conduct. One of the forms of advanced training is the distance course, which allows you to pass it without breaking away from the main job. Today distance learning is carried out using modern information and communication technologies on various educational platforms. The article describes the advantages of the LMS MOODLE platform, presents the structure of the course, which is built in a certain logical sequence, which involves not only mastering theoretical information, but also the methodological aspects of teaching astronomy in the school. The article also discusses the problems that were revealed during the course of the course by teachers, consisting mainly in that, firstly, the effectiveness of distance courses would be higher if the course were implemented in a system of blended education, and, secondly, teachers do not have a good command of modern information technology, especially in interactive mode. In general, the experience of using the distance course developed by the authors “Improving the teaching of astronomy in the context of the implementation of the GEF GS” shows a rather high efficiency of the use of LMS MOODLE in the system of raising the qualification of teachers of physics.

**Keywords:** astronomy, distance course, education, school, teacher, advanced training, educational platform, information and communication technologies, methods of teaching, spherical astronomy, celestial mechanics, elements of astrophysics, a single state examination.

Приказом №506 от 7 июня 2017 г. «О внесении изменений в федеральный компонент государственных образовательных стандартов начального общего, основного общего и среднего (полного) общего образования, утвержденный приказом Министерства образования Российской Федерации от 5 марта 2004 г. № 1089» были внесены изменения в часть II федерального компонента по вопросу возвращения в обязательную часть учебного плана предмета «Астрономия» [1].

Важность изучения основ такой науки, как астрономия, определена сформулированными в приказе целями и серьезно обсуждалась в печати и средствах массовой информации [2–5]. На протяжении многих лет курс «Астрономия» был обязательным для учеников 11 класса и входил в инвариантную составляющую школьной

программы. На изучение предмета отводился один час в неделю, а вести занятия имели право учителя физики. С 2008 года в результате реформ предмет убрали из программы, внося астрономические понятия в курс физики. Стоит заметить, что перекраивание программы также привело к уменьшению часов на преподавание физики. Вместо 4 часов в программе стандарта остались только 2, что, по мнению многих учителей, не могло не отразиться на качестве знаний учащихся [2].

В целом общественность положительно отнеслась к данному нововведению: будет неплохо, если дети будут больше знать о звездах, космосе, вселенной.

Однако возникли проблемы в ходе реализации инициативы Министерства, в частности, касающиеся кадрового обеспечения. В большинстве случаев астроно-

мию преподают учителя физики, однако опрос учителей физики показал, что в настоящее время преподаватели физики и астрономии многих школ сами недостаточно подготовлены по ряду причин. Во-первых, даже если они и изучали астрономию при обучении в вузе, то из-за неактуальности полученных знаний материал постепенно забывается, за исключением случаев, когда учитель вел подготовку учеников к астрономическим олимпиадам. Несмотря на то, что долгие годы астрономия как отдельная дисциплина в школе не изучалась, астрономические олимпиады продолжали проводиться на различных уровнях [6]. Во-вторых, в большинстве случаев учителя не изучали астрономию в вузах, тем более методике ее преподавания. Это означает, что в случае, если этим учителям придется вести уроки по астрономии в школе, то руководящим началом для них будет школьный учебник. В целом, на сегодняшний день состояние преподавания астрономии зависит от предметной и методической подготовки учителей, от того, насколько они готовы повышать свою квалификацию.

Для решения этой проблемы многими образовательными организациями было создано большое количество разнообразных курсов повышения квалификации для учителей, в том числе дистанционных (достаточно запросить информацию в любом поисковике сети Интернет). В современных условиях, когда происходит интенсивная информатизация общества, внедрение новых информационных технологий во все сферы деятельности общества, возникли новые возможности по внедрению новых образовательных технологий [7], в том числе и в систему повышения квалификации. Одной из таких технологий и является дистанционное обучение, позволяющее осуществлять образовательную деятельность с использованием современных информационно-коммуникационных технологий [8]. Тематика предлагаемых курсов самая разнообразная, направленная на повышение квалификации в области методики преподавания астрономии с использованием инновационных подходов.

В Елабужском институте КФУ также был разработан дистанционный курс, предназначенный для учителей физики и астрономии: «Совершенствование преподавания астрономии в условиях реализации ФГОС ОО». Дистанционный курс размещен на виртуальной образовательной площадке «Дистанционное образование Казанского федерального университета» [9], где предусматривается организация дистанционной поддержки преподавателям и обучающимся. Образовательной платформой для курса является LMS MOODLE, преимущественно использования многократно обсуждалось в литературе, как для обучения, так и организации самостоятельной работы студентов (см., например, [10–13]) в системе смешанного обучения. Дистанционное обучение, в том числе при повышении квалификации, предусматривает именно упор на самостоятельную работу. Однако образовательная платформа MOODLE используется в основном в системе смешанного обучения, предусматривающую сочетание аудиторной (непосредственное взаимодействие участников образовательного процесса) и дистанционной (интерактивное взаимодействие и самообразование) форм обучения [14–21].

В Елабужском институте уже имеется опыт организации дистанционных курсов повышения квалификации учителей [22–23], в котором делается упор на практическую ориентированность [24, 25], реализуемую, в частности, при подготовке бакалавров направления подготовки 44.03.05 Педагогическое образование, профиль «Математика и физика», где «Астрономия» ведется как дисциплина по выбору. Однако осуществляется этот опыт в рамках очно-заочных курсов повышения квалификации, и их реализация включает в себя два этапа: дистанционный и очный. На дистанционный этап выносятся такие общие и обязательные пункты, как современные нормативно-правовые основы образования;

финансовая грамотность; предметно-методические основы профессиональной деятельности. Обсуждение и проверка освоения программы дистанционного этапа курсов осуществлялась с использованием преимуществ интерактивного обучения, предусмотренной образовательной платформой MOODLE. В ходе очного этапа слушателям предоставлялась возможность использовать учебную и лабораторную базу университета при непосредственным руководством преподавателей вуза.

В нашем же случае была сделана попытка использовать эту платформу для создания и организации исключительно дистанционных курсов повышения квалификации. Созданный курс нацелен на повышение квалификации учителей физики и направлен на углубление и систематизацию знаний слушателей по астрономии и методике её преподавания в условиях реализации ФГОС; развитие профессиональных компетенций в области конструирования учебных занятий по астрономии с учетом требований ФГОС, преодоление затруднений, возникающих в профессиональной деятельности, связанных с переходом на ФГОС основного общего образования. Материал курса структурирован по модульному принципу, т. е. каждый раздел программы представляет целостный, логически законченный тематический модуль.

Для последовательного и эффективного изучения наш курс представлен в следующей логической последовательности: введения, пяти основных модулей и итогового контрольного блока [9]. Во введение формулируются цель и задачи программы, представлена рабочая программа курса; компетенции, осваиваемыми в процессе прохождения курса (в соответствии с ФГОС); методические рекомендации для участников курса; глоссарий; список рекомендуемой литературы, Интернет и видео-ресурсы, которые необходимы для успешного прохождения курса.

В первых четырех модулях рассмотрены основные темы, изучение которых также предусмотрено программой по Астрономии для 11 класса в 2017–2018 учебном году [2], материал, представленный на курсе, шире и глубже. Первая тема – «Основные сведения из сферической астрономии» – посвящена изучению небесной сферы, систем небесных координат и явлениям, связанным с суточным вращением небесной сферы. В рамках этой темы предстоит изучить: основные линии и точки небесной сферы, кульминации светил, теореме о высоте полюса мира, горизонтальные и экваториальные координаты, суточное движение небесной сферы на различных географических широтах, видимое годичное движение Солнца, смена времен года, видимое суточное движение Солнца на разных географических широтах Земли и в разные времена года. Вторая тема – «Основы небесной механики» – посвящена изучению движения небесных тел и законов движения планет. В рамках этой темы рассматриваются такие вопросы как: видимое движение и конфигурация планет, определение расстояний, размеров планет и звезд, законы Кеплера и всемирного тяготения, движение и фазы Луны, солнечные и лунные затмения. Третья тема – «Методы астрофизики и физика солнца» посвящена изучению основных разделов и методов астрофизики и изучению Солнца. В рамках этой темы затрагиваются такие вопросы как элементы астрофотометрии, телескопы, астроспектроскопия, физические характеристики, атмосфера и внутреннее строение Солнца, солнечная активность, солнечные факелы, пятна протуберанцы, вспышки. Четвертая тема – «Природа и эволюция звезд» посвящена изучению звезд и галактик. По этой теме рассмотрены такие вопросы как: нормальные звезды, звездные величины, светимости; спектральная классификация звезд; диаграмма «спектр-светимость»; определение физических характеристик звезд; движение звезд в пространстве; внутреннее строение звезд; кратные и двойные звезды; переменные звезды; эволюция и происхождение звезд; Наша и другие галактики.



Структура учебного материала в дистанционном курсе по каждой из перечисленных тем следующая: представлен теоретический материал в виде теоретических сведений, презентаций, Интернет-ресурсов, который выложен на курс с помощью элемента «Файл» в виде прикрепленных документов. Их содержание учителям предстоит освоить самостоятельно, а после изучения каждой из четырех перечисленных тем предусмотрено выполнение оцениваемых заданий с использованием таких элементов курса, как «Лекция», «Задание», «Тест». Элемент «Лекция» предусматривает не только изучение теоретического материала, но и оперативную и поэтапную, по смысловым блокам, проверку его усвоения. С помощью элемента «Задание» учителя получают свой вариант контрольной работы по решению задач астрофизического содержания, выполняют ее самостоятельно, руководствуясь методическими рекомендациями и примерами решения задач, и отправляют на проверку. Элемент «Тест» используется как для текущей, так и итоговой проверки усвоения курса. Используя элемент «Форум», можно узнать, какие темы или вопросы вызвали наибольшие затруднения. Этот элемент и обеспечивают обратную связь преподавателя и учителей. С помощью элемента «Чат» учителя смогли обмениваться информацией между собой. Среди участников курса были учителя, которые уже начали вести дисциплину в школе и делились с проблемами, с которыми им пришлось встретиться.

Пятая тема посвящена методическим аспектам изучения астрономии в современной школе. В рамках этой темы изучаются такие вопросы, как история преподавания астрономии в российской школе; особенности изучения основных разделов астрономии; о преподавании учебного предмета «Астрономия» в 2017–2018 учебном году, программа преподавания астрономии на 2017–2018 учебный год, примеры решения задач астрофизического содержания, включенные в единый государственный экзамен по физике. В итоговом контрольном блоке дистанционного курса учителям предстоит выполнить итоговый тест и составить технологическую карту урока по одной из выбранных тем курса «Астрономия».

Таким образом, содержание разработанного курса не только соответствует программе 11 класса по Астрономии на 2017–2018 год [2], но и раскрывает методические особенности преподавания этой дисциплины. Все это направлено на практическую ориентированность курса при использовании в учебном процессе

Опыт использования разработанного курса показал, что учителя высоко оценили содержание и структуру разработанного курса. По результатам выполненных заданий выяснилось, что ни одна из изученных тем не вызвала затруднений. По мнению учителей, прошедших курс, они действительно повысили свою квалификацию и смогли подготовиться.

Однако в ходе использования курса были выявлены и проблемы. Во-первых, эффективность дистанционных курсов была бы выше, если бы курс реализовывался в сочетании с традиционным обучением, то есть в системе смешанного обучения. Несмотря на простоту обращения с используемой образовательной платформой, оказалось, что учителя не достаточно хорошо владеют современными информационными технологиями, особенно в интерактивном режиме. В связи с этим, они вместо обращения к преподавателям в онлайн режиме в форуме или чате звонили или приходили при возможности на консультацию лично. Во-вторых, так как астрономия много лет не преподавалась в школе, многим учителям не хватало учебной и особенно методической литературы. Несмотря на то, что на курсе нами выкладывалась имеющаяся в электронном виде литература, ее все равно оказалось недостаточно. В третьих, астрономия в 11 классе, в отличие от других дисциплин, в том числе физики, изучается по ФГОС ОО, поэтому не все учителя имели четкое представление о требованиях, предвляя-

емых к структуре и содержанию технологической карты урока. Процесс создания технологической карты урока по астрономии оказался сложным и трудоемким, требующим от учителя много времени и творческих усилий.

В целом разработанный дистанционный курс «Совершенствование преподавания астрономии в условиях реализации ФГОС ОО» раскрыл новые возможности использования LMS MOODLE в системе повышения квалификации учителей физики.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Приказ Министерства образования и науки РФ от 7 июня 2017 г. N 506 «О внесении изменений в федеральный компонент государственных образовательных стандартов начального общего, основного общего и среднего (полного) общего образования, утвержденный приказом Министерства образования Российской Федерации от 5 марта 2004 г. N 1089» // ГАРАНТ.РУ. [Электронный ресурс]: <http://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/71597416/#ixzz59edYO3Fn> (дата обращения 16.03.2018 г.)

2. Введение астрономии в 2017-2018 учебном году // 2018 год [Электронный ресурс]: <http://2018god.net/vvedenie-astronomii-v-2017-2018-uchebnom-godu/> (дата обращения 16.03.2018 г.)

3. Турцева Дарья. Школьникам привьют иммунитет к лженауке: астрономия возвращается в расписание уроков // Реальное время. [Электронный ресурс]: <https://realnoevremya.ru/articles/72752-s-1-sentyabrya-v-shkolah-vvoditsya-astronomiya> (дата обращения 18.03.2018 г.)

4. Точка зрения: Нужна ли астрономия в школе? // Постнаука. [Электронный ресурс]: <https://postnauka.ru/talks/27962> (дата обращения 22.02.2018 г.)

5. Кондакова Е.В. Почему важно изучать астрономию в школе // Региональное образование: современные тенденции. – 2017. – № 1 (31). – С. 71–76.

6. Сабилова Ф.М., Сахабиев И.А. О проблеме подготовки школьников к олимпиадам по астрономии в основной школе // Физика в школе. – 2014. – № 2. – С. 49–53.

7. Сабилова Ф.М., Исмагилова Е.И. Проблемы и перспективы информатизации физико-математического образования (некоторые итоги научно-практической конференции) // Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований. – 2017. – № 1-2. – С. 336–340.

8. Каримов К.А., Уматалиева К.Т. Преимущества дистанционного образования в системе повышения квалификации педагогов // Молодой ученый. – 2012. – № 11. – С. 487–489. [Электронный ресурс]: <https://moluch.ru/archive/46/5599/> (дата обращения: 18.03.2018).

9. Сахабиев И.А. Дистанционный курс «Совершенствование преподавания астрономии в условиях реализации ФГОС ОО» для повышения квалификации учителей физики // Физико-математическое образование: проблемы и перспективы. Материалы II Всероссийской научно-практической конференции. г. Елабуга, 7-9 декабря 2017 г. – Казань: Изд-во Казан. Унта. 2017. – С. 158–162.

10. Краснова Л.А. Из опыта организации и проведения дистанционных курсов повышения квалификации учителей физики // Физико-математическое образование: проблемы и перспективы: материалы научно-методической конференции, посвященной 60-летию юбилею физико-математического факультета. – Елабуга: Изд-во ЕИ КФУ, 2013. – С. 34–36.

11. Ваганова О.И., Гладкова М.Н., Трутанова А.В. Электронное обучение как средство организации самостоятельной работы студентов // Балтийский гуманитарный журнал. – 2017. – Т. 6 – № 2 (19). – С. 100–102.

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

13. Колдина М.И., Ваганова О.И. Управление самостоятельной работой студентов вуза // Карельский научный журнал. – 2017. – Т. 6. – № 3 (20). – С. 38–42

14. Шурыгин В.Ю., Сабирова Ф.М. Реализация смешанного обучения физике средствами LMS MOODLE // Азимут научных исследований: педагогика и психология. – 2016. – Т. 5. – № 4 (17). – С. 289–293.

15. Фомина А.С. Смешанное обучение в вузе: институциональный, организационно-технологический и педагогический аспекты // Теория и практика общественного развития. – 2014. – № 21. – С. 272–279.

16. Shaidullin R.N., Safiullin L.N., Gafurov I.R., Safiullin N.Z. Blended Learning: Leading Modern Educational Technologies // Procedia - Social and Behavioral Sciences. – V. 131. – P. 105–110.

17. Половникова Л.Б. Смешанное обучение и изучение физики в техническом вузе // Современные проблемы науки и образования. 2015. № 1-1. URL: <http://www.science-education.ru/ru/article/view?id=18780> (дата обращения: 25.09.2016).

18. Shurygin V.Y., Krasnova L.A. Electronic learning courses as a means to activate students' independent work in studying physics // International Journal of Environmental and Science Education. – 2016. – Т. 11. – № 8. – P. 1743–1751.

19. Картузова Т.В., Мерлина Н.И., Селиверстова Л.В. Использование некоторых элементов системы MOODLE в работе со студентами заочного отделения при изучении математических дисциплин // Карельский научный журнал. 2016. Т. 5. № 2 (15). С. 34–36.

20. Шурыгин В.Ю. Организация тестового контроля знаний студентов средствами LMS MOODLE // Балтийский гуманитарный журнал. 2017. Т. 6. № 1 (18). С. 172–174.

21. Печерский С.В. Эффективная конфигурация системы управления учебными курсами MOODLE для её интеграции с системой рейтинговой оценки работы студентов ПензГТУ // XXI век: итоги прошлого и проблемы настоящего плюс. 2013. № 10 (14). С. 131–134.

22. Krasnova L.A., Anisimova T.I. Particularities of remote-acting courses to upgrade teaching qualification // World Applied Sciences Journal. – 2013. – Т. 27. – № 13 A. – P. 158–161.

23. Anisimova T.I., Krasnova L.A. Interactive technologies in electronic educational resources // International Education Studies. – 2015. – Т. 8. – № 2. – P. 186–194.

24. Громов Е.В., Сабирова Ф.М. Повышение практической ориентированности преподавания естественно-научных дисциплин в педагогическом вузе в контексте внедрения профессионального стандарта педагога // Физика в школе. – 2016. – № S3. – С. 31–35.

25. Сабирова Ф.М. О механизме реализации практико-ориентированного подхода в преподавании дисциплин математического и естественно-научного цикла в педагогических вузах России // Инновации в современном мире: Сборник статей Международной научно-практической конференции. – 2015. – С. 74–77.

***Работа выполнена за счет средств субсидии, выделенной в рамках государственной поддержки Казанского (Приволжского) федерального университета в целях повышения его конкурентоспособности среди ведущих мировых научно-образовательных центров.***

*Статья поступила в редакцию 02.04.2018*

*Статья принята к публикации 27.06.2018*

РОЛЬ ДИСКРЕТНОЙ МАТЕМАТИКИ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ СТАНОВЛЕНИИ  
СОВРЕМЕННОГО СПЕЦИАЛИСТА

© 2018

**Секинаева Белла Шабазевна**, старший преподаватель кафедры алгебры и геометрии  
факультета математики и информационных технологий**Брциева Вероника Константиновна**, студент*Северо-Осетинский государственный университет им. К.Л. Хетагурова*  
(362025, Россия, Владикавказ, улица Ватутина, 46, e-mail: bekoevamarina@mail.ru)

**Аннотация.** Статья посвящена обоснованию роли дискретной математики в профессиональном становлении современного специалиста. Высокий уровень компетентности современного специалиста немислим без твердого владения математическими методами и навыками по их применению в сфере своей профессиональной деятельности. Это особенно относится к дискретной математике, так как в процессе освоения элементов дискретной математики формируются такие профессионально важные качества как логическая стройность и конструктивность умозаключений, пространственное мышление, способность к убедительным и аргументированным доказательствам, анализировать проблемы как в деталях, так и в целом, способность к поиску различных вариантов решений нестандартных задач. Кроме этого, дискретная математика расширяет теоретическую базу для освоения специальных дисциплин и составляет основу общенаучной подготовки квалифицированного специалиста. Однако в практике современного высшего образования присутствует явное противоречие между объективной необходимостью получения прочных знаний из области дискретной математики и низкой мотивацией обучающихся к изучению данной дисциплины. Студенты не осознают пользу знаний, полученных на занятиях по дискретной математике, в будущей профессиональной деятельности. Они не принимают прикладную нагрузку математических дисциплин, аргументируя тем, что знание математического материала не будет востребовано в дальнейшем. Как следствие, у студентов заметно снижается познавательный интерес к математическим дисциплинам, не вырабатываются способности и умения, необходимые для решения задач из сферы профессиональной деятельности с использованием математических моделей, в том числе построения и исследования математических моделей. Отсутствие перечисленных способностей, навыков и умений будет содействовать снижению уровня самообразования, творческого и профессионального саморазвития.

**Ключевые слова:** дискретная математика, математическое образование, профессиональное становление, компетентность современного специалиста, профессионально ориентированное математическое образование, творческое мышление, саморазвитие.

THE ROLE OF DISCRETE MATHEMATICS IN THE PROFESSIONAL FORMATION  
OF THE MODERN SPECIALIST

© 2018

**Sekinaeva Bella Shabazheva**, senior lecturer, chair of algebra and geometry,  
faculty of mathematics and information technology**Brcieva Veronika Konstantinovna**, student*North Ossetian State University named after K.L. Khetagurov*  
(362025, Russia, Vladikavkaz, Vatutin Street, 46, e-mail: bekoevamarina@mail.ru)

**Abstract.** The article is devoted to the substantiation of the role of discrete mathematics in the professional development of a modern specialist. A high level of competence of a modern specialist is inconceivable without a firm mastery of mathematical methods and skills in their application in the sphere of their professional activities. This is especially true for discrete mathematics, since in the process of mastering the elements of discrete mathematics, such professionally important qualities as logical harmony and constructiveness of reasoning, spatial thinking, ability to convincing and reasoned evidence, analyzing problems both in detail and in general, the ability to search various solutions for non-standard tasks. In addition, discrete mathematics expands the theoretical basis for mastering special disciplines and forms the basis for general scientific training of a qualified specialist. However, in the practice of modern higher education there is a clear contradiction between the objective necessity of obtaining strong knowledge from the field of discrete mathematics and low motivation of students to study this discipline. Students do not realize the benefits of knowledge gained in discrete mathematics classes in future professional activities. They do not accept the applied load of mathematical disciplines, arguing that knowledge of mathematical material will not be claimed in the future. As a consequence, students noticeably decrease cognitive interest in mathematical disciplines, do not develop the abilities and skills necessary to solve problems from the sphere of professional activity using mathematical models, including the construction and research of mathematical models. Absence of the above abilities, skills and abilities will help to reduce the level of self-education, creative and professional self-development.

**Keywords:** discrete mathematics, mathematical education, professional formation, competence of a modern specialist, professionally oriented mathematical education, creative thinking, self-development.

*Постановка проблемы в общем виде и ее связь с важными научными и практическими задачами.* В условиях реализации новых федеральных государственных образовательных стандартов (далее – ФГОС) основной целью высшего образования выступает подготовка высококомпетентных специалистов, конкурентоспособных на современном рынке труда: ответственных, мобильных, свободно владеющих своей профессией и ориентирующихся в смежных областях деятельности, готовых к профессиональному росту, способных к развитию устойчивой профессиональной мобильности в условиях информатизации общества и внедрения инновационных наукоемких технологий. Уровень социально-экономического развития государства сегодня требует от работников умения действовать в инновационном опережаю-

щем режиме, прогнозировать предстоящие неизбежные изменения, мыслить и работать при необходимости нестандартно, принимать максимально эффективные решения в сложных обстоятельствах, выходящих за пределы имеющихся возможностей. Умение апеллировать к таким важным математическим понятиям, как к функции, графику функции, производной сложной функции, интегрированию, дифференцированию, уравнениям, неравенствам, пределу функции, объемам пространственных фигур, геометрической прогрессии и другим, не менее важным дефинициям, не раз позволяло удостовериться в их универсальности при анализе и интерпретации данных из профессиональной сферы. При этом существенно повышается значимость индивидуальных характеристик специалиста.

*Анализ последних исследований и публикаций, в которых рассматривались аспекты этой проблемы и на которых обосновывается автор; выделение неразрешенных ранее частей общей проблемы.* Проблемой формирования математических знаний у специалистов различных направлений, а также подтверждением значимости математического образования в условиях рыночной экономики занимаются многие исследователи (Н.Н. Андреева, Ш.М. Абасов, М.И. Бекоева, М.А. Гаджимурадов, Л.Т. Зембатова, Б.Ш. Секинаева, И.Э. Тетермазова, Ю.Ф. Шуберт, А.В.И. Элипханов) [1–6]. Так, например, отмечая важную роль математики, как универсального междисциплинарного языка для описания и изучения объектов и процессов, формирования общих и профессиональных компетенций, Н.Н. Андреева и Ю.Ф. Шуберт в своем исследовании пишут, что в процессе подготовки конкурентоспособных специалистов важна интеграция гуманитарных, естественнонаучных и математических знаний. Существенная роль при этом принадлежит фундаментальной и системообразующей дисциплине «дискретная математика» [1]. Математические дисциплины, по мнению других ученых (Ш.М. Абасов, М.А. Гаджимурадов, А.В.И. Элипханов) [2], больше чем остальные дисциплины содействуют развитию мыслительных действий, творческих способностей. Это обусловлено тем, что элементы дискретной математики лежат в основе реализации любого технологического процесса (М.А. Гусева, И.К. Кондаурова), без них неосуществима качественная деятельность предприятий, очень часто от них зависит жизнедеятельность и здоровье населения, как работающего, так и пользующегося услугами общественного производства [7; 8].

*Формирование целей статьи (постановка задания).* В процессе обучения математике необходимо постоянно делать акцент на те темы, где студенты будут использовать полученные знания при усвоении базовых дисциплин, а так же их интеллектуальное развитие, логическое мышление не только в области математики, но и в овладении выбранной им специальности. Как известно, средством реального отражения действительности могут выступать математические модели. Математические соотношения и преобразования лежат в основе построения и реализации любого технологического процесса. Так как изучение общеобразовательных дисциплин предшествует овладению дисциплинами специальности (О.И. Ваганова, А.В. Гладков, А.В. Трутанова) [9], то первые должны не только повышать профессиональную мотивацию студентов, но и расширять объем математических понятий, тождеств, алгоритмов, материалов, необходимых для успешного овладения базовыми дисциплинами. Придавая большое значение сближению теории с практикой и роли математики в развитии науки и техники, известный русский математик П.Л. Чебышев писал: «Воссоединение теории и практики дает самые драгоценные результаты, и не только практика выигрывает от этого, но и все остальные науки развиваются под влиянием практики. Это касается особенно математики, которая открывает новые дисциплины для исследования или новые идеи в дисциплинах, давно известных обществу» [10].

Специального внимания заслуживают задачи, используемые на этапе формирования познавательного интереса к математике: содержание практических заданий должно быть профессионально ориентированным. С целью развития познавательного интереса к дисциплине математики необходимо подбирать такие задания, которые привязаны к конкретной профессии (М.И. Бекоева), к интересным прикладным проектам, реализация которых требует должной математической подготовки [11]. В соответствии с новыми ФГОС высшего образования выпускник должен владеть необходимыми общекультурными компетенциями, которые часто выражаются в профессиональной лексике. Поэтому в формулировках

условий таких задач студенты должны использовать профессиональные термины грамотно. Необходимо разработать рабочие программы и учебно-методические комплексы для интегрированных междисциплинарных курсов, чтобы студенты с самого начала обучения в образовательной организации осознавали важность математической подготовки для постановки и решения профессиональных задач [12].

*Изложение основного материала исследования с полным обоснованием полученных научных результатов.* Математика зародилась в глубокой древности и с самого начала функционирования условно делится на дискретную и континуальную математику. К континуальной относится та часть математики, которая содержит теории пределов и непрерывности. Все остальное образует дискретную математику (discretemathematics). Главной ее спецификой является именно дискретность, т.е. прерывистый характер [13]. Дискретная математика – это раздел математики, изучающая дискретные математические объекты и структуры [14]. Элементы дискретной математики возникли в глубокой древности и известны, в основном, как логические, комбинаторные задачи, для решения которых необходимо перебрать различные комбинации дискретных объектов и периодически анализировать возникающие варианты решения и их логичность. Многие из них сохранились до настоящего времени в книгах по занимательной математике в виде задач-шуток, головоломок, смекалок и т.д. В силу специфического характера своего содержания данная учебная дисциплина имеет большой потенциал для формирования ключевых компетенций специалиста, как профессиональных, так и личностных. Она способна развивать умения поиска (В.К. Брциева, Б.Ш. Секинаева, И.Э. Тетермазова), переработки и усвоения новой учебной информации; формировать способности к самообразованию; вырабатывать навыки планирования и адекватного оценивания своих действий; развивать готовность к принятию решения в стандартных и нестандартных ситуациях [15]. Дискретная математика, помимо перечисленных свойств, способствует формированию навыков работы в команде; качеств, необходимых современному специалисту.

Кроме того, дискретная математика исследует и обосновывает математические модели реальных процессов, которые описываются на формализованном языке. В сочетании с информатикой, математической логикой и другими дисциплинами дискретная математика превращается в междисциплинарный инструментальный, который выполняет две важные функции:

- 1) *обучающую* – направленную на формирование у специалиста любого направления и профиля подготовки умения правильно задавать цель того или иного процесса, определять обстоятельства и дополнения в достижении цели;
- 2) *аналитическую* – выраженную в «проигрывании» моделей возможных обстоятельств и анализе предполагаемых оптимальных вариантов решения исследуемой проблемы.

Дискретная математика формирует такой склад ума, который отличается способностью к критической проверке и логическому обоснованию тех или иных концептуальных положений, теорий, умозаключений. Наличие элемента сомнения – здоровое рациональное зерно, свойственное математическому мышлению – нигде и никогда не воспрепятствует специалисту любой профессии. В процессе математических действий в перечень приемов, типов и методов человеческого мышления включаются автоматические индукция и дедукция, анализ и синтез, сравнение, обобщение и конкретизация, систематизация и классификация, абстрагирование, структурирование и сопоставление. Специалист, обладающий математическим формализованным языком, способен шире изучать сущность реальных процессов и явлений, ориентироваться в окружающей действительности, быстрее реаги-

ровать на социальные изменения.

В настоящее время в связи с возрастающей ролью математических знаний и умений в современной науке и практике, необычайно большое количество будущих специалистов, особенно технического и экономического профилей, нуждаются в основательной математической подготовке, которая позволяла бы математическими методами исследовать широкий круг обостряющихся проблем, использовать современные информационные технологии.

Изучение математических дисциплин, и особенно дискретной математики, расширяет банк математических понятий, правил, алгоритмов, вопросов и тем, необходимых для успешного овладения базовыми дисциплинами, что способствует усилению мотивации студентов в рамках выбранной ими профессии. Такие учебные дисциплины, как «Экономика», «Математическая статистика», «Экономическая математика», «Основы программирования», «Математическое моделирование экономических систем», «Математические основы психологии» и другие специальные дисциплины, связаны с непосредственным применением методов дискретной математики [16]. Следовательно, знание дискретной математики становится профессионально значимой дисциплиной для студентов почти всех направлений и профилей.

Значительную роль в подготовке творческой, конкурентоспособной, личности, способной к постоянному саморазвитию и самосовершенствованию, играет исследовательская деятельность студентов. Исследовательская работа по любой профильной дисциплине требует выполнения различных заданий практических расчетных действий и проведение теоретических исследований по вопросам, связанным с будущей профессиональной деятельностью [17]. При выполнении указанных видов деятельности студент самостоятельно осуществляет поиск информации, ее обработку, осмысление, оформление с использованием методов математической статистики, математических моделей, формул и символов, подготовку к публичной защите. Примерами тем учебно-исследовательской деятельности студентов являются: «Использование методов математической статистики для обработки результатов исследования», «Применение методов дискретной математики в прикладных задачах экономики» и т. д.

Обучая основам дискретной математики, преподаватель формирует способности к овладению стандартными приемами решения типовых задач, развивает математическое мышление, доказывает значимость элементов дискретной математики в социальной и профессиональной жизнедеятельности человека. Понятие математической подготовки существенно расширяется, добавляя знания из области дискретной математики, и навыки применения этих знаний в практической деятельности. Возможность обогащения учебно-познавательной деятельности обучающихся личностно-ориентированным смыслом и подъема уровня фундаментальной математической подготовки заключается в том, чтобы содержание обучения дискретной математике имело профессиональную направленность.

*Выводы исследования и перспективы дальнейших исследований данного направления.* Таким образом, в подготовке квалифицированных специалистов дискретная математика занимает важнейшее место, так как она является не только наиболее эффективным инструментом количественных расчетов, но и средством предельно точного исследования и более четкого формулирования понятий и проблем. Следовательно, она выступает не только мощным средством решения прикладных задач универсальным научным языком, но и элементом общей культуры. От уровня математической подготовки в значительной мере зависит уровень сформированности общепрофессиональных компетенций будущего специалиста, его подготовленность к деятельности в реаль-

ном профессиональном мире, где необходимо не только знать применение своим способностям и знаниям, но и безболезненно приспосабливаться к социальному пространству, быть конкурентоспособным специалистом. Каждая дисциплина в системе высшего образования призвана вносить свой вклад в формировании определенных общекультурных и общепрофессиональных компетенций. При этом основная роль принадлежит фундаментальной общетеоретической дисциплине – дискретной математике. Дискретная математика – это универсальный, легко формализуемый язык для описания различных процессов и явлений окружающей действительности, без овладения которым сегодня немыслима ни качественная подготовка, ни результативная деятельность современного специалиста.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Шуберт Ю.Ф., Андреещева Н.Н. Формирование у студентов профессиональных компетенций //Среднее профессиональное образование. М., 2016. № 12. С. 216–219.
2. Элипханов А.В.И., Гаджимурадов М.А., Абасов Ш.М. Формирование умений, лежащих в основе критического мышления, в условиях реализации системно-деятельностного подхода к обучению геометрии // Балтийский гуманитарный журнал. 2017. Т. 6. №1 (18). С. 86–89.
3. Бекоева М.И. Самообразование студентов при изучении дисциплины «Качественные и количественные методы психологических исследований» //Балтийский гуманитарный журнал. 2016. Т. 5. №1 (14). С. 55–58.
4. Зембатова Л.Т. Подготовка будущих учителей начальных классов к формированию универсальных учебных действий у учащихся на уроках математики // Проблемы современного педагогического образования. 2017. № 57-12. С. 116–122.
5. Малиева З.К. Социокультурные факторы самоорганизации и самовоспитания студентов //Уральский научный вестник. 2016. Т. 7. №1. С. 55–56.
6. Секинаева Б.Ш., Тетермазова И.Э. Роль и место обучения математике в общем образовании //Проблемы современного педагогического образования. 2017. №55-7. С. 64–70.
7. Кондаурова И.К. Организация научно-исследовательской работы студентов программы магистратуры «Профессионально ориентированное обучение математике» //Балтийский гуманитарный журнал. 2017. Т. 6. № 1 (18). С. 115–119.
8. Кондаурова И.К., Гусева М.А. Место дисциплины «Введение в систему математического образования России» в профессиональном становлении педагога-математика //Карельский научный журнал. 2014. № 4. С. 62–65.
9. Ваганова О.И., Гладков А.В., Трутанова А.В. Формирование профессиональных компетенций бакалавров в условиях электронного обучения //Балтийский гуманитарный журнал. 2017. Т. 6. №2 (19). С. 190–193.
10. Кремер Н.Ш. Высшая математика для экономистов. 2-е изд. (перераб. и доп.). М.: ЮНИТИ. 2010. 471 с..
11. Бекоева М.И. Развитие творческих способностей младших школьников на уроках математики//Ученые записки Орловского государственного университета. 2017. №2 (75). С. 203–207.
12. Башмаков М.И. Математика: учебник для студентов учреждений среднего профессионального образования. М.: Владос. 2014. 251 с.
13. Национальная доктрина образования в Российской Федерации. URL: <http://www.humanities.edu.ru> (дата обращения 20.03.2018).
14. Абдуразаков М.М., Доржпалам О. Математическое моделирование как средство обучения //Балтийский гуманитарный журнал. 2017. Т. 6. 4 (21). С. 223–226.
15. Секинаева Б.Ш., Тетермазова И.Э., Брциева В.К. Формирование логического мышления студентов в процессе обучения математике //Уральский научный вест-

ник. 2017. Т. 12. № 4. С. 105–107.

16. Элипханов А.В.И. математика и математическое образование в формате проблемы формирования у субъектов познания процедур критического мышления // Балтийский гуманитарный журнал. 2017. Т. 6. 4 (21). С. 439-442.

17. Павлова Е.С., Палферова С.Ш. Организация тестового контроля знаний при изучении дисциплины «математика» //Балтийский гуманитарный журнал. 2017. Т. 6. №4 (21). С. 370-373.

*Статья поступила в редакцию 23.04.2018*

*Статья принята к публикации 27.06.2018*

**БАЛЛЬНО-РЕЙТИНГОВАЯ СИСТЕМА КОНТРОЛЯ И ОЦЕНКИ ЗНАНИЙ –  
ДИНАМИЧЕСКИЙ ФАКТОР ИНФОРМАЦИОННОЙ ОТКРЫТОСТИ  
И СТИМУЛЯЦИИ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ**

© 2018

**Сидакова Нелли Валентиновна**, кандидат педагогических наук,  
доцент кафедры иностранных языков*Северо-Осетинский государственный университет имени К.Л. Хетагурова  
(362025, Россия, Владикавказ, ул. Ватутина, дом 44-46, e-mail: nelly@solt.ru)*

**Аннотация.** Неотъемлемой составляющей организации учебного процесса в высшей школе является реализация компетентного и личностно-ориентированного подхода в обучении, направленного на кардинальное обновление профессионального образования, достижения его эффективности и качества. Одним из действенных инструментов определения качественных показателей является балльно-рейтинговая система оценки знаний. Обращение к данной системе продиктовано наличием недостатков в общепринятой пятибалльной системе оценивания знаний, которая обладает низкой дифференцирующей способностью и является субъективной и авторитарной. Важнейшим фактором, стимулирующим учебную деятельность, является информационная открытость и прозрачность рейтинговой системы, которая позволяет более объективно оценивать уровень успеваемости и навыков обучаемых. Она систематизирует и оптимизирует процесс обучения, способствует положительной динамике, не допускает предвзятости и формализма, обеспечивает высокий уровень организации учебного процесса и реализацию образовательных программ. В статье актуализируются вопросы интегрального подхода к использованию балльно-рейтинговой системы оценки знаний, ее анализ и влияние на стимуляцию учебной деятельности в рамках высшей школы. Необходимым элементом контроля успеваемости студентов в цепи балльно-рейтинговой системы является компьютерное тестирование, которое применяется на всех этапах учебного процесса. Тестирование имеет ряд значительных преимуществ, а также некоторые негативные черты, изложенные в исследовании.

**Ключевые слова:** учебный процесс, качество образования, балльно-рейтинговая система, информационная открытость, стимуляция учебной деятельности, динамика успеваемости, компьютерное тестирование, текущий и промежуточный контроль, преимущества и недостатки.

**THE RATING SYSTEM OF KNOWLEDGE CONTROL AND ASSESSMENT AS A DYNAMIC FACTOR  
OF INFORMATION OPENNESS AND STIMULATION OF EDUCATIONAL ACTIVITY**

© 2018

**Sidakova Nelly Valentinovna**, candidate of pedagogical sciences, associate professor  
of the foreign languages chair*North Ossetian State University named after K.L. Khetagurov  
(362025, Russia, Vladikavkaz, Vatutin street, 44-46, e-mail: nelly@solt.ru)*

**Abstract.** The implementation of a competent and personality-oriented approach to teaching, aimed at a radical updating of vocational education and achieving its effectiveness and high quality, is an integral part of organizing the educational process in higher education. The rating system of knowledge assessment is among the effective tools for determining qualitative indicators. The application of this system is caused by shortcomings in the generally accepted five-point system of knowledge assessment, which has a low differentiating ability and is subjective and authoritative. The most important factor stimulating educational activity is information openness and transparency of the rating system, which enables to assess the level of academic performance and skills of trainees in a more objective way. It systematizes and optimizes the learning process, promotes positive dynamics, prevents from prejudice and formalism, provides a high level of educational process organization and implementation of educational programmes. The article actualizes the questions of the integral approach to the use of the rating system of knowledge assessment, its analysis and influence on the stimulation of educational activity within the framework of the higher school. An essential component in monitoring students' progress in the rating system is computer testing, which is applied at all stages of the learning process. Testing has a number of significant advantages as well as some negative characteristics mentioned in the research.

**Keywords:** educational process, quality of education, rating system, information openness, stimulation of learning activity, dynamics of academic performance, computer testing, current and intermediate control, advantages and disadvantages.

*Постановка проблемы в общем виде и ее связь с важными научными и практическими задачами.* Смена образовательной парадигмы в высшей школе определяет становление новой системы высшего профессионального образования, основанной на реализации компетентного и личностно-ориентированного подхода в обучении и предполагающей индивидуализацию и развитие личности студента, готового к профессиональному самоопределению и интеграции в национальную и мировую культуру. Становление новой системы высшего образования в полной мере зависит от эффективности и качества образовательного процесса. Одним из действенных инструментов определения качественных показателей является балльно-рейтинговая система оценки знаний обучаемых.

Появление балльно-рейтинговой системы оценки качества образования пришлось на 90-е годы XX века, в годы формирования Болонского процесса, одного из важнейших проявлений интеграционных тенденций в Европе. Болонская декларация инициировала и осуществила кардинальные реформы европейского высшего образования. Внедренная в образовательный процесс России в конце XX-начале XXI века, балльно-рейтинго-

вая система претерпевала значительные изменения [1]. И сегодня она продолжает регулярно корректироваться и совершенствоваться. Это происходит под влиянием различных факторов:

- 1) в соответствии с требованиями ФГОС для высших учебных заведений;
- 2) в соответствии с непреложными отечественными образовательными традициями преподавания учебных дисциплин гуманитарного и естественнонаучного циклов;
- 3) с учетом национально-культурной, региональной и языковой специфики высшего профессионального образования;
- 4) с учетом межпредметной взаимосвязи изучаемых в вузе универсальных общеобразовательных наук с рядом узкопрофессиональных дисциплин.

Исследования в целях определения качества образования направлены на выявление уровня обученности и профессиональной подготовки студентов высшей школы, а также на соблюдение системных тенденций, соответствующих образовательным программам вузовского образования.

Балльно-рейтинговая система оценки знаний прихо-

дит на смену исторически проверенному и отработанному десятилетиями контрольно-оценочному пятибалльному механизму, постепенно и методично изживающему себя. Сущность пятибалльной системы оценивания знаний в том, что этот механизм обладает низкой дифференцирующей способностью, находится в ведении преподавателя и представляет исключительно внешний контроль, являющийся субъективным и авторитарным. В этом ключе глубину возможностей довольно сложно измерить. В нынешних условиях модернизации образования прежняя система не способна в пятибалльном диапазоне в достаточной степени отражать ни полноту знаний обучаемых, ни индивидуальный и творческий потенциал, ни качество образования в целом. Именно балльно-рейтинговая система оценки знаний способна диагностировать полноту (или недостаточность) навыков и умений обучаемых. Рейтинговая система первоначально применялась в качестве эксперимента, впоследствии укоренившись и упрочившись в образовательном процессе высших и средних учебных заведений. Эта система обеспечивает контроль успеваемости студентов, также психологическую и педагогическую характеристику, в основе которой лежит комплекс мотивационных стимулов, отражающих реальные достижения обучаемых.

Сегодня рейтинговая система оценки знаний прогнозирует систематическую, максимальную и мотивированную работу не только студента, но также определяет уровень и качество преподавания педагогов. В этом контексте важнейшим фактором, стимулирующим учебную деятельность, является информационная открытость рейтинговой системы, которая позволяет более объективно оценивать уровень знаний, возбуждает у обучаемых заинтересованность в более полной и лучшей подготовке к предстоящему контролю. Это даёт возможность студентам и преподавателям сопоставлять показатели текущей деятельности с итоговыми результатами.

*Анализ последних исследований и публикаций, в которых рассматривались аспекты этой проблемы и на которой основывается автор.* Рейтинговая система оценивания результатов обучения признается учеными, педагогами и методистами одним из важнейших элементов учебного процесса и средством реализации компетентностного подхода в образовании, от правильной организации которого зависит эффективность учебно-воспитательного процесса. Необходимость использования рейтинговой и модульной систем отмечают в своих научных трудах В.П. Беспалько [2], В.А. Болотов [3], О.В. Вязова [4], Е.В. Горбатова [5], В. Грызлов [6], А.Ф. Гусева [7], Н.Н. Диканская [8], Т.Ч. Огай [9], Г.А. Русских [10], Н.В. Сидакова [11; 12], Л.В. Чупрова [13], А.Н. Якимов [14] и др. [15-20].

По утверждению педагогов и методистов, обращение к рейтинговой системе побуждает наличие значительных недостатков в общепринятой системе оценивания знаний: узкий диапазон оценок, недостаточный объем контролируемого учебного материала у каждого студента, невозможность регулярного опроса всех обучаемых в силу небольшого количества отведенного аудиторного времени и т. д.

*Формирование целей статьи (постановка задания).* Рейтинг (от английского rating – уровень, разряд) – это индивидуальный числовой показатель, предполагающий систему условных единиц или суммарный учет баллов в формировании субъективного ранга, уровня или занимаемого места в определенной иерархии. В основном рейтинговая система используется экспертами в различных сферах деятельности: политической, экономической, социальной, спортивной и др.

В сфере образования рейтинговая (или балльно-рейтинговая) система оценки знаний стала использоваться для аттестации студентов и школьников за определенный аттестуемый период. Согласно этой методической и образовательной инновации, осуществляется отсле-

живание динамики роста знаний, умений и других качественных показателей обучаемых в течение семестра или учебного года. Рейтинговая система нацелена на оценку учебной работы, на освоение испытуемыми образовательных программ и также на повышение мотивации к конкретной изучаемой дисциплине. Цель нашего исследования – проанализировать преимущества балльно-рейтинговой системы оценки знаний и конкретизировать ее влияние на стимуляцию учебной деятельности в рамках высшей школы.

*Изложение основного материала исследования с полным обоснованием полученных научных результатов.* При сравнении прежней пятибалльной системы оценивания знаний и рейтинговой системы мы приходим к убеждению, что вторая предпочтительней. Как мы уже отмечали, диапазон оценок в пять баллов (объективной сказать, в четыре балла, т. к. единица почти никогда не ставится) явно мал и не приемлет промежуточных знаков: плюсов или минусов. По этой оценочной шкале довольно трудно оценить работу по составлению доклада, реферата или другого творческого или научного опуса.

Рейтинговая система оценивания знаний предполагает помимо регулярных учебных заданий использовать дополнительную литературу, поисковую систему Интернет, самостоятельно проводить исследования по заданной проблематике. В этой связи широко задействована методика интерактивного обучения: подготовка и проведение презентаций, «круглых столов», дискуссий, составление ролевых, деловых игр и др. За каждый вид работы студент получает определенное количество баллов, которые объявляются заранее, суммируются между собой и составляют в совокупности итоговый результат. Студент, таким образом, занимается предметом системно, постоянно совершенствует навыки самостоятельной работы и креативного мышления, формирует и развивает аналитические способности, проявляя возрастающий интерес к изучаемой дисциплине и умение не только формулировать свою точку зрения, но и аргументированно ее отстаивать [21].

Важнейшим преимуществом данной системы контроля является ее открытость. В самом начале обучения студентам предоставляется возможность ознакомления со структурой и объемом учебного материала, который им предстоит усвоить, с методикой проведения рейтингового контроля.

Разъясняются правила, доводятся до сведения студентов критерии их аттестации, объявляются максимальный, минимальный и промежуточные баллы, соответствующие каждой из экзаменационных оценок или количеству баллов для получения зачета. Исходя из этой информации, студенты корректируют свою текущую учебную и индивидуальную работу с учетом требований и объективных условий балльно-рейтинговой системы.

Эффективность рейтинговой системы прямо пропорциональна качеству обучения. Она систематизирует и оптимизирует процесс обучения, способствует положительной динамике учебной деятельности и предполагает:

- повышение интереса и мотивацию студентов к изучаемым дисциплинам;
- активизацию познавательной деятельности;
- стимуляцию обучаемых к самостоятельной работе и поиску дополнительной информации;
- личностно-ориентированный подход в обучении;
- открытость, наглядность и объективность в оценивании знаний;
- заинтересованность в получении высокого балла за аттестационный период и рейтинговое тестирование;
- систематический анализ результатов учебной работы и тестирования.

С 2006–2007 учебного года в ФГБОУ ВО «Северо-Осетинский государственный университет им. К.Л. Хетагурова» действует балльно-рейтинговая система оценки знаний. Она охватывает все основные разде-



лы учебных программ по всем изучаемым дисциплинам. На протяжении более чем десятилетия такая система контроля знаний положительно зарекомендовала себя, но при этом регулярно корректируется и совершенствуется. Выработана и неоднократно апробирована система накопления баллов за учебную и дополнительную самостоятельную работу студентов в аттестуемый период. Также ведется учет баллов, набранных студентами в результате двух рубежных тестирований, проводимых в течение каждого семестра [22].

Таким образом, максимальный балл за учебную деятельность в течение семестра, включающий основную текущую нагрузку, составляет 50 баллов (2 аттестуемых периода по 25 баллов). Суммарно также учитывается дополнительная индивидуальная работа по составлению рефератов, презентаций, научных сообщений, участие в научных конференциях и т. д. (от 3 до 7 баллов). Каждое рубежное компьютерное тестирование также оценивается по 25 баллов (50 за семестр). Максимальный результат 100 баллов – итог работы в каждом отдельном семестре. Результирующая оценка определяется в соответствии с Положением о балльно-рейтинговой системе оценки знаний студентов.

Далее приводим шкалу перевода балльных результатов в академические оценки (в пятибалльной системе) по экзаменационным дисциплинам:

- от 86 до 100 баллов общего рейтинга – «отлично»;
- от 72 до 85 баллов общего рейтинга – «хорошо»;
- от 56 до 71 балла общего рейтинга – «удовлетворительно»;
- менее 56 баллов общего рейтинга – «неудовлетворительно».

В последнем случае студент квалифицируется, как не освоивший учебную программу, и обязан сдавать устный экзамен по дисциплине. Для получения зачета по изучаемому предмету студенту необходимо набрать не менее 56 баллов.

Широкое распространение в балльно-рейтинговой системе оценивания знаний получило компьютерное тестирование, которое применяется на всех этапах учебного процесса для обеспечения текущего и итогового контроля успеваемости студентов. Тестирование имеет ряд преимуществ:

- дает возможность получения быстрого и объективного результата, т.к. обработка ответов проводится компьютером;
- тестовые задания могут охватывать обширный объем материала;
- все испытуемые находятся в равных условиях;
- результаты тестирования открыты и однозначны.
- возможность самопроверки, необходимой для продуктивного самообучения, что является особым преимуществом этой методики.

При всех положительных характеристиках компьютерного тестирования, нельзя не отметить его негативные черты: возможность списывания; случайный или произвольный выбор ответа на вопрос; возможные ошибки и недочеты в тесте, допущенные при программировании; психологический барьер (довольно частое явление среди студентов). Досадной особенностью тестирования является тот факт, что большинство студентов предполагает получить в итоге высокий балл, а не высокий результат продемонстрированных знаний.

Особое внимание следует обратить на отрицательную сторону компьютерного тестирования в вопросе изучения иностранных языков. Безусловно, в начальной стадии обучения в вузе тестирование является необходимым дидактическим приемом для выявления языковых навыков, полученных в школе. Но для текущего и итогового контроля компьютерное тестирование неэффективно, поскольку тестовый контроль не способствует развитию устной и письменной речи. Есть вероятность измерения тестированием усвоенного грамматического и лексического материала путем подбора, подстановки,

замены лексических единиц или установления грамматических категорий. Но это не решает задачу проверки языковых знаний. Основа постижения иностранного языка заключается в обучении говорению, всем видам устной и письменной речи, живой коммуникации, в работе с аутентичными материалами [23], составлении профессиональной документации и др. В этом процессе эффективна методика интерактивного обучения иностранным языкам [24-27]. Исходя из приведенных фактов, следует констатировать, что контроль знаний по иностранным языкам должен иметь исключительно устный коммуникативный характер.

*Выводы исследования и перспективы дальнейших изысканий данного направления.* Подводя итог в нашем исследовании, мы пришли к выводу, что рейтинговую систему контроля знаний следует считать методически правильным решением в условиях модернизации высшего образования и своевременно пришедшим на смену пятибалльной градации в оценивании обучаемых. Рейтинговая система призвана наиболее объективно осуществлять мониторинг знаний, стимулировать студентов к самостоятельности в научно-исследовательской деятельности, самоконтролю и самооценке, а следовательно, обеспечить возможность самоуправления образовательной деятельности и в полной мере ощутить собственную значимость.

Обобщая достоинства рейтинговой системы как одного из инновационных методов, можно констатировать, что рейтинговая система – это не только оценка уровня усвоения знаний, но и метод системного подхода к изучению дисциплины. При рациональном, с дидактической позиции, разделении дисциплины на модули возможно ее усвоение каждым обучающимся самостоятельно. В этом случае самостоятельная работа студентов, ее реализация, создает условия для развития личности студента [28].

Существенной интегральной характеристикой балльно-рейтинговой системы является информационная прозрачность и открытость. Она не допускает предвзятости и формализма, активизирует познавательную деятельность студентов, обеспечивает высокий уровень организации учебного процесса и реализацию образовательных программ, предусмотренных ФГОС, и как итог, формирует их профессиональную компетентность и способствует качественной подготовке специалистов.

Анализируя компьютерное тестирование, как необходимый элемент контроля успеваемости студентов в цепи балльно-рейтинговой системы, мы выявили ряд значительных преимуществ, стимулирующих продуктивную учебную деятельность студентов и непрерывное повышение своего индивидуального рейтинга. Однако мы склонны при этом утверждать, что компьютерное тестирование не способно в достаточной степени оценивать знания и навыки обучаемых по иностранным языкам в силу обозначенных в нашем исследовании причин. Наше утверждение предполагает возможность полемики по этому вопросу и дальнейшее решение проблемы.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Сидакова Н.В. Профессионально-компетентностная модель иноязычного обучения: пути формирования в условиях многоуровневого образования: Монография. – Владикавказ: Изд-во СОГУ, 2012. – 180 с.
2. Беспалько В.П. Слагаемые педагогической технологии. – М.: Педагогика, 1989. – 190 с.
3. Болотов В.А., Ефремова Н.Ф. Система оценки качества российского образования // Педагогика. – 2006. – №1. – С. 22–31.
4. Вязова О.В. Организационный рейтинг системы оценки знаний учителя // Информация и образование. – 2001 – № 4.
5. Горбатова Е.В. Рейтинговая система оценки знаний студентов как средство реализации компетентностного подхода в образовании // Педагогическое образование и наука: история и современность: матер. Респ.

науч.-практ. конф.– Минск: БГПУ, 2009.

6. Грызлов В. Качество образования: диалектика позиций и уровней // Высшее образование в России.– 2005.– № 5.– С. 25–28.

7. Гусева А.Ф., Закс Е.В. Рейтинговая система – новый подход к организации контроля в обучении общей химии // Тезисы докл. XVI Менделеевского съезда по общей и прикладной химии Т. 1.– СПб, 1998.– С. 370–371.

8. Диканская Н.Н. Оценочная деятельность как основа управления качеством образования // Стандарт и Мониторинг в образовании.– 2003.– № 3.– С. 38–42.

9. Огай Т.Ч. Рейтинговая аттестация студентов // Специалист.– 1999 – № 7.

10. Русских Г.А. Технология рейтингового обучения // Дополнительное образование.– 2004.– № 12.

11. Сидакова Н.В. Принцип системности в технологии модульного обучения иностранным языкам // Азимут научных исследований: педагогика и психология.– 2016.– Т. 5.– № 4 (17).– С. 213–216.

12. Сидакова Н.В. Личностно ориентированный подход как стратегия системного и последовательного процесса обучения иностранному языку // Вектор науки ТГУ. Сер.: Педагогика, психология.– 2015.– № 2 (21).– С. 146–149.

13. Чупрова Л.В., Ершова О.В. Рейтинговая система оценки знаний студентов заочной формы обучения как средство повышения качества образования // Успехи современного естествознания.– 2015.– № 4.– С. 171–175.

14. Якимов А.Н., Юрков Н.К., Баннов В.Я. Роль рейтинговой системы контроля и оценки знаний в повышении качества образования // Успехи современного естествознания.– 2010.– № 1.– С. 92–93.

15. Мерлина Н.И., Селиверстова Л.В., Ярдухина С.А. Балльно-рейтинговая система оценки качества успеваемости студентов // Балтийский гуманитарный журнал. 2015. № 3 (12). С. 58-61.

16. Исмагилова Э.Ф. Анализ оценочных систем и оценочных шкал, используемых в России и в общей мировой практике // Карельский научный журнал. 2013. № 4. С. 74-76.

17. Вопиашина С.М., Малявина А.Н. Методические проблемы обучения студентов-переводчиков по балльно-рейтинговой системе // Балтийский гуманитарный журнал. 2016. Т. 5. № 4 (17). С. 171-175.

18. Павлова Ж.Г. Рейтинговая технология формирования мотивации преподавателей вуза // Балтийский гуманитарный журнал. 2017. Т. 6. № 4 (21). С. 367-369.

19. Беляев С.А. Оценка уровня сформированности компетенций у студентов в медицинском вузе по экономическим дисциплинам // Карельский научный журнал. 2017. Т. 6. № 3 (20). С. 11-14.

20. Сычёва М.В. Исторические предпосылки современных контроля и оценки в образовании // XXI век: итоги прошлого и проблемы настоящего плюс. 2015. Т. 2. № 6 (28). С. 151-156.

21. Сидакова Н.В. Характерные черты модернизированного содержания обучения иностранному языку // Вестник КГУ им. А.Н. Некрасова.– 2014.– Т. 20 – №5.– С. 201–204.

22. Сидакова Н.В. Обучение второму иностранному языку как билингвальный процесс в образовании студентов неязыковых специальностей // Балтийский гуманитарный журнал.– 2016.– Т. 5.– № 3 (16).– С. 185–189.

23. Сидакова Н.В. Использование профессионально-ориентированных аутентичных материалов в обучении иностранному языку студентов технических специальностей // Азимут научных исследований: педагогика и психология.– 2016.– Т. 5.– №3 (16).– С. 154–157.

24. Тимирясова Л.Б. Использование интерактивных мультимедийных проектов в обучении иностранным языкам // Балтийский гуманитарный журнал. 2014. № 4. С. 109-111.

25. Куликова И.В. Интерактивные методы при обучении студентов технического вуза иностранному языку //

XXI век: итоги прошлого и проблемы настоящего плюс. 2013. № 7 (11). С. 112-116.

26. Сидакова Н.В. Презентация как одна из форм интерактивного обучения // Балтийский гуманитарный журнал. 2015. № 1 (10). С. 143-145.

27. Рябухина Е.В., Нуждина М.В. Активные и интерактивные образовательные технологии в вузе // Карельский научный журнал. 2015. № 3 (12). С. 26-29.

28. Татарина Г.Е. Использование рейтинговой системы контроля знаний студентов на уроках физики // [Электронный ресурс] – Режим доступа // [https://nsportal.ru/sites/default/files/2013/02/08/reuyting\\_na\\_urokah\\_fiziki](https://nsportal.ru/sites/default/files/2013/02/08/reuyting_na_urokah_fiziki)

*Статья поступила в редакцию 11.05.2018*

*Статья принята к публикации 27.06.2018*

**Слепенкова Евгения Александровна**, кандидат педагогических наук,  
доцент кафедры общей и социальной педагогики

**Лебедева Ирина Владимировна**, кандидат педагогических наук,  
доцент кафедры общей и социальной педагогики

*Нижегородский государственный педагогический университет им.К. Минина  
(603002, Россия, Нижний Новгород, улица Ульянова, 1, e-mail:lebedeva06.08@yandex.ru)*

**Аннотация.** Мировые тенденции в области реорганизации образования соотносятся в первую очередь с усложнением профессиональной деятельности педагога как ключевой фигуры, участвующей в социальных преобразованиях. В современном обществе педагог воспринимается как активный деятель, способный подготовить к самостоятельной жизни и профессиональному труду молодое поколение. Профессионализация подготовки учителей России, которая предполагает усиление ее практической направленности, является одним из ведущих факторов модернизации высшего педагогического образования. Требования, выдвигаемые обществом к современному учителю, предполагают его серьезную подготовку в сфере использования продуктивных учебных технологий, одной из которых является метод проектов. Анализ исторических и современных аспектов применения проектных технологий в образовании позволяет определить значимую роль проектного обучения в подготовке будущего педагога. Авторы раскрывают специфику применения учебных проектов в изучении педагогических дисциплин в опоре на оригинальную классификацию учебных педагогических проектов. В качестве классификационного критерия выдвинута зависимость от доминирующего метода решения проектной проблемы. На основе данного критерия выделяется 4 вида учебных проектов: информационно-аналитические; проекты профессионального моделирования; социально-педагогические и исследовательские. Наиболее репрезентативно виды студенческих проектов представлены в формате преподавания педагогических дисциплин в условиях универсального бакалавриата. Реальный опыт изучения различных дисциплин педагогического цикла на базе Нижегородского государственного педагогического университета имени К. Минина показал, что в формате использования учебного проектирования формирование готовности будущих педагогов к профессиональной деятельности идет более успешно и эффективно.

**Ключевые слова:** проектная деятельность, проектная технология, учебный педагогический проект, информационно-аналитический проект; профессиональное моделирование; социально-педагогический проект, исследовательский проект.

#### DESIGN TECHNOLOGY IN STUDYING PEDAGOGICAL DISCIPLINES

**Slepenkova Eugenia Aleksandrovna**, candidate of pedagogical sciences, associate professor  
of the department of general and social pedagogics

**Lebedeva Irina Vladimirovna**, candidate of pedagogical sciences, associate professor  
of the department of general and social pedagogics

*Nizhny Novgorod State Pedagogical University named after K. Minin  
(603002, Russia, Nizhny Novgorod, street Ulyanova, 1, e-mail:lebedeva06.08@yandex.ru)*

**Abstract.** Global trends in the restructuring of education correlate primarily with the growing complexity of professional activity of the teacher as a key figure involved in social change. In modern society, the teacher is perceived as an active politician, able to prepare them for independent life and professional work of the younger generation. Professionalization of teacher training, which involves strengthening its practical orientation, is one of the leading factors in modernization of higher pedagogical education. Demands made by society to a modern teacher assume his serious training in the use of productive training technologies, one of which is project-based. Analysis of the historical and contemporary aspects of design technologies in education allows you to define a meaningful role in the preparation of project-based learning for the future teacher. The authors reveal the specifics of the application of educational projects in the study of pedagogical subjects in the original classification of educational pedagogical projects. As a classification criterion of broached the dependence on the dominant method of solving design problems. On the basis of this criterion are allocated 4 types of training projects: informational and analytical; professional modeling projects; socio-pedagogic and research. The most representative species of the student projects are presented in the format of teaching pedagogical disciplines in terms of the universal bachelor's curriculum. Real experience in using design study in educational format of various disciplines based on pedagogical cycle in Nizhny Novgorod State Pedagogical University named after K. Minin showed that the formation of the readiness of the future teachers to the profession is more successful and efficient.

**Keywords:** project work, project technology training project, information-analytical project; professional modeling; socio-pedagogic project, a research project.

В основе проектных технологий обучения лежит разработанный Д. Дьюи и У. Килпатриком ещё на рубеже XIX–XX веков новаторский метод проектов. Идея организации обучения детей на основе их активного вовлечения в решение учебных и значимых для них проблем с последующей общественной презентацией полученных результатов оказалась очень созвучной идеям развивающего обучения и получила широкое распространение во всём мире.

Со временем проектная деятельность стала рассматриваться как одна из глобальных технологий, которой должен овладеть каждый человек постиндустриального общества. Специалисты по проектному образованию единодушны в том, что каждый современный человек должен уметь проектировать различные виды деятельности, поэтому проектная деятельность должна стать составной частью образовательного процесса в школе и

вузе. Особенно ценным является то, что проектное обучение ставит ученика в позицию активного субъекта образовательного процесса. Проектное образование стало рассматриваться как способ формирования нового типа культуры – проектной культуры [1, с. 43–45].

Известно, что в России идея проектного обучения связана с именами: П.Ф. Каптерева, П.П. Блонского, А.С. Макаренко, С.Т. Шацкого, В.Н. Шульгина. Эти советские ученые и деятели образования реализовывали ее как вид технологии продуктивной педагогики, цель которой – создание учащимися определенного продукта совместной деятельности. В 30-е г.г. XX века проектная деятельность была объявлена «непедагогичной» и прекратила свое распространение вплоть до конца XX века, когда проектные технологии получили новый виток развития.

В настоящее время организация проектно-исследо-

вательской деятельности школьников стала требованием Федерального государственного образовательного стандарта общего образования, а умение эффективно реализовывать проектные технологии в обучении детей – показателем высокой профессиональной квалификации школьного учителя. Соответственно, данные изменения потребовали внесения корректив в процесс профессиональной подготовки педагогов в вузе.

Следует отметить, что в последние годы значительно возрос интерес к применению активных и интерактивных образовательных технологий в профессиональном образовании педагогов, что явилось эффективной стратегией вузовской подготовки. Так, в Нижегородском государственном педагогическом университете им. К. Минина (НГПУ им.К. Минина) в 2014 году опубликована фундаментальная коллективная монография, обобщающая творческие поиски преподавателей по модернизации педагогического образования в контексте компетентного подхода, где особое внимание уделено проектным технологиям [2, с.148–154].

Немало интересных публикаций в этом направлении предоставляет периодика. М.П. Прохорова и А.А. Семченко разработали универсальные критерии оценки самостоятельной работы студентов в проектном обучении в вузе [3]. Г.Л. Ильин доказывает необходимость целенаправленного формирования умений студентов работать с информацией в организации проективного обучения. В условиях современного информационного общества автор предлагает рассматривать информацию только как «полуфабрикат», из которой студенту необходимо получить новое знание, и выделяет некоторые принципы работы с ней [4, с. 88]. В данном контексте стоит отметить научно-методические публикации, посвященные организации проектных технологий в изучении собственно педагогических дисциплин в педагогическом вузе (Г.Г. Кругликова [5], Е.А. Слепенкова [6], О.В. Тумашева [8]).

Представим опыт работы преподавателей педагогических дисциплин кафедры общей и социальной педагогики НГПУ им.К.Минина по разработке и использованию учебных педагогических проектов.

Известно, что в педагогической теории и образовательной практике к учебному проекту как методу обучения предъявляются следующие требования:

1. Наличие значимой в исследовательском плане проблемы (задачи), требующей интеграции знаний, творческого поиска.

2. Практическая и познавательная значимость предполагаемых результатов.

3. Самостоятельная (индивидуальная, парная, групповая) деятельность обучающихся.

4. Использование исследовательских методов.

5. Общественная презентация полученных результатов [9, с.68].

Выполнение учебного проекта предполагает прохождение определенных этапов деятельности: ценностно-ориентационного, этапа планирования и организации деятельности, конструктивного, презентационного и рефлексивно-оценочного.

Реализация этих требований в проектной технологии в изучении педагогических дисциплин позволяет сформировать целый комплекс общекультурных и профессиональных компетенций будущих педагогов. Рассмотрим этот аспект подробнее.

Содержание педагогических дисциплин предоставляет большой спектр возможностей для предъявления проблем, типичных для будущей профессиональной деятельности: определение оптимального набора методов и технологий обучения для решения поставленных задач, разработка путей решения педагогических ситуаций, оценка воспитывающего потенциала деятельности и т. п.

Преподаватель педагогических дисциплин в любом учебном проекте может раскрыть практическую и по-

знавательную значимость получаемых результатов, создать уникальную ситуацию формирования профессиональных компетенций (на уровне «знаний в действии») на основе творческой активности студентов.

В силу того, что проектная технология предусматривает обязательную организацию самостоятельной работы студентов в малых группах или индивидуально, результатом ее освоения является формирование комплекса информационных, конструктивных и коммуникативных компетенций. Доказано, что несомненным достоинством учебного проекта является творческая деятельность обучающихся [9–15]. В силу того, что проектная деятельность направлена на самостоятельное решение профессиональной проблемы, она предполагает применение исследовательских методов деятельности: определение проблемы, выдвижение гипотезы, выбор методов её проверки, сбор и анализ полученных данных, формулировка выводов. Особенно большими возможностями в этом плане обладают исследовательские проекты, которые специально направлены на формирование соответствующих компетенций педагогов-практиков. Исследователи отмечают, что в уже процессе подготовки к работе над проектами у студентов формируются следующие общекультурные, общепрофессиональные и профессиональные компетенции:

– способность работать в команде, толерантно воспринимать социальные, культурные и личностные различия;

– способность к самоорганизации и самообразованию;

– готовность осознавать социальную значимость будущей профессии, обладать мотивацией к осуществлению профессиональной деятельности;

– владение основами профессиональной этики и речевой культуры;

– готовность к взаимодействию с участниками образовательного процесса;

– способность проектировать траекторию своего профессионального роста и личностного развития [16; 17].

Публичная презентация подготовленного проекта предоставляет дополнительную возможность для развития коммуникативно-речевых компетенций, очень важных для профессиональных педагогов. Требование подготовки электронной презентации способствует формированию информационной компетентности.

Приведём несколько примеров организации учебных педагогических проектов из нашей практики, представив вариант их классификации. На сегодняшний день не выработано единой классификации учебных проектов. Н.В. Матяш, обобщая наиболее распространённые подходы к классификации учебных проектов школьников, выделяет 8 критериев их классификации: сфера направленности проекта, доминирующий метод решения проектной проблемы, характер контактов субъектов проектной деятельности, характер реализации межпредметных связей, характер координации проекта, включённость проекта в учебные планы, объём проекта, количество участников проекта [1, с. 59–60].

Нам представляется наиболее целесообразным подходом для классификации учебных педагогических проектов в системе профессионально-педагогического образования сочетание критериев: «доминирующий метод решения проектной проблемы» и «характер познавательной деятельности». В зависимости от доминирующего метода решения проектной проблемы мы выделяем четыре вида учебных педагогических проектов:

– информационно-аналитические;

– проекты профессионального моделирования;

– социально-педагогические;

– исследовательские.

По характеру познавательной деятельности студентов учебные педагогические проекты могут классифицироваться как алгоритмические, эвристические (творческие) и исследовательские.

Рассмотрим их организацию на конкретных примерах.

*Информационно-аналитические проекты* направлены на самостоятельное изучение учебного материала. Их основные задачи – самостоятельный поиск, обобщение, усвоение и осмысление научных педагогических знаний, развитие навыков работы с литературой и информационными источниками в сети Интернет, формирование умений логического изложения и презентации подготовленного материала.

Примером подобных работ могут служить учебные проекты в историко-педагогических дисциплинах. Исследователи отмечают, что преподавание курса «История педагогики» в НГПУ им. К. Минина имеет долгую дидактическую историю, т.к. является неизменным в подготовке будущих педагогов на протяжении десятилетий [7]. Его специфика позволяет развернуть интересную творческую работу студентов с материалом. Создание кафедрой общей и социальной педагогики НГПУ им. К. Минина электронного образовательного сервиса «Педагогическая карта мира» на много расширило источниковедческую базу по курсу, позволило разработать новые методические подходы к его освоению, связанные прежде всего с проектной деятельностью. На основе данного ресурса студенты готовят эвристические проекты усложняющегося уровня: например, презентацию исследования о деятельности и педагогическом наследии отдельного педагога; более высокого уровня обобщения требует подготовка проектов по конкретной исторической эпохе [18; 19].

«Педагогическая карта мира» дает возможность студентам разрабатывать и апробировать учебные мини-проекты, направленные на развитие творческих способностей, воображения и исторического мышления студентов (например: «Письмо от имени ученика школы Витторино да Фельтре, адресованное его родителям, где он описывает своё пребывание в школе »).

Информационно-аналитические проекты часто выполняются в школах и других образовательных организациях города и области. Основная задача этих проектов – научить анализировать педагогическую действительность с определённых теоретических позиций. В данном контексте целесообразно отметить, что современная школа уверенно встала на путь инновационного развития, и возможность изучить внутренние законы развития образовательной организации имеют особую важность для будущих педагогов [20, с. 364]. Так, изучение дисциплины «Организация самоуправления в детско-взрослом сообществе» позволяет студентам выполнить учебный проект, направленный на изучение структуры самоуправления в своей школе и оценку уровня его развития по определённым критериям, в том числе и критерию реализации технологических принципов организации самоуправления.

Учебные проекты профессионального моделирования имеют исключительно важное значение в профессиональном образовании студентов очного отделения. Имитационное педагогическое моделирование – незаменимое средство формирования профессиональных коммуникативных компетенций, когда необходимо воссоздать ситуацию педагогического взаимодействия, развития коммуникативных умений, выработки определённого алгоритма поведения в типичных профессиональных ситуациях. В нашей практике различные виды учебных проектов профессионального моделирования широко применяются в изучении практически всех педагогических дисциплин.

Неизменно большой интерес вызывает интерактивная форма профессионального моделирования – деловая игра. Изучение различных тем по разделу «Дидактика», как правило, сопровождается деловыми играми. В дисциплине «Деятельность классного руководителя в образовательном пространстве школы» студенты разрабатывают, моделируют и проигрывают на занятиях раз-

личные виды групповых воспитательных дел и учатся анализировать их педагогическую эффективность. В дисциплине «Дискуссионная площадка», которая направлена на формирование умений организации дискуссий с детьми, после изучения теоретического материала студенты моделируют одну из форм дискуссии, приобретая навыки разработки и проведения дискуссии в студенческой аудитории. Темы для дискуссии студенты выбирают сами. В данном учебном году наибольший интерес у студентов вызвали дискуссии на темы «Разводы в России»; «Плюсы и минусы информационно-коммуникативных технологий в современном мире», «Школьные дискотеки: за или против».

Неигровые формы таких проектов связаны с планированием и конструированием различных аспектов будущей профессиональной деятельности. Приведём пример: «На основании учёта психолого-педагогической характеристики своего выпускного класса смоделируйте план воспитательной работы его классного руководителя на первое полугодие» (дисциплина «Деятельность классного руководителя в образовательном пространстве школы»).

*Социально-педагогические проекты.* Эти виды проектов предполагают организацию реальной педагогической деятельности студентов с детьми. Так, О.В. Тумашева предлагает такие виды учебных проектов в профессиональном обучении педагогов выделить в самостоятельную группу и называет их профессионально-образовательное событие. Она рассматривает его как специфическую форму реализации образовательной деятельности студента педагогического вуза, выстроенную как интенсивная встреча профессиональной реальности и идеальной формы её представления, направленную на реализацию методической подготовки студентов [8, с. 66]. Особый вид проектов в подготовке социальных педагогов связан с использованием дистантного обучения с использованием кейс-технологии. Данный вид проектов по сути является смешанным, т. к. включает различные виды деятельности: от алгоритмизированной до творческой, а результатом выполнения подобной работы является серьёзное исследование, основанное на реальном педагогическом материале [21].

В нашем представлении диапазон образовательных возможностей таких профессионально-образовательных событий, организованных как учебные проекты, широк. Без их систематического применения невозможно осуществить компетентный подход в профессиональном педагогическом образовании и обеспечить действительно комплексную, практико-ориентированную подготовку будущих специалистов. Безусловно, наибольшими возможностями для организации таких социально-педагогических проектов обладает педагогическая практика. Однако, содержание и учебные задачи многих педагогических дисциплин позволяют организовать такие профессиональные пробы студентов ещё до выхода на практику.

Приведём конкретный пример. В изучении дисциплины «Социальное проектирование», основной задачей которой является формирование у студентов профессиональных компетенций разработки и организации социальных проектов, для студентов второго курса отделения «Технология и экономика» был организован коллективный социальный проект «Школа и вуз – стратегические партнёры в подготовке учителя». В ходе выполнения этого проекта студенты разработали и провели в школах и детских домах г. Нижнего Новгорода и области более 10 разнообразных воспитательных мероприятий. Каждое мероприятие разрабатывалось как отдельный микро-проект в рамках общегруппового проекта и завершалось общественной презентацией на итоговом занятии. По оценке студентов, в ходе работы над проектом они приобрели первый опыт общения с детьми в позиции педагога, научились планировать, организовывать и проводить воспитательное мероприятие с детьми,

получили много ценных советов от педагогов-практиков.

*Исследовательские проекты*, которые в наибольшей степени моделируют логику научно-исследовательской деятельности, имеют исключительно большое значение в методологической подготовке современного педагога. Без систематической организации специальных исследовательских проектов в процессе их обучения все разговоры о формировании их методологической культуры и исследовательской компетентности останутся лишь благими пожеланиями. В ходе изучения педагогических дисциплин необходимо постоянно включать элементы исследовательской деятельности и исследовательские проекты как комплексные исследовательские задания. Безусловно, наибольшие возможности для этого предоставляют магистерские образовательные программы. Однако, по нашему мнению, в настоящее время явно недооцениваются возможности учебного процесса для формирования исследовательской компетентности студентов уже на первом этапе их обучения на уровне бакалавриата.

Рассмотрим, каким образом организуются исследовательские проекты в нашем опыте. В содержании дисциплины «Проектирование образовательного пространства» была несколько расширена тема «Педагогика как наука». В течение двух лекций даются знания о методологии педагогического исследования, методах теоретического и эмпирического уровня, требованиях к их применению, методах педагогической диагностики как упрощенных модификациях методов научного педагогического исследования. К практическому занятию студенты получают задание выполнить исследовательский мини-проект, предполагающий апробацию одного метода исследования. Перед студентами ставится задача апробировать метод исследования в соответствии с поставленной целью, обработать полученные данные, сформулировать обобщающие выводы и подготовить презентацию проекта. Тематика заданий отражает профиль специализации и соответствует идее контекстного образования, обоснованной А.А. Вербицким, согласно которой усвоение студентом теоретических знаний накладывается на «канву» усваиваемой им профессиональной деятельности [22, с. 8]. Приведём несколько примеров исследовательских проектов для студентов факультета психологии и педагогики: «Определить темперамент детей в ходе наблюдения за их поведением»; «Изучить динамику познавательной активности детей на занятии в ДОУ и объяснить её причины»; «Изучить и проанализировать причины, вызывающие конфликтность в поведении ребёнка»; «С помощью методики «Кинетический рисунок семьи» определить психологическую комфортность ребёнка» и т.п.

Для студентов, обучающихся по специальности «Технология и экономика», исследовательские мини-проекты связаны с изучением детей подросткового возраста, их познавательной активности на уроках, характера межличностных отношений, самооценки, конфликтности поведения. У старшеклассников изучались межличностные отношения в группе, направленность и уровень сформированности профессиональных интересов и предпочтений, престижность массовых профессий в их оценке и др.

Каждый проект оформляется как научный доклад и проходит общественную презентацию на занятии. В сообщении докладчик обосновывает цель исследования, выбор методов исследования, иногда и предварительную, рабочую гипотезу, анализирует полученные результаты, формулирует собственные выводы, а в некоторых случаях и педагогические рекомендации. Каждый доклад сопровождается электронной презентацией. Лучшие доклады отбираются для участия в студенческой научной конференции. Таким образом усваивается общая логика педагогического исследования, которая будет потом востребована в работе над дипломным про-

ектом, в экспериментальной работе в школе[23].

Многолетний опыт организации разнообразных учебных проектов в изучении педагогических дисциплин позволяет определить некоторые условия, обеспечивающие их эффективность как средства профессионального педагогического образования:

– обеспечение тесной связи содержания педагогического учебного проекта с содержанием будущей профессиональной деятельности, направленность их на решение типичных профессиональных задач;

– организация подготовительного этапа, где студенты усваивают базовые теоретические знания о логике и методах проектной деятельности;

– соблюдение в ходе выполнения исследовательских проектов в общих чертах логики научного исследования;

– самостоятельное оформление результатов учебного педагогического проекта, формулировка обобщающих выводов и их публичная презентация;

– систематическое применение учебных педагогических проектов в процессе профессионального обучения.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Матяш Н.В. Инновационные педагогические технологии. Проектное обучение: учеб. пособие для студ. учреждений высш. образования / Н.В. Матяш. М.: Издательский центр «Академия», 2014. 160с.

2. Компетентностно-ориентированное обучение в вузе: теория и практика: монография / под ред. В.В. Николиной, О.А. Сафоновой. Н.Новгород: Изд-во НГПУ им. К. Минина, 2014. 354 с.

3. Прохорова М. П., Семченко А. А. Организация самостоятельной работы обучающихся в форме проектной деятельности / М.П. Прохорова, А.А. Семченко // Вестник Мининского университета. 2017. №2. [Электронный ресурс] Режим доступа: <http://vestnik.mininuniver.ru/jour/article/view/343/344> (Дата обращения: 12.03.2018)

4. Ильин Г.А. Проектное образование как работа с информацией // Высшее образование в России. 2017. № 7. С. 88–94.

5. Кругликова Г.Г. Формы и методы организации самостоятельной работы студентов при обучении педагогическому и социальному проектированию // Вестник Нижегородского государственного гуманитарного университета. 2010. № 1. С. 66–71.

6. Слепенкова Е.А. Исследовательские мини-проекты в изучении педагогических дисциплин как первая ступень подготовки педагога-исследователя / Е.А. Слепенкова // Science Time. – 2015. – № 11 [Электронный ресурс] Режим доступа :URL: <http://ontvor@yandex.ru> (Дата обращения: 15.03.2018).

7. Слепенкова Е.А. Первый опыт организации модульного и проектного обучения в педагогических вузах СССР в 1920-х–1930-х годах (на примере Нижегородского педагогического института) // Вестник Владимирского государственного гуманитарного университета. 2011. № 11 (30). С. 141–145.

8. Тумашева О.В. Методическая подготовка будущего учителя: погружение в профессиональную реальность // Высшее образование в России. 2017. № 11. С. 63–70.

9. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Е.С. Полат, М.Ю. Бухаркина, М.В. Моисеева, А.Е. Петров ; под ред. Е.С. Полат. М.: Издательский центр «Академия», 2009. 272 с.

10. Лебедева И.В., Шоронова О.В. Инновационная направленность личности педагога //Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований. 2015. № 12-5. С. 902–906.

11. Слепенкова Е.А. Организация педагогических исследовательских проектов на первом этапе подготовки бакалавров образования //Актуальные проблемы психологии и педагогики в современном мире: II

- Международная научно-практическая конференция. (23–24 апреля 2015). М.: Изд-во РУДН. 2015. С. 585–590.
12. Рассказов Ф.Д., Филатова М.В. Дизайн-проектирование в процессе развития художественно-проектной компетенции студентов колледжа при обучении графическому дизайну // Балтийский гуманитарный журнал. 2017. Т. 6. № 2 (19). С. 194–195.
13. Богданова А.В., Глазова В.Ф. Реализация проектной технологии в обучении студентов гуманитарных направлений подготовки с использованием современных технологий // Карельский научный журнал. 2015. № 1 (10). С. 34–36.
14. Ясаревская О.Н. Проектная деятельность - один из способов развития коммуникативной компетенции студентов (на примере иностранного языка) // XXI век: итоги прошлого и проблемы настоящего плюс. 2015. Т. 3. № 6 (28). С. 170–173.
15. Сусоева Ю.Ю. Проектная методика в контексте компетентностного подхода при обучении иностранному языку студентов неязыкового вуза // Балтийский гуманитарный журнал. 2015. № 3 (12). С. 69–71.
16. Быстрова Н.В., Панфилова О.В., Слизкова Е. В. Мониторинг профессиональной мотивации студентов педагогического вуза // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2018. № 1 (22). С. 47–50.
17. Быстрицкая Е.В., Илалтдинова Е.Ю., Ариффулина Р.У., Аксенов С.И., Лебедева И.В. Система организации самостоятельной учебной деятельности студентов в условиях модернизации профессионального педагогического образования // Теория и практика физической культуры. 2016. № 11. С. 6–8.
18. Электронный научно-образовательный сервис «Педагогическая карта мира» [Электронный ресурс] Режим доступа: <https://emap.mininuniver.ru/> (Дата обращения: 15.03.2018)
19. Лебедева И.В., Радостина Н.Б. Возможности формирования интеллектуального потенциала студентов средствами виртуального образовательного сервиса // Проблемы современного педагогического образования. 2017. № 57–11. С. 36–42.
20. Лебедева И.В., Ариффулина Р.У. Научно-методическое сопровождение процесса создания инновационной среды школы // Современные наукоемкие технологии. 2016. № 6–2. С. 364–368.
21. Лебедева И.В., Горлова В.Г. Интеграция кейс-метода и дистанционного обучения в подготовке социальных педагогов // Особенности реализации проблемного обучения в контексте дистанционного образования: вопросы теории и практики: X Всероссийская научно-практическая конференция «Образование на грани тысячелетий». (6 ноября 2014). Нижневартовск: Изд-во НГУ, 2015. С. 261–265
22. Вербицкий А.А. Контекстное образование: проблемы и перспективы // Педагогика. 2014. № 9. С. 3–14.
23. Слепенкова Е.А. Место историко-педагогических дисциплин в профессиональной подготовке педагога // Педагогика. 2014. № 4. С. 90–93.

*Статья поступила в редакцию 30.04.2018*

*Статья принята к публикации 27.06.2018*

УДК 37.06

## КЛИПОВОЕ МЫШЛЕНИЕ VS ОБРАЗОВАНИЕ. КТО ВИНОВАТ И ЧТО ДЕЛАТЬ?

© 2018

**Старицына Ольга Александровна**, кандидат социологических наук,  
доцент кафедры «Философия»  
*Уфимский государственный нефтяной технический университет*  
(450062, Россия, Уфа, улица Космонавтов, 1, e-mail: olstar-09@mail.ru)

**Аннотация.** В статье идет речь о новом типе мышления современных школьников и студентов, которое сформировалось в связи с развитием и распространением информационно-коммуникационных технологий и электронных средств коммуникации. Способ мышления сегодняшних молодых людей, существующих в режиме избытка информации и ее непрерывного потребления, в корне отличается от мышления понятийного, присущего предыдущим поколениям, жившим в условиях достаточно ограниченного доступа к информации. Мышление современной молодежи ученые характеризуют как клиповое, которое в основе своей поверхностно, фрагментарно, обладает алогичностью, нарушением причинно-следственных связей. Проблема заключается в том, что старая традиционная система образования не соответствует типу восприятия и образу мышления сегодняшних школьников и студентов. По мнению многих специалистов в области педагогики, социальной психологии, школьную и вузовскую программу необходимо менять и приспособлять к новым реалиям, несмотря на то, что среди ученых и педагогов преобладает негативное отношение к клиповому мышлению. В статье автор старается проанализировать причины возникновения клипового мышления, его слабые и сильные стороны, сопоставить клиповое мышление с понятийным, найти формы занятий, на которых клиповое мышление могло бы быть задействовано наиболее эффективно.

**Ключевые слова:** клиповое мышление, информация, электронные средства коммуникации, Интернет, образование, школьники и студенты, понятийное мышление, образовательные технологии.

## MOSAIC THINKING VS EDUCATION. WHO IS TO BLAME AND WHAT TO DO?

© 2018

**Staritsyna Olga Aleksandrovna**, candidate of sociological sciences,  
associate professor of the chair "Philosophy"  
*Ufa State Petroleum Technological University*  
(450062, Russia, Ufa, Kosmonavtov street, 1, e-mail: olstar-09@mail.ru)

**Abstract.** The article deals with a new type of thinking of modern schoolchildren and students, which has been formed in connection with the development and dissemination of information and communication technologies and electronic means of communication. The way young people think today, having excessive information and constantly consuming it, is drastically different from the conceptual thinking inherent in previous generations who lived in conditions of fairly limited access to information. The scientists describe the thinking of modern youth as a mosaic one, which is basically superficial, fragmentary, illogical, and with causality violation. The problem is that the old traditional educational system does not correspond to the type of perception and the way of thinking of today's schoolchildren and students. According to many experts in the fields of teaching, social psychology, the school and university curriculum need to be changed and adapted to new realities, despite the fact that a negative attitude toward mosaic thinking predominates among scientists and teachers. In the article the author attempts to analyze the causes of the mosaic thinking, emergence its strengths and weaknesses, to compare the mosaic thinking with the conceptual one, to find the forms of studies where the mosaic thinking could be most effectively used.

**Keywords:** mosaic thinking, information, electronic means of communication, Internet, education, schoolchildren and students, conceptual thinking, educational technologies.

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

Феномен клипового мышления до конца еще не понят ни в ученой, ни в педагогической среде. По этому поводу среди специалистов возникает масса дискуссий, но все сходится во мнении, что современные школьники и студенты разительно отличаются по способу мышления и восприятия информации от всех предыдущих поколений. Ученые пытаются исследовать природу клипового мышления, подойти к этому явлению с разных ракурсов и объяснить его сущность. Непонимание, незнание или неприятие данного факта педагогами средней и высшей школы не позволяет им приспособлять существующий образовательный процесс к новым реалиям и делать его более управляемым и эффективным.

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

Клиповое мышление как таковое с философских позиций описывалось еще в начале XX века Э. Тоффлером, затем А. Модем, отечественным ученым Ф.И. Гириком.

С психологической точки зрения клиповое мышление изучали Н.В. Азаренок, Г.В. Акименко, В.В. Горобец, А.Н. Исаева, В.В. Ковалев, Т.М. Михайлова, М.Ф. Сечак и др.

Социальные причины его возникновения рассматриваются в работах Д.А. Бейбутова, Л.Ф. Блиновой,

М.Б. Владимировой, И.А. Гриценко, С.В. Докуки, Т.В. Семеновских, К.Г. Фрумкина и др.

Проблемы, с которыми сталкивается сегодня школьная и вузовская системы образования, в основе которых лежит клиповое мышление, анализируются в трудах Г.В. Акименко, С.В. Докуки, Н.Е. Зыковой, Ж.В. Коробановой, Д.А. Сурковой.

*Формирование целей статьи (постановка задания).*

В данной статье автор предпринял попытку всесторонне рассмотреть такое явление как клиповое мышление, выявить причины его появления, в первую очередь, в среде молодого поколения, показать, как изменилось мышление современных школьников и студентов под влиянием электронных средств коммуникации, и как это сказывается на учебном процессе. Кроме того, автор преследует цель донести до преподавателей как средней, так и высшей школы мысль о том, что появление клипового мышления вполне закономерно и что бессмысленно навязывать современным молодым людям старые методы обучения. Гораздо продуктивнее было бы использовать те образовательные технологии, которые бы наиболее оптимально учитывали особенности клипового мышления.

*Изложение основного материала исследования с полным обоснованием научных результатов.*

В последнее время в образовании все чаще поднимается вопрос об изменении методов и способов обучения как школьников, так и студентов в связи с тем, что



прежняя модель среднего и высшего образования была создана, когда современных информационно-коммуникационных технологий не существовало вовсе. Старая модель образования не отвечает ни изменившимся под воздействием электронных средств коммуникаций типу восприятия и когнитивным возможностям современных молодых людей, ни потребностям современного общества [1]. В данном контексте возникает резонный вопрос, как изменить технологии обучения, чтобы донести до молодежи нужные знания, которые помогли бы им в дальнейшем реализоваться и в жизни, и в профессии.

Когда ученые в области нейрофизиологии мозга говорят об изменении когнитивных способностей, а речь идет, прежде всего, о молодежи, как наиболее активно пользующейся различными гаджетами в процессе потребления новой информации части населения, то, в первую очередь, во главу угла ставится проблема формирования мышления нового типа, а именно, клипового мышления, которое возникло как следствие потребления нескончаемого потока разнообразной и разнонаправленной информации [1–5].

Понятие «клиповое мышление» как таковое впервые ввел в оборот Э. Тоффлер в книге «Третья волна» еще в начале XX века и которое означает фрагментарное поверхностное знание. В названии этого понятия лежит английское слово *clip*, которое означает отрывок, фрагмент. То есть информация «собирается», подается и потребляется по принципу клипа. Она представляет собой череду несвязанных между собой, быстро сменяющихся образов, которые подаются зрителю без определенного контекста [6]. Зритель сам, на основе своего обыденного жизненного опыта, опираясь на свою картину мира, соединяет эти клипы в один контекст, находит для себя устраивающие его объяснения, часто совершая грубые ошибки в осмыслении подаваемой информации. «*Определение клипового мышления можно обозначить следующим образом: отображение разнообразия информации в виде физических и виртуальных объектов без учета их связности, характеризующееся алогичностью, временной и пространственной рассинхронизацией, высокой скоростью подачи фрагментов, отсутствием логики в построении ряда образов*» [7, с. 587].

Появление мышления нового типа – это закономерный процесс развития информационного общества. Огромный поток разнообразной, часто никак не связанной между собой информации, ежедневно обрушивается на современного человека, которому очень сложно в силу своих физиологических и психологических возможностей противостоять ей. Люди приспосабливаются к ускоренной, насыщенной информационной сообщениями и новостями жизни, перестраивая или ломая свои биологические ритмы и способы восприятия информации [7]. Мозг человека, как правило, блокирует избыточную информацию, включая такие защитные механизмы, как избегание, отторжение, лень, переключение на другой, более легкий и приятный вид деятельности. Особенно, когда речь идет о сложной, часто запутанной информации, понимание которой требует от человека значительных усилий. Ведь переработка, осмысление информации, способность ее структурировать, упорядочить, сопоставить и проанализировать представляет собой весьма сложный интеллектуальный процесс [8]. Кроме того, стоит учитывать то обстоятельство, что суммарный объем информации увеличивается с такой скоростью, что никто не в состоянии переработать и малую ее часть. Современный человек страдает от когнитивной усталости, которая возникает в ответ на информационную перегруженность [9]. Когнитивная усталость выражается в осознанном или неосознанном игнорировании поступающей информации, и на ее пути ставятся преграды в виде неконтролируемой глухоты и слепоты. Потребитель информации часто слушает, но не слышит смысла сказанных слов, смотрит, но не видит того, что ему показывают. Достигая порога насыщенности,

избыточная информация просто не воспринимается человеком.

Поэтому люди, особенно молодые, стараются переключиться на более простую и легко потребляемую информацию, которая не требует усилий и умственного напряжения, тем более что с самого раннего возраста они растут в условиях информационного шума в окружении многочисленных современных гаджетов и не представляют себе, что может быть как-то иначе, поскольку отсутствует кардинально другой жизненный опыт.

Распространение клипового мышления напрямую связано с ускорением темпа жизни. Количество времени и количество информации не пропорциональны. Время, как величину константную, невозможно ни сжать, ни растянуть. Информационный поток же увеличивается постоянно и очень активно. Возникает существенный дисбаланс в сторону информации. Современный человек вынужден в силу невозможности переработать за единицу времени весь объем поступающей информации «выхватывать» из нее наиболее доступные для понимания куски, заменять сложные тексты на их сокращенные варианты, отбрасывать лишнее. Проблема состоит в том, что молодые люди часто не могут понять, что главное, а что лишнее. Часто лишним для них как раз оказывается то, что сложно для понимания.

Еще одним фактором формирования клипового мышления является многозадачность современного человека. Человек занимается несколькими, часто не связанными друг с другом делами одновременно, а это значит, что он сталкивается с разными информационными потоками, что снижает его способность концентрироваться на одном деле и увеличивает стрессовую ситуацию, которая усугубляет когнитивную усталость [10]. Учеными доказано, что мозг не создан многозадачным, а, значит, в единицу времени он может выполнять только одну интеллектуальную задачу. В итоге приходится расплачиваться рассеянностью, синдромом гиперактивности и дефицита внимания...» [1, с. 28].

Таким образом, сама жизнь, общество и происходящие в нем процессы формируют становление клипового мышления и сознания. «Клиповость есть образ жизни человека, который вынужден постоянно «хвататься то за одно, то за другое дело» – формула вполне универсальная для современного человека» [1, с. 33].

Первоначально именно средства массовой информации, а не Интернет выработали универсальный формат подачи информации – так называемую последовательность актуальных клипов. Человеку приходится вырабатывать способы как предоставления, так и потребления информации, упрощающие и облегчающие ее восприятие [11; 12]. Предоставление информации в визуальном виде максимально облегчает ее восприятие, превращая сложную умственную работу по созданию собственных образов, взаимосвязей и моделированию ситуаций в готовый «к употреблению продукт». Не случайно многие специалисты сравнивают его с фаст-фудом [13]. Мгновенное схватывание сути дела происходит в образе или наглядной схеме. Кроме того, стереотипность клипового мышления подталкивает человека к тому, чтобы некритично повторять чужие мысли, выдавая их за свои.

Само понятие «клиповое мышление» очень противоречиво и подвергается учеными критике, поскольку под мышлением понимается способность человека мыслить, рассуждать, делать умозаключения. «По-видимому, мышлением данный процесс назвать можно с большой оговоркой, поскольку мышление – психический процесс отражения действительности, высшая форма творческой активности человека» [5, с. 94]. Гораздо правильнее было бы говорить о клиповом восприятии, однако это понятие уже сформировалось и прочно вошло в оборот.

Клиповое же мышление представляет собой поверхностное, фрагментарное, мозаичное, дискретное знание. Отечественный ученый, изучающий специфику клипового мышления, Ф.И. Гиренок пишет так: «Клип — это

часть, которая не отсылает к целому. ... Клип заставляет сознание не продумывать мысли, монтировать их. Быть не мыслителем, а режиссером мысли». Далее он продолжает свою мысль: «Любое мышление требует времени и сосредоточенности на чем-то одном» [14]. Человек же с клиповым мышлением часто нарушает законы логики и не видит причинно-следственной связи между явлениями, процессами, событиями, потому что в клипе этой связи нет. «Индивид оперирует клиповыми образами, меняющимися, как в калейдоскопе, и совершенно не использует мыслительные операции, связанные с аналитико-синтетической деятельностью мозга, нарушается последовательность сохранения осознанной информации, поскольку нет глубокого проникновения в суть вещей – понимания, осмысления, оценки, формирования отношения к воспринятой сенсорными системами информации» [5, с. 97].

Не случайно клиповое мышление противопоставляется понятийному мышлению, которое принципиально отличается от первого. Понятийное мышление – это мышление линейное, словесно-логическое. Оно представляет собой восприятие и анализ последовательной и однородной информации, как правило, книжного текста и присуще читающим людям, которые способны держать в памяти большие объемы информации, отслеживать последовательность развития сюжета, видеть логическую и причинно-следственную связь на фоне высокого уровня концентрации внимания. Люди с понятийным мышлением больше и лучше задействуют возможности своего мозга, поскольку они вынуждены производить сложные мыслительные операции, оперировать абстрактными понятиями, воссоздавать собственные образы на основе прочитанного материала. «Понятийное мышление (словесно-логическое) свойственно в большей степени людям, которые привыкли во все вникать и разбираться в сути, формировать понятия, умозаключения, суждения и прочие мыслительные операции, опирается на хорошо развитую словесно-логическую память. ... Понятийное мышление по скорости, способам и психофизиологическим механизмам переработки информации является более медленным, чем клиповое мышление, но оно более доскональное» [5, с. 96]. Ниже приведены критерии клипового и понятийного типов мышления [3; 5] (таблица 1).

Понятийное мышление было сформировано в процессе развития книжной культуры. Поэтому не случайно людей с понятийным мышлением называют «люди книги», а людей с клиповым мышлением – «люди экрана» [1]. «Люди экрана» появились с развитием и широким распространением электронных средств коммуникации. «Люди экрана», по сравнению с «людьми книги», обладают значительно меньшим объемом внимания и памяти, они быстро утомляются, если достаточно продолжительное время им приходится заниматься одним делом, охотно переключаются на более развлекательную информацию [11; 12]. Преподаватели как высшей, так и средней школы обращают внимание на то, что утрачены навыки работы с текстами, что современная молодежь в своей массе все меньше читает [2; 4]. Также многие школьники и студенты плохо читают и, как следствие, часто не понимают смысла прочитанного [15]. Кроме того, тесты, как форма обучения, отучают школьников думать. В итоге, приходя в вуз со школьной скамьи, студенты демонстрируют отсутствие навыка не только чтения и понимания длинных линейных текстов, но и навыка говорения, удержания интереса и внимания в течение относительно продолжительного времени, отслеживания логической связи и причинно-следственных отношений, сохранения информации в памяти и воспроизведения логически построенного текста [16].

Как следствие, многие студенты с трудом способны выражать свои мысли, обладают довольно ограниченным лексическим запасом, не понимают значения многих слов. Как пишет Ф.И. Гиренок: «Быстроте мысли

мешает увальень-язык. Клиповое мышление старается избежать встречи с языком, свести к минимуму его присутствия. Поэтому первый признак клипового мышления — это языковой минимализм. Мгновенное схватывание сути дела происходит в образе или наглядной схеме. Клиповое мышление интересуется не способ связывания одного суждения с другим, а наглядное изображение мысли в целом» [14].

Таблица 1 - Критерии клипового и понятийного типов мышления

Тип когнитивно-перцептивной деятельности	Критерии типа когнитивно-перцептивной деятельности
Клиповое мышление	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Умение быстро переключаться на новый, незнакомый раздражитель.</li> <li>2. Высокая скорость «восприятия» информации.</li> <li>3. Способность формулировать мнение на основе поверхностного изучения объекта или явления.</li> <li>4. Отсутствие навыка обработки и анализа информации.</li> <li>5. Многозадачность как способность одновременно решать задачи различных модальностей (слушать, смотреть, писать, осуществлять моторную активность).</li> <li>6. Неумение концентрироваться на одной задаче в конкретном отрезке времени.</li> <li>7. Восприятие мира через короткие яркие образы и сообщения (ленты новостей, небольшие тексты, короткие видеоклипы).</li> <li>8. Конкретность, дискретность (отсутствие целостности, отсутствие потребности в содержательной объяснительной причинности).</li> </ol>
Понятийное (словесно-логическое) мышление	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Способность длительной концентрации внимания на одном объекте.</li> <li>2. Способность длительного «погружения» в изучаемую тему.</li> <li>3. Наличие высокого уровня анализа и синтеза воспринятой информации и осознания изучаемого материала.</li> <li>4. Способность к длительному восприятию однотипной информации внутри одного тематического поля.</li> <li>5. Высокая способность к формированию понятий, суждений, умозаключений.</li> <li>6. Умение развернуто вербализировать воспринятую информацию, четко и адекватно изложить мысль, сделать логически правильные, непротиворечивые выводы.</li> <li>7. Умение на основе анализа и синтеза делать выводы, принимать решения и ставить цели.</li> <li>8. Способность отслеживать причинно-следственные связи.</li> </ol>

Особенно бьют тревогу преподаватели научно-естественных дисциплин, таких как физика, химия, биология и география, которые направлены на установление причинно-следственных связей между различными объектами и явлениями, дают представление на уровне понятий, часто абстрактных, умозаключений, суждений, развивают словесно-логическую и образную память, воображение [5, с. 98].

Феномен клипового мышления распространяется прежде всего на молодежную среду, потому что именно молодежь наиболее активно пользуется электронными гаджетами. Телефоны, смартфоны, мессенджеры, социальные сети, Интернет являются для молодых людей чем-то само собой разумеющимся и абсолютно естественным источником нужной (и ненужной) информации [17]. Интернет стал настолько привычной площадкой для поиска информации, которая появляется перед глазами в считанные секунды в готовом к «употреблению» виде, что студенты уже и не понимают смысла в кропотливом сборе, систематизации, структурировании информации и работе над какой-либо определенной темой, если можно легко скачать нужный текст. Но проблема состоит в том, что, учащимся, в лучшем случае, с большим трудом удается кое-как воспроизвести скачанные из Интернета тексты, поскольку часто ни способ

рассуждения, ни язык, ни стилистика изложения материала, абсолютно не совпадают с манерой и способом изъяснения школьника или студента. Как следствие, страдают все когнитивные способности учащихся, и резко снижается коэффициент усвоения знаний [13, с. 112]. Формат Интернета способствовал закреплению новых форм чтения: пользователи бегло прочитывают заголовки, первые абзацы и «убегают» на другие сайты [12].

Однако и у клипового мышления есть свои достоинства, которые отнюдь нельзя назвать безусловными. Они заключаются в том, что человек с таким типом мышления способен гораздо быстрее, чем человек с понятийным мышлением, переключаться с одного смыслового фрагмента на другой, никак не связанный с предыдущим и, соответственно, быстрее реагировать. Человек же с понятийным мышлением будет стараться установить между этими двумя фрагментами какую бы то ни было логическую связь, – а для этого понадобится определенное количество времени, – и это очень замедляет и усложняет процесс переключения. Способность быстро переключать внимание может выручить в нестандартных ситуациях, где от скорости реагирования может иногда зависеть даже жизнь человека. «Клиповое мышление позволяет мгновенно ориентироваться в критических ситуациях и на интуитивном уровне принимать решения. У людей с понятийным мышлением в критических ситуациях может развиваться запредельное торможение, т. к. они не в состоянии быстро переварить огромный объем внезапно обрушившейся информации» [5, с. 96–97].

Другой сильной стороной клипового мышления является возросшая способность молодого поколения к многозадачности. То есть в конкретный отрезок времени современный молодой человек может делать несколько дел одновременно, несмотря на то, что мозг способен в единицу времени сосредоточиться только на одной интеллектуальной задаче. Обратной стороной медали является рассеянность, дефицит внимания, сложности с запоминанием и воспроизведением информации, снижение качества выполняемых дел.

Таким образом, клиповое мышление – это современная реальность и с этим придется не только мириться, но и искать пути адаптации к этому явлению, по возможности минимизировав его негативные проявления и последствия. Перед педагогами средней и высшей школы стоит задача постепенно перестроить образовательный процесс с учетом новых реалий. Специалисты, работающие со школьниками и студентами, активно дискутируют о том, каким образом нужно преподавать учебный материал в изменившихся условиях, учитывая преобладание у молодого поколения клипового мышления и продолжающееся активное развитие информационно-коммуникационных технологий. В свою очередь, преподаватель также должен соответствовать новым потребностям средней и высшей школы. То есть преподаватели должны идти в ногу со временем и осваивать новые информационные технологии, иначе пропасть между ними и их учениками будет увеличиваться все больше и больше, только обостряя и усугубляя имеющиеся противоречия. Преподавателям важно постоянно находиться в процессе самообразования, осваивать новые технические разработки и методы преподавания, активно искать интересный материал для занятий, который бы не дублировал уже имеющийся материал в учебниках, а качественно дополнял бы его. Борьба с клиповым мышлением и призыв преподавателей к необходимости возвращения к мышлению понятийному не принесет положительных результатов, так как насильно переломить эту тенденцию вряд ли удастся.

«Бороться с клиповым мышлением – значит при-способливать учеников не к реальности, а к системе образования ...» [1, с. 29]. Важно не бороться с клиповым мышлением, а приспособливать учебный процесс к нему. Важно понимать особенности клипового способа

мышления, стараться управлять вниманием учащихся и направлять их в нужное русло и таким образом сделать процесс обучения, по возможности, более управляемым.

Перед преподавателями стоит еще одна проблема, нуждающаяся в решении. Речь снова пойдет об избытке информации и о легкодоступности ее получения. Рекомендуются для проработки и усвоения книги, учебники, студенты в основной своей массе, как правило, не читают, поскольку гораздо быстрее набрать ключевое слово или словосочетание в поисковой строке и через секунду система выдаст готовые тексты. Огромное количество сомнительных текстов, недостоверной, противоречивой информации, постоянные ссылки на Википедию, к которой многие ученые относятся весьма скептически и призывают не пользоваться ею в качестве надежного источника информации, размывают и без того непрочный фундамент знания студента.

Но, несмотря на все трудности и противоречия в отношении к этому явлению, есть решения, предлагаемые специалистами, которые позволяют в какой-то мере управлять клиповым сознанием, а именно:

- использовать в процессе обучения технологий геймификации, которые в наибольшей степени соответствуют особенностям мышления и восприятия информации современных студентов. Под геймификацией понимается использование методов проектирования игры для неигровых областей, таких как бизнес-процессы, социальные проекты, обучение. Поскольку компьютерные игры как форма развлечения очень востребованы в молодежной среде, то и в учебный процесс можно частично включить обучающие видеоигры, которые могут послужить мощным инструментом мотивации студентов. С помощью компьютерных игр можно моделировать профессиональные ситуационные задачи, решение которых позволили бы отработать специальные навыки, необходимые в будущей профессии, воссоздавать ситуации реального взаимодействия, а также, возможно, выработать способности оценивать полученную информацию. Кроме того, обучающие видеоигры могут помочь учащимся в развитии логики и концентрации внимания [18, с. 126];

- включать в занятия различные тренинги для тренировки внимания, восприятия, мышления и памяти;

- представлять учащимся учебный материал в виде графиков, блок-схем, ментальных карт, диаграмм Исикавы, в виде более упорядоченной системы знаний, которая позволит развить навыки вычленения наиболее важной информации, установления причинно-следственных связей, структуризации данных [19; 23];

- использовать на занятиях мультимедийные средства, обучающие видеоролики, как наиболее подходящий способ представления материала для «людей экрана», привыкших потреблять визуальный контент. Учащиеся, как правило, приветствуют включение документальных и учебных фильмов в процесс обучения, активно включаются в обсуждение.

В Москве, например, существует тренд на раннюю профориентацию школьников, которая ориентирована на обнаружение их предрасположенности к определенной деятельности [20]. Организуются предпрофессиональные классы с углубленным изучением различных специальностей, причем все обучение и выполнение проектов происходит в связке с вузами и предприятиями. Эти классы оснащены новейшими компьютерами, интерактивными панелями, 3D-принтерами и многим другим, что повышает степень заинтересованности и возможности учащихся в освоении сложного учебного материала. По-видимому, действительно универсальная школьная система будет трансформироваться в более специализированную, что позволит молодым людям освоить предельно полно и глубоко хотя бы одну сферу деятельности.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Фрумкин К.Г. Глобальные изменения в мыш-

ления и судьба текстовой культуры // Ineternum. 2010. С.26-36.

2. Азаренок Н.В. Клиповое сознание и его влияние на психологию человека в современном мире // Психология человека в современном мире. 2009. С. 110–112.

3. Акименко Г.В., Михайлова Т.М. Феномен «клипового»: идентификация вида когнитивной деятельности. В сборнике: INTERNATIONAL INNOVATION RESEARCH сборник статей IX Международной научно-практической конференции: в 2 частях. 2017. С. 268–271.

4. Докука С.В. Клиповое мышление как феномен информационного общества // Общественные науки и современность. 2013. № 2. С. 169–176.

5. Горобец В.В., Ковалев В.В. «Клиповое мышление» как отражение перцептивных процессов и сенсорной памяти // Мир психологии. 2015. № 2. С. 94–100.

6. Тоффлер Э. Третья волна. М.: АСТ, 2009 г. 800 с.

7. Бейбутов Д.А., Михайлова Т.Л. Мир как конструкт клипового сознания, или о будущих сценариях человечества // Международный студенческий научный вестник. 2017. № 4-4. С. 585–589.

8. Савельев С.В. Нищета мозга. М.: ВЕДИ, 2014. 192 с.

9. Семеновских Т.В. «Клиповое мышление – феномен современности». статья в открытом архиве № 3208 13.02.2013.

10. Черкасова Т.В. Российская молодежь в социальной реальности – 2014. В сб.: ТРАНСФОРМАЦИЯ ИДЕИ ГРАЖДАНСКОГО ОБЩЕСТВА В КОНТЕКСТЕ СОЦИАЛЬНЫХ ИЗМЕНЕНИЙ. Сборник статей по материалам первой Международной конференции, Белгородский государственный национальный исследовательский университет. 2014. С. 167–171.

11. Владимирова М.Б. Трансформация массового сознания под воздействием СМИ (на примере российского телевидения). Флинта, 2011. 144 с.

12. Симакова С.И. Клиповое мышление как фактор, обуславливающий интенсификацию процесса визуализации информации в современных СМИ. В сб.: Визуальная коммуникация в социокультурной динамике. Сб. статей II Международной научной конференции. 2016. С. 357–362.

13. Секач М.Ф., Рзаева Э.Н. Логическое и эмоциональное восприятие – актуальная проблема психологии информационного общества // Человеческий капитал. 2014. № 7 (67). С. 110–113.

14. Гиренок Ф. И. Клиповое сознание. М.: Проспект, 2016. 256 с.

15. Гриценко И.А. Клиповое мышление – новый этап развития человечества // Ученые записки Российского государственного социального университета. 2012. № 4 (104). С. 71–74.

16. Блинова Л.Ф. Клиповое мышление // Инклюзия в образовании. 2016. № 4 (4). С. 170–181.

17. Исаева А.Н., Малахова С.А. «Клиповое мышление»: психологические дефициты и альтернативы (пространственный фокус) // Мир психологии. 2015. № 4. С. 177–191.

18. Коробанова Ж.В., Суркова Д.А., Хан И.А., Яровенко Н.С. Образовательные технологии геймификации в вузе и «клиповое мышление» современной молодежи. В сборнике: Формирование общекультурных и профессиональных компетенций финансиста. Сборник научных трудов студентов, аспирантов и преподавателей Финансового университета при Правительстве Российской Федерации. Редакционная коллегия: А.Н. Лебедев, Н.В. Анненкова, Е.В. Камнева, Ю.Е. Мужичкова. 2014. С. 124–131.

19. Зыкова Н.Е. Конструктивное клиповое мышление как ответ на вызовы информационной среды XXI века. В сборнике: Гуманитарные науки в условиях социокультурной трансформации: практики медиаобразования. Материалы Всероссийского семинара для стипендиатов Оксфордского Российского Фонда. 2017. С. 20–24.

20. Городские технологии. Профпригодность. [Электронный ресурс] <https://www.youtube.com/watch?v=7CNwXdpGCTk> (Дата обращения: 25.05.18)

*Статья поступила в редакцию 04.05.2018*

*Статья принята к публикации 27.06.2018*

ПОНЯТИЕ СПЛОЧЕННОСТИ КОЛЛЕКТИВА В ОТЕЧЕСТВЕННОЙ  
И ЗАРУБЕЖНОЙ ЛИТЕРАТУРЕ

© 2018

Сундеева Людмила Александровна, кандидат педагогических наук,  
доцент кафедры «Педагогика и методики преподавания»Рахимова Зарина Фанисовна, магистрант кафедры  
«Педагогика и методики преподавания»*Тольяттинский государственный университет**(445020, Россия, Тольятти, ул. Белорусская, 14, e-mail rakhimova.zarina94@mail.ru)*

**Аннотация.** Статья посвящена изучению понятия сплоченности коллектива в зарубежной и отечественной литературе. На основе анализа психолого-педагогической литературы определены подходы к изучению особенностей сплоченности у младших школьников, которая рассматривается многими авторами как одно из проявлений динамики группы, определяющей уровень принадлежности к команде её членов. Сплоченность коллектива часто недооценивается, учитывая огромное влияние на человека. Дружба между детьми – это то, что часто игнорируется как положительное влияние на развитие. Многие исследования показывают важность сплоченности и ее влияние на психическое и физическое здоровье. Внутриколлективное общение полезно для развития социальных и эмоциональных навыков, повышения чувства принадлежности и снижения стресса. Дети, которые чувствуют себя одинокими или социально изолированными, как правило, более депрессивны, имеют больше проблем со здоровьем. Наличие системы поддержки может помочь человеку справиться с теми трудностями, с которыми он сталкивается. Многие исследователи отмечают, что сплоченность определяет целостность группы, где ведущую роль играет совместная деятельность, общность целей и задач. Сплоченность коллектива вносит значительный вклад в развитие социальных навыков, таких как уважение к чужим взглядам, изучение правил разговора и поведения. Рассматриваются понятия «взаимодействие», «сплоченность», «общение».

**Ключевые слова:** коллектив, сплоченность, общение, взаимодействие.

THE CONCEPT OF THE “TEAM COHESION” IN THE DOMESTIC  
AND FOREIGN LITERATURE

© 2018

Sundeeva Ludmila Alexandrovna, Candidate of Pedagogical Sciences,  
Associate Professor of the Chair “Pedagogy and Teaching Methods”Rakhimova Zarina Fanisovna, Postgraduate of the Chair  
“Pedagogy and Teaching Methods”*Tolyatti State University**(445020, Russia, Togliatti, Belorusskaya str., 14, e-mail rakhimova.zarina94@mail.ru)*

**Abstract.** The article is devoted to the study of the concept of team cohesion in foreign and domestic literature. Based on the analysis of psychological and pedagogical studies, approaches to the study of the features of cohesion in younger school-children are defined, which is considered by many authors as one of the manifestations of the dynamics of the group that determines the level of belonging to the team of its members. Many studies show the importance of cohesion and its impact on the mental and physical health of team members. Many scientists note the importance of intra-collective communication for the development of social and emotional skills, increasing feelings of belonging and reducing stress. Children who feel alone or socially isolated tend to be more depressed, have more health problems. Having a support system can help a person cope with the difficulties that he faces. Many researchers note that cohesion determines the integrity of the group, where the leading role is played by joint activities, common goals and tasks. The cohesion of the team makes a significant contribution to the development of social skills, such as respect for others' views, the study of rules of conversation and behavior. The article deals with the concepts of “interaction”, “cohesion”, “communication”.

**Keywords:** collective, cohesion, communication, interaction.

Начальные ступени обучения трудны для любого ребенка. Важным шагом является переход от относительно неструктурированной деятельности дошкольного учреждения к формальным требованиям школы. Дети нуждаются в высоком уровне социальной и эмоциональной поддержки и понимания со стороны взрослых и сверстников.

Мир ребенка становится больше, когда он начинает посещать школу. Взаимоотношения с другими детьми становятся более важными.

Учебный процесс строится на организации жизнедеятельности коллективов, которые созданы в образовательных учреждениях. Дружба в коллективе класса хороша для самооценки школьника. Когда у ребенка хорошие друзья, он чувствует поддержку, у него есть люди, с которыми он может весело провести время и поделиться своими интересами. Друзья заботятся о нем, и это помогают ему чувствовать себя хорошо и спокойно.

Когда в классе складывается сплоченный коллектив, дети развивают важные жизненные навыки, такие как: общение с другими людьми, способы устранения конфликтов и проблем. Эти навыки важны для ребенка, чтобы учиться. Дети, которые ладят с другими, имеют меньше шансов на социальные и эмоциональные трудности в жизни.

Изучением феномена коллектива занимаются раз-

личные науки. Коллектив, с точки зрения философии, это общность людей. По мнению социологов каждый коллектив выступает как отдельная социальная система. Психология исследует групповые контакты людей, которые находятся в непосредственном взаимодействии. Педагогика, в свою очередь, изучает организованные общности детей и взрослых.

В психолого-педагогической литературе проблема сплоченности коллектива достаточно изучена.

Коллектив представляет собой ту среду непосредственного взаимодействия, которая формирует важные стороны личности. Важно оставаться единым коллективом в любой ситуации. Не зря говорят: «Единство – это сила». Такие слова были использованы в качестве девиза для различных организаций по всему миру. Хотя формулировки могут быть изменены, но смысл остается прежним. Нельзя отрицать важности оставаться сплоченным коллективом в различных ситуациях. Коллектив помогает улучшить нашу жизнь и противостоять трудностям.

Н.П. Анисеева [1] под коллективом понимает группу учащихся, у которых имеются свои признаки отличия. К этим признакам относятся совместная деятельность, единая цель, взаимосвязные отношения и благоприятный психологический климат.

Образовательное учреждение сегодня признает одной из главных своих целей – организацию сплоченной

детской группы. Данный вопрос изучался и изучается педагогами, психологами.

Сплоченность исторически выступает важнейшей чертой малой группы. На протяжении многих лет феномен сплоченности изучают представители разнообразных дисциплин (педагогика, философия социология, социальная психология, и др). Также особый интерес проявляется со стороны психологии организации, юриспруденции и педагогики. Причиной этого служит то, что первоначально под сплоченностью понимали необходимое условие ровной и результативной деятельности группы.

Сплоченность можно представить как довольно сложное явление. Подтверждением этого являются выделенные А.И. Донцовым три направления исследования:

- 1) преимущество эмоциональных элементов межличностного взаимодействия;
- 2) упор на познавательную активность;
- 3) внутригрупповое взаимодействие, соотносящееся с достижением групповой цели [2].

А.Л. Модрус [3] считает, что все формы связей в образовательном учреждении должны включать в себя совместность характеров, а также выстраивать разные отношения между взрослым и ребенком и между самими детьми. Важно помнить, что лучше культура взаимодействия формируются в малых по составу группах, в которых ребенок получает эмоциональную поддержку чаще и больше.

В исследованиях, рассматривающих сплоченность, условно выделено три основных вектора изучения.

Первое направление посвящено изучению сущности сплоченности. Так, Я.Л. Коломинский [4] говорит, что сплоченность – это взаимная привлекательность членов группы. Также отмечается и привлекательность самой группы для ее членов. В данном подходе явление сплоченности определяется как чисто эмоциональное. В содержании сплоченности находят отражение межличностные расположения и следующие из них возможные отклонения. Акцент здесь делается в основном на предпочтения эмоциональной направленности субъективно-го характера.

Л.И. Новикова[5] в своих работах предметом изучения сплоченности называет эмоционально-интеллектуальные взаимоотношения участников группы друг к другу: симпатия, тяготение, а так же и отрицательное отношение. Сплоченность развивается с течением времени и усиливается при организации правильных видов поддержки. Хотя у всех детей имеется определенная predisposition к общению, некоторым из них может потребоваться дополнительная поддержка со стороны взрослых.

Г.М. Андреева [6] рассматривает сплоченность глазами зарубежных психологов. С их точки зрения групповая сплоченность определяется посредством анализа социальной перцепции участников объединения. Т. Ньюком выделяет похожесть участников группы как ключевой момент в сплочении группы. Термин «согласие», рассматривается как схожие ориентации в ценностном отношении между двумя или более индивидами.

В качестве одного из ключевых и эффективных условий существования группы выделяют сплоченность. Не стоит забывать, что феномен сплоченности, в свою очередь, имеет разные подвиды, каждый из которых взаимосвязан с определенным фактором объединения.

А.В. Сидоренков [7] считает целесообразным разделять сплоченность на предметно-деятельностную и социально-психологическую. Предметно-деятельностная сплоченность, сочетаясь с нормой групповой продуктивности, воздействует на профессионально-предметную эффективность группы, а также на постоянство её взаимной деятельности. Что касается социально-психологической сплоченности, она значительно влияет на социальную-психологическую устойчивость и целостность

рассматриваемого коллектива. При высокой степени сплоченности имеет место большая результативность.

В зависимости от уровня сформированности сплоченности группы зависит предрасположенность группы к совершенствованию или же снижению результативности и уменьшению группы в целом [8].

Все вышесказанное объясняет существование большого количества исследований по формированию сплоченности в коллективе. Первая группа исследований направлена на выделение сущности сплоченности и на систематизацию подходов к её изучению. Вторая группа исследований изучает пути формирования и проявления сплоченности. Третья группа исследований сфокусирована на установлении взаимосвязей сплоченности с жизнедеятельностью коллектива.

В зарубежной литературе порой возникают модифицированные концептуальные модели феномена сплоченности, а также и измененное методическое сопровождение. Данные работы вызывают повышенный интерес к исследовательской активности по данному вопросу. Однако отечественные науки исчерпали интерес к изучению данного феномена.

В рамках современного мира на первый план выдвигается способность человека приспосабливаться к меняющейся действительности. На фоне этого особую ценность приобретает взаимоотношения типа человек – общество, человек – группа. По мнению ряда авторов, совершенствование личности возможно лишь в системе коллективного взаимодействия.

В словаре по психологии понятие «коллектив» рассматривается в нескольких направлениях. Коллектив – это объединение людей, имеющих общие задачи. Коллектив – это совместимость действий и взаимопомощь. Коллектив – это устойчивость контакта. Коллектив – это эффективная организация.

Личность, входящая в состав любого коллектива, выстраивает определенные с ним отношения. Характер таких отношений зависит от той социальной среды, в которой живет коллектив, и от рода и вида его деятельности [9].

Рассмотрим другое определение: «Коллектив – это группа людей объединенные на основании личного и/или общего интереса и целей. Реализация и достижение этих интересов предполагают определенное строение, внутреннюю организацию, дисциплину, ответственность, органы управления и самоуправления» [10].

Коллективом называют объединение детей, которому присущи следующие черты:

Таблица 1 - Черты коллектива

Черта	Характеристика
Цель	Общая социально-значимая цель, она обязательно совпадает с общественными целями, поддерживается обществом и государством.
Деятельность	Общая совместная деятельность для достижения поставленной цели, общая организация этой деятельности: членов коллектива отличает высокая личная ответственность за результаты совместной деятельности.
Зависимость	Отношения ответственной зависимости: между членами коллектива устанавливаются специфические отношения, отражающие не только единство цели и деятельности, но и единство связанных с ними переживаний и оценочных суждений.
Самоуправление	Общий выборный руководящий орган. Органы управления коллективами формируются при прямом и открытом избрании наиболее авторитетных членов коллектива.

Переносим вышеназванные черты на коллектив учащихся, получаем следующее: коллектив учащихся – это группа детей, которую объединяет единая социально-значимая цель, деятельность, организация деятельности, общие органы самоуправления. Подобный коллектив отличается сплоченностью, ответственностью, взаимозависимостью и равенством всех ее участников в правах и обязанностях [11].

Фактором, определяющим степень приверженности каждого из членов к команде, является именно сплоченность группы. Сплоченность выступает так же и одним из действий динамики коллектива. Выделяют следующие показатели сплоченности группы: «степень симпатии друг к другу и уровень полезности группы для участников».

Существует мнение в котором сплоченность коллек-

тива определяется как особая характеристика. Эта характеристика определяется способностью противодействовать внутренним и внешним воздействиям, которые негативно влияют на результативность общей деятельности [12].

Изучая феномен сплоченности мы говорим и о сотрудничестве. Сплоченность предполагает единство действий участников и выполнение поставленных задач, направленных на достижение общей цели. Всё это подразумевает сотрудничество. Единое поведение достигается в рамках вольного отбора участниками вида деятельности из всех возможных к имеющейся ситуации.

Педагогу важно знать строение взаимоотношений в группе. Данные знания позволяют правильно подобрать подход к членам группы, и влиять на сформированность и развитость сплоченности коллектива.

Роль ребенка в коллективе определяется не только лишь его индивидуальными чертами характера, но и отличительными признаками группы, в которой он оказался. Уровень сплоченности коллектива возможно повысить тогда, когда в нем существует актив. Актив является сердцем коллектива и опорой для педагога.

Учения одного из известных педагогов XX века А.С. Макаренко актуальны и по сей день. Труды А.С. Макаренко направлены на развитие самостоятельности актива группы. В работе с коллективом он стремился наделить актив особыми правами и повышенной ответственностью перед остальными членами группы, и сам всегда считался с мнением актива в своей работе [13].

Весомым на пути сплочения коллектива считается приобретение позитивных традиций и обычаев. По мнению А.С. Макаренко традиции и обычаи способствуют выработке общих норм поведения, развитию коллективных переживаний, а так же украшение коллективной жизни.

Но не только А.С. Макаренко выделял традиции. Т.Е. Конникова, в свою очередь, доказала, что традиции выступают показателем общности жизни коллектива, при условии, что они созданы самими участниками.

Детский коллектив развивается со временем и обогащается, когда педагог оказывает правильную поддержку. Дети могут нуждаться в поддержке если они импульсивны или регулярно попадают в конфликты. Если ребенку не нравится ходить в школу, или кажется, что он что-то озлоблен, это может быть связано с возникновением проблем в создании и поддержании дружественных отношений.

Формирование коллектива довольно длительный и сложный процесс, который можно разбить на несколько этапов:

Первый этап: коллектив – это объединение, в котором порядок и дисциплина держатся на основе требований педагога.

Второй этап: коллектив – подразумевает организацию активной группы. Деятельность этой активной группы заключается в поддержании и выполнении требований педагога.

Третий этап: коллектив в котором требования к личности предъявляет весь коллектив.

А наивысшей ступенью сформированности А.С. Макаренко считал «умение каждого члена коллектива предъявлять требования к самому себе» [13].

Разделение процесса формирования коллектива на этапы позволяет педагогу оценить уровень развития коллектива и спланировать необходимые действия с опорой на имеющийся уровень сплоченности класса.

Наибольший вклад имеет общение. Сплочение класса происходит только лишь в процессе общения и взаимодействия участников друг с другом. Исключительно при тесном общении появляются, укрепляются и совершенствуются коллективные отношения.

Человеческое общение – это сложный тип межличностной деятельности. Общение не останавливается на

простом использовании языка. Через общение дети понимают друг друга и окружающий мир. Взаимодействуя друг с другом дети учатся социальным навыкам, самодисциплине и терпимости к другим. Взаимодействие – это средство усвоения мира, осознание себя его частью.

Взаимодействие – большая часть того, как дети проводят время в школе. Участие во взаимных делах помогает ребенку не только познакомиться со своими одноклассниками [14].

Многие исследования показывают, что младшие школьники, которые работают в группах, быстрее учатся находить общий язык с окружающими, разрешать мелкие конфликты, а также добиваться успеха в изучении школьной программы [15-18].

Талантливые педагоги организуют работу детей совместно с группой, учат взаимодействовать, обсуждать проблемы. Работая в коллективе, чувствуя поддержку сверстников младшие школьники становятся более независимыми и уверенными в себе.

Таким образом, сплоченная ученическая группа – это один из важнейших факторов воспитания личности ребенка. Положительное воздействие коллектива на отдельных участников зависит от меры их включенности в жизнь группы. Поэтому, одной из важных задач учителя начальных классов считается привлечение абсолютно всех ребят в увлекательную совместную работу.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Аникеева П.Н. Психологический климат в коллективе / П.Н. Аникеева. – М.: Наука, 2003. – 224 с.
2. Донцов И.А. Проблемы групповой сплоченности / И.А. Донцов. – М.: МГУ, 2000. – 128 с.
3. Модрус Л.А. Социально-психологические особенности сплоченности малой группы и неформальных подгрупп: дис. канд. пед. наук: защищена 19.06.08; утв. 20.10.2008/Л.А. Модрус.– Ростов–на–Дону.: Изд–во Рост. пед. ин–та 2008. – 153 с.
4. Коломинский, Я.Л. Психология детского коллектива: система личных взаимоотношений / Я.Л. Коломинский. – М.: Просвещение, 2004. – 268с.
5. Новикова, И.Л. Педагогика детского коллектива / Л. И. Новикова. – М.: Педагогика, 1978. – 107 с.
6. Андреева М.Г. Зарубежная социальная психология XX столетия / Г.М. Андреева, Н.Н. Богомолова, Л.А. Петровская // Теория коммуникативных актов Т. Ньюкома.– М.: Аспект Пресс, 2001.– С.107–110.
7. Сидоренков В.В. Групповая сплоченность/ В.В. Сидоренков // Психологический журнал.– 2006.– № 1.– С. 44–49.
8. Ершова Е.А. Психолого-педагогические задачи Текст: практикум для подготовки учителей / Е. А. Ершова. СПб.: ИВЭСЭП, Знание, 2008. – 100 с.
9. Ибрагимов В.О. Внеурочная деятельность учащихся в системе воспитательной работы образовательных организаций // Начальная школа. – 2015. – № 11. С. 49.
10. Конникова Т.Е. Организация коллектива учащихся в школе / Л.И. Божович, Т.Е. Конникова. – М.: Изд–во Академии педагогических наук РСФСР, 1957. – 402 с.
11. Лазарев С.С. О деятельностном подходе к проектированию целей общего образования / С.С. Лазарев // Изв. Рос. акад. образования. – 2000. – № 2. – С. 15–24.
12. Мардахаев, В.Л. Словарь по социальной педагогике / В.Л. Мардахаев. – М.: Академия, 2002. – 368 с.
13. Макаренко А.С. Проблемы воспитания в советской школе: учебное пособие/ А.С. Макаренко. – М.: Педагогика, 1984. – 300с.
14. Рапацевич Е.С. Психолого-педагогический словарь / Е.С. Рапацевич.– Минск.: Современ. слово, 2006. – 928 с.
15. Сундеева Л.А., Рахимова З.Ф. Формирование сплоченности коллектива младших школьников во внеурочной деятельности // Балтийский гуманитарный журнал. 2017. Т. 6. № 2 (19). С. 181-185.
16. Гуцина А.В. Проблема нравственности в культуре

---

рологии: педагогический аспект // Балтийский гуманитарный журнал. 2017. Т. 6. № 4 (21). С. 297-300.

17. Сундеева Л.А., Шейкина Е.А. К вопросу о детской тревожности и страхе // Балтийский гуманитарный журнал. 2017. Т. 6. № 4 (21). С. 410-412.

18. Лизунова Е.В. Особенности поведенческих реакций младших школьников в опасных ситуациях социального характера // Самарский научный вестник. 2014. № 2 (7). С. 59-61.

*Статья поступила в редакцию 29.03.2018*

*Статья принята к публикации 27.06.2018*



УДК 372.02

**ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНЫЙ ПРАКТИКУМ ПО ФИЗИКЕ КАК СРЕДСТВО ОБУЧЕНИЯ  
СТАРШЕКЛАССНИКОВ РЕШЕНИЮ ЗАДАЧ (УГЛУБЛЁННЫЙ УРОВЕНЬ)**

© 2018

**Тищенко Людмила Викторовна**, соискатель центра естественнонаучного образования  
*Институт стратегии развития образования Российской академии образования*  
(105062, Россия, Москва, улица Макаренко, 5/16, e-mail: alis11108@yandex.ru)

**Аннотация.** Обучение старшеклассников осознанному решению учебных физических задач посредством экспериментального практикума актуально в настоящее время. Умения применять знания в незнакомых условиях, самостоятельно планировать и проводить исследование физических, математических, компьютерных моделей явлений, преодолевать познавательные затруднения являются основой готовности выпускника к непрерывному образованию и самообразованию, что необходимо для его адаптации к динамике современной жизни. В методике преподавания физики существуют формы организации активной учебно-познавательной деятельности старшеклассников, способствующие освоению знаний до уровня практического применения. Одна из них, практикум по решению задач – форма учебного процесса, основанная на активной мыслительной деятельности обучающихся, позволяющая применить теоретические знания к решению учебных проблем. Другая, физический практикум – эффективная форма, позволяющая старшеклассникам самостоятельно исследовать физические явления, принять участие в их развитии, обсудить с одноклассниками и учителем изучаемые явления, физические законы, описывающие явления. В этом аспекте статья посвящена проблеме обучения старшеклассников осознанному решению учебных физических задач посредством экспериментального практикума – как экспериментальный практикум по физике (лабораторный практикум и практикум исследования физических процессов при помощи компьютерного моделирования), который способствует обучающимся обобщенными знаниями, приводящими к пониманию сущности происходящих физических явлений и законов, применению предметных знаний в нестандартных ситуациях, учить старшеклассников самостоятельно ставить цели своей деятельности.

**Ключевые слова:** учебно-познавательная деятельность на уроках физики, экспериментальный практикум, практикум по решению физических задач, методика обучения физике, компьютерное моделирование.

**EXPERIMENTAL PRACTICAL WORK ON PHYSICS AS A MEANS OF TEACHING HIGH SCHOOL  
STUDENTS TO SOLVE PROBLEMS (ADVANCED LEVEL)**

© 2018

**Tischenko Ludmila Viktorovna**, applicant of the Center for Natural Science Education  
*Institute for the Development Strategy of Education of the Russian Academy of Education*  
(105062, Russia, Moscow, Makarenko Street, 5/16, e-mail: alis11108@yandex.ru)

**Abstract.** The training of high school students by the informed decision of the training courses in the experimental workshop is actual at the present time. Skills to apply knowledge in unfamiliar conditions, independently plan and conduct research of physical, mathematical, computer models of phenomena, overcome cognitive difficulties that can be achieved if it is necessary for its introduction to the dynamics of modern life. In the methodology of teaching physics, there are forms of organizing active learning and cognitive activities of high school students, helping to master knowledge to the level of practical application. One of them, a workshop on problem solving, is a form of educational process based on active thinking activity of students, which allows applying theoretical knowledge to the solution of educational problems. Another physical practice is an effective form that allows high school students to independently investigate physical phenomena, take part in their development, discuss with classmates and the teacher the phenomena studied, physical laws describing phenomena. In this aspect, the article is devoted to the problem of teaching high school students an informed decision of educational physical problems through an experimental workshop - as an experimental practical work on physics (laboratory practice and practical work on the study of physical processes by computer simulation) contributes to mastering the generalized knowledge of the students, leading to an understanding of the essence of the occurring physical phenomena and laws, the application of subject knowledge in non-standard situations and how to teach high school students to independently set the goals of their activities.

**Keyword:** educational cognitive activity at physics lessons, an experimental practical work, a workshop on the solution of physical tasks, a technique of training in physics, computer modeling.

Во всех сферах общественной и производственной деятельности сегодня в первую очередь востребованы специалисты, проявляющие самостоятельность мышления, творческую активность, готовность к непрерывному образованию и самообразованию.

**Введение.** Современное общество очень динамично, его развитие сопровождается постоянными преобразованиями, часто возникающими инновационными процессами, которые требуют от человека понимания происходящего, глубокого анализа, научного прогнозирования, точного обоснования принимаемых решений. Быстрое обновление и развитие техники, постоянное совершенствование и изменение технологий – все эти факторы ведут к тому, что современному старшекласснику недостаточно запомнить определенную сумму знаний, ему для быстрой адаптации к современным реалиям необходимо уметь мыслить, иметь необходимый уровень развития познавательных, интеллектуальных и творческих способностей, уметь находить выход из незнакомых ситуаций. Уместно вспомнить слова немецкого физика Макса фон Лауэ: «Образование – то, что остаётся, когда всё выученное уже забыто».

Федеральный государственный образовательный стандарт среднего общего (полного) образования, основой которого является системно-деятельностный подход в обучении, главным результатом образования полагает развитие способности обучающихся к продуктивной деятельности в различных жизненных ситуациях с применением своих знаний и умений [1], а критерием усвоения знаний считает доведение их уровня практического применения.

Умение решать физические задачи важным критерием оценки достижений результатов обучения. Методы и приёмы решения задач нашли отражения во многих работах ученых, методистов и преподавателей образовательных учреждений. Так, методы решения физических задач определены в трудах С.Е. Каменецкого и В.П. Орехова [2]. Система методов обучения решению задач, основанная на использовании образовательного потенциал учебных физических задач [3]; в трудах авторов [4; 5] обоснована концепция обучения решению задач по физике, основанная на методе ключевых ситуаций; выявлены способы выделения протекающего в задаче физического явления и построения физической

модели ситуации задач [6]; в работе [7] предложена методика обучения студентов вузов и старшеклассников решению физических задач с помощью компьютера в качестве современного инструментального средства; разработана методика обучения решению задач высокого уровня сложности [8]; сформулированы рекомендации по подготовке школьников к участию в олимпиадах по физике разных уровней [9].

Методике проведения физического лабораторного практикума посвящены многочисленные исследования, в которых обоснована методика организации физического практикума [10]; предложена форма выполнения практикума в классах с углублённым уровнем изучения физики как отдельного предмета [11]; выявлены критерии отбора содержания физического практикума, выполняемого как учебно-исследовательские работы [12]. Методика проведения уроков, объединяющих решение задач и лабораторный практикум, экспериментально проверяющий решённые задачи, аргументирована в работе [13]; предложены работы физического практикума, проводимого в формате кружка [14]; разработана организация экспериментальных работ по физике с использованием моделирования графических зависимостей функций и кривых сложной формы [15]; рассмотрены работы для самостоятельного исследования с использованием ФГОС-лаборатории [16]; описан практикум для индивидуальной работы с ноутбуком, в котором в ходе лабораторного эксперимента измерения реальных датчиков поступают в компьютер, с помощью которого школьники обрабатывают, хранят, оформляют данные [17] для графической визуализации результатов эксперимента.

Примерная основная образовательная программа среднего общего образования для изучения физики на углублённом уровне предусматривает для старшеклассников:

1. Активную экспериментальную деятельность через самостоятельного планирования и проведения физического эксперимента, в ходе которого обучающиеся конструируют установки для проверки выдвинутых гипотез, описывают и анализируют полученную информацию, определяют её достоверность, делают выводы.

2. Усиленное решение задач через решения практико-ориентированных качественных и расчётных физических задач с опорой как на известные физические законы [1], закономерности и модели [4], так и на тексты с избыточной информацией; решение задач олимпиадного уровня сложности.

3. Выбор обучающимися адекватной предложенной задаче физической модели и объяснение условий применения данной модели; разрешение проблемы по выбранной модели как на основе имеющихся знаний, так и при помощи методов оценки [18].

Таким образом, как показывает педагогическая практика, анализ методической, психолого-педагогической литературы, документов СОУ, практикум по решению задач и физической лабораторный практикум являются актуальными формами учебной деятельности старшеклассников при углублённом уровне изучения физики в свете требований ФГОС СОУ, способствующими не только всестороннему развитию обучающихся, но и реальному приложению их знаний и умений к ситуациям, диктуемым жизнью. Кроме того, именно умение решать задачи является фактором успешности сдачи ЕГЭ по физике, возможности получения дальнейшего профессионального образования.

Многолетняя исследовательская работа, личный опыт преподавания физики в школе, ежегодное участие в проверке работ ЕГЭ по физике в качестве эксперта, анализ методической, психолого-педагогической литературы обнаруживают, что именно при решении задач по физике и выполнении работ физического практикума вызывают наибольшее затруднения обучающихся старших классов [19; 20]. При анализе затруднений выявля-

но много общего в причинах их возникновения, что отражено в таблице 1.

Таблица 1 - Причины затруднений старшеклассников (углублённый уровень)

Причины затруднений старшеклассников (углублённый уровень)	
при решении физических задач	при выполнении физического практикума
1. Не понимают или поверхностно понимают сущность физических явлений и законов; выучивают теорию, не вникая в физику явлений.	1. Плохо понимают последствия физических явлений, не могут объяснить принцип действия технических устройств, пренебрегают техникой безопасности при работе с различными приборами.
2. Не выделяют существенные признаки физических явлений; плохо работают с моделями явлений, не видят за задачами – моделями явлений и процессов, реальных физических явлений и процессов;	2. Старшеклассники, «находясь в виртуальном пространстве», теряют ощущение реальности; используют компьютерные практикумы – интерактивные мультфильмы – готовые модели – легко получают любые физические результаты, виртуально наблюдают явления, при этом часто не имеют понятия об изучаемых физических процессах [20].
3. В задачах с развёрнутым ответом, для решения которых требуется глубокое понимание законов физики, затрудняются видеть проблему, ставить цель деятельности, планировать решение задачи.	3. В реальной экспериментальной деятельности затрудняются самостоятельно формулировать цель исследования, планировать и проводить физические эксперименты.
4. Автоматически применяют физические формулы, не понимают сущности физических величин, не осознают взаимосвязи между величинами.	4. При использовании компьютерных технологий на уроках и внеурочной деятельности учащиеся выступают в качестве пользователей, самостоятельно ничего не создающих; не осваивают большинство технических возможностей образовательного потенциала компьютера, планшета, координатора и т. д., активно не применяют данные устройства как рабочие инструменты своей учебной деятельности.
5. Предпочитают решать задачи по известному алгоритму; не могут разбить задачу на подзадачи, свести неизвестную задачу к ряду известных задач.	5. Старшеклассники классов с углублённым изучением физики с большим трудом выполняют или не могут выполнить вообще экспериментальную работу без подробной пошаговой инструкции или без подсказки учителя.
6. Теряются в нестандартных ситуациях, часто зная приём решения задачи, не пользуются им без специального требования со стороны учителя. Как писал Д.Б. Эльконин, «можно много знать, но при этом не проявлять никаких творческих способностей, т.е. не уметь самостоятельно разобраться в новом явлении» [21, с. 55].	6. При работе с реальными приборами, затрудняются собирать экспериментальные установки для проверки гипотез; при выполнении лабораторного эксперимента с трудом описывают и анализируют полученную в результате проведенных физических экспериментов информацию, чтобы определить её достоверность (подтвердить положение гипотезы или опровергнуть и т. д.).

Указанные выше затруднения выявляют результаты ЕГЭ по физике: значимым является диапазон результатов от 61 до 100 баллов. Выпускники, набравшие такие баллы, успешно продолжают образование в вузе по физическим и техническим специальностям. В 2016 году группа одиннадцатиклассников, набравших более 61 балла, составила 15,28 % от общего числа. Как показывает практика, ведь именно такие выпускники востребованы при поступлении в инженерно-физические, технические, военные вузы для получения профессий,

необходимых для науки, техники, производства, связи, военного дела [22].

*Противоречие.* Таким образом, в современных условиях существует противоречие между объективной необходимостью практического применения знаний старшеклассниками при решении учебных физических задачи реальными затруднениями в понимании обучающимися физических явлений задачи, в переводе ситуации задачи на физический язык, в замене объекта задачи физической моделью, в применении необходимых математических методов решения.

*Постановка проблемы.* Указанное противоречие обусловило проблему нашего исследования: как организовать процесс обучения физике (углублённый уровень), развивающий умение старшеклассников осознанно решать задачи по физике, а именно: понимание физических явлений, описанных в задачах; моделирование реальных процессов; адекватное применение физических законов и математических методов при решении задач.

Учитывая всё вышеизложенное, организуем процесс обучения физике в старших классах (углублённый уровень), развивающий умение обучающихся осознанно решать физические задачи, посредством практикума по физике как двухкомпонентной системы:

1. Экспериментальный практикум.
2. Практикум по решению задач.

*Основное содержание.* В методике преподавания физики лабораторный практикум и решение задач существуют практически независимо друг от друга. Нами разработана методика обучения физике в старших классах (углублённый уровень), сочетающая экспериментальный практикум (лабораторный практикум и исследование физических процессов на основе компьютерного моделирования) и решение физических задач.

Экспериментальный практикум и решение задач реализуются при помощи соответствующих уроков, перестроенных в соответствии с системно-деятельностным подходом, как требование нового ФГОС. Несмотря на различие уроков с точки зрения целей, теоретических и практических предметных знаний и умений старшеклассников, все уроки объединяет единая методика их проведения на основе научного метода познания. Схема уроков–практикумов по физике и методика их проведения отражены в публикациях [19; 20; 23; 24].

Экспериментальный практикум выполняется не в конце годового или полугодового курса, как итоговое повторение, а в процессе изучения новой темы и способствует пониманию и усвоению обучающимися физических явлений, обоснованному применению законов и уравнений. В процессе реализации практикума в процессе учебно-исследовательской деятельности изучаются различные стороны физических явлений, сочетая количественные и качественные методы анализа. После выполнения экспериментального практикума обучающиеся переходят к его теоретической интерпретации – решению физических задач. Таким образом, экспериментальный практикум, на наш взгляд, является основой, ядром методики обучения решению физических задач.

Получение новых знаний является основной целью реализации экспериментального практикума при изучении физики старшеклассниками. Прежде чем приступить к решению задач по теме (например, «Электромагнитные колебания»), обучающиеся экспериментально изучают «ключевые ситуации», на которых основано большинство теоретических задач темы [4; 5]. Школьники опытным путём исследуют реальную физическую ситуацию, актуализирующую определенный комплекс знаний, необходимый для усвоения данной темы.

Лабораторный практикум «вписываем» в учебный материал, начиная изложение каждой новой темы с работ практикума, причём при выполнении следуем этапам схемы научного метода познания. Лабораторные практикумы реализуют учебно-исследовательскую

деятельность старшеклассников. Её развитие актуально для обучения школьников решению задач, т. к. любая физическая задача представляет собой мини-исследование. Лабораторный практикум осуществляет главную функцию в обучении физике: обучающиеся на основе научного метода познания самостоятельно исследуют физические явления. Регулярное применение научного метода познания в учебных исследованиях является основой развития учебно-исследовательских умений старшеклассников.

Лабораторный практикум имеет особенности:

- 1) самостоятельная постановка обучающимися цели исследования;
- 2) самостоятельная разработка плана выполнения работы;
- 3) обязательное наличие «лишних» приборов в комплекте, что принципиально для обучения постановке цели исследования;
- 4) проведение работы без предоставления старшекласснику подробной пошаговой инструкции, что позволяет обучающимся предлагать свои варианты реализации работ. Эта главная особенность лабораторного практикума позволяет выстроить методику обучения постановке цели, проектированию способов её достижения в экспериментальных исследованиях, что актуально для овладения научным методом познания.

*Практическая часть.* При подготовке лабораторного практикума отбираем оборудование из любого комплекта оборудования: «ФГОС-лаборатории» [16], из комплекта «L-микро» или любого другого. В соответствии с принципом оптимального сочетания цифровых, аналоговых и компьютерных средств [17], в комплект необходимо включить компьютерные датчики, планшет со встроенной измерительной системой, обычный компьютер или ноутбук [17]. Применение компьютерных датчиков при проведении эксперимента вносит ряд преимуществ, сред которых быстрое, с большой точностью, с многократным повторением измерение величин; возможность подключения сразу нескольких датчиков и измерения нескольких параметров одновременно; поступление данных на планшет, на котором установлена измерительная система, что позволяет автоматически обрабатывать поступающие выходные параметры. Информация о результатах лабораторного эксперимента выводится на экран в виде таблиц, диаграмм, графических зависимостей. Старшеклассники анализируют полученные числовые данные, рассчитывают необходимые величины, аппроксимируют графические зависимости величины, изменяют масштабы построения графиков, рассматривают отдельные участки. Информацию об эксперименте копируют на компьютер, сохраняют, обрабатывают, систематизируют необходимые файлы. Отчёт о работе формируют в электронном виде, при необходимости, материал распечатывают [19].

Например, изучение темы «Электромагнитные колебания» посредством лабораторного практикума происходит через выполнения цикла работ «Исследование электромагнитных колебаний».

1. «Исследование зарядки и разрядки конденсатора». Собрав контур, состоящий из конденсатора, источника тока, ключа, обучающийся наблюдает на планшете графическую зависимость разряда конденсатора, видим, что колебания не возникают. Делает вывод о невозможности получения электромагнитных колебаний в CR-контуре.

2. «Исследование возникновения электромагнитных колебаний в контуре». Необходимо добавить в контур катушку индуктивности и наблюдать на экране планшета возникновение электромагнитных колебаний, причем затухающих. Вывод о возможности получения свободных электромагнитных колебаний в CLR-контуре и обсуждаем роль катушки индуктивности в колебательном контуре. Данная работа очень наглядна,

способствует осознанию обучающимися физических процессов в колебательном контуре.

3. «Исследование вынужденных электромагнитных колебаний в контуре». Добавляем в собранный ранее контур генератор переменного напряжения, электронный осциллограф. Наблюдая возникновение незатухающих электромагнитных колебаний, обучающиеся делают вывод о возможности получения вынужденных электромагнитных колебаний в CLR-контуре.

4. «Исследование резонанса в последовательном колебательном контуре». Меняя параметры колебательного контура, обучаемые наблюдают явление резонанса при помощи USB-осциллографа, при этом измеряют резонансную частоту.

5. «Изучение фазовых соотношений силы тока и напряжения в последовательном колебательном контуре». Для этого нужно собирать последовательный колебательный контур, а затем подключить колебательный контур к генератору переменного напряжения. К активной и индуктивной нагрузкам подключаем двухканальный USB-осциллограф, наблюдаем фазовые соотношения колебаний силы тока и напряжения, делаем выводы. Наблюдаем фазовые соотношения колебания силы тока и напряжения на активной и ёмкостной нагрузках, индуктивной и ёмкостной нагрузках, в последней случае фиксируем наступление резонанса. Делаем вывод о фазовых соотношениях вынужденных электромагнитных колебаний в CLR-контуре.

6. «Исследование зависимости КПД трансформатора от нагрузки». Подключаем к генератору переменного напряжения трансформатор. При помощи мультиметра обучающиеся измеряют напряжения и силы тока на первичной и вторичной обмотках при холостом режиме трансформатора, вычисляют коэффициент трансформации. Нагружаем трансформатор, изменяя сопротивление на вторичной обмотке, измеряют напряжения и силы тока на первичной и вторичной обмотках в рабочем режиме трансформатора, рассчитываем коэффициент полезного действия трансформатора в зависимости от нагрузки, делаем выводы.

Остановимся подробнее на работе (например на работе № 4) лабораторного практикума «Изучение резонанса в последовательном колебательном контуре».

Оборудование: высокочастотный функциональный генератор ФГ-100, осциллограф, компьютер, ключ, мультиметр, плата для установки конденсаторов, конденсатор 4,7 мкФ, конденсаторы 1 мкФ – 6 шт., катушка индуктивности 1,2 Гн, резисторы 68 Ом, 360 Ом.

1-й вариант выполнения работы. Последовательный колебательный контур ученики подключают к выходам генератора переменного тока частотой 50–60 Гц. Ёмкость контура меняют параллельным подключением конденсаторов 1 мкФ в гнезда платы, изменяя собственную частоту контура. При помощи мультиметра измеряют напряжение на резисторе. В таблицу учащиеся вносят величины: ёмкость батареи конденсаторов, напряжение, силу тока в резисторе, ёмкостное, индуктивное сопротивление контура, собственные частоты контура при разных значениях ёмкости. Затем ученики строят резонансную кривую, определяют резонансную частоту. Сравнивают её с частотой внешнего напряжения. Если позволяет время, строят резонансную кривую для большего активного сопротивления. Делают выводы.

2-й вариант выполнения работы. Последовательный колебательный контур старшеклассники подключают к выходам генератора переменного тока, на котором выставляют частоту 5 Гц. Ёмкость контура устанавливают произвольным подключением конденсаторов 4,7 мкФ, любого числа конденсаторов 1 мкФ в гнезда платы, тем самым задают собственную частоту контура. Используя генератор, учащиеся изменяют внешнюю частоту переменного напряжения, которую фиксируют при помощи USB-осциллографа. Мультиметром изме-

ряют напряжение на резисторе. В таблицу ученики вносят величины: ёмкость батареи конденсаторов, напряжение, силу тока в резисторе, ёмкостное, индуктивное сопротивление контура, частоты внешнего напряжения. Строят резонансную кривую, определяют резонансную частоту. Сравнивают её с собственной частотой контура. Сравнивают ёмкостное, индуктивное сопротивление контура при резонансе, строят в одной системе координат графики зависимости реактивных сопротивлений от частоты, определяют резонансную частоту. Если позволяет время, проводят дополнительные измерения и строят резонансную кривую для большего или меньшего активного сопротивления, для большей или меньшей ёмкости конденсатора. Делают выводы.

В процессе выполнения лабораторного практикума старшеклассники выполняют действия:

- постановка цели исследования; формулировка познавательной задачи;
- решение познавательной задачи путем теоретических рассуждений с выдвижением гипотезы;
- постановка вопросов и их решение;
- разработка идеи эксперимента и проектирование экспериментальной установки;
- планирование действий с лабораторной установкой;
- проведение лабораторного и компьютерного экспериментов получение результатов эксперимента и их обработка.

Часто старшеклассники предлагают разные варианты выполнения работы, потому что делают лабораторный практикум без подробных инструкций.

Всё вышеизложенное способствует пониманию обучающимися сути физических явлений и законов, получению обобщённых знаний о явлениях, осознанному применению формул и пониманию взаимосвязи между физическими величинами. Большой объём материала обучающиеся постигают самостоятельно, задавая себе, напарнику практикума, учителю вопросы, что является основополагающим в процессе познания. Как показывает практика, работы выполняются старшеклассниками с большим интересом. Многократное практическое применение научного метода познания при выполнении работ помогает старшеклассникам овладеть методом познания мира «в самостоятельной познавательной деятельности» «как инструментом для самостоятельных суждений в обучении и жизни» [25, с. 26], что актуально для развития умения решать физические задачи. Лабораторный практикум является ядром, объединяющим целую группу задач определенной темы, средством, с использованием которого ученики и учатся решать задачи, и сами их конструируют в процессе выполнения работ практикума. Всё это и даёт ключ к дальнейшему решению задач по данной теме, становится ядром для решения теоретических физических задач.

Вторая компонента экспериментального практикума – исследование физических процессов на основе компьютерного моделирования – выполняется на уроках информатики после изучения соответствующей темы на уроках физики. Помимо вышеизложенного на этих уроках-практикумах старшеклассники учатся выделять существенные признаки физического явления, применять на практике моделирование как метод научного познания. Обучающиеся создают свои собственные графические модели в компьютерной среде; проводят эксперимент по исследованию процесса; работают с компьютерной моделью в активном режиме, добывая новую информацию о явлении; учатся видеть реальные явления за моделями, сравнивать и анализировать результаты лабораторного и компьютерного экспериментов. Старшеклассники приобретают опыт работы с массивами данных, таблицами, графиками, что так же актуально для решения задач. Обучающимся часто приходится ставить самим себе множество вопросов и их решать.

Урок исследования физических процессов на основе

компьютерного моделирования имеет особенности:

- 1) самостоятельная постановка обучающимися цели исследования;
- 2) применение моделирования как метода научного познания природы;
- 3) выполнение работ без предоставления инструкций;
- 4) создание старшеклассниками собственной компьютерной программы;
- 5) проведение компьютерного эксперимента, исследование физического процесса при помощи компьютерной модели;
- 6) сравнение и анализ результатов лабораторного и компьютерного экспериментов.

При исследовании физических процессов на основе компьютерного моделирования обучающиеся создают собственные идеальные модели, изучают их свойства, работают с моделями как с реальными объектами, экспериментально проверяют правильность гипотез, придумывают собственные опыты и реализуют их на практике. Всё это способствует развитию школьников в процессе обучения.

На уроках исследования физических процессов на основе компьютерного моделирования следуем этапам:

1. Постановка задачи на основе изучения реального физического процесса (например: выявить зависимость амплитуды силы тока в последовательном колебательном контуре от частоты переменного тока).

2. Построение математической модели путём выбора необходимых для решения задачи физических величин, составление системы уравнений на основе физических законов, необходимой для исследования процесса, задание параметров, входящих в уравнение и дополнительных условий для однозначного решения этой системы уравнений.

3. Решение системы уравнений и выяснение числа постоянных и переменных параметров, диапазона их изменения.

4. Разработка алгоритма решения: обычно используется алгоритм расчёта параметров по определенным уравнениям, полученным в результате решения исходной системы уравнений; в некоторых случаях используется алгоритм численного решения системы уравнений.

5. Разработка программы и её отладка. Компьютерные модели разрабатываем в среде программирования VisualBasic, Pascal или приложении Excel в зависимости от возможностей учащихся данного класса.

6. Компьютерный эксперимент и анализ его результатов. Эксперимент повторяется многократно при различных значениях параметров, результаты анализируем, обобщаем, сохраняем, оцениваем погрешность эксперимента. Полученные результаты и выводы сравниваем с результатами лабораторного эксперимента [26].

*Практическая реализация задач и результаты.* Следует отметить, что использование компьютерных технологий при исследовании физических процессов после завершения реального физического эксперимента оправдано (иной раз просто необходимо), потому что на лабораторном практикуме старшеклассники проводят эксперимент на реальных приборах, а на уроках исследования физических процессов – компьютерный эксперимент реализуется с помощью моделей (моделирование физических процессов и явлений).

Например, при изучении темы «Электромагнитные колебания» создаем следующий цикл компьютерных моделей «Исследование электромагнитных колебаний».

1. «Исследование модели зарядки и разрядки конденсатора».

2. «Исследование модели свободных электромагнитных колебаний в контуре».

3. «Исследование модели вынужденных электромагнитных колебаний в контуре».

4. «Исследование модели резонанса в последовательном колебательном контуре».

5. «Изучение модели фазовых соотношений силы тока и напряжения в последовательном колебательном контуре».

6. «Исследование модели зависимости КПД трансформатора от нагрузки».

Остановимся подробнее на работе № 4 практикума «Исследование модели резонанса в последовательном колебательном контуре».

– для создания графической модели рассматриваем последовательную электрическую цепь переменного тока, содержащую резистор, конденсатор и катушку;

– выделяем существенные признаки явления: при резонансной частоте  $\omega$  реактивное сопротивление катушки оказывается равным ёмкостному сопротивлению конденсатора;

– амплитуда силы тока становится максимальной;

– для формализации модели используем закон Ома для последовательной цепи переменного тока;

– анализируем уравнение, определяем постоянные и переменные величины, строим графическую зависимость  $\text{Im}(U_m)$  как исходную резонансную кривую, например, в среде программирования Pascal;

– изменяем параметры  $R$ ,  $L$ ,  $C$ , исследуем зависимость амплитуды силы тока от этих параметров.

Компьютерное моделирование, как экспериментальный практикум, тренирует старшеклассников выделять существенные признаки физических явлений, моделировать реальные процессы, применять физические законы и математические методы на практике, представлять информацию в знаковом и графических видах. Всё это даёт обучающимся глубокое осознанное понимание темы курса физики, необходимое для решения теоретических физических задач.

Экспериментально исследовав явление, рассчитав необходимые физические величины, построив графические зависимости по результатам лабораторного и компьютерного экспериментов, подготовив и защитив результаты своей работы при отчёте учителю, старшеклассники отрабатывают и усваивают явления, законы, уравнения на практике – базовые понятия для освоения «ключевых ситуаций» – осознанно. Это позволяет обучающимся успешно решать физические задачи, что отрабатываем на практикуме по решению задач.

Решение теоретических задач реализует важнейшую функцию: применить знания на практике, опираясь на активную мыслительную деятельность старшеклассников. Решение задач – важная процедура получения информации об учебной деятельности школьника, о её результатах, обратная связь обучающийся–учитель. Современный класс представляет собой группу школьников с неоднородным уровнем способностей, мотивов обучения, возможностей, жизненных целей, поэтому на уроках решения задач необходимо использовать задачи разного уровня сложности.

Для организации практикума по решению задач в классах с углублённым изучением физики применяются систему уроков-практикумов, на которых используем систему задач разных уровней сложности заданий: базовый, повышенный и высокий.

Уроки решения физических задач имеют особенности:

1) самостоятельная постановка обучающимися цели деятельности;

2) анализ старшеклассниками ситуации задачи, представление ситуации задачи как модели реального явления, физическую сущность которого изучили на лабораторном практикуме и исследовании процессов на основе компьютерного моделирования, ставшими ядром для решения большого класса задач, в том числе, задач ЕГЭ по физике;

3) выделение обучающимися существенных признаков физических явлений, представленных в задачах; нахождение способов согласования явлений друг с другом; применение необходимых методов при решении задач;

4) представление ситуации задачи в знаковой и графической формах с использованием умений, полученных при выполнении экспериментального практикума.

5) самостоятельный выбор задач определённого уровня сложности.

Цели уроков-практикумов порешению задач для обучающихся:

1) самостоятельно ставить цель учебной деятельности, выбирая уровень сложности задач, при самостоятельном решении;

2) понимать, что задача – модель реального явления и для решения необходимо выбирать существенные признаки явления, строить план ее решения;

3) объяснять условия применения физических моделей при решении физических задач, находить адекватную предложенной задаче физическую модель;

4) отбирать и применять физические понятия и законы, необходимые для решения задачи;

5) применять математические методы решения, соответствующие выбранной физической модели;

6) развивать умения применять на практике самостоятельно полученные знания; активизировать самостоятельную мыслительную деятельность.

Рассмотрим подходы к решению задач на примере темы «Вынужденные электромагнитные колебания». Рассмотрим типы ключевых задач согласно требованиям к основным умениям и способам действий по спецификации КИМ ЕГЭ 2017.

1. Умение описывать и объяснять физические явления.

Базовый уровень.

Задача. Последовательно соединены конденсатор, катушка индуктивности и резистор. Как изменяется амплитуда силы тока, если при неизменной частоте и амплитуде колебаний напряжения на концах цепи увеличивать ёмкость конденсатора от 0 до  $\infty$ ?

Ответ: При увеличении ёмкости конденсатора, уменьшается собственная частота контура. При совпадении её с частотой внешнего напряжения, происходит резонанс, амплитуда силы тока, при котором достигает максимума. Амплитуда силы тока будет сначала возрастать до резонансной, потому убывать.

2. Умение описывать и объяснять физические явления, интерпретировать результаты опытов (представленных в виде графиков, таблиц).

Повышенный уровень.

Задача: По графику, изображенному на рисунке, найдите ёмкость конденсатора колебательного контура, если индуктивность катушки 8 мГн [27].

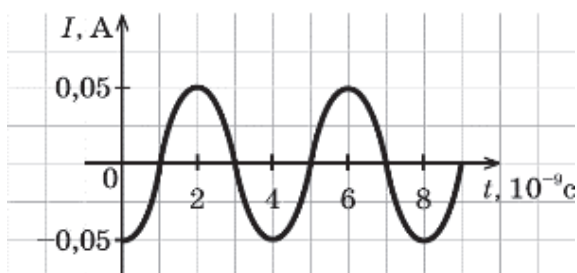


Рисунок 1 – График зависимости колебаний силы тока от времени

Ответ: 2мФ.

Комментарий. Обучающие экспериментального класса построили множество графических зависимостей для различных величин, поэтому легко читают графические и табличные данные.

3. Умение применять полученные знания при решении задач различного типа и уровня сложности.

Повышенный уровень.

Задача: К генератору переменного электрического тока, частоту которого можно изменять, подключены резистор сопротивлением 10 Ом, конденсатор ёмкостью

0,5мкФ, катушка индуктивностью 0,5 Гн. Действующее значение напряжения на выходе генератора равно 100 В. Чему будет равна сила тока в цепи при резонансе? [27].

Ответ: 10 А.

Комментарий. Школьники экспериментального класса усвоили суть явления «резонанс», не используют громоздкие формулы. Обучающиеся проверили и осознали на экспериментальном практикуме, что при резонансе векторная сумма индуктивного и емкостного напряжений равна нулю, а сила тока определяется согласно простой формуле:  $I_m = \frac{U_m}{R}$ . Как показал педагогиче-

ский эксперимент, в контрольных классах многие обучающиеся не видят в описании задачи явления «резонанс», не справляются с предложенной задачей.

Повышенный уровень.

Задача. На участке цепи 1–2–3 проходит переменный ток (рисунок 2). Действующее значение напряжения на участке 1–2 равно 30 В, на участке 2–3 равно 40 В. Чему равно действующее значение напряжения на участке 1–3? [26].

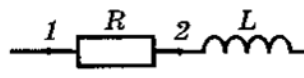


Рисунок 2 – Участок цепи переменного тока

Ответ: 50 В (не 70 В)

Комментарий. Ученики экспериментального класса усвоили суть явления, понимают наличие фазового сдвига напряжений на 90 градусов на основе лабораторного или компьютерного практикума. Эксперимент показал большое расхождение экспериментального и контрольного классов в процентах выполнения этого задания: экспериментальный класс: 80,0 %, контрольный класс: 21 %.

4. Умение описывать результаты экспериментов.

Повышенный уровень.

Качественная задача с развёрнутым ответом.

На рисунке приведена электрическая цепь (рисунок 3), состоящая из гальванического элемента, реостата, трансформатора, амперметра и вольтметра. В начальный момент времени ползунок реостата установлен посередине и неподвижен. Опираясь на законы электродинамики, объясните, как будут изменяться показания приборов в процессе перемещения ползунка реостата влево. ЭДС самоиндукции пренебречь [27].

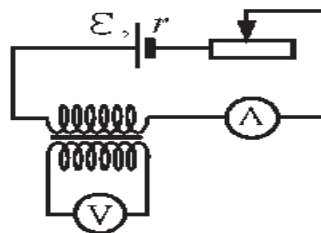


Рисунок 3 – Электрическая цепь

Ответ:  $U_1=0$ В,  $I_1=const$ ,  $I_2$  увеличится,  $U_2$  увеличится.

Комментарий. Данная качественная задача на анализ процессов в электрической цепи постоянного тока с трансформатором. В задаче необходимо перенести знания в непривычную ситуацию, т.к. обучающиеся привыкли видеть трансформатор в цепи переменного тока. Необходимо понимать и уметь применять закон электромагнитной индукции в определённые моменты работы цепи, закона Ома для полной цепи и участка цепи и постоянного тока. При выполнении

лабораторного и компьютерного практикумов обучающиеся проверили, что в цепи постоянного тока трансформатор не работает, поэтому получили ответ:  $U_1=0V$ ,  $I_1=const$ . Работая на лабораторном практикуме с реостатом, старшеклассники понимают, как меняется его сопротивление, а, значит, и сила тока в цепи, при этом не допустили ошибок в определении характера изменения сопротивления, дали верный ответ. Обучающиеся контрольного класса допустили много ошибок именно в описании результатов экспериментов, т.е. в определении изменения сопротивления, поэтому неверно ответили на вопрос задачи. Педагогический эксперимент показал, что большое расхождение в процентах выполнения задания на умение описывать результаты экспериментов (экспериментальный класс: выполнение 86,7 %, контрольный класс: выполнение 58,3 %).

Высокий уровень.

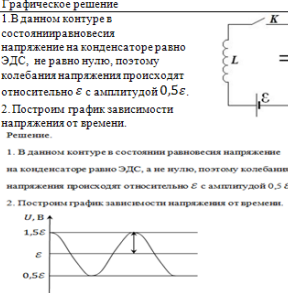
Расчётная задача с развёрнутым ответом представлена в таблице 2.

В колебательный контур, состоящий из катушки индуктивностью  $L$  и конденсатора ёмкостью  $C$ , включён источник с ЭДС  $\mathcal{E}$ . Найдите максимальный заряд на кон-

денсаторе. В начальный момент конденсатор заряжен до напряжения  $\frac{1}{2}\mathcal{E}$ . Активным сопротивлением катушки и

сопротивлением источника пренебречь.

Таблица 2 – Сравнение аналитического и графического решений задачи.

Аналитическое решение	Графическое решение
<p>1. Изменение заряда конденсатора <math>\Delta Q = Q_{\max} - C U</math></p> <p>2. Изменение энергии конденсатора <math>\Delta W = \frac{Q_{\max}^2}{2C} - \frac{C U^2}{2}</math></p> <p>3. Работа, совершена батареей, <math>A = \Delta Q \cdot \mathcal{E} = \mathcal{E} \cdot (Q_{\max} - C U)</math></p> <p>4. По закону сохранения энергии <math>A = \Delta W</math>. Учитывая, что <math>U = \frac{1}{2} \mathcal{E}</math>, получим квадратное уравнение для <math>Q_{\max}</math>:</p> $Q_{\max}^2 - 2C\mathcal{E}Q_{\max} + \frac{3}{4}C^2\mathcal{E}^2 = 0$ <p>5. Решаем квадратное уравнение: <math>D = 4C^2\mathcal{E}^2 - 3C^2\mathcal{E}^2 = C^2\mathcal{E}^2</math></p> $Q_{\max} = \frac{2C\mathcal{E} \pm \sqrt{D}}{2} = \frac{2C\mathcal{E} \pm C\mathcal{E}}{2}$ <p>6. Для решения квадратного уравнения <math>Q_{\max}' = \frac{3}{2}C\mathcal{E}</math> и <math>Q_{\max}'' = \frac{1}{2}C\mathcal{E}</math></p> <p>7. Второе решение соответствует начальному состоянию. Поэтому решением задачи является первое значение <math>Q_{\max} = \frac{3}{2}C\mathcal{E}</math></p> <p>Ответ: <math>Q_{\max} = \frac{3}{2}C\mathcal{E}</math></p>	<p>1. В данном контуре в состоянии равновесия напряжение на конденсаторе равно ЭДС, а не нулю, поэтому колебания напряжения происходят относительно <math>\mathcal{E}</math> с амплитудой <math>0,5\mathcal{E}</math>.</p> <p>2. Построим график зависимости напряжения от времени.</p> <p>Решение.</p> <p>1. В данном контуре в состоянии равновесия напряжение на конденсаторе равно ЭДС, а не нулю, поэтому колебания напряжения происходят относительно <math>\mathcal{E}</math> с амплитудой <math>0,5\mathcal{E}</math>.</p> <p>2. Построим график зависимости напряжения от времени.</p>  <p>3. График показывает следующее: <math>U_{\max} = \mathcal{E} + 0,5\mathcal{E} = 1,5\mathcal{E}</math></p> <p>4. Максимальное значение заряда на конденсаторе <math>Q_{\max} = C U_{\max} = 1,5C\mathcal{E}</math></p> <p>Ответ: <math>Q_{\max} = \frac{3}{2}C\mathcal{E}</math></p> <p>3. График показывает следующее: <math>U_{\max} = \mathcal{E} + 0,5\mathcal{E} = 1,5\mathcal{E}</math></p> <p>4. Максимальное значение заряда на конденсаторе <math>Q_{\max} = C U_{\max} = 1,5C\mathcal{E} = \frac{3}{2}C\mathcal{E}</math>.</p> <p>Ответ: <math>Q_{\max} = \frac{3}{2}C\mathcal{E}</math></p>

Комментарии. Обучающиеся на основе экспериментального практикума осознали процессы, происходящие в последовательном колебательном контуре. Многие не стали решать задачу аналитическим путем применение громоздких формул. Было предложено оригинальное решение задачи графическим способом путём построения графика колебательного процесса со смещённой точкой равновесия. Такому решению способствовала учебно-исследовательская деятельность на экспериментальном практикуме.

Педагогический эксперимент показал большое расхождение в процентах выполнения этого задания: экспериментальный класс: 20,7 %, контрольный класс: 3,3 %

**Выводы.** Экспериментальный практикум по физике повышает качество решения теоретических задач, а именно:

1. Обучает старшеклассников постановке цели деятельности.

2. Тренирует школьников задавать себе большее количество вопросов и искать ответы на них.

3. Позволяет обучающимся самостоятельно «откры-  
Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2018. Т. 7. № 2(23)

вать» физические явления и законы.

4. Учит создавать знаковые модели, понимать, что физические задачи – теоретические модели реальных явлений.

5. Помогает старшеклассникам учиться выделять существенные признаки физических явлений.

6. Приводит к уменьшению ошибок в уравнениях и формулах, т. к. связь физических величин устанавливается школьниками экспериментально, благодаря чему обучающиеся понимают сущность физических величин.

7. Упражняет старшеклассников в работе с информацией, представленной в графическом и табличном видах.

Педагогический эксперимент показал повышение результатов экспериментальных классов в количестве и качестве выполнения задач в области повышенного и высокого уровня сложности. Экспериментальный практикум по физике (лабораторный практикум и исследование физических процессов при помощи компьютерного моделирования) способствует овладению обучающимися обобщёнными знаниями, приводящими к пониманию сущности происходящих физических явление и законов, применению предметных знаний в нестандартных ситуациях, учит старшеклассников самостоятельно ставить цели деятельности. Всё это повышает предметные результаты старшеклассников при решении задач по физике разного уровня сложности.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Федеральный государственный образовательный стандарт среднего общего образования (10-11 кл.) [Электронный ресурс]. – Режим доступа: – <http://минобрнауки.рф/документы/2365>

2. Каменецкий, С.Е. Методика решения задач по физике в средней школе / С.Е. Каменецкий, В.П. Орехов. – М.: Просвещение, 1987. – 336с.

3. Ларченкова, Л.А. Образовательный потенциал учебных физических задач в современной школе / Дисс. докт. пед. наук. – СПб.: РГПУ им. А.И. Герцена, 2014. – 387 с.

4. Генденштейн, Л.Э. Как научить решать задачи по физике (основная школа). Подготовка и ГИА / Л.Э. Генденштейн, В.А. Орлов, Г.Г. Никифоров // Первое сентября. – 2010. – №16, С. 28–32.

5. Гельфгат, И. М. Решение ключевых задач по физике для профильной школы. 10-11 классы / И.М. Гельфгат, Л.Э. Генденштейн, Л.А. Кирик. – М.: Илекса, 2016. – 288 с.

6. Тишкова, С.А. Применение метода построения физической модели ситуации задачи при подготовке школьников к ЕГЭ по физике / С.А. Тишкова, Г.П. Стефанова // Научное обозрение. Педагогические науки. – 2015. – № 3. – С. 126. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://pedagogy.science-review.ru/ru/article/view?id=1327> (дата обращения: 15.05.2017).

7. Петросян, В.Г. Решение физических задач с помощью компьютера как составляющая физического образования / Автореф. дисс. докт. пед. наук. – М.: МГПУ, 2009. – 29 с.

8. Вишнякова, Е.А. Отличник ЕГЭ. Физика. Решение сложных задач / Е.А. Вишнякова, В.А. Макаров, М.В. Семенов [и др.]. – М.: Интеллект-Центр, 2015. – 368 с.

9. Семёнов, М.В. Методические рекомендации по подготовке учащихся к участию в олимпиадах высокого уровня по физике / М.В. Семёнов, Ю.В. Старокуров, А.А. Якута. – М.: МГУ, 2007. — 60 с.

10. Анциферов, Л.И. Практикум по физике в средней школе / Л.И. Анциферов, В.А. Буров, Ю.И. Дик [и др.]. – М.: Просвещение, – 1987. – 159 с.

11. Деева, Е.П. Физический практикум в физико-математическом лицее в условиях введения ФГОС / Е.П. Деева, О.В. Лебедева // Вестник Нижегородского университета. – 2015. – №4, С. 175–181.

12. Первышина, Н.В. Методика проведения физи-

ческого практикума в классах с углублённым изучением физики с учетом уровневой дифференциации / Дисс. канд. пед. наук. – Архангельск: ПГУ им. М.В. Ломоносова, 2006. – 230 с.

13. Дмитриева О.А. Инновационный подход к решению задач и лабораторному практикуму в курсе физики средней школы / Автореф. дисс. канд. пед. наук. – СПб.: РПГУ им. А.И. Герцена, 2005. – 18 с.

14. Тарчевский, А.Е. Успешный практикум по физике / А.Е. Тарчевский // Учебный физический эксперимент: Актуальные проблемы, современные решения: Программа и материалы 19-й Всероссийской научно-практ. конференции. – Глазов: ГППИ, 2014. – С. 12–14.

15. Петрова, Е.Б. Роль учебного эксперимента при профильном обучении / Е.Б. Петрова // Физика в школе. – 2009. – №6, С. 39–44.

16. Королева, Л.Б. ФГОС-лаборатория: физика в самостоятельных исследованиях / Л.Б. Королева, Е.А. Нарыжная, Г.Г. Никифоров // Физика в школе. – 2016. – №1, С. 19–21.

17. Никифоров, Г.Г. Лабораторный физический практикум на базе ноутбука [Электронный ресурс] / Г.Г. Никифоров, И.С. Царьков, П.Н. Чеботарёв – Режим доступа: <http://fiz.1september.ru> Журнал Физика 2009/16/05

18. Реестр примерных основных образовательных программ: Примерная основная образовательная программа среднего общего образования [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://mosmetod.ru/files/dokumenty/>

19. Тищенко, Л.В. Уроки–практикумы по физике (углублённый уровень) как способ организации учебно–исследовательской деятельности обучающихся / Л.В. Тищенко // Азимут научных исследований. – 2016. – №4. С. 266 – 271.

20. Тищенко Л.В. Экспериментальный практикум и практикум по решению задач по физике как средство развития позиции субъекта учения старшеклассника / Л. В. Тищенко // Балтийский гуманитарный журнал. – 2017. – Т.6. – №3 (20) – С. 290–296.

21. Эльконин, Д.Б. Избранные психологические труды / Д.Б. Эльконин. – М.: Педагогика, 1989. – 560 с.

22. Демидова, М.Ю. Методические рекомендации, подготовленные на основе анализа типичных ошибок участников ЕГЭ 2016 по физике / М.Ю. Демидова [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://multiurok.ru/files/mietodichieskiie-riekomiendatsii-dlia-uchitielie-2.html>

23. Тищенко, Л.В. Уроки–практикумы по физике в профильной школе. Деятельностный подход / Л.В.Тищенко// Физика в школе. – №6. – 2011. – С. 54–62.

24. Тищенко, Л.В. Уроки–практикумы по физике в профильной школе // Учебный физический эксперимент. Современные технологии: 7 – 11 классы: методическое пособие / Под ред. Г.Г. Никифорова. – М.: ВЕНТАНА–ГРАФ, 2015. – С. 94–105.

25. Разумовский, В.Г. Научный метод познания и обучение / В.Г. Разумовский, В.В. Майер. –М.: Владос, 2004. – 464 с.

26. Тищенко, Л.В. Информационные технологии на уроках–практикумах по физике (углублённый уровень) / Л.В. Тищенко // Проблемы учебного физического эксперимента: Сборник научных трудов. Выпуск 27.– М.: ИСРО РАО, 2017. – 123 – 125.

27. ЕГЭ – 2017. Физика: типовые экзаменационные варианты: 30 вариантов / под ред. М.Ю. Демидовой. – М.: Национальное образование, 2017. – 352 с.

*Работа выполнена в ФГБНУ «Институт стратегии развития образования Российской академии образования» в рамках проекта №27.6122.2017/БЧ «Обновление содержания общего образования и методов обучения в условиях современной образова-*

*тельной среды».*

*Статья поступила в редакцию 06.05.2018*

*Статья принята к публикации 27.06.2018*



УДК 37.032

**РАЗВИТИЕ ЛИЧНОСТНЫХ УНИВЕРСАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ В КОНТЕКСТЕ  
СОЦИАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ**

© 2018

**Блинов Леонид Викторович**, доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогического и дефектологического образования, академик МАНПО**Тютюсова Елена Вячеславовна**, аспирант кафедры педагогического и дефектологического образования*Тихоокеанский государственный университет**(680035, Россия, Хабаровск, ул. Тихоокеанская, 136, e-mail: milenat18@bk.ru)*

**Аннотация.** Рассмотрены теоретические аспекты формирования социальных компетенций младших школьников, направленные на развитие личностных универсальных действий: самостоятельности, коммуникабельности, активной жизненной позиции, мотивации к непрерывной образовательной деятельности, в целях проведения модернизации современного образования. Под воздействием социального общества, представленного школой, семьей, друзьями, у обучающихся формируются личностные действия путем присвоения обучающимся активного социального опыта. Дан анализ диссертационных исследований по проблеме развития социальной компетентности в современном обществе. В статье проанализированы требования к личностным качествам выпускника начальной школы, прописанные в федеральном государственном образовательном стандарте. Отмечены и личностные планируемые результаты начального общего образования, которые будут сформированы у выпускника. Для формирования социальных компетенций они систематизированы в соответствии с ценностными ориентациями обучающихся начальных классов. В статье конкретизированы требования к ценностным направлениям и личностным результатам начального общего образования. Дополнены критериями оценивания каждого требования, которые помогут составить мониторинг социальных компетентностей и провести исследование по их формированию у обучающихся начальных классов. Сделаны выводы о формировании компонентов социальной компетентности выпускников младших классов и о социальной компетентности как об аксиологическом аспекте обучения.

**Ключевые слова:** социальные компетентности, ценностные ориентации, личностные универсальные учебные действия, планируемые результаты, критерии оценивания, аксиологический аспект, требования к выпускникам, метапредметные результаты.

**FORMATION OF SOCIAL COMPETENCE OF YOUNGER SCHOOLBOYS  
IN THE CONTEXT OF AXIOLOGICAL APPROACH**

© 2018

**Blinov Leonid Viktorovich**, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor of the Department of Pedagogical and Defectology Education, Academician of the IASP**Tiutiusova Elena Vyacheslavovna**, postgraduate student of the Department of Pedagogical and Defectology Education,*Pacific State University**(680035, Russia, Khabarovsk, street Pacific, 136, e-mail: milenat18@bk.ru)*

**Abstract.** The article considers theoretical aspects of formation of social competence of primary school pupils, aimed at developing the personal universal action: autonomy, sociability, active life position, motivation to continuing educational activities, in order to conduct the modernization of modern education. Under the influence of social society, represented by school, family, friends, pupils form personal actions by assigning an active social experience. The analysis of dissertation research on the problem of the development of social competence in modern society is given. The article analyzes the requirements to the personal qualities of the primary school graduate registered in the federal state educational standard. The personal and planned results of the primary general education, which will be formed at the graduate, are also noted. They are systematized for the formation of personal universal educational activities by the requirements for personal planned results in accordance with the value orientations of the students of primary classes. The article specifies the requirements for value directions and personal results of primary general education, and are supplemented by the criteria for assessing each requirement that will help to monitor social competencies and conduct research on their formation in primary school students. Conclusions are drawn on the formation of components of social competence of graduates of junior classes and on social competence as an axiological aspect of education.

**Keywords:** social competence, value orientations, personal universal educational actions, expected outcomes, evaluation criteries, axiological aspect, requirements for graduates, meta-subject results.

*Постановка проблемы в общем виде и ее связь с важными научными и практическими задачами.* Важный образовательный приоритет, привлекающий внимание ученых, нацелен на развитие социальных компетентностей личности. Для современного общества проблема социального воспитания обучающихся, способных динамично интегрироваться в современное общество и решать его проблемы, остается актуальной. Такие запросы государства нацеливают на необходимость проведения модернизации современного образования [1] и ставят ведущей задачей формирование личностных и метапредметных учебных универсальных действий.

В федеральном государственном общеобразовательном стандарте начального общего образования не рассматриваются социальные компетентности личности обучающегося, как самостоятельно формируемый компонент. Но пропедевтика их формирования проводится еще в дошкольном образовании, приобщая детей к традициям семьи, общества и государства, культурным нормам [2]. Это позволяет нам считать социальные ком-

петентности курсом при подготовке обучающихся к преемственности в среднем звене.

Реализация данной задачи предполагает внесение изменений в технологии образовательного процесса, позволяя развивать самостоятельность, коммуникабельность, активную жизненную позицию, мотивацию к непрерывной образовательной деятельности, готовить обучающихся самостоятельно решать проблемы, возникающие в различных жизненных ситуациях, следовательно, развивать социальные навыки младших школьников. В результате у них формируются ключевые компетенции, являющиеся личностными и метапредметными результатами обучения младших школьников под воздействием школы, семьи, друзей, одноклассников, социального общества, в котором живет и развивается человек. Таким образом, целью образования является развитие личности на основе формирования универсальных способов познания мира [2], а значит, социальной компетентности.

*Анализ последних исследований и публикаций, в ко-*

торых рассматривались аспекты этой проблемы и на которых обосновывается автор. Анализ диссертационных исследований и научной литературы по проблеме развития социальной компетентности в современном обществе позволяет сделать вывод о том, что данная проблема в последние годы представляла интерес для ученых. Она рассматривалась в диссертационных работах Ю.Е. Уфимцевой (2006) [3], О.А. Крузе-Брукс (2008) [4], Л.Н. Гиенко (2009) [5], И.Е. Шишовой (2009) [6], Ю.В. Коротинной (2011) [7], О.В. Галаковой (2013) [8]. Ученые рассматривают формирование социальной компетентности обучающихся начальной школы средствами содержания коммуникативного, мотивационно-ценностного, деятельностного, рефлексивного, поведенческого компонентов. На основе анализа диссертационных исследований мы пришли к выводу о том, что формируемые социальные компетентности носят надпредметный и межпредметный характер, в то же время, основываясь на предметном содержании и говоря о метапредметных компетенциях мы, прежде всего, имеем ввиду те универсальные действия, которые, обладая свойством широкого переноса, делают успешным процесс адаптации личности в различных социальных сферах.

Изучив научную литературу по вопросу формирования социальной компетентности, мы полагаем, что диссертационные исследования имеют идентичное описание содержания компонентов социальной компетентности, имеющие направления коммуникации, мотивации, рефлексии, деятельности, поведения [9]. Поэтому целью нашей работы является систематизация требований и критериев для формирования социальной компетентности младших школьников.

*Формирование целей статьи (постановка задания).*

Целью нашей статьи является установление взаимосвязи между описанными ценностными ориентациями и требованиями к личностным планируемым результатам, прописанным в ФГОС и в планируемых результатах начального общего образования. В своем исследовании мы устанавливаем, что объектом оценки личностных результатов является сформированность личностных универсальных учебных действий. Предметом оценки становится эффективность деятельности системы образования.

Целое направление исследований явления ценностей личности описано в психологии. Это Л.С. Выготский [10], который рассматривал направление, исследующее природу смысловых образований личности, из понятия смысла, А.Н. Леонтьев [11] – личностного смысла. В современной науке это направление представлено работами А.Г. Асмолова [12], Б.С. Братуся [13], Д.А. Леонтьева [14], В.В. Столина [15] и др.

На наш взгляд, во всех сферах человеческой деятельности важным социальным образованием личности являются ценностные ориентиры, развитие которых происходит под влиянием мотивационных, коммуникативных, деятельностных и оценочных факторов, необходимых для успешной адаптации личности в определенном социальном обществе. Они не только взаимосвязаны, но для формирования социальных компетенций их влияние на развитие ценностных ориентиров личности необходимо рассматривать в системе. В предыдущей статье мы рассматривали требования к метапредметным результатам выпускника начальной школы и их отношение к ценностным ориентирам [16].

*Изложение основного материала исследования с полным обоснованием полученных научных результатов.* Для систематизации понимания того, какие личностные качества будут сформированы у обучающихся начальной школы, составим декомпозицию требований к становлению личностных действий, прописанных в ФГОС, к планируемым результатам освоения НОО.

Определим критерии оценивания личностных УУД и личностные качества учащихся [17], которые к ним от-

носятся при формировании социальной компетентности.

1. Положительное отношение к школьной дисциплине [17]:

- формирование положительной самооценки на основе успешности социальной роли «хорошего ученика»;
- понимание причин успеха в учебной деятельности и понимания причин своей успешности;
- учебно-познавательный интерес к школьной программе и решению учебных задач/проблем.

2. Сформированность этических требований и моральных норм [17]:

- развитие системы стыда, вины, совести, оценивания, которые регулируют поведение и общение;
- осознанное понимание чувств и переживаний человека и сочувствие им, которое выражается в помощи людям;
- развитие самостоятельности и ответственности за свои поступки, в том числе в информационной деятельности;

- формирование навыков сотрудничества в социальных ситуациях, умения находить выходы из конфликтов.

3. Сформированность целостного, социально ориентированного взгляда на мир [17]:

- формирование уважительного отношения к другому мнению, к природе, истории и культуре других народов.

4. Сформированность представлений о своей Родине [17]:

- основы гражданской идентичности личности как гражданина России, чувства гордости за свою Родину, народ и историю;

- чувства прекрасного и эстетические чувства на основе знакомства с мировой и отечественной художественной культуры.

Анализ научной литературы и первоисточников позволяет сделать вывод об установленной взаимосвязи между ценностными ориентациями и требованиями к личностным планируемым результатам, прописанным в ФГОС и в планируемых результатах начального общего образования. Представленное авторское видение проблемы формирования социальной компетентности, которая характеризуется нами как качества личности обучающегося, отражающие систему знаний, умений, навыков, опыта, действий, необходимых для социально значимого поведения в окружающем мире, умений продуктивно находить решения различных ситуаций, адекватного восприятия окружающего мира.

Выделенные компоненты дают представление о социальной компетентности как об аксиологическом аспекте приобщения обучающихся к деятельности в обществе и пониманию внутреннего мира самого ребенка, которые несут ценностные обновления в системе образования [18].

*Выводы исследования и перспективы дальнейших изысканий данного направления.* Формирование данных компонентов социальной компетентности является важным этапом в развитии личности ребенка [19]. Педагоги, формируя в своих воспитанниках навыки поведения в обществе, вкладывая знания о способах поведения в семье, школе, театре и других социумах, к концу начальных классов не имеют четкого представления об уровне сформированности социальной компетентности у своих учеников. Вкладывая в обучающегося весь набор знаний и умений, к концу начального обучения учитель не может с точностью сказать о компетентности в поведении своих выпускников. Поэтому в дальнейшем перед нами стоит проблема в систематизации мониторинга уровня развития социальных компетентностей обучающихся младших классов.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования. /М-во образования и науки РФ – М.: Просвещение, 2013.

2. Асмолов А.Г. Как проектировать универсальные

учебные действия в начальной школе / [А.Г. Асмолов, Г.В. Бурменская, И.А. Володарская и др.]; под ред. А.Г. Асмолова. – М.: Просвещение, 2011. – 151 с.

3. Уфимцева, Ю.Е. Педагогическая технология формирования социальной компетентности детей в процессе преемственности работы ДОУ и школы: диссертация ... кандидата педагогических наук: 13.00.07 / Ю.Е. Уфимцева. - Шадринск, 2006. – 205 с.

4. Крузе-Брукс, О. А. Формирование социальной компетентности учащихся начальной школы средствами учебной кооперации: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01: / О.А. Крузе-Брукс - Великий Новгород. - 2008. – 176 с.

5. Гиенко, Л.Н. Формирование социальной компетентности подростков общеобразовательного учреждения: автореферат дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01: / Л.Н. Гиенко.- Барнаул, 2009. 24 с.

6. Шишова И.Е. Формирование социальной компетентности в процессе обучения иностранным языкам // Вестник Томского государственного университета. Серия: Гуманитарные науки (филология). 2006. Выпуск 9. – С. 110–113.

7. Коротина Ю.В. Формирование социальной компетентности младших школьников средствами учебных предметов: дис. ... канд. пед. наук: / Коротина Юлия Викторовна - Тамбов, 2011. – 210 с.

8. Галакова О.В. Развитие социальной компетентности младших школьников во внеурочной деятельности: ... канд. пед. наук: / Галаковой Ольги Владимировны – Москва, 2013. – 203 с.

9. Коблянская Е.В. Социальная компетентность [Текст] / Е.В.Коблянская. – СПб.: СПбГУ, 1995. – 101 с.

10. Выготский Л.С. Педагогическая психология. [Текст] / Л.С.Выготский. – М.: Педагогика-пресс, 1996. – 534 с.

11. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. 2-е изд. М.: Политиздат, 1977. – 304 с.

12. Асмолов А.Г. Стратегия социокультурной модернизации образования: на пути к преодолению кризиса идентичности и построению гражданского общества. / Вопросы образования. 2008. № 1. С. 65–86.

13. Братусь Б.С. Нравственное сознание личности (Психологическое исследование). М.: Знание, 1985. – 64 с.

14. Леонтьев Д.А. Леонтьев, Д.А. От социальных ценностей к личностным: социогенез и феноменология ценностной регуляции деятельности / Д.А. Леонтьев // Вестн. Моск. ун-та. Сер. 14: Психология. 1997. № 1. С. 20–27.

15. Столин В.В. Самосознание личности. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1983. – 284 с.

16. Тютюсова Е.В., Блинов Л.В. Аксиологический аспект в формировании социально-ориентированных компетенций младших школьников // Балтийский гуманитарный журнал. 2018. Т. 7. № 1 (22). С. 302–304.

17. Планируемые результаты начального общего образования / [Л.Л. Алексеева, С.В. Анащенкова, М.З. Биболетова и др.]; под ред. Г.С. Ковалевой, О.Б. Логиновой. – М.: Просвещение, 2009. – 120 с.

18. Степашко Л.А. Образование как социокультурный институт и процесс становления и развития личности. // Философия и история образования. – М.: МПСИ: Флинта 1999. С. 7–22

19. Тютюсова Е.В., Блинов Л.В. Организационно-педагогические условия формирования метапредметных умений учащихся начальной школы // Герценовские чтения. Начальное образование. 2017. Т. 8. № 1. С. 14–19.

*Статья поступила в редакцию 08.05.2018*

*Статья принята к публикации 27.06.2018*

УДК 378.09

## СОСТАВ И СТРУКТУРА ИНФОРМАЦИОННО-АНАЛИТИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩЕГО СОТРУДНИКА ФСИН РОССИИ

© 2018

**Улендеева Наталия Ивановна**, кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры «Управления и информационно-технического обеспечения деятельности уголовно-исполнительной системы»

*Самарский юридический институт ФСИН России*

*(443022, Россия, Самара, улица Рылская, 24 В, e-mail: nulendeeva@mail.ru)*

**Аннотация.** Необходимость формирования и развития информационно-аналитической компетентности будущих сотрудников пенитенциарной системы продиктована современными требованиями к организации информационно-аналитической работы и к использованию современных информационных технологий при исполнении наказания в виде заключения под стражу, а также исполнения наказания без изоляции от общества. У будущих сотрудников пенитенциарной системы должны быть сформированы знания, умения и способы действий по работе с электронными документами, так как основной поток ведения, систематизирования, разработки, согласования, отправки и хранения документов обеспечивается системой электронного документооборота между структурными подразделениями одного пенитенциарного учреждения и межведомственным взаимодействии организаций и учреждений уголовно-исполнительной системы. Структура информационно-аналитической компетентности будущего сотрудника пенитенциарной системы имеет сложный состав, в статье проанализированы компоненты рассматриваемой компетентности у менеджеров, учителей, психологов, офицеров-инженеров, будущих юристов-аналитиков. Отдельно рассмотрены функции информационно-аналитической составляющей в деятельности различных специальной сотрудников уголовно-исполнительной системы, которые представлены для трех групп специальностей: 1 группа – сотрудники-операторы, 2 группа – специалисты информационно-аналитических отделов, 3 группа – руководители среднего и старшего начальствующего состава. Выделены общие информационно-аналитические умения для первой и второй групп и специальные информационно-аналитические умения, которые необходимы для разработки и принятия управленческого решения для третьей группы.

**Ключевые слова:** информационно-аналитическая компетентность, информационно-аналитические умения, информационно-аналитическая деятельность, пенитенциарная система, информационные технологии, будущий сотрудник уголовно-исполнительной системы, функция, электронный документооборот.

## THE COMPOSITION AND STRUCTURE OF INFORMATION-ANALYTICAL COMPETENCE OF THE FUTURE EMPLOYEE OF THE FEDERAL PENITENTIARY SERVICE OF RUSSIA

© 2018

**Ulendeeva Natalia Ivanovna**, candidate of pedagogical sciences, associate professor, associate professor of the department of «Management and Information Technology operations of the correctional system»

*Samara Law Institute of the Federal Penitentiary Service of Russia*

*(443022, Russia, Samara, Rylskaya street, 24 V, e-mail: nulendeeva@mail.ru)*

**Abstract.** The need to develop the information and analytical competence of future employees of the penitentiary system is dictated by modern requirements for the organization of information and analytical work and the use of modern information technologies in the execution of punishment in the form of detention, as well as the execution of punishment without isolation from society. The future employees of the penitentiary system should have knowledge, skills and methods of action on work with electronic documents, as the main flow of maintaining, systematization, development, coordination, sending and storage of documents is provided by the system of electronic document flow between the structural units of one penitentiary institution and interdepartmental interaction of organizations and institutions of the penitentiary system. The structure of information and analytical competence of the future employee of the penitentiary system has a complex composition, the article analyzes the components of the competence of managers, teachers, psychologists, officers, engineers, future lawyers and analysts. Separately, the functions of information and analytical component in the activities of various special officers of the prison system, which are presented for three groups of specialties: 1 group-employees – operators, 2 group-specialists of information and analytical departments, 3 group – heads of middle and senior management. General information and analytical skills for the first and second groups and special information and analytical skills that are necessary for the development and management decision-making for the third group are highlighted.

**Keywords:** information-analytical competence, information-analytical skills, information-analytical activity, penitentiary system, information technologies, future employee of the penitentiary system, function, electronic document flow.

Процесс глобальной информатизации, внедрение информационно-технических средств регулирования всех сфер жизнедеятельности человека как в профессиональной деятельности, так и для эффективного функционирования и взаимодействия между различными структурами и ведомствами вносит коррективы в процесс подготовки специалистов на ступени получения среднего профессионального и высшего образования.

Обобщенная профессиональная модель любого специалиста, по мнению Е.И. Атюгузовой [1, с. 44], содержит цели деятельности, функции и индивидуальные качества, которые должны быть сформированы как профессионально важные, навыки в разработке и принятия решений и сформированные представление о личностном смысле деятельности.

Данная модель реализуется через требования Государственных образовательных стандартов высшего образования, содержащие перечень компетенций, которыми должны владеть выпускники в определенной производственной.

Сфера профессиональной деятельности, связанная

с функционированием пенитенциарных учреждений, вносит в вопросы подготовки будущих специалистов свои особенности. Эти особенности связаны в первую очередь с представлением большого массива информации, которая характеризуется банками данных персонального учета спецконтингента, материалы судебных решений, данные по оперативной-розыскной деятельности, которые фиксируются в журналах или отражаются на магнитных носителях как результаты видеосъемок и записей телефонных разговоров, отчетов по взаимному информационному обмену и др. Будущим сотрудникам пенитенциарных учреждений необходимы способности не только в использовании различных программно-технических устройств – средств создания, накопления, хранения, обработки и передачи информации, а также навыки статистического анализа количественной и правовой информации при обработке данных, способности правильно интерпретировать полученные результаты и на основе этого делать верные prognostic выводы и принимать эффективные управленческие решения.

Все перечисленные способности и навыки связаны с

информационной и аналитической составляющей будущей профессиональной деятельности в органах и учреждениях уголовно-исполнительной системы.

Вопросам, связанным с формированием информационно-аналитической компетентности, посвящены работы Е.Э. Турутиновой, И.А. Абрамовой, А.В. Секлетова, И.В. Маслова, Н.А. Войновой, А.В. Войнова, Е.С. Гайдамак, И.В. Омельченко и др.

В рассматриваемых работах существуют различные взгляды на определение понятия «информационно-аналитическая компетентность». Первый подход характеризует технологическую составляющую при работе с информацией как с процессом: поиск, структурирование, хранение и защита информации с помощью информационных технологий, современных программно-технических комплексов (И.А. Кулантаева, И.М. Паранина, А.Н. Завьялов, А.М. Балак и др).

Второй подход связан с обработкой информации с помощью компьютерных средств: использование прикладных программных продуктов при анализе, преобразовании, статистической обработке, представлении, демонстрации, интерпретации результатов и прогнозировании, формировании отчетов, запросов, составление служебной документации (И.Я. Зимняя, С.А. Писарева, К.А. Кузьмин и др).

Некоторые исследователи связывают информационно-аналитическую компетентность со способностью организовать информационно-аналитическую деятельность (А.Е. Трофименко, Е.С. Тесленко) и информационно-аналитическую работу (И.В. Омельченко, Е.С. Гайдамак).

Мы в своем исследовании придерживаемся подхода при определении информационно-аналитической компетентности как способности будущего сотрудника ФСИН России эффективно организовать информационно-аналитическую работу и способности использовать технические средства и программные продукты при решении профессиональных задач: сбор, переработка, хранение, защита информации, передача информации для обеспечения межведомственного взаимодействия и оперативного принятия управленческого решения.

Структура информационно-аналитической компетентности специалиста имеет сложный состав. Так Р.М. Красовский [2, с. 195] информационно-аналитическую компетентность менеджера рассматривает через структуризацию компетенций, которые представлены в Федеральном Государственном стандарте высшего образования (ФГОС ВО) и представляет интегративную структуру выделенной компетентности через систему знаний, сформированных умений и ценностей менеджера.

К.В. Каменев и И.Н. Мовчан [3] информационную компетентность представляют как систему взаимосвязанных и взаимообуславливающих составляющих, ключевыми элементами которой, являются: ценностно-мотивационный компонент (создание условий для работы в информационной среде); когнитивный компонент (система теоретических знаний о принципах работы с информацией); практически-деятельностный компонент (умения применять теоретические знания в учебной и профессиональной деятельности); этически-правовой компонент (соблюдение правил работы в информационной среде); рефлексивный (самооценка и самоанализ этапов своей деятельности в информационной среде).

Рассматривая аналитическую составляющую как основную в информационной компетентности, Н.А. Сляднева [4] предлагает выделить в информационной аналитике знания конкретной предметной области (отраслевой компонент), умения и владения определёнными аналитическими методами для анализа информации (функциональный компонент) и формирование определенного типа структуры личности менеджера (личностный компонент). Таким образом, в работе Слядневой Н.А. кроме предметных знаний и сформиро-

ванных умений по работе с информационными материалами появляется личностная характеристика специалиста-аналитика.

Д.С. Ермаков добавляет в систему компонентов информационно-аналитической компетентности эмоционально-волевой компонент (выдержка, организованность, решительность, настойчивость) и ценностно-смысловой компонент (осознание значимости информации и применения средств ИКТ для работы с нею) [5]. Ценностно-смысловой компонент имеет системообразующее знание при формировании информационно-аналитической компетентности.

В работе С.В. Тришиной и А.В. Хуторского [6] рассматривается аналогичная Д.С. Ермакову структура информационно-аналитической компетентности, но выделяется отдельно аксиологический компонент, который формирует способности оказывать помощь в определении наиболее значимых ценностных ориентаций в профессиональной деятельности.

Подчеркивая важность приобретенных и полученных знаний, Е.В. Петрова [7] выделяет опыт практической деятельности при использовании совокупности методов работы с информацией, который выступает как способ самореализации личности в будущей профессиональной деятельности.

В рассматриваемой педагогической модели информационно-аналитической компетентности О.А. Субботенко и И.В. Ильина [8] также выделяют три основных компонента: когнитивный, мотивационный и ценностно-смысловой. Однако когнитивный компонент включает широкий круг знаний, которые формируются в процессе освоения определенных учебных циклов дисциплин, предусмотренных образовательной программой ведомственного вуза (гуманитарного, социального и экономического, математического и естественнонаучного, общепрофессионального и спецдисциплин), ключевых образовательных компетенций (общеобразовательных – ОК) и профессиональных компетенций (общеобразовательных – ОПК, профессиональных по специализации – СПК). Следовательно, процесс формирования знания компонента реализуется последовательно. Целенаправленно, на всех учебных предметах, обращается внимание на информационную составляющую профессиональной деятельности будущего сотрудника правоохранительных органов.

Л.М. Петренко [9] считает, что информационно-аналитическая компетентность имеет в своей структуре комплекс знаний, умений, навыков и личностных качеств, которые обеспечивают способность реализовать их в практике подготовки и принятия управленческих решений. В когнитивном компоненте выделяются информационно-аналитические теоретические знания и информационно-аналитические технологические знания. Функциональный компонент объединяет коммуникативные умения (наблюдать за подчиненными, сопереживать их чувствам и эмоциям, выстраивать систему работы коллектива, владеть приемами и методами работы с информацией и уметь использовать информационные технологии при решении задач в процессе учебной и профессиональной деятельности); аналитические умения (умения анализировать и оценивать информацию, выделять существенные и несущественные признаки, рассуждать, принимать решения и организовывать их исполнение) и синтетические умения (устанавливать связи в логическую цепочку, формулировать умозаключения).

Подчеркивая важность формирования информационной компетентности будущих юристов как базового компонента профессиональной деятельности, И.А. Кулантаева [10] выделяет отдельно информационные умения (праксиологический компонент), профессионально-юридические знания (гносеологический компонент) и ценностное отношение будущих юристов к своей профессии (аксиологический компонент).

Таблица 1 - Сопоставление общих и специальных информационно-аналитических умений, обеспечивающих выполнение функций по информационно-аналитической деятельности\*

Функции информационно-аналитической деятельности	Общие информационно-аналитические умения (1-я и 2-я группа специалистов)	Специальные информационно-аналитические умения, необходимые для принятия управленческих решений (3-я группа специалистов)
Ведение автоматизированного картотечного учета данных спецконтингента (ПТК АКВС)	<ul style="list-style-type: none"> <li>– умение проводить анализ всей документации ПТК АКВС из комплекта поставки (дистрибутивного пакета);</li> <li>– умение практически работать с комплексом: <ul style="list-style-type: none"> <li>– первоначальная настройка;</li> <li>– ведение учетных записей пользователей;</li> <li>– разграничение прав доступа пользователей к информации базы данных и объектам;</li> <li>– ведение констант;</li> <li>– ведение буферов;</li> <li>– ведение справочников;</li> <li>– проведение текущих регламентных работ (ревизия, упаковка и т. д.) с базой данных ПТК АКВС;</li> <li>– перенастройка комплекса в процессе эксплуатации (по необходимости);</li> <li>– регулярное резервное копирование базы данных.</li> </ul> </li> </ul>	<p>Умения:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– оказать помощь и обучение персонала работе с ПТК АКВС;</li> <li>– изучение всей документации программного средства по обмену данными СИЗО-ИК (УИИ-УИИ);</li> <li>– освоение программного средства по обмену данными СИЗО-ИК (УИИ-УИИ);</li> <li>– умение практически работать с ним (сбор информации для анализа данных);</li> <li>– обновление ПТК АКВС при получении обновленных версий программных средств ПТК АКВС от разработчиков.</li> </ul>
Использование системы электронного мониторинга подконтрольных лиц (СЭМПЛ)	<ul style="list-style-type: none"> <li>– прием и обработка данных от контрольных устройств;</li> <li>– умения осуществлять хранение данных мониторинга в базе данных;</li> <li>– анализ данных мониторинга;</li> <li>– формирование сообщений на основании результатов анализа данных мониторинга и диагностики оборудования;</li> <li>– вывод сформированных сообщений для оператора в специальном окне клиентской программы и в виде отчетов;</li> <li>– протоколирование работы сервера для последующего анализа работы системы.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– умение выбрать способ управления сотрудниками при получении данных о нарушениях;</li> <li>– умение определить последовательность действий при исполнении наказания, если зафиксирован факт отказа и сбоя в работе технических средств надзора и контроля;</li> <li>– умение выработать управленческое решение, согласованное с нормативно-правовыми документами о и инструкцией по организации исполнения наказания в виде ограничения свободы;</li> <li>– умение разрабатывать специальные мероприятия, направленные на обеспечение исполнения наказания в виде лишения свободы.</li> </ul>
Обеспечение информационно-аналитической деятельности	<ul style="list-style-type: none"> <li>– обработка статистической, оперативно-справочной, архивной информации;</li> <li>– хранение форм государственного и ведомственного статистического наблюдения;</li> <li>– ведение баз данных нормативно-справочной информации и классификаторов, относящихся к объектам учета;</li> <li>– обработка персональных данных специализированных учетов УИС;</li> <li>– разработка, внедрение и сопровождение информационных систем сбора, обработки и анализа статистической отчетности.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– работа с информационно-правовыми системами для поиска нормативных источников и использования методических рекомендаций и комментариев по их использованию;</li> <li>– рассмотрение и ознакомление с документами, которые получены через систему СЭД;</li> <li>– работа с полученными, согласование и подписание документов в системе СЭД;</li> <li>– разработка нормативно-правовых документов, регулирующих деятельность всех служб и подразделений исправительного учреждения с использованием системы внутреннего документооборота;</li> <li>– анализ, планирование и организация управленческих решений с учетом полученной информации по оценке оперативной обстановки.</li> </ul>
Обеспечение межведомственного взаимодействия (ведение системы электронного документооборота)	<p>Умения работы с поручениями:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– принятие поручения к исполнению;</li> <li>– создание документа в качестве отработки поручения;</li> <li>– создание отчета об исполнении поручения;</li> <li>– групповое исполнение поручений;</li> </ul> <p>Умения по подготовке документа и отправка по маршруту:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– анализ информации;</li> <li>– изучение нормативно-правовых документов;</li> <li>– разработка проекта документа;</li> <li>– согласование проекта со всеми участниками отношений, регламентированных в документе;</li> <li>– доработка документа;</li> <li>– обеспечение отправки документа по маршруту и получение уведомления о доставке.</li> </ul>	<p>умения работам с интерфейсом программы электронного документооборота в роли руководителя:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– приемы работы с входящими документами в программе;</li> <li>– открытие электронного документа;</li> <li>– рассмотрение электронного документа в системе через функции получения;</li> <li>– приемы работы с поручениями;</li> <li>– принятие поручений к исполнению;</li> <li>– создание дочернего поручения;</li> <li>– создание групповой резолюции;</li> <li>– контроль исполнения поручения;</li> <li>– утверждение отчета об исполнении поручения;</li> <li>– отмена поручения;</li> <li>– согласование документа через систему пересылки сотрудникам и отделам;</li> <li>– подписание документа (отклонение, отправка на доработку) в системе.</li> </ul>

Разработка, принятие и организация исполнения управленческих решения	Разработка управленческого решения	
	<ul style="list-style-type: none"> <li>– сбор информации;</li> <li>– анализ информации с использованием статистических методов;</li> <li>– обобщение информации;</li> <li>– формулирование проблемы или описание проблемной ситуации.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– изучение отчетов по линиям работы служб;</li> <li>– прогностическая оценка проблемной ситуации;</li> <li>– разработка предложений по решению проблемы.</li> </ul>
	Принятие управленческого решения	
	<ul style="list-style-type: none"> <li>– формирование проекта управленческого решения;</li> <li>– согласование проекта управленческого решения или выработка дополнительных предложений для включения их в проект решения;</li> <li>– редактирование окончательной формы и текста документа.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– детализация и регламентирование деятельности исполнителей;</li> <li>– выбор наиболее рационального проекта управленческого решения</li> <li>– проверка окончательной формы и текста документа;</li> <li>– утверждение управленческого решения.</li> </ul>
Организация исполнения управленческих решений		
		<ul style="list-style-type: none"> <li>– определение критерия оценки успешного исполнения управленческого решения;</li> <li>– уяснение основной цели управленческого решения и разработка плана (алгоритма) необходимых действий (мер).</li> </ul>

\* Составлено автором

В исследовании А.В. Секлетова [11] представлен структурный план аналитической компетентности юристов, формируемый в процессе профессиональной подготовки в вузе как единство знаний (когнитивный компонент), умений, навыков и способов профессиональной аналитической деятельности (операционный компонент). Основой для формирования и развития аналитической компетентности будущих юристов в процессе обучения в вузе являются «индивидуальные личностные характеристики» (стремление, готовность к аналитической деятельности, отношение к содержанию аналитической деятельности и ответственность за ее результаты, индивидуальные способности) и специфика аналитической деятельности в юридической практике.

Таким образом, проанализировав исследование по рассматриваемой проблеме [12-18], мы пришли к выводу о том, что на современном этапе развития педагогической мысли существуют различные теоретические подходы к формулировке компонентного состава и структуры информационно-аналитической компетентности, в которых названия компонентов варьируются из-за специфики профессиональной деятельности. Однако во всех исследованиях выделены следующие компоненты структуры информационно-аналитической компетентности: когнитивный (приобретаемые знания по информатике, информационным технологиям, нормативно-правовым актам, этапам разработки, принятия и организации управленческого решения), операционно-деятельностный (приемы и способы работы с документами, умения и навыки по работе с пакетами программ, программными комплексами, техническими средствами, способы действий при организации информационно-аналитической работы) и личностный компонент (мотивация будущих сотрудников ФСИН России использовать информационные технологии для решения профессиональных задач и сформированные личные качества: ответственность, аккуратность, организованность и др.).

Рассмотрим операционно-деятельностный компонент представленный информационно-аналитическими умениями и навыками, входящими в состав информационно-аналитической компетентности будущих сотрудников ФСИН России. Для этого выделим содержащиеся профессиональные виды деятельности будущих сотрудников пенитенциарных учреждений, имеющих информационно-аналитическую составляющую в профессиональной деятельности.

Сотрудники-операторы, использующие в профессиональной деятельности программно-технические средства контроля и надзора за спецконтингентом (первая группа).

Специалисты отделов информационно-аналитического обеспечения деятельности уголовно-исполнительной системы, использующие в профессиональной деятельности системы электронного документооборота, аналитические системы для статистического анализа данных (вторая группа).

Средний и старший начальствующий состав пенитенциарных учреждений, которые используют результаты деятельности первой и второй групп для анализа, разработки, принятия, организации и прогнозирования управленческих решений (третья группа).

Сопоставим функции информационно-аналитической деятельности будущих сотрудников ФСИН России и общие и специальные информационно-аналитические умения по их выполнению, представлено в таблице 1.

Данный анализ функций информационно-аналитической деятельности будущих сотрудников ФСИН России и информационно-аналитических умений позволяет сделать вывод о том, что для успешного формирования операционно-деятельностного компонента информационно-аналитической деятельности целесообразно внести соответствующие изменения в обобщенную компетентностную модель специалиста, а именно в состав его информационно-аналитической компетентности. Данное исследование имеет продолжение в части анализа когнитивного и личностного компонента в структуре информационно-аналитической деятельности. необходимо выделить систему знаний и индивидуальные качества всех трех групп специалистов, чтобы сформировать педагогическую модель технологии формирования информационно-аналитической компетентности будущих сотрудников ФСИН России в процессе обучения в ведомственном вузе.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Аглыгузова Е.И. Компетентностная модель специалиста технического профиля // Вектор науки ТГУ. 2012. № 1 (8). С. 43–47.

2. Красовский Р. М. Информационно-аналитическая компетентность как компонент профессиональной подготовленности менеджера // Ярославский педагогический вестник. 2012. № 2. Том II (Психолого-педагогические науки). С. 193–198.

3. Каменев К.В., Мовчан И.Н. Структура информационной компетентности // Гуманитарные научные исследования. 2015. № 7. Ч. 1 [Электронный ресурс]. URL: <http://human.snauka.ru/2015/07/11937> (дата обращения: 28.05.2018).

4. Сляднева Н. А. Информационная аналитика – эзотерическое искусство или современная профессия? [Электронный ресурс]. URL: <http://www.fact.ru/www/archiv7s6.html> (дата обращения 15.05.2018).

5. Ермаков Д.С. Информационная компетентность: получение знаний из информации // Открытое образование. М., 2011. № 1. С. 4–8.

6. Тришина С.В., Хуторской А. В. Информационная компетентность специалиста в системе дополнительного профессионального образования // Интернет-журнал «Эйдос». 2004. URL: <http://www.eidos.ru/journal/2004/0622-09.htm> (дата обращения: 21.05.2018).

7. Петрова Е.В. Информационная компетентность в образовании как залог успешной адаптации человека в информационном обществе // Информационное общество. М., 2012. № 2. С. 37–43.

8. Субботенко О. А., Ильина И. В. Педагогическая модель формирования информационно-аналитической компетентности у обучающихся в ведомственном вузе // Ученые записки. Электронный научный журнал Курского государственного университета. 2017. № 2 (42). URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=29821345> (дата

обращения: 28.05.2018).

9. Петренко Л.М. Содержание информационно-аналитической компетентности руководителя профессионально-технического учебного заведения // АПН України, Київ, 2014. С.88-93.

10. Кулантаева И.А. Формирование информационной компетентности студентов-юристов: дис. ... канд. пед. наук. Оренбург, 2004. 199 с.

11. Секлетов А.В. Формирование аналитической компетентности юридических кадров в процессе профессиональной подготовки: дис. ... канд. пед. наук. Самара, 2015. 205 с.

12. Донина И.А. Информационно-аналитический компонент маркетинговой компетентности руководителей образовательных организаций // Балтийский гуманитарный журнал. 2014. № 1. С. 48-50.

13. Артюшина Е.А. Проектирование хранилища данных для информационно-аналитической системы обеспечения качества подготовки бакалавров // Карельский научный журнал. 2014. № 4. С. 36-38.

14. Коваль Н.Н. Современные информационно-коммуникационные технологии в аналитической управленческой деятельности: проблемы и перспективы // Карельский научный журнал. 2015. № 1 (10). С. 39-44.

15. Ярыгин О.Н., Коростелев А.А. Системная динамика как основа современной управленческой компетентности // Актуальные проблемы экономики и права. 2014. № 4 (32). С. 196-205.

16. Коваль Н.Н. Модель формирования аналитической компоненты управленческой деятельности руководителей общеобразовательных организаций // Балтийский гуманитарный журнал. 2017. Т. 6. № 3 (20). С. 166-174.

17. Коростелев А.А. Современные подходы к моделированию технологии аналитической деятельности // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. 2013. № 1 (23). С. 334-337.

18. Ярыгин О.Н., Рябова В.М. Неявное знание как компонент компетентности в аналитической деятельности // Балтийский гуманитарный журнал. 2013. № 4. С. 131-134.

*Статья поступила в редакцию 21.03.2018*

*Статья принята к публикации 27.06.2018*

УДК 378

## ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ МЕТОДЫ ФОРМИРОВАНИЯ ОБЩЕКУЛЬТУРНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ И ТОЛЕРАНТНОСТИ ЛИЧНОСТИ В ПРОЦЕССЕ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ (НА ПРИМЕРЕ ПРОЕКТНОЙ МЕТОДИКИ)

© 2018

**Фролова Марина Ивановна**, кандидат педагогических наук, докторант кафедры теории и методики профессионального образования Педагогического факультета  
*Карачаево-Черкесский государственный университет имени У.Д. Алиева*  
(369200, Россия, Карачаевск, ул. Ленина, 29, e-mail: mi.frolova@yandex.ru)

**Аннотация.** В статье раскрывается значение проектной деятельности с точки зрения формирования и воспитания личности с развитым интеллектом и высоким уровнем культуры, социально активной, инициативной, творческой, толерантной, подготовленной к жизнедеятельности в гражданском обществе, способной ориентироваться в условиях изменений политической, экономической, социальной жизни социума в целом. Опираясь на разработки ученых-педагогов, занимавшихся проблемами внедрения педагогических технологий в процесс художественного образования с целью подготовки творческой личности, способной к проектной деятельности, автор предлагает комплекс по внедрению метода проекта. Проект является процессом и результатом деятельности обучающихся. Отсюда следует, что хорошо и четко организованная проектная деятельность является возможностью для реализации самых смелых идей и достижения поставленных целей. Проектный метод позволяет целенаправленно подготовить личность обучающегося на всех ступенях его развития: от умения планировать и организовать до этапа реализации на практике творческой деятельности.

Применение проектной деятельности направлено на развитие креативного и критического мышления, что способствует становлению творческой личности, которая способна находить нестандартные решения возникших задач, а также позволяет, наиболее эффективно формировать общекультурные компетенции и толерантность.

**Ключевые слова:** проектный метод, проектная деятельность, педагогические методы творческие способности, общекультурные компетенции, толерантность.

## PEDAGOGICAL METHODS OF FORMING OF GENERAL CULTURAL COMPETENCES AND TOLERANCE OF THE INDIVIDUAL IN THE PROCESS OF ART EDUCATION (ON THE EXAMPLE OF PROJECT METHODOLOGY)

© 2018

**Frolova Marina Ivanovna**, candidate of pedagogical sciences, doctoral student of theory and methods of professional education of Pedagogical faculty  
*Karachay-Circassian state University named after U. D. Aliev*  
(369200, Russia, Karachaevsk, Lenin street, 29, e-mail: mi.frolova@yandex.ru)

**Abstract.** The article reveals the importance of project activities in terms of the formation and education of a person with developed intelligence and high level of culture, socially active, initiative, creative, tolerant, prepared for life in civil society, able to navigate in the changes of political, economic, social life of society. The author offers a complex for integration of project method, based on the development of scientists-teachers, dealing with the problems of implementation of pedagogical technologies in the process of art education in order to prepare a creative person, able to project activities. The project is a process and a result of the students' activities. It means that a well-organized project activity is an opportunity to implement the most daring ideas and achieve the goals. The project method purposefully allows to prepare the personality of the student at all stages of its development: from the ability to plan and organize to the stage of implementation in practice of creative activity. The implementation of project activities is aimed at the development of creative and critical thinking, contributing to the formation of a creative personality, which is able to find non-standard solutions to the problems, and allows to form general cultural competence and tolerance more effectively

**Keywords:** project method, project activity, pedagogical methods, creative abilities, general cultural competence, tolerance.

Для современной педагогики важной задачей является воспитание и формирование личности не просто широко образованной, а социально активной, которая будет инициативной, эстетически развитой, творческой, толерантной, способной легко реагировать на преобразования, происходящие в обществе. Человеку сегодня становится жизненно необходимо умение легко ориентироваться в складывающихся ситуациях, анализировать и проектировать свою дальнейшую деятельность, строить дорожную карту саморазвития. Как известно, личность не может существовать, не взаимодействуя с другими членами общества. В процессе данного взаимодействия происходит восприятие определенного мировоззрения, явлений и обычаев, принятых правил общения, накопленный опыт и знания общества, что естественным образом является определяющим в формировании личности человека. Отсюда следует, что социальные условия, в которых находится личность непосредственно, влияют на ее поведение. При этом, учитывая влияние процесса глобализации на развитие общества в целом, когда с одной стороны любой вид деятельности требует от личности независимо от возраста, индивидуальных способностей, профессиональной подготовки проектировать свой процесс действий, с другой стороны, обладать общей культурой, толерантностью и другими общекультурными компетенциями.

Изложение основного материала. Сегодня не достаточно просто рассуждать о толерантности и общей культуре личности, что и как делать, проводить элементарные тренинги – это подход, который не позволяет увидеть изменения в данной проблематике. Необходимо создавать реальные ситуации, в которых обучающиеся будут, сталкиваясь с проблемами, которые необходимо решать и возможно решения эти будут носить не стандартный характер. Создавать такие ситуационные условия, в процессе образования, возможно применяя одну из педагогических методов – проектную методику (деятельность). Проектная деятельность в повседневной жизни сопровождает человека, он проектирует свои действия, она организует его дела и начинания.

Проектная деятельность в процессе художественного образования является одним из мощных факторов развития творческой деятельности, которая стимулирует формирование и развитие положительных качеств личности: способности к творческой мысли, стремление к духовному самосовершенствованию, независимости, толерантности, обладанию чувством собственного достоинства, умению принимать рациональные решения и нести ответственность за свои поступки. Как известно, деятельность способствует наиболее полному раскрытию способностей личности, дает простор для проявления внутренних качеств личности. Деятельность



является основной формой проявления, развития и формирования физических, духовных, моральных и эстетических сил [1; 2]. Проект является процессом и результатом деятельности обучающихся. Отсюда следует, что хорошо и четко продуманная, организованная проектная деятельность практически всем ее участникам находит дело по душе и их возможностям, что способствует достижению поставленных целей.

Максимальные условия для формирования общекультурных компетенций и толерантности предоставляет метод проектов (проектная деятельность) исследовательская и творческая деятельности и т. д. с учетом психолого-педагогических условий построения как аудиторной, так и внеаудиторной деятельности на основе системно-деятельностного подхода, личностно-ориентированного, диалогового, культурологического, творческого подходов. Применение проектного метода позволяет целенаправленно подготовить личность обучающегося на всех ступенях его развития: от умения планировать и организовывать до этапа реализации на практике творческой деятельности.

В.Х. Килпатрик, внедривший в педагогическую практику метод проектов, рассматривал его как метод планирования. Автор подчеркивал, что задание должно быть связано с реальностью, т. е. должно быть личностно-смысловым для проектанта [3]. Отсюда следует, что в освоении обучающимися метода проекта, основным деятельностным компонентом является мотивированная работа над заданием. Таким образом, мотивация - это одно из определяющих условий для продуктивной творческой работы [4]. Для учащейся молодежи наибольшее значение имеют мотивы [5] самоуверждения и саморазвития. Именно период обучения в вузе, образовательная среда мотивирует студента, но мотивация требует поддержки по средствам внедрения различных видов деятельности, в том числе и проектной.

Метод проектов базируется на совокупности следующих методов: исследовательском, поисковом и проблемном. Вовлекая обучающихся в процесс работы над проектом, создаются условия, которые основываются на сочетании семиотической и интеллектуальной деятельности, что позволяет активизировать все виды мыслительных операций – анализ, синтез, абстракцию, конкретизацию, сравнение и обобщение в целом, которые формируют не только проектную культуру, но и влияют на развитие личности и ее творческих способностей. Проектная деятельность позволяет решать блок интегрированных задач, которые направлены на развитие и формирование личности обучающегося в целом и, в частности, на их общую культуру, творческий потенциал, толерантность. В процессе работы над проектом возникают противоречия и проблемы не только творческого характера, но и межкоммуникационного, внутри- и межличностного, которые необходимо решать. Постоянный поиск путей решения данных проблем и задач активизирует познавательную, мыслительную деятельность обучающегося с использованием ранее полученных знаний на практике и с пониманием того, для чего эти знания будут применяться. В процессе проектной деятельности происходит критический анализ возникшей проблемы, что позволяет обучающимся выявлять не только противоречия, но и обосновать с разных позиций пути решения проблемы, вследствие чего, работа над проектом становится личностным значением для него. Человек, который готов к их решению, формируется как владеющий общей культурой, толерантный, креативный, творческий.

Мы разделяем мнение доктора педагогических наук В.В. Корешкова, который отмечает: «Проектная деятельность активно влияет на развитие индивидуальных особенностей личности, проявляющихся в основных качественных показателях ума: глубина, широта, быстрота, гибкость, критичность, самостоятельность которые тесно взаимосвязаны, дополняют друг друга, формируя творческий потенциал. Глубина ума помогает

понять суть происходящего и предвидеть пути его развития. Характерной особенностью широты ума является многогранное знание окружающего мира. Быстрота ума позволяет человеку быстро разобраться в сложной ситуации, принять правильное решение, что также характеризует признак и его гибкость. Критический ум позволяет объективно оценить как собственные, так и чужие успехи и недостатки. Для творческой личности необходимым качеством ума является самостоятельность мышления. Развиваясь в процессе проектной деятельности качество ума, формирует творческую активность личности. Из этого следует, что система проектного образования, наряду с профессиональным интересом, развивает универсальное творческое мышление, опирающиеся на интегрированные компетенции и эмоционально-ценностное отношение личности к окружающей среде» [6, с. 17].

Ученые и педагоги (практики) В.И. Кирикаш [7], В.В. Корешков [8], Е.С. Полат [9], О.Б. Чепурова [10], Т. А. Челнокова [11] и другие [12–20] исследователи выделили следующие требования к применению проектного метода в процессе образования (в том числе и художественного):

1. Наличие значимой в исследовательском, творческом плане проблемы (задачи), требующей интегрированного знания, исследовательского поиска для ее решения.

2. Практическая, теоретическая, познавательная значимость предполагаемых результатов.

3. Самостоятельная (индивидуальная, парная, групповая) деятельность обучающихся.

4. Структурирование содержательной части проекта (с указанием поэтапных результатов).

5. Использование исследовательских методов, предусматривающих определенную последовательность действий: выявление проблемы, формулирование цели и задач; выдвижение гипотез, обсуждение методов исследования, отбор, группировка, систематизация информации, оформление результатов, их презентация.

Обучение проектному методу построено по принципу последовательного усвоения понятий, составляющих основу проектного мышления [21] и направленно на формирование исследовательских умений обучающихся включающих в себя: изучение и анализ предложенной ситуации (задачи); определение проблемы; сбор необходимой информации и контент-анализ аналогичных ситуаций; умение выдвигать, обосновывать и проверять на практике гипотезы; обобщать и анализировать полученные результаты; формулировать выводы с учётом критических замечаний.

В процессе проектной деятельности развивается важное качество личности – креативность, которую можно сравнить с такими чертами характера как: дисциплинированность, прилежность, старательность, настойчивость, мотивацию и потребность к самосовершенствованию, саморазвитию, самообразованию, способность критически обоснованно оценивать не только результаты деятельности других, но и результат собственной деятельности, проявление самостоятельности, независимости характера, умения убеждать, восприимчивость, интерес к окружающей среде, её единству и многообразию.

Одним из ключевых в проектном методе является воспитание и формирование качеств необходимых творческой личности для работы в коллективе: толерантность, коммуникабельность, умение работать в команде, сохраняя при этом личную уверенность в своих способностях и потенциале. Вовлечение обучающегося молодежи в организацию и работу над проектами необходимо еще и потому, что роли педагога и обучающегося в данном аспекте меняются. Обучающиеся из безынициативных, инертных, пассивных, скучных исполнителей превращаются в активных проектантов, которые самостоятельно определяют проблему, производят отбор

необходимой информации, изучают и анализируют её. Выполняя проектное задание, проектант видит не только результат и практическую пользу своей деятельности, но и повышает интерес к самообразованию, осознанно применяет полученного опыта в различных реальных ситуациях, происходит формирование навыков работы как в микрогруппе, так как и в социуме. Впоследствии студенты становятся не просто участниками разных проектов, но и являясь инициаторами новых площадок для своих проектов.

В рамках нашего исследования большое значение в учебно-воспитательной работе со студентами Института культуры и искусств Карачаево-Черкесского Государственного университета им. У.Д. Алиева отводится проведению различных бесед, круглых столов, веб-квестов, проектов, и других мероприятий, призванных формировать эстетический вкус, культуру, толерантного сознания. Приведем ряд примеров. Так в процессе работы над творческим проектом «Орнамент – письмо в будущее», которое представляет зашифрованное послание в орнаментальных символах, обучающиеся выполняют не просто творческие зарисовки, создают орнаментальную композицию, им необходимо донести до зрителя информацию. Студенты должны проанализировать используемые элементы, так как орнамент всегда выражал определённые этнические традиции; рассмотреть различные стили и эпохи не только своего региона или страны, но и национальное искусство других стран – Китая, Японии, Греции и т. д. Данная работа может быть выполнена в микрогруппах. По завершению творческой работы группы обмениваются посланиями для анализа и расшифровки. В процессе данной деятельности в комплексе формируются и развиваются не только профессиональные компетенции, но и общекультурные. Следующий пример: – разработка проекта по созданию виртуального этномузея «Северный Кавказ - частичка России». Данный проект включает комплексные задания, которые поэтапно решаются и выполняются обучающимися – это и разработка эскиза виртуального музея, подборка блоков экспозиции музея, сбор полевого материала, встречи с народными мастерами, художниками-прикладниками, посещение краеведческого музея и встречи с искусствоведами, воссоздание экспонатов и т. д. В процессе работы, над проектом обучающиеся развивают не только свои профессиональные навыки в рисунке, живописи, композиции, компьютерной графике и т.д., но знакомятся с культурой этносов, его обычаями, погружаются в эпоху, происходит стимулирование познавательного интереса, креативного мышления, развитие воображения, фантазии, осуществление диалога культур, что в совокупности позволяет формировать общекультурные компетенции. Проекты данного плана помогают обучающимся научиться межкультурному, межэтническому, толерантному взаимодействию, улучшить понимание общества, в которое они входят, его традиции, ментальность, восприятие себя как полноправного члена общества, его неотъемлемой частью.

В заключении можно отметить, что проектный метод сегодня это не просто словосочетание, а педагогическая методика, представляющая собой комплекс идей. Нельзя однозначно сказать, что проектная работа может решить все образовательные проблемы, но она является эффективным средством, представляющим собой интерактивную площадку, активизирующую мотивационную сферу обучающегося для творческой деятельности. Она также направлена на формирование и профессиональную подготовку не просто специалиста, а профессионала своего дела, обладающего широкой эрудицией, способного и стремящегося к самообразованию, имеющего не просто глубокие профессиональные знания, а умеющего донести эти знания до потребителей в доступной форме, что в свою очередь предполагает развитие у него не только профессиональных компетенций, но и овладение на высоком уровне общекультурными компетенциями и толе-

рантностью [22].

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Рубинштейн С. Л. Избранные философско-психологические труды. Основы онтологии, логики, психологии. М., 1997. 463 с.
2. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность. М., 1982. 304 с.
3. Килпатрик В.Х. Метод проектов. Применение целевой установки в педагогическом процессе. Л., 1925. С. 43.
4. Кузин В.С. Психология. М.: Высшая школа, 1974. 280 с.
5. Петровский А. В. Введение в психологию. М., 1995. 496 с.
6. Корешков В.В. Проектное образование – основа формирования творческой личности // Мир науки, культуры, образования. 2017. № 3 (64). С. 17.
7. Кирикаш В.И. Особенности проектной деятельности студентов художественно-графического факультета на занятиях специального курса «художественная керамика». Художественно-эстетическое образование: опыт, проблемы, перспективы: материалы региональной научно-практической конференции 28–30 марта 2007 года. Хабаровск – Комсомольск-на-Амуре. – Ч. 5 С. 112–119.
8. Корешков В.В. Проектное образование – основа формирования творческой личности // Мир науки, культуры, образования. – 2017 – № 3 (64). С. 16–18.
9. Полат Е.С. Метод проектов: типология и структура // Лицейское и гимназическое образование. 2002. № 9. С. 9–17.
10. Чепурова О.Б. Концепция развития проектно-образного мышления (из опыта дизайн-образования в Оренбурге). Развитие Российского и зарубежного дизайн-проектирования: теория и практика: материалы научно-практической конференции, посвященной 10-летию кафедры художественного проектирования 25–26 апреля. Магнитогорск: МаГУ. 2003. С. 62–65
11. Челнокова Т.А., Кадырова Х.Р. Участие в проектной деятельности как фактор социального и профессионального развития личности студента: Социокультурный подход // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2017. Т. 5. № 4 (21) С. 239–243.
12. Богданова А.В., Глазова В.Ф. Реализация проектной технологии в обучении студентов гуманитарных направлений подготовки с использованием современных технологий // Карельский научный журнал. 2015. № 1 (10). С. 34–36.
13. Пучкова Н.Н. Дизайнерское проектирование и приобретение студентами специальных умений и навыков в ходе обучения. Перспективы художественно-образовательного и социокультурного развития столичного мегаполиса: материалы международной научно-практической конференции, г. Москва, 23 марта – 14 апреля 2016 г.: в 2 ч. Редколлегия: И.Д. Левина, Л.И. Уколова, Е.А. Бодина, Л.А. Буровкина, В.В. Корошков, С.П. Рошин, Э.И. Медведь, С.М. Низамутдинова. Москва: МГПУ. 2016. Ч. 1. С. 188–190.
14. Пойдина Т.В. Проектная культура: современные подходы к осмыслению феномена // Мир науки, культуры, образования. 2012, № 5 (36). С. 10–12.
15. Корешков В.В., Новикова Л.В. Формирование и развитие личности в процессе дизайн образования. Фундаментальная наука и технологии: материалы XI Международной научно-практической конференции 21 век. North Charleston, USA, Том 1. С. 102–107.
16. Сичко И.А. Использование проектной деятельности в процессе формирования экологической культуры младших школьников // Карельский научный журнал. 2013. № 4. С. 39–42.
17. Буланова Д.Д. Формирование у дошкольников семейных ценностей посредством проектной деятельности // Балтийский гуманитарный журнал. 2017. Т. 6. № 2 (19). С. 95–96.

18. Богданова А.В., Глазова В.Ф. Реализация проектной технологии в обучении студентов гуманитарных направлений подготовки с использованием современных технологий // Карельский научный журнал. 2015. № 1 (10). С. 34-36.

19. Сысоева Ю.Ю. Проектная методика в контексте компетентного подхода при обучении иностранному языку студентов неязыкового вуза // Балтийский гуманитарный журнал. 2015. № 3 (12). С. 69-71.

20. Ясаревская О.Н. Проектная деятельность - один из способов развития коммуникативной компетенции студентов (на примере иностранного языка) // XXI век: итоги прошлого и проблемы настоящего плюс. 2015. Т. 3. № 6 (28). С. 170-173.

21. Чепурова О.Б. Концепция развития проектно-образного мышления (из опыта дизайн-образования в Оренбурге). Развитие Российского и зарубежного дизайн-проектирования: теория и практика: материалы научно-практической конференции, посвященной 10-летию кафедры художественного проектирования 25-26 апреля. Магнитогорск: МаГУ. 2003. С. 62-65

22. Фролова М.И. Формирование общекультурных компетенций и толерантности студентов в процессе художественного образования посредством проектной деятельности // М.И. Фролова / Ученые записки университета имени П.Ф. Лесгафта. 2016. № 8 (138). С. 240-246.

*Статья поступила в редакцию 22.04.2018*

*Статья принята к публикации 27.06.2018*

УДК 37.01

## ОПЫТ РАЗРАБОТКИ И РЕАЛИЗАЦИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПРОГРАММ ПОДГОТОВКИ ВОЖАТЫХ ДЕТСКИХ ОЗДОРОВИТЕЛЬНЫХ ЛАГЕРЕЙ

© 2018

**Харченко Светлана Альбертовна**, кандидат педагогических наук,  
доцент кафедры педагогики

*Иркутский государственный университет*

*(664011, Россия, Иркутск, ул. Нижняя Набережная, 6, e-mail: sv1707@bk.ru)*

**Аннотация.** В статье представлен опыт разработки и реализации образовательных программ подготовки вожатых (старших вожатых) детских оздоровительных лагерей. Автор уделяет внимание проблеме построения образовательных программ с учетом требований ведущих работодателей региона в сфере отдыха и оздоровления детей, содержания законодательных актов, профессиональных стандартов, а также осуществляет сравнительный анализ их содержательных характеристик. Материалы статьи представляют собой описание опыта организации подготовки обучающихся к продуктивной педагогической деятельности в условиях детского оздоровительного лагеря, осуществляемого на базе Педагогического института Иркутского государственного университета с 2015 года по настоящее время. В основной части статьи раскрыты требования к результатам освоения программ, тематическое содержание, особенности проведения практических занятий и организации самостоятельной работы обучающихся. Содержание статьи свидетельствует о том, что деятельность вожатого является определяющей в обеспечении широкого спектра воспитательных результатов и эффектов, тем самым, процесс разработки и успешной реализации программ для подготовки педагогического персонала детских оздоровительных лагерей актуализирует потребность в описании требований к профессиональной деятельности педагогов через трудовые функции, трудовые действия, умения и знания.

**Ключевые слова:** система отдыха и оздоровления детей, детский оздоровительный лагерь, образовательная программа, вожатый, старший вожатый, Единый квалификационный справочник профессий работников образования, профессиональный стандарт, трудовые функции, трудовые действия.

## EXPERIENCE OF DEVELOPMENT AND IMPLEMENTATION OF EDUCATIONAL PROGRAMS FOR THE TRAINING OF CHILDREN'S HEALTH CAMPS COUNSELORS

© 2018

**Kharchenko Svetlana Albertovna**, candidate of pedagogical sciences, associate professor  
of the department of "Pedagogy"

*Irkutsk State University*

*(664011, Russia, Irkutsk, Nizhnaya Naberezhnaya Street, 6, e-mail: sv1707@bk.ru)*

**Abstract.** The article presents the experience in the development and implementation of educational programs for the training of counselors (senior counselors) in children's health camps. The author pays attention to the problem of constructing educational programs taking into account the requirements of the leading employers of the region in the sphere of recreation and health improvement of children, the content of legislative acts, professional standards, and carries out a comparative analysis of their content characteristics. The materials presented in the article are a description of the experience of organizing training for productive pedagogical activity in the conditions of a children's health camp, implemented at the Pedagogical Institute of the Irkutsk State University from 2015 to the present. In the main part of the article, the requirements to the results of mastering the programs, the thematic content, the features of conducting practical classes and organizing the independent work of the students are presented. The content of the article indicates that the activity of the counselor is decisive in providing a wide range of educational results and effects, thus, the process of developing and successfully implementing programs for the training of pedagogical personnel of children's health camps actualizes the need for describing the requirements for the professional activities of teachers of children's health camps through labor functions, labor, skills and knowledge.

**Keywords:** system of rest and health improvement of children, children's health camp, educational program, counselor, senior counselor, the single qualification reference book for occupations of educators, professional standard, labor functions, labor actions.

Система отдыха и оздоровления детей в настоящее время характеризуется значительной содержательной трансформацией, детерминированной, прежде всего, изменением самой миссии детского лагеря: сегодня лагерь – это не просто площадка для отдыха и оздоровления детей, а социальный институт, включенный в контекст образовательной системы и обеспечивающий тем самым создание условий для достижения современных образовательных результатов. Так, например, В.В. Круглов отмечает, что «традиционно, в бытовом понимании, задачами летней оздоровительной кампании являются отдых и оздоровление. Однако это неверный взгляд. Летний оздоровительный лагерь – уникальное воспитывающее пространство, ресурсы которого нельзя недооценивать. В летнем лагере ребенок может быть погружен в среду, которая окажет серьезное влияние на становление и развитие его личности» [1].

Данная точка зрения подтверждается сегодня многими исследователями проблемы организации летнего отдыха детей, а также практиками, обеспечивающими процесс эффективного функционирования детских оздоровительных лагерей (И.И. Фришман [2; 3], А.Ю. Аванесян [4], М.Е. Вайнфдорф-Сысоева [5], А.А. Данилков, Н.С. Данилкова [6], А.В. Бородина, О.В. Решетняк [7],

Д.И. Демченко [8], М.В. Метелица [9] и др. [10–15]). В этой связи существенно изменяются требования к качеству подготовки педагогического персонала детского оздоровительного лагеря. Особенно актуален вопрос компетентности современного вожатого как профессионала, способного к проектированию разнообразных форматов социально-полезной деятельности детей, к участию в непосредственном управлении образовательными ресурсами региональной образовательной среды. Тем самым деятельность вожатого является определяющей в обеспечении широкого спектра воспитательных результатов и эффектов. Именно поэтому в современной образовательной ситуации особую значимость приобретает решение проблемы разработки и реализации наиболее конкурентоспособных образовательных программ для подготовки вожатых. В рамках данной статьи автору хотелось бы представить опыт разработки и реализации образовательных программ, осуществляемый на базе Педагогического института Иркутского государственного университета с 2015 года. Отметим, что за истекший период мы подготовили более 500 студентов разных вузов, которые впоследствии успешно отработали в качестве вожатых не только в лагерях Иркутской области, но и в Краснодарском крае, р. Крым.

С целью организации системной подготовки вожатых нами были разработаны дополнительные профессиональные программы повышения квалификации для подготовки вожатых (старших вожатых). Процесс разработки программ организовывался с учетом необходимости реализации трех последовательных этапов: диагностического (предварительного); технологического (основного); корректирующего (заключительного). Важно отметить, что традиционно «первый этап содержит процедуры: мониторинг потребностей «заказчика»; анализ и систематизация полученного информационно-го обеспечения» [16].

Нами также учитывалась необходимость соблюдения ряда основополагающих принципов с целью обеспечения возможности непрерывной реализации разрабатываемых программ. Анализ существующих классификаций позволил выделить в качестве основообразующей для разработки программ классификацию принципов, авторами которой являются В.В. Афанасьев и С.С. Ермолаева. В качестве наиболее значимых авторы указывают принцип личностных приоритетов, принцип диагностического целеполагания и др. [17].

Ориентиром для нас послужило мнение Р.У. Богдановой, которая выделяет основные пять групп задач, стоящих перед вожатым детского оздоровительного лагеря, а именно: видеть ребенка в процессе его жизнедеятельности и педагогически организуемом образовательном процессе в ДОЛ; строить воспитательный процесс ДОЛ, ориентированный на создание условий для раскрытия каждого ребенка в соответствии с его индивидуальными стремлениями и возрастными особенностями; устанавливать взаимодействие с разными субъектами образовательного процесса в ДОЛ; создавать и использовать в целях воспитания и развития ребенка образовательное пространство ДОЛ; проектировать и осуществлять собственное профессиональное самообразование как вожатого [18].

Полагаем, что данная информация является основанием для разработки программы наряду с требованиями профессионального стандарта. Однако, описывая собственный опыт, в качестве основной проблемы отмечаем неразработанность профессионального стандарта для профессии вожатого в условиях детского оздоровительного лагеря. Вместе с тем отметим, что функционально деятельность вожатого определяет Единый квалификационный справочник должностей руководителей, специалистов и служащих. При этом должность вожатого в Едином квалификационном справочнике относится к учебному вспомогательному персоналу. Единый квалификационный справочник определяет должностные обязанности, в соответствии с которыми вожатый:

- способствует развитию и деятельности детского коллектива (группы, подразделения, объединения) в различных учреждениях (организациях), осуществляющих работу с детьми разного возраста, в том числе в оздоровительных образовательных учреждениях, организуемых в каникулярный период или действующих на постоянной основе (далее – учреждениях);

- оказывает помощь воспитателю в программировании деятельности воспитанников, детей на принципах добровольности, самостоятельности, гуманности и демократизма с учетом их инициативы, интересов и потребностей;

- в соответствии с возрастными интересами и требованиями жизни воспитанников, детей способствует обновлению содержания и форм деятельности детского коллектива, организует коллективную творческую деятельность;

- совместно с воспитателем и другими работниками учреждения заботится о здоровье и безопасности воспитанников, детей, создает благоприятные условия, позволяющие им проявлять гражданскую и нравственную позицию, реализовывать свои интересы и потребности, интересно и с пользой для их развития проводить сво-

бодное время, используя передовой опыт работы с детьми и подростками;

- обеспечивает охрану жизни и здоровья воспитанников, детей во время образовательного процесса; осуществляет взаимодействие со старшим вожатым, органами самоуправления, педагогическими коллективами образовательных учреждений и общественными организациями;

- выполняет правила по охране труда и пожарной безопасности.

В соответствии с требованиями Единого квалификационного справочника вожатый должен знать: законы и иные нормативные правовые акты, регламентирующие образовательную деятельность; Конвенцию о правах ребенка; основы возрастной и специальной педагогики и психологии, физиологии, гигиены; тенденции развития детских общественных организаций; основы детской возрастной и социальной психологии; индивидуальные и возрастные особенности воспитанников, детей; специфику работы детских общественных организаций, объединений, развития интересов и потребностей воспитанников, детей; основы творческой деятельности; методику поиска и поддержки талантов, организации досуговой деятельности; правила внутреннего трудового распорядка образовательного учреждения; правила по охране труда и пожарной безопасности. Документ также определяет требования к квалификации вожатого, а именно: среднее (полное) общее образование и профессиональная подготовка в области образования и педагогики без предъявления требований к стажу работы [19].

Содержание Единого квалификационного справочника послужило основанием для разработки дополнительной профессиональной программы подготовки вожатых «Теория и практика организации летнего отдыха детей и подростков». Категории слушателей, на обучение которых рассчитана программа повышения квалификации (далее программа): студенты высших и средних специальных учебных заведений, педагоги образовательных и социальных организаций, учреждений дополнительного образования. Общая трудоемкость программы составила 72 часа, из них по 18 часов лекционных и практических занятий, 36 часов – СРС.

Характеризуя требования к результатам освоения программы, укажем, что по окончании учебного курса обучающийся должен знать индивидуальные и возрастные особенности воспитанников; особенности работы вожатого с различными контингентами детей; требования к охране жизни и здоровья детей и др. Сформированные умения предполагают возможность осуществлять планирование воспитательной работы в условиях детского оздоровительного лагеря; использовать педагогическую диагностику; координировать деятельность детей, коллег, социальных партнеров; обеспечивать условия для охраны жизни и здоровья детей и подростков. Вожатый также будет владеть навыками решения профессиональных педагогических задач; алгоритмом разработки и реализации программного обеспечения летнего отдыха детей и подростков; методами конструктивного взаимодействия с детьми и коллегами (работы в коллективе); навыками создания педагогически целесообразной и психологически безопасной образовательной среды; навыками обеспечения охраны жизни и здоровья детей и подростков в условиях детского оздоровительного лагеря.

Проведение практических занятий предполагало реализацию интерактивных форм, а именно, Case-study (ситуационный анализ), обучение в парах (спарринг-партнерство), brainstorming брейнсторминг (групповая генерация идей), работа в малых группах, проблемно-ориентированная деловая игра, дискуссия, игровой тренинг и т. д. Таким образом, содержание и формат программы позволили слушателям оперативно овладеть основами вожатского мастерства, ключевыми навыками организации деятельности временных детских коллективов.

Потребность вожатых в продолжении образования послужила причиной разработки дополнительной профессиональной программы повышения квалификации для подготовки старших вожатых «Педагогическое сопровождение вожатских и временных детских коллективов в оздоровительных лагерях». Целевой аудиторией данной программы явились вожатые, педагоги, работающие в детских оздоровительных лагерях, площадках, организаторы программ детских оздоровительных лагерей. Общая трудоемкость программы составила 144 часа, из них по 36 часов лекционных и практических занятий, 72 часов – СРС. Форма обучения – без отрыва от работы (учёбы).

В процессе разработки программы для подготовки старших вожатых мы опирались на содержание профессионального стандарта «Специалист в области воспитания». Отметим, что стандарт представляет собой нормативно-методический документ, который был утвержден 10 января 2017 года. Содержание вида профессиональной деятельности специалиста в области воспитания раскрывается в стандарте в системе обобщенных трудовых функций (ОТФ), подчеркивающих специфику каждой должности, и затем каждая обобщенная функция подробно охарактеризована через трудовые действия, умения и знания.

На основании анализа содержания профессионального стандарта нами были выделены ключевые трудовые умения, преобладающие в деятельности старшего вожатого образовательной организации, такие как: «организация участия обучающихся в проектировании содержания совместной деятельности по основным направлениям воспитания»; «педагогическое стимулирование детских социальных инициатив»; «определение педагогических средств развития самоуправления обучающихся совместно с другими субъектами воспитания»; «оказание обучающимся первой помощи» и др. [20].

Содержание стандарта послужило основанием для разработки и определения ключевых позиций программы подготовки старших вожатых. Представим наиболее значимые темы в содержании модулей программы.

Модуль 1. Нормативно-правовые и психолого-педагогические основы деятельности старшего вожатого в условиях детского оздоровительного лагеря.

Тема 1.1. Старший вожатый как профессионал, курирующий деятельность вожатых. Должностные обязанности старшего вожатого. Профессионально важные качества. Имидж и этика старшего вожатого.

Тема 1.2. Нормативно-правовые основы профессионально-педагогической деятельности старшего вожатого.

Тема 1.3. Основы безопасности жизнедеятельности в детском оздоровительном лагере.

Тема 1.4. Взаимодействие старшего вожатого в структуре организации.

Тема 1.5. Организационно-педагогическое сопровождение воспитательной деятельности вожатых. Основы формирования коллектива вожатых. Эффективное управление педагогическим коллективом.

Тема 1.6. Развитие систем детского самоуправления. Формирования функционально-ролевой структуры группы самоуправления.

Тема 1.7. Осуществление собственного профессионального самообразования вожатого.

Модуль 2. Проектирование содержания воспитательного процесса в детском оздоровительном лагере.

Тема 2.1. Проектирование и реализация программ воспитания в ДОЛ.

Тема 2.2. Программное обеспечение летнего отдыха детей и подростков. Сущность и классификация программ воспитательной работы. Этапы разработки. Структура программы.

Тема 2.3. Проектирование содержания тематических смен в ДОЛ.

Тема 2.4. Личный план старшего вожатого.

Тема 2.5. Методическая подготовка старшего вожатого. Методическая копилка: цель, задачи, структура, содержание. Анализ итогов дня и проблемных ситуаций.

Тема 2.6. Технология организации и проведения массовых досуговых мероприятий в детском оздоровительном лагере. Режиссура мероприятий.

Тема 2.7. Особенности работы вожатого с детьми разных социальных категорий.

Анализ представленного содержания показывает, что в процессе подготовки слушатели приобретают проективные, конструктивные и аналитико-рефлексивные умения, позволяющие планировать коллективную и индивидуальную работу с детьми и вожатским коллективом, разрабатывать собственные проекты и программы, анализировать и корректировать собственную деятельность и деятельность вожатского коллектива. В этой связи обращаем внимание на необходимость включения в содержание обучения старших вожатых вопросов формирования корпоративной культуры и корпоративной этики. Программа подготовки старших вожатых обеспечивает подготовку управленческого состава детских оздоровительных лагерей и характеризуется использованием технологий рефлексивного обучения, социального проектирования, командного коучинга, анализа конкретных ситуаций, организации имитационных и деловых игр и др. Тем самым достигается главный качественный результат обучения старших вожатых – способность выпускников самостоятельно проектировать и реализовывать воспитательные программы.

На основе сравнительного анализа содержания данных программ можно сформулировать следующие выводы. Программы подготовки вожатых и старших вожатых детских оздоровительных лагерей должны иметь как взаимосвязанные элементы, так и существенные различия. Их объединяют область, объекты, базовые виды профессиональной деятельности, практико-ориентированный формат. Различия же наблюдаются в сроках освоения, трудоемкости образовательной программы, соотношении видов профессиональной деятельности, результатах освоения.

Данные мониторинга потребностей ведущих работодателей региона в сфере отдыха и оздоровления детей убеждают в том, что социальный заказ на специалистов по работе с временными детскими коллективами с каждым годом существенно возрастает. Очевидно, что проблема недостаточной разработанности нормативных и научных основ деятельности детских оздоровительных лагерей требует скорейшего и системного решения. Подчеркнем, что процесс разработки и успешной реализации программ для подготовки педагогического персонала детских оздоровительных лагерей актуализирует потребность в описании требований к профессиональной деятельности педагогов через трудовые действия, умения и знания.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Круглов В.В. Теоретические основы подготовки студентов педагогических вузов для работы вожатыми // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2017. Т. 6. № 2 (19). С. 77–81.
2. Фришман И.И. Роль вожатого в развитии общественной активности подрастающего поколения. Салехард: ГАУ ДПО ЯНАО «РИПО», 2016. – 24 с.
3. Фришман И. Детский оздоровительный лагерь как воспитательная система // Народное образование. 2006. - № 3. С. 77–81.
4. Аванесян А.Ю. Педагогика лета: новые тенденции в образовательной парадигме ГБОУ до Республики Марий Эл «дворец творчества детей и молодежи» Проблемы и перспективы развития дополнительного образования в Республике Марий Эл. Каникулярный отдых. Йошкар-Ола: ГБОУ ДО Республики Марий Эл «Дворец творчества детей и молодежи», 2016. 49 с.
5. Вайнфдорф-Сысоева М.Е. Организация летнего отдыха детей и подростков: учеб. пособие для приклад-

ного бакалавриата. М.: Издательство Юрайт, 2016. 160 с.

6. Данилков А.А., Данилкова Н.С. Детский оздоровительный лагерь: организация и деятельность, личность и коллектив: монография. Новосибирск: Изд. НГПУ, 2010. 183 с.

7. Бородина А.В., Решетняк О.В. Проектирование и реализация системы подготовки персонала к организации занятости и отдыха детей в условиях Краснодарского педагогического колледжа // Информационно-методический журнал «Артек – Со-бытие». 2017. № 1 (15). С. 68–70.

8. Демченко Д.И. К проблеме разработки профессионального стандарта вожатого детского лагеря // Информационно-методический журнал «Артек – Со-бытие». 2017. № 1 (15). С. 48–52.

9. Метелица М.В. Современные требования к личностно-профессиональным качествам вожатого детского лагеря // Информационно-методический журнал «Артек – Со-бытие». 2017. № 1 (15). С. 44–47.

10. Виноградов А.С. Повышение эффективности стимулирования сезонных педагогических работников на основе учета трудового мотивационного профиля (на примере МДЦ «Артек») // Информационно-методический журнал «Артек – Со-бытие». 2017. № 1 (15). С. 58–61.

11. Кудряшова С.К., Кижаяева Д.В., Сорокина Т.Н. Подготовка студентов педагогического вуза к летней практике в детском оздоровительном лагере // Интернет-журнал «НАУКОВЕДЕНИЕ». 2015. Том 7. № 2. URL: <http://www.consultant.ru> (дата обращения 15.05.2018).

12. Львова А.С., Любченко О.А. Моделирование подготовки студентов педагогических университетов к работе с временными детскими коллективами в современных условиях на примере образовательного центра «Сириус» и международного детского центра «Артек» // Современные наукоемкие технологии. – 2016. – № 9-1. С. 129–134. URL: <http://www.top-technologies.ru/ru/article/view?id=36191> (дата обращения: 17.05.2018).

13. Мурашова А.Г. Слово главного редактора // Информационно-методический журнал «Артек – Со-бытие». 2017. № 1 (15). С. 2.

14. Набиев В.Ш. Признаки и предпосылки изменений в подготовке вожатых для организации летнего отдыха детей // Психология и педагогика XXI века: теория, практика и перспективы: материалы V Междунар. науч.–практ. конф. Чебоксары: ЦНС «Интерактив плюс», 2017. С. 68–70.

15. Попова И.Н. Актуальные модели и технологии развивающего детского отдыха // Информационно-методический журнал «Артек – Со-бытие». 2017. № 1 (15). С. 27–30.

16. Полупан К.Л. Особенности и этапы проектирования образовательных программ в вузе (практический аспект) // Вестник Балтийского федерального университета им. И. Канта. 2014. Вып. 11. С. 49–59.

17. Афанасьев В.В., Ермолаева С.С. Педагогическое проектирование образовательного процесса как вид профессиональной деятельности педагога в вузе // Теория и практика общественного развития. 2012. № 2. С. 129.

18. Богданова Р.У., Базина Н.Г., Пономарева Ю.Б. Студенческий педагогический отряд и его деятельность: учебно-методическое пособие № 12. СПб: Изд-во ЦПО «Информатизация образования», 2006. 84 с.

19. Приказ Минздравсоцразвития РФ от 26.08.2010 N 761н (ред. от 31.05.2011) «Об утверждении Единого квалификационного справочника должностей руководителей, специалистов и служащих, раздел «Квалификационные характеристики должностей работников образования» // [Электронный ресурс] – URL: <http://www.consultant.ru> (дата обращения 17.04.2018).

20. Приказ Минтруда России от 10.01.2017 N 10н «Об утверждении профессионального стандарта «Специалист в области воспитания»» (Зарегистрировано в Минюсте России 26.01.2017 N 45406) // [Электронный

ресурс] – URL: <http://www.consultant.ru> (дата обращения 18.03.2018).

*Статья поступила в редакцию 17.04.2018*

*Статья принята к публикации 27.06.2018*

УДК 37.04

## ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ЦЕННОСТНЫЕ ОРИЕНТАЦИИ ВЫПУСКНИКА ВУЗА КАК МОЛОДОГО СПЕЦИАЛИСТА НА РЫНКЕ ТРУДА

© 2018

**Хорева Анна Вячеславовна**, старший преподаватель кафедры «Менеджмента»  
МГИМО (У) МИД России, филиал в Одинцово

(143007, Россия, Одинцово, ул. Ново-Спортивная, д. 3, e-mail: a.horeva@odin.mgimo.ru)

**Аннотация.** В статье рассматривается место и роль профессионально-ценностных ориентаций в системе современного социума. Актуализируется тематика тем, что выпускник вуза как молодой специалист находится в сложных и динамичных условиях требований (ожиданий) рынка труда. Отмечено, что профессионально значимые профессиональные ориентации, сформированные на основании образовательного стандарта, должны соотноситься с требованиями профессионального. Методология подходов к исследованию проблематики вопроса рассмотрена с позиций аксиологического, акмеологического и общепсихологического направлений. Для конкретизации смыслового восприятия профессионально-ценностных ориентаций данное понятие дифференцировано от качеств и компетенций. Для иллюстрации динамики происходящих интеграционных процессов на рынке труда, связанных с уровнем ценностных ориентаций, ожиданий и восприятия самой профессиональной деятельности, привлекаются количественные данные социологических исследований. Дальнейший их анализ позволяет выявить объективные внешние и внутренние причины неудовлетворенности трудом, первопричиной которых является дисбаланс ценностных ориентаций в переходном статусе выпускника – молодого специалиста. Таким образом, для конкретизации прикладных проблем в части проявления ценностных ориентаций у различных групп молодежи, привлекаются к анализу альтернативные классификации, выделяющие их в конкретную социальную группу. Рассмотрение дидактических условий реализации профессионально-ценностных ориентаций в условиях высшей школы происходит в призме обучения, развития и воспитания. Учет данных обязательных компонент позволяет сформировать систему педагогического моделирования. Данная система отражается через взаимодействие модусов жизнедеятельности в процессе образовательной деятельности высшей школы и уровнями профессионализма по свойствам: просвещенности, воспитанности, обученности и развитости, реализуемая инструментарием педагогической технологии партнерства.

**Ключевые слова:** профессиональные качества, профессиональные компетенции, профессиональный интерес, профессионально-ценностные ориентации, выпускник, молодой специалист, теория поколений, эдукационный процесс, дидактические условия.

## PROFESSIONAL-VALUABLE ORIENTATIONS OF A GRADUATOR OF A HIGHER EDUCATION AS A YOUNG SPECIALIST ON THE LABOR MARKET

© 2018

**Khoreva Anna Vyacheslavovna**, senior lecturer, Department of “Management”  
MGIMO (U) MFA, branch of Odintsovo

(143007, Russia, Odintsovo, street Neo-Sport, 3, e-mail: a.horeva@odin.mgimo.ru)

**Abstract.** The article considers the place and role of vocational value orientations in the modern society. Actualization topics that a graduate student as an Intern is challenging and dynamic environment requirements (expectations) of the labour market. Noted that professional important professional orientation, formed on the basis of educational standard, must correspond with the requirements of the professional. Methodology approaches to the study of problems of the question is considered from the position of axiological, acmeological and General psychological areas. To narrow the semantic perception of professional value orientations of this concept is differentiated from the qualities and competences. To illustrate the dynamics of integration processes on the labour market-related value orientations, expectations and perceptions of the professional activity, the involvement of quantitative data in sociological research. Further analysis allows to identify the objective external and internal causes of dissatisfaction with work, the root cause which is the imbalance of value orientations in a transitional status of the graduate - young professional. Thus, to elaborate on the applied problems in terms of manifestation of value orientations in different groups of young people are involved in the analysis of alternative classification, which distinguishes them in a specific social group. Consideration of didactic conditions of implementation professional-valuable orientations in the conditions of higher school occurs in the context of training, development and education. Data binding component allows to establish a system of pedagogical modelling. This system is reflected through the interaction of the modes of functioning in the educational activities of the University and levels of professionalism in properties: enlightenment, education, training and development, implemented by the tools of educational technology partnerships.

**Keywords:** professional qualifications, professional competence, professional interest, vocational value orientations, graduate, young specialist, theory of generations, educational process, didactic conditions.

*Постановка проблемы в общем виде и ее связь с важными научными и практическими задачами.* Профессионально-ценностные ориентации справедливо занимают сегодня одно из ключевых мест в гармоничном развитии личности на любом из циклов ее социализации [1, с. 3–5]. При этом, сущностный смысл социализации раскрывается на пересечении таких ее процессов, как адаптация, интеграция, саморазвитие и самореализация [2, с. 116]. Одной из особенностей такого сложного процесса планомерного изменения является этап перехода от статуса выпускника к молодому специалисту. Именно на данной переходной стадии упрочиваются базисные ценности, формируя здоровое самосознание, ценностные ориентации и социальные установки личности [3]. Диалектика развития личности при этом выражается через противоречие между неопределенностью профессиональных намерений и объективным желанием найти свое место в социуме для обеспечения благопо-

лучной жизни. Стратегия поведения молодежи, как долгосрочное направление обучения, воспитания и развития подразумевает различные ориентации при выборе и освоении профессии. Так, наиболее распространенными являются: прагматичный выбор в виде источника сугубо материальных благ, общее направление безразличия или конформизма и профессионально-ориентированное. Последнее направление является наиболее ценным, где профессионально-ценностные ориентации выступают системой интересов определяющих сущность содержания будущего труда, позволяют раскрывать свои личностные способности, проявлять инициативу и творческую активность, расти на различных уровнях своего профессионализма. Данное изменение является закономерным следствием непрерывного развития рынка, которое связано с изменением структуры всей области занятости: профессиональной дифференциацией отдельных видов деятельности, диверсификацией в виде



сокращения численности специалистов в наиболее массовых секторах трудоустройства и т.д., соответственно диверсифицируется и модернизируется сама система образования [4]. Интенсивно развиваются интеграционные схемы по приобщению работников из смежных профессиональных сфер деятельности. Такая компенсация направлена на стабилизацию разницы восприятия и ожиданий от трудовой деятельности, согласно современным подходам к ее анализу Е.М. Ивановой, В.Д. Шадрикова, Е.А. Климова [5, с. 56–58; 6].

*Анализ последних исследований и публикаций, в которых рассматривались аспекты этой проблемы и на которых обосновывается автор: выделение неразрешенных ранее частей общей проблемы.* Методология подходов к исследованию профессионально-ценностных ориентаций многообразна. Так, при акмеологическом подходе по изучению генезиса личных ценностей и ценностных ориентаций как показателей социальной зрелости [7, с. 130], основное видение проблематики направлено на саморазвитие самой духовной культуры личности и представлен научными трудами Ю.В. Сиягина, Н.Ю. Сиягиной, Е.А. Яблокова и т. д. [8, с. 6]. При аксиологическом подходе раскрывается значение ценностных ориентаций и отношений к ним в работах А.Г. Асмолова, Д.А. Леонтьева, Б.С. Братуся и т. д. [8, с. 9]. В общепсихологической трактовке как актуализация ценностных ориентаций и активизация резервных возможностей человека, представленной трудами С.А. Анисимова, А.В. Брушлинского, А.М. Матюшкина, В.Н. Мясищева и т. д. [2, с. 451]. Динамика становления профессионально-ценностных ориентаций наблюдается не только в приобщении к новым социальным условиям, ролям и функциям, но и требованиям специфики осваиваемого социума. Все интегративные изменения особенно выражено наблюдаются на первоначальных этапах освоения профессии. Учитывая необходимость гармонизации действительно развитой личности настоящего профессионала, необходимость выхода за пределы требований профессии очевидна. Это во многом является условием снятия постоянного противоречия между возможностями самого обучающегося и требованиями профессиональной деятельности, ведь профессиональное развитие смещает временные рамки в сторону от начала самого процесса профессионализации [5, с. 112]. Принятие будущей профессии создает специфическую ситуацию «включения обучающегося в систему ее ценностей», которая ранее исчерпывались образовательным стандартом, теперь профессиональным. Более того, противоречие нарастает многократно в связи со слабостью и устареванием основополагающих принципов Болонского процесса в сторону «рыночного» восприятия высшего образования, которое выражается в тенденциях:

– отсутствия приоритета цели сопровождения образовательного процесса становления обучающегося в организационном единстве обучения и воспитания, неразрывности педагогической и ученической деятельности [9, с. 58];

– фетишизация рыночно-экономической направленности, заключенной в неравенстве возможностей профессиональной занятости в государственных и негосударственных секторах экономики [10, с. 31–33];

– чрезмерной бюрократизации и недостаточности демократической, правовой и управленческо-педагогической корректности [10, с. 32];

– сильнейшей социальной дифференциацией, предпочтении ценностей материального характера в ущерб нематериального ценностного восприятия отношения будущей профессиональной деятельности [11, с. 22].

Таким образом, гармоничная профессиональная социализация выпускников высшей школы неизменно вступает в противоречие с социально – экономической действительностью. Соответственно необходимо дифференцировать профессионально-ценностные ориента-

ции от профессиональных компетенций и профессионально важных качеств, присущих выпускнику как молодому специалисту.

В рамках психолого-педагогических исследований Л.И. Бершедовой, Ю.В. Варданяна, И.А. Зимней, Л.В. Львова, А.П. Садохина, В.В. Серикова, А.В. Хуторского категория «профессиональная компетентность» рассматривается в контексте деятельностной парадигмы. Определяется как «готовность и способность целесообразно действовать в соответствии с требованиями дела, методически организовано и самостоятельно решать задачи и проблемы, а также самооценивать и самодиагностировать результаты своей деятельности» [12]. В то же время, углубляясь в педагогический аспект, компетентность позволяет решать задачи и проблемы разного уровня сложности в области самоактуализации, самосовершенствования и самореализации в различных сферах жизнедеятельности [8, с. 44]. Общепризнанное восприятие компетентности наблюдается в призме знания-умения-навыки, но с педагогической точки зрения справедливо говорить о смене последовательности триады знания-навыки-умения. Высшей ценностью здесь выступают именно сложные умения, которые позволяют моделировать, совершенствовать, индивидуализировать типовые навыки профессиональной деятельности [10, с. 136].

Теория вопроса «профессионально важных качеств» находится на стыке трех взаимосвязанных между собой научных направлений:

– социологическая основа представлена зависимостью законов социально-экономического развития страны от уровня развития науки и техники [10, с. 41];

– с точки зрения педагогической психологии анализ профессионально важных качеств осуществлялся векторно от особенностей профессии к специфике структуры личности. Под профессионально важными качествами (А.А. Деркач, Э.Ф. Зеер, Е.А. Климов, Н.В. Кузьмина, В.А. Сластенин, В.А. Шадриков) исследователи понимают структуру профессиональных способностей специалиста, как систему индивидуальных качеств самого субъекта, мотивированного и способного эффективно осваивать и осуществлять профессиональную деятельность [5, с. 62–68; 8];

– в ракурсе педагогики основное направление сосредоточено на развитии возможностей личности в образовательном пространстве, которое предоставляет возможности, а само непосредственное обучение и воспитание их реализует в профессионально-ценностном аспекте (В.А. Бондарев, А.К. Маркова, С.В. Кондратьева, Л.М. Митина) [8; 10, с. 41; 13].

*Формирование целей статьи (постановка задания).* Следовательно, предмет обсуждения – «профессионально-ценностные ориентации» содержат ключевую особенность компенсировать недостатки профессионально важных качеств и компетенций. Учет ценностных ориентаций выступает критерием определяющим успешность той или иной альтернативы поведения и большинства поступков. В трактовке Д.А. Леонтьева, это устойчивые смыслы, представляющие собой стержень личности, обеспечивающий возможность самоизменений, а регулирующее действие их выражается в задании вектора деятельности, который направлен в бесконечность. Деятельность может не соответствовать данному вектору, но он не завершается конкретной достижимой целью, а ведет за горизонт [14, с. 227]. Соответственно, такие ценностные ориентации задают личную программу отношения к труду (профессии), выраженную через систему взаимосвязанных идеалов с осознанием и представлением долгосрочной перспективы своего развития, как во внешнем, так и внутреннем плане.

Таким образом, область поднимаемых к обсуждению вопросов находится в смежных областях определения выпускника, как лица заканчивающего или закончившего соответствующую образовательную организацию

и молодым специалистом: лицом не старше 35 лет, имеющим профессиональное образование или находящимся на последнем курсе соответствующей образовательной программы, активно участвующий в процессе своего трудоустройства в течение года после окончания образовательной организации и трудовым стажем не более 3 лет по основной специальности.

*Изложение основного материала исследования с полной обоснованной полученных научных результатов.* Изучение удовлетворенности профессией, ее влияние на процесс развития, воспитания и профессионального обучения, выявление в этой области определенных закономерностей, для приобщения к педагогическому процессу представлено различными специальными методиками: индекса удовлетворенности профессией В.А. Ядова, а также ее модификацией Н.В. Кузьминой и А.А. Реана [7, с. 157]; изучения терминальных ценностей И.Г. Сенина [5, с. 365], методика изучения ценностных ориентаций М. Рокича [5, с. 271]. Предполагается, что конечная профессиональная удовлетворенность выбранной профессией является закономерным следствием адекватности восприятия ценностных ориентаций. Что и позволяет в переходном состоянии выдерживать большие перегрузки, адаптироваться к стрессу, мобилизоваться и показывать высокие результаты, которые ожидают видеть рынок. Другие даже при небольшой дополнительной нагрузке теряют всякую мотивацию и неспособны выполнить даже самые типовые функциональные обязанности. Это подтверждается низкой лабильностью профессионально – ценностных ориентаций и неспособностью к их объективной трансформации, общим разочарованием профессионального выбора. Безусловно, что основным противоречием здесь является дисбаланс между внутренним ценностным уровнем и внешними условиями их реализации выпускника высшей школы и настоящими рыночными условиями труда предъявляемые к молодому специалисту. В литературе такой кризис трудоустройства часто связывают именно с кризисом профессиональной адаптации [10, с. 137]. Одним из ключевых индикаторов, как показывают социальные и педагогические исследования, тесным образом связано с процессом сильнейшего дифференцирования восприятия труда, представлено на рисунке 1.

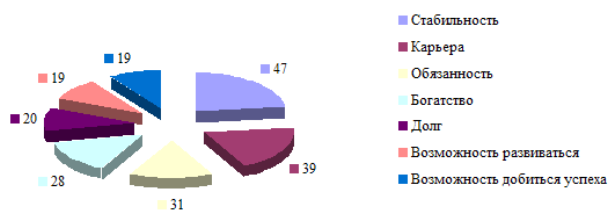


Рисунок 1 - Результаты опроса восприятия труда в России в 2016 г., % [15]

Принимая во внимание данные, указанные на рисунке 1, ценностное восприятие сферы трудовой занятости демонстрирует разностороннее и разноплановое отношение к целям профессиональной деятельности и возможностям, которые предоставляет труд для дальнейшей социализации. Согласно исследованию Antal Russia [16], в 2016 году к типу занятости трудоспособного населения России на постоянной основе отнесли себя 85 % респондентов, к контрактной основе – 3 %, на временной основе по принципу фриланс – 2 %, организация собственного дела также не превышает 2 %, не занятое население составляет 7 %, прочие причины занимают не более 1 %.

Нельзя отвергать системообразующие факторы сложных процессов, протекающих в призме политики, экономики и социуме на макроуровне, с одной стороны, и низкой профессиональной конгруэнтностью вы-

пускников учебных заведений и молодых специалистов. Так, например, непропорционально считается, что среднее профессиональное образование не позволяет успешно трудоустроиться, хотя на конец 2016 года к наиболее востребованным профессиям относились вакантные трудовые места в строительной отрасли, логистической инфраструктуре, сфере бытовых услуг и медицине, что отмечено в ряде работ [17]. Так, общее количество занятых выпускников 2010–2015 гг. выпуска [18] по месту основной работы в 2016 году составляли 8 968,8 тыс. чел., из них по категории квалифицированных рабочих и служащих – 917,2 тыс. чел., специалист среднего звена – 2 462,5 тыс. чел., высшего образования 5 589,1 тыс. чел. С учетом динамики развития рынка, интенсивном сокращении жизненного цикла большинства технологических процессов, опережающее воздействие на профессионально-ценностный уровень ориентаций, становится действенным рычагом конгруэнтного профессионального развития выпускника как молодого специалиста.

Одной из основных задач менеджмента современных организаций является интеграция компании, объединение ее составных частей в нечто целое, способное в едином ключе работать на общую цель, принимая очевидность и значимость своего трудового потенциала. Таким образом, компания хочет, чтобы каждый ее сотрудник, вне зависимости от его общего стажа работы или ранее приобретенного опыта, демонстрировал максимальный результат, соразмерно своей квалификации, при минимально возможных затратах на его содержание. При этом, как оговаривалось ранее, у вновь принятых работников профессионально-ценностные ориентации могут быть противоположными ценностным ориентациям самой компании. Если компания рассматривается ими исключительно в качестве места с регламентированной должностной инструкцией и такой же заработной платой, то в большинстве случаев ожидать демонстрацию приверженности своему профессиональному делу, лояльности, инициативности не представляется возможным. В случае колебания или изменения условий труда, ограниченный набор профессионально-ценностных ориентаций не позволяет сотруднику продолжать здесь свою трудовую деятельность. При этом неудовлетворенность внешней обстановкой для реализации своих функциональных обязанностей дополняется дисбалансом внутренних установок, преимущественно психологического плана. Направления выделенных причин, а также еще больший перечень латентных, индивидуализирующих молодого специалиста, есть закономерное явление существенных разногласий между профессиональной диагностикой, консультацией и непосредственной адаптацией [2, с. 319]. Данное обстоятельство объясняется тем, что большинству вновь вошедших членов в систему социума жить дружно и выгодно сотрудничать не всегда удается, а стремление приобщиться к единым или приближенным конкретным профессионально-ценностным ориентациям не востребовано. Причины таких внешних и внутренних противоречий многообразны, в методологии концептуально они сформированы по трем базовым компонентам:

- когнитивному, который позволяет субъективно оценить значимость реализуемой профессиональной деятельности в том случае, если при формировании знаний–умений–навыков с добавлением принципа: «чего хочу», «чего желаю»;

- эмоциональному, который отражает удовлетворенность профессиональной деятельностью через активное включение вариативного ряда активного и интерактивного поиска и разделения атмосферы приверженности осваиваемой профессиональной деятельности;

- мотивационному или поведенческому, который находится между внешними и внутренними побуждениями личности к самореализации в процессе профессиональной деятельности.

Среди прикладных проблем следует отметить ряд

наиболее важных. Первая связана с существенными различиями требований образовательных и профессиональных стандартов, временном разрыве в освоении компетентностного набора и актуальностью его применения на практике, психологические и физиологические особенности самой личности, непостоянство и различия в профессионально-ценностных ориентаций работодателя и выпускника учебного заведения, пр. Именно в части последней причины, вызывающей столь много нареканий о несоответствии умений и навыков выпускников, а в последствие и молодых специалистов (как работников организации) поднимаются к обсуждению ряд установок о максимальном приближении требований работодателей по отношению к возможностям и ожиданиям выпускников и молодых специалистов. Как оговаривалось ранее, умения должны превалировать над навыками, именно они способны перевести базис теории в русло прикладной направленности.

Следующая, наиболее частая проблема, которая возникает у выпускников учебных заведений или молодых специалистов (преимущественно без стажа работы), связана с непониманием уровня, на котором им разрешается принимать самостоятельные решения. Источником данной проблематики являются учебные установки образовательного учреждения, неоднократно утверждающие о важности и необходимости принятия управленческих решений, активной демонстрации лидерских качеств, новизны подходов, необычность мышления и пр. В связи с этим, молодежь часто стремится к самостоятельности, инициативности и креативности, удивляясь, когда отсутствие оных вынуждает их следовать положениям внутреннего регламента, должностной инструкции и пр. локальным документам организации, свойственным рабочей среде.

Далее по своей значимости значится несоблюдение установленного трудового режима в организации на протяжении всего рабочего дня или смены, связано это со спецификой образовательного процесса ранее, разделенного на нескольких временных периодов труда и отдыха. Сильное психо-соматическое перенапряжение, физический дискомфорт приводит к поиску более удобных и подходящих условий трудовой занятости и атрибутики ее сопровождающей, а следствием частой смены работы. Итогом становится показатель общего или профессионального стажа, который у данной категории молодежи варьируется от одного года до трех лет.

Особого внимания требует осознание молодыми специалистами своей персональной ответственности за выполнение возложенных на них функциональных обязанностей, своевременное информирование о возникающих проблемах, причинах невозможности выполнения и др., что иллюстрирует пассивное отношение к общей политике организации. Все те же причины групповой организации образовательного процесса, но с существенным различием - сохранение автономии на всем протяжении учебной деятельности. Социальная учебная группа, как общность, конечно, вносит свои обязательства, тем не менее, надлежащее выполнение учебного плана, как индивидуального вида деятельности, зависит от каждого обучающегося в отдельности, а провал или успех ее освоения зачастую не отражается на ее общей результативности. В условиях профессиональной занятости, молодой специалист - такой же работник, как и все остальные, звено одной большой цепи, слабость которого обуславливает плохой общий результат работы структурного подразделения и, как следствие - организации в целом.

В западной практике такая разная полярность сферы профессионально-ценностных ориентаций еще 50 лет назад была главной причиной низкой производительности труда и отчуждения работника от компании. Ежегодные глобальные исследования Kelly Global Workforce Index в 2014–2016 годах [19] на базе 30 стран мира, в отношении более чем 170 тыс. опрошенных ре-

спондентов, подтвердило, что более 43 % сотрудников часто задумываются о смене работы. При этом ключевыми индикаторами, способными повлиять на принятие обратного решения или его изменения в пользу продолжения сотрудничества явились: повышение заработной платы в 71 % случаев, постановка новых интересных задач - 33 %, предложение альтернативной работы за рубежом - 22 %, карьерный рост без повышения заработной платы - 1 %, дополнительное обучение - 10 %, стабильность компании на рынке - 9 %, снижение рабочей нагрузки - 7 %, безальтернативный вариант, когда ничто не остановит в 11 % случаев. В отечественной практике к причинам смены (оставления) первой работы после окончания образовательной организации у 2 645,7 тыс. чел. молодых специалистов 2010–2015 гг. выпуска в 2016 году [18] относятся: увольнения в связи с собственным желанием (76,9 %); личными или семейными обстоятельствами (11,5 %); перемены места жительства (5,3 %); высвобождением персонала в связи с сокращением штата или ликвидацией (3,7 %); прочие причины (2,6 %). Интересен факт, что работники, которые уволились по собственному желанию, определили свое решение: отсутствием перспектив карьерного роста (47,3 %); низким уровнем заработной платы (33,7 %); получением предложения более высокооплачиваемой должности сторонней организации (22,5 %); неудовлетворительными условиями осуществления трудовой деятельности (9,5 %). Ситуация в ряде регионов России обозначает, что свыше 50 % выпускников вузов и до 64 % выпускников средних специальных учебных заведений меняют свою профессию сразу после окончания учебного заведения. Огромное количество молодых специалистов вынуждены заново решать проблему организации своей профессиональной карьеры [9, с. 136].

Далее следует отметить применение критериальной оценки деятельности молодых специалистов, сформированных независимо и объективно справедливое и продиктованное условиями рынка. Формирование собственных критериев эффективности в силу отсутствия достаточного профессионального или жизненного опыта, весьма посредственного умозрительного понимания о критериях оценки работы, приводит в неправомерной ценностно-профессиональной ориентации в сторону увлекательного, наиболее интересного в противоположность организационно необходимому и действительно значимому. Дисбаланс административной (бумажной) и реальной деятельности организации естественно - исторический компонент отечественной практики ведения хозяйственной деятельности большинства организаций современной России.

Каким же образом воспринимать ценностную сферу обучающегося, как правило, относительно сформированную в социальной роли выпускника и реализованную при трудовой занятости в качестве молодого специалиста? Альтернативные индикаторы профессиональных ценностей многообразны и представлены в научных трудах различными классификациями в т. ч. по В.Т. Лисовскому [20, с. 17–18]:

- проблематика социокультурной среды при вхождении молодого специалиста в профессиональную группу;
- проблематика основных сфер жизнедеятельности переходного состояния статуса выпускника и молодого специалиста;
- проблематика текущего и профессионально-ценностного образа жизни молодого специалиста.

Исследователь предлагал анализировать различные группы молодежи через изучение их профессиональных интересов, потребностей и ценностных ориентаций.

Следующая классификация привлекается для целей ранжирования согласно теории поколений. В ее основе лежит мысль о том, что предпосылки личностных особенностей к обучению и воспитанию, а также дальнейшему развитию в профессионально - значимой деятельности во многом определяются большим набором фак-

торов ценностных ориентаций конкретного поколения. Структурно, теория поколений подразделяется на пять уровней в зависимости от года рождения: молчаливое поколение (1923–1943 г.р.), поколение Беби-Бумеров (1943–1963 г.р.), поколение X/Неизвестное поколение (1964–1984 г.р.), поколение Y/Миллениум (1985–2000 г.р.), поколение Z (2000–2020 г.р.). Таким образом, представление типовых социальных индикаторов, характерных для профессионально-ценностных ориентаций различных поколений, которые иллюстрируют выпускника как молодого специалиста выглядит следующим образом, представлено в таблице 1:

Таблица 1 - Социально значимые индикаторы профессиональных ценностей и интересов поколений X, Y, Z\*

Ценности поколения X	Ценности поколения Y	Ценности поколения Z (незавершен до 2020)
готовность к организационным изменениям; возможности альтернативного выбора; потребность глобальной и уверенной информированности; высокая техническая грамотность; преимущественный индивидуализм и прагматизм: надежда на себя; условия выживания; стремление к непрерывному обучению; самостоятельность и неформальность взглядов; активный поиск эмоций; гендерная независимость.	приоритетность немедленного вознаграждения; готовность к изменениям и разнообразию занятости; всеобъемлющий оптимизм; развитость коммуникации; психофизиологическая уверенность в себе; присутствие гражданского долга и морали; предсказуемость ответственности; достижение результатов; высокая наивность и умение подчиняться; высокая техническая грамотность.	преимущественный коллективизм; повышенная преданность; соблюдение правил; принятие порядка, законности; уважение к занимаемой должности; пиетет статуса; жертвенность; умение подчиняться; понятие чести и терпения; преимущество рациональности и экономии; высокая религиозность.

\*составлено автором

Исходя из вышеперечисленных типовых социальных индикаторов профессиональных ценностей, представленных в таблице 1, для выпускника или молодого специалиста поколения X, профессионально-ценностные ориентации связаны с определением успешности карьеры, которая отождествляется с упорным трудом. Эффективность ориентирования подкрепляется набором предопределяющих факторов, таких как:

- постановка всепоглощающей цели, с возможностью интегрировать ее в личную и профессиональную траекторию развития от исполнителя, специалиста к профессионалу. Такая возможность горизонтального роста наблюдается в виде упрочения позиций квалификации.

- обеспечение доступа к разнообразным условиям, способам и инструментам выполнения поставленных управленческих и исполнительских задач;

- организация и содействие принципам командного взаимодействия, как наиболее востребованного в организационной социальной среде;

- принятие во внимание как передового, так и прошлого опыта во избежание типовых и личных ошибок текущего образовательного процесса в высшей школе;

Определяя эффективное ценностное ориентирование для поколения Y, следует отметить, что данная группа повсеместно ориентирована на собственную удачу и быстрый успех, который должен быть приобретен сразу. Таким образом, необходимо опосредованно предусмотреть:

- постановку преимущественно краткосрочных целей, но с учетом их включения в общий список по реализации ключевой цели;

- ориентацию на достижение быстрого результата с

видимыми (ощутимыми) показателями эффективности;

- предоставление относительной свободы планирования и реализации своего трудового, общественного и личного времени;

- создание условий для самореализации на психологическом или физиологическом уровнях;

- привлечение разнообразной коммуникативной практики стилей, видов и форм делового общения;

- наличие стабильного комфортного психологического климата в коллективе.

Сегодня выделяем поколение X, Y и Z, как действительное переходное отражение социального статуса выпускника и молодого специалиста. В отношении двух последних позиций, следует отметить, что они составляют на сегодняшний день до 54 % кадрового состава современной организации, указано на рисунке 2.

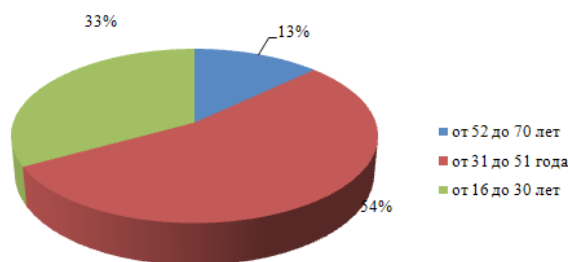


Рисунок 2 - Структура распределения сотрудников организации по возрасту, % за 2016 г. [18]

Третья классификация берет за основу признак отношения обучающегося к образованию в высшей школе и получению квалификации [7, с. 280]:

- ориентированные на образование как ценность, и на освоение профессии в процессе обучения в институте высшего образования;

- полностью ориентированные на прикладные условия современных реалий сферы бизнеса. Они, как правило, не проявляют интереса к образовательному процессу, а видят его непосредственным инструментом и средством создания в будущем собственного дела;

- неопределившиеся или демонстрирующие интерес только к проблемам личного, бытового плана. В отношении этой группы значимые профессионально ценностные ориентиры, зачастую, вообще не прослеживаются.

В другой классификации схожей с вышеописанной, выделяют признак характера отношения к учебной деятельности:

- стремятся овладеть системой знаний, методами самостоятельной работы, приобрести профессиональные знания, умения и навыки владения типовыми профессиональными операциями;

- стремятся приобрести хорошие знания по всем учебным дисциплинам, увлекаются многими видами деятельности, что приводит к удовлетворению поверхностными знаниями;

- имеют ярко выраженный профессиональный интерес, целенаправленно и усердно приобретают знания, активно привлекают междисциплинарные связи;

- неплохо учатся, но подходят к организации своего образовательного процесса весьма избирательно, по причине слабости профессионального интереса, как следствия отсутствия сформировавшихся ценностных ориентаций.

По данным выборочного наблюдения в 2016 году результаты трудоустройства выпускников образовательных организаций в период выпуска 2010–2015 гг. составило 10 726 тыс. чел., из них трудоустроилось 88,9 %, не трудоустроилось – 11,1 %. Уровень безработных выпускников в указанный временной период составил более 645,9 тыс. чел., в возрасте 15–19 лет – 24,0 %, в возрасте 20–24 лет – 11,3 %, в возрасте 25–29 лет – 4,6 %, в

возрасте 30–34 лет – 3,5 %. Количественные данные демонстрируют, что более 39,5 % молодых специалистов в возрасте 15–29 лет не удовлетворены предложениями рынка труда, представлено на рисунке 3.



Рисунок 3 - Структура трудностей выпускников образовательных организаций 2010–2015 гг. выпуска при попытках оформить на работу, % (составлено автором)

К основным проблемам трудоустройства следует отнести низкий уровень заработной платы, малый опыт работы (стаж), отсутствие подходящего рабочего места и пр.

Несмотря на многообразие перечисленных трудностей и неудовлетворенности, большинство представителей работодателей считают, что во многом первопричина неудач в большинстве случаев, кроется еще и в объективных характеристиках самих молодых специалистов, имеющих как ряд привлекающих, так и негативных особенностей. Несомненной привлекательной является социально-экономическая сторона:

- готовность работать за меньшее денежное вознаграждение, чем более опытные коллеги наблюдается в 34 % случаев;

- определяя структуру возрастного ценза, предполагается, что молодые специалисты не имеют серьезных проблем со здоровьем в 23 %;

- недавняя институциональная подготовка кадров по выделенной образовательной программе идеализирует возможности высокого значения по показателю – знание в 13 %, умение и владение передовыми техниками и технологиями в 10 %;

- начало карьеры априори предполагает исполнительность и дисциплинированность в 8 % случаев.

В отношении негативных особенностей, справедливо замечено, что молодые специалисты при всей своей положительности:

- чаще всего имеют сложившиеся стереотипы, чрезмерно идеализирующие профессию, что, в конечном счете, при низкой профессиональной конгруэнтности приводит к дискомфорту, стрессу и пр. деструктивным проявлениям, вплоть до принятия решения о смене работы в 4 % случаев;

- недостаток жизненного и профессионального опыта не позволяет выстраивать эффективное интегральное коммуникативное взаимодействие в организационной среде, что неизменно сказывается на взаимоотношениях в коллективе в 58 % случаев;

- амбициозность и, как следствие, безответственность при выполнении профессионально значимых функций деятельности в 22 % случаев;

- процессное и процедурное несовпадение личной и профессиональной траектории развития.

Такие общепризнанные тенденции неизменным образом сказываются на продуктивности всей трудовой деятельности в целом.

Формат педагогической работы по достижению оптимального баланса профессионально-ценностных ориентаций начинается в отношении обучающегося и продолжается до приобретения статуса выпускника образовательной организации.

Данная работа необходима для возможности конкретизации, адаптации и мобилизации этого профессионально актуализированного ценностного набора ориентаций для потребностей уже молодого специалиста.

Впоследствии полученные инструментальные навыки используются уже самостоятельно, и способны к самостоятельной оценке степени удовлетворенности от своих ориентиров при реализации достижения поставленных организационных или профессиональных целей.

Успешность предопределяется самостоятельной и ответственной подготовкой к открытой коммуникации всех заинтересованных сторон.

В особенности целенаправленной педагогической коммуникации, которая опосредованно воздействует на субъективную сторону обучающегося относительно зоны его возможного профессионального и личного развития.

Такое общение предлагает и показывает возможности альтернативных путей обучения, а конкретизированные мероприятия в воспитательных целях привлекаются для наблюдения за динамикой основных профессионально-ценностных ориентаций.

Дидактические условия реализации образовательной деятельности должны и обязаны способствовать максимально возможному преодолению личных и социальных диспропорций еще на стадии выпускника образовательного учреждения, как социальной единицы.

Следует отметить, что в отличие от других видов деятельности, ценностно-ориентационная деятельность не имеет своего содержания и определяется тем или иным моментом оценивания ее проявлений.

Основными объектами, в отношении которых должно быть сформировано адекватное отношение являются человек, профессия, социум и т. д., в условиях образовательного пространства высшей школы.

Внутренняя форма функционирования ценностных ориентаций деятельности заключается в оценке самой профессии и непосредственной деятельности как сферы трудовой занятости. Внешние организационные формы представлены вариативным набором современных педагогических атрибутов и реализуется через конкретную форму выражения педагогической мысли, в т. ч. технологиями. К специфической особенности формирования ценностных ориентаций следует отнести обязательное требование наличия максимальной свободы выбора взаимодействия субъект-объектного пространства, принятие необходимости исключения принуждения в любых его формах. Наличие фактора расслоения ценностных ориентаций у выпускников на заключительных этапах образовательной деятельности и первичной профессионализации отражается в специфичности их потребностей, интересов, склонностей, ценностей, смыслов. В общем смысле, как отмечал В.Г. Немировский, определяется содержанием общего и профессионального нравственно-этического развития выпускника и молодого специалиста [11, с. 18; 21].

Так, динамике профессионально-ценностных ориентаций возможно отразить через систему педагогического моделирования в условиях модусов жизнедеятельности [5, с. 180–181] или в трактовке П.С. Гуревича – модусов обучения, соответствующих паре «быть» и «казаться» [22, с. 259–260].

Такая система взаимосвязанных элементов учитывает психологический, педагогический и социальный аспект. Показателями целевого ориентирования могут выступать свойства просвещенности, воспитанности, обученности и развитости, которые ранжированы по соотношению личного и профессионального [10, с. 70].

Представленные в таблице 2 материалы характеризуют модус жизнедеятельности в процессе обучения, развития и воспитания – как целостную характеристику взаимодействия личности и мира с позиции обязательных условий дидактики и сохраняют условие свободы ценностного выбора.

Таблица 2 - Система педагогического моделирования модулей жизнедеятельности в процессе образовательной деятельности\*

Отношение личности	Модули жизнедеятельности			Уровень профессионализма по свойствам: просвещенности, воспитанности, обученности и развитости
	Обладания	Социальных достижений	Служения	
К самому себе	Завоеватель	Зависимость от окружения	Образ, подобие	Исполнитель (фрагмент): обладает знаниями, умениями и навыками для строгого следования нормативам выполнения деятельности. Результат может не совпадать с поставленной целью, эффективность профессионального труда низкая.
К другим людям	Корыстное	Ревность, соперничество	Любовь	Специалист (фрагмент): обладает знаниями, навыками и умениями, а также личными особенностями для выполнения деятельности, самостоятельно вырабатывает средства достижения поставленной цели. Результат соответствует замыслу.
К выполняемому делу	Прагматичное	Демонстрация	Добросовестность	Профессионал (фрагмент): субъект своего труда, владеющий деятельностью в целом, осознавший и упрочивший свое жизненное предназначение. Результаты труда превышают заложенные целью, основаны на высокой ответственности за свободу и последствия в создании средств его выполнения.

\* составлено автором

С позиции обучения оно определяет отношение к различным явлениям и их смыслу [5, с. 179–180], что в свою очередь связано с факторами внешнего и внутреннего воздействия на социализацию личности субъекта, где происходит принятие или выполнение различных социальных ролей. Моделирование ситуации с вариативными ценностно-ориентационными направлениями осваиваемой профессиональной деятельности предоставляет возможность проявить себя, раскрыть, репрезентировать [2, с. 117] и далее вычленивать все новые и новые компоненты, требующие развития. По динамике отрыва от выполняемых ролей можно получить представление о тех вхождениях в социальный мир осваиваемой профессии, которые были освоены успешно или находятся в зоне неопределенности или глубоких заблуждений. Причем первая линия характерна для тех, кто только осваивает свою профессию в лице выпускников и молодых специалистов. Вторая линия характеризует тех, которые «застряли» на определенном этапе своего становления.

Соотношение развития и обучения, согласно современной теории Л.С. Выготского [2, с. 121] тесно связаны друг с другом: развитие и обучение не два параллельно протекающих процесса, они находятся в единстве. Обучение стимулирует, ведет за собой развитие. Детализируя сущность развития, следует отметить, что ценностные ориентации расширяют познавательную сферу [23], формируют действия на основе сознательно поставленных профессиональных целей в соотношении и необходимости соблюдения нравственных требований сферы трудовой занятости. В конечном итоге развитие личности в процессе ее непосредственного обучения в образовательной среде высшей школы обеспечивается факторами: получения когнитивного опыта и его обобщения; осознания важности коммуникационного (рефлексивного) процесса; планомерности движения этапов социализации развития личности.

С позиции воспитания, педагогический процесс рассматривается как целенаправленная и сознательная социализация, отражающая объективную специфику освоения конкретной деятельности. Воспитание здесь выступает как механизм управления процессом гармоничной социализации. Воспитание как одно из условий образовательной среды высшей школы демонстрируется через систему ценностных ориентаций личности и ее интегральных показателей [11, с. 59]:

– социдание: усвоение и принятие правил поведения, ориентированных на конкретные цели социальной группы в системе общих результатов образовательного пространства с выделением и учетом типовых ошибок;

– сакральное: конкретизация причин, оснований или обстоятельств принятия самостоятельного решения, которое абсолютно независимо и свободно по волеизъявлению, но не противоречит установленным правилам,

нормам и требованиям. Постановка учебной задачи и выбор собственного варианта развития событий из предложенных альтернатив полностью переносит степень ответственности и самостоятельности на сам субъект педагогического воздействия;

– подчинение: проведение планомерного поэтапного контроля соблюдения режима рабочего (образовательного) времени, лояльность в соотношении его с необходимостью реализации общественных и личных дел, которые способствуют повышению значимости каждой социальной роли в оговоренном общем результате выделенной группы;

– властвование: осознание ценностной важности преобладания внутренней мотивации над внешней, как неотъемлемой части акмеологической культуры личности [12]. Именно духовность отвечает сущностной природе человека, а нравственные принципы являются ее выражением [5, с. 177]. При существенных различиях смысла жизни и профессиональной деятельности ведет к дисбалансу и психологической неустойчивости, слабости личности. Гармонизация и соотношение ценностных ориентаций способна аккумулировать, капитализировать и предлагать профессионально значимые результаты для любой деятельности;

– потребление: предоставление равных возможностей для успевающих и неуспевающих обучающихся, своевременном проведении поддерживающих и стимулирующих мероприятий. Установленные конкретным организационным пространством и своевременно донесенные до сведения представителя эти правила, процессы и процедуры определяют и корректируют индивидуальную траекторию развития личности, демократично предоставляя право выбора;

– мирское: дополнительное разъяснение основополагающих истин, корпоративных правил, особенностей коммуникативной стилистики, моделированию личной и социальной – ожидаемой реакции, т. е. тех прописных истин, которые в общей своей массе являются обыденными и устоявшимися, но такими не очевидными для некоторых представителей социальной группы. Упущение параметра ведет в профессиональной неграмотности, впоследствии несостоятельности, потому как базовые ценности воспитания и развития были халатно упущены.

Практика соотношения образовательных и прикладных, практико-ориентированных профессионально – ценностных ориентаций одинаково возможна в течение всего образовательного процесса, с особым к ней вниманием по оценке результатов производственной (преддипломной) практики, участие в днях карьеры или ярмарке вакансий, пр. Таким образом, в ходе воспитания, где сознательно «присваиваются» и моделируются новые социальные роли и обязанности, происходит преобразование внутреннего мира для рефлексии и активного воспроизведения в своем профессиональном становлении. Причем особо важны не только профессионально-ценностные ориентации, но и общие, которые способны трансформироваться при изменении условий и, необходимы для гармоничного дальнейшего развития. Осмысленное создание высшей школой психолого-педагогической системы воспитывающего образовательного обучения по В.В. Рубцову [10, с. 148] – это смысловая нагрузка для справедливых и действительно профессионально достойных ценностных ориентаций, действий и идеалов, основа выборов поступков. Таким образом, смысловая нагрузка профессионально-ценностных ориентаций реализуется с учетом:

– организации самой среды высшего учебного заведения, как образца справедливости, нравственности, гуманности в полном соответствии с общечеловеческими и профессиональными ценностями, смысл которых должен постичь каждый обучающийся;

– придание смыслообразующего характера при индивидуальной работе педагога, в т. ч.: разъяснение значи-

мости энергичного и непрерывного самосовершенствования именно во время учебы в высшем учебном заведении и помощь в нем; разъяснение смысла следования цивилизованным, социально-нравственным, гражданским ценностям; разъяснение и углубление смысла высокопрофессионального, добросовестного, общественного и лично полезного труда, как сферы основной занятости;

- педагогическая организация и моделирование восприятия и оценки близких и дальних перспектив;

- постоянный интерес к реальной работе и достижениям каждого обучающегося для поддержания устойчивой мотивации, преимущественно внутреннего порядка.

Рассматривая вопрос о технологической реализации изложенного концепта, следует отметить, что привлечение даже одной базисной общепедагогической технологии партнерства удовлетворяет поставленным целям и задачам эдукационного процесса. Напомним, что эдукационный процесс, как целевое движение отражает органическое единство обучения и воспитания в неразрывной связи педагогической и ученической деятельности [9, с. 58]. При этом знания, умения и навыки владения неизменно дополняются актуальными потребностями и пожеланиями самого объекта педагогического воздействия, в т.ч. специфической атмосферы коммуникативного взаимодействия, наличия имиджевых и репутационных характеристик самого педагога, авторитета преподавательской деятельности и т. д. [24, с. 45–50].

*Выводы исследования и перспективы дальнейших изысканий данного направления.* В частности, реализация данного процесса через указанную педагогическую технологию позволяет:

- представить единство комплекса составляющих в призме педагог–обучающийся – предметности обучения–воспитания;

- реализацию процесса в специально созданных условиях образовательного пространства высшей школы;

- ставить четко сформулированные цели, адекватные социальным установкам развития общества, общечеловеческим ценностям ориентациям и актуализированные опытом современных достижений науки и техники;

- осуществлять образовательный процесс в соответствии с учебными планами и профессионально-ориентированными рабочими программами;

- полноценно реализовать профессиональное педагогическое воздействие, выраженное через сопровождение всего личностного и профессионального становления субъекта;

- прогнозировать гарантированный ожидаемый результат через систему поэтапного и заключительного контроля личных и профессиональных достижений, как следствия реализации ценностных ориентаций. Также справедливо говорить о том, что своевременные контроль, анализ результатов и получение обратной связи позволяет индивидуализировать траекторию развития в соответствии с посильным уровнем обученности и воспитанности;

- определить степень ответственности за свою деятельность и поведение, закрепленную в локальных и нормативных документах.

Следовательно, степень профессионализма во многом определяется не принадлежностью к определенной профессии, а многообразием состояний акмеологической культуры личности через восприятие окружающего мира, образ мысли и представления текущего и перспективного уровня жизни, выраженных в профессионально-ценностных ориентациях. Таким образом, профессиональная деятельность, как средство проявления духовности, где реализация поставленных целей превышает запланированный ранее. Педагогическая задача состоит в выявлении и дальнейшем сопровождении раскрытии потенциальных или уникальных ценностных ориентаций и, немаловажно, установление сопричастности с профессионально важными и востребованными.

Выпускники вуза, молодые специалисты – это особая социальная категория, которая характеризуется профессиональной направленностью, сформированностью устойчивого отношения к будущей профессии. Такое отношение по И.А. Зимней, есть суть и следствие правильности профессионального выбора, адекватности и полноты представления о выбранной профессии [25, с. 183]. Последнее включает знание тех требований, которые предъявляет профессия, и существующих неоднозначных условий современной профессиональной деятельности через соотнесение профессионально-ценностных ориентаций. Формирование позитивного отношения к профессии, как интегрального показателя, который отражает общее отношение субъекта к избранной сфере трудовой деятельности, является актуальной задачей современной педагогики, социологии и психологии. Такой междисциплинарный характер связан с тем, чтобы знания переросли в убеждения, органически вошли в общую систему взглядов, доминирующих потребностей самой личности, социальных ожиданий и ценностных ориентаций личности, они должны проникнуть в сферу ее чувств и переживаний [2, с. 304]. Чем раньше и меньше будет наблюдаться дисбаланс ценностных ожиданий в общей профессиональной конгруэнтности, тем комфортнее будут дальнейшие социальные коммуникации. При этом организация начнет приобретать стабильность коллектива, трудовых операций и оборота, а молодой специалист – стабильную удовлетворенность от своей профессиональной деятельности.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Самойлик Н.А. Содержательные характеристики феномена профессионально-ценностных ориентаций личности [Электронный ресурс] // Вестник Кемеровского государственного университета. - 2016. - № 1 (2016). ЭБС <http://znanium.com/>.
2. Сластенин В.А. Педагогика [Текст]: учебник для студ. высш. учеб. заведений / В.А. Сластенин, И.Ф. Исаев, Е.Н. Шиянов; под ред. В.А. Сластенина. – 8-е изд., стер. – М.: Издательский центр «Академия», 2008. – 576 с.
3. Телина И.А. Социальная педагогика [Электронный ресурс]: учеб. пособие / И.А. Телина. - М.: Флинта, 2014. – 87 с.
4. Быкасова Л.В., Подберезный В.В., Панова В.А. Теория структурализма о диверсификации и модернизации современного образования [Электронный ресурс] // Историческая и социально-образовательная мысль. – 2017. – Т. 9. – № 1-1. ЭБС <http://znanium.com/>.
5. Фонарев А.Р. Психологические особенности личностного становления профессионала [Текст] / А.Р. Фонарев. - М.: Издательство Московского психолого-социального института; Воронеж: Издательство НПО «МОДЭК», 2005. – 560 с.
6. Шадриков В.Д. Деятельность и способности [Электронный ресурс]. - М.: Логос, 1995. – 72 с. ЭБС <http://znanium.com/>.
7. Реан А.А. Психология и педагогика [Текст] / А.А. Реан, Н.В. Бордовская, С.И. Розум. – СПб.: Питер, 2008. – 432 с.
8. Деркач А.А. Акмеологическая культура личности: содержание, закономерности, механизмы развития [Текст] / А.А. Деркач, Е.В. Селезнева. – М.: Издательство Московского психолого-социального института; Воронеж: Издательство НПО «МОДЭК», 2006. – 496 с.
9. Подласый И.П. Педагогика: учебник для бакалавров / И.П. Подласый. - 3-е изд., перераб. и доп. - М.: Издательство Юрайт; ИД Юрайт, 2013. – 696 с.
10. Рубцов В.В. Профессионально – личностные ориентации в современном высшем образовании [Текст]: уч. пос. / под ред. В.В. Рубцова, А.М. Столяренко. – М.: Инфра-М, 2014. – 304 с.
11. Немировский В.Г., Соколова Е.В. Структура и динамика смысловых ориентаций студенческой

молодежи 1988–2004 гг. Постнеклассический подход [Текст]: монография. - Инфра М, 2016. – 161 с.

12. Байденко В.И. Компетентностный подход к проектированию государственных образовательных стандартов высшего профессионального образования (методологические и методические вопросы) [Электронный ресурс]: метод. пособие. - М., 2005. – 227 с. ЭБС <http://znanium.com/>.

13. Педагогика [Текст]: учебник для студ. учреждений высш. проф. образования / П.И. Пидкасистый, В.А. Мижериков, Т.А. Юзефовичус; под ред. П.И. Пидкасистого. - 2-е изд., перераб. и доп. -М.: Издательский центр «Академия», 2014. – 624 с.

14. Леонтьев Д.А. Психология смысла: строение и динамика смысловой реальности [Текст] / Д.А. Леонтьев. – М.: Смысл 1999. – 487 с.

15. Официальное издание Правительства Российской Федерации [Электронный ресурс] // Экономика, 2017. - № 117 (7283) // <https://rg.ru/gazeta/2017/06/01.html>

16. Исследование рынка труда и обзора зарплат 2016 года [Электронный ресурс] // <https://antalrussia.ru/salary-survey/archive/>

17. Абрамов А.А., Пронина А.В., Халатенкова А.Ю. Повышение профессиональной востребованности выпускников вузов [Электронный ресурс] // Образование и наука. – 2017. – № 10. – С. 91–106. ЭБС <http://znanium.com/>.

18. Данные выборочного наблюдения результатов трудоустройства выпускников образовательных организаций 2010–2015 гг. [Электронный ресурс] // [http://www.gks.ru/free\\_doc/new\\_site/population/trud/itog\\_trudoustr/welcome2.html](http://www.gks.ru/free_doc/new_site/population/trud/itog_trudoustr/welcome2.html)

19. Ежегодное глобальное исследование вовлеченности работников KellyGlobalWorkforceIndex (KGWI) [Электронный ресурс] // <http://hr-media.ru/vovlechennost-rabotnikov-kelly-global-workforce-index-kgwi/>

20. Лисовский В.Т. Духовный мир и ценностные ориентации молодежи России: [Электронный ресурс]: уч. пособие / В.Т. Лисовский. - СПб: СПб ГУП, 2000. – С. 17–18. ЭБС <http://znanium.com/>.

21. Яницкий М.С., Серый А.В. Развитие системы ценностно-смысловых ориентаций личности в профессиональной деятельности специалистов деонтологического статуса [Текст] // Личность и профессиональная деятельность / под ред. Л.Г. Дикой, Т.Х. Невоструевой. Хабаровск: Изд-во ДВГУПС, 2008. - Т. 1. - С. 147–159.

22. Гуревич П.С. Психология и педагогика [Текст]: учебник для студентов вузов / П.С. Гуревич. – М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2007. – 320 с.

23. Шевченко О.Н. Познавательный интерес как ценность университетского образования [Электронный ресурс]: монография / О.Н. Шевченко. - Министерство образования и науки Российской Федерации, Федеральное агентство по образованию, Гос. образовательное учреждение высш. проф. образования «Оренбургский гос. ун-т». - Челябинск: ЮУрГУ: ГОУ ОГУ, 2007. – 148 с. ЭБС <http://znanium.com/>.

24. Липский И.А. Единство обучения и воспитания в условиях модернизации системы образования [Электронный ресурс]: Монография. – М.: Госуд. ин-т семьи и воспитания, 2006. – 280 с. ЭБС <http://znanium.com/>.

25. Зимняя И.А. Педагогическая психология [Текст]: учебник для вузов / И.А. Зимняя. – Изд. второе, доп., испр. и перераб. – М.: Университетская книга; Логос, 2009. – 384 с.

*Статья поступила в редакцию 07.05.2018*

*Статья принята к публикации 27.06.2018*



УДК 37.02

## ИГРЫ С ПРАВИЛАМИ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ДРУЖЕСКИХ ВЗАИМООТНОШЕНИЙ ДЕТЕЙ СЕДЬМОГО ГОДА ЖИЗНИ

© 2018

**Шинкарёва Надежда Алексеевна**, кандидат педагогических наук, доцент кафедры  
«Психологии и педагогики дошкольного образования»

**Цвентарных Марина Александровна**, бакалавр

*Иркутский государственный университет*

(664053, Россия, Иркутск, улица Нижняя-Набережная, 6, e-mail: czwenta@mail.ru)

**Аннотация.** В данной статье рассматривается проблема развития дружеских взаимоотношений детей седьмого года жизни через игры с правилами. Почему именно дружеские взаимоотношения дошкольников седьмого года жизни являются центром духовно-нравственного становления личности. Представлены мнения многих авторов, которые полагают, что опыт первых дружеских взаимоотношений является основным фундаментом для дальнейшего развития личности ребенка и во многом определяет особенности самосознания человека, его отношение к миру, его самочувствие и поведение среди людей. В статье так же описываются методики и результаты исследования, особенностей дружеских взаимоотношений детей седьмого года жизни в игровой деятельности. Представлены цель, критерии оценки, методики, и особенности дружеских взаимоотношений детей седьмого года жизни в игровой деятельности. Анализ теоретических исследований по данной проблеме, позволил сформулировать следующее: «изучение дружеских взаимоотношений в детских коллективах имеет особое значение, так как социально-психологические проблемы детей школьного возраста и взрослых уходят корнями в дошкольное детство, потому что именно в этом возрасте находятся истоки формирования личности человека. Кроме того, когда ребенок приходит в детский сад у него меняется «социальная ситуация» его психического развития. С того момента, когда ребенок попадает в группу сверстников, его индивидуальное развитие уже нельзя рассматривать и изучать в отрыве от взаимоотношений с другими членами группы». Именно здесь, на основе опыта общения со сверстниками закладываются основы нравственных качеств личности и первые коллективные взаимоотношения ребенка со сверстниками.

**Ключевые слова:** отношения, взаимоотношения, взаимоотношения дошкольников, дружеские взаимоотношения, дружеские взаимоотношения детей седьмого года жизни в игровой деятельности, формы общения, дружба, игра, игровая деятельность, игры с правилами.

## GAMES WITH RULES AS A MEANS OF PROMOTING FRIENDLY RELATIONS BETWEEN CHILDREN OF THE SEVENTH YEAR OF LIFE

© 2018

**Shinkareva Nadezhda Alekseevna**, candidate of Pedagogical Sciences, assistant professor  
of the Department of Preschool Education Pedagogics and Psychology education

**Tsventarnykh Marina Aleksandrovna**, bachelor

*Irkutsk State University*

(664053, Russia, Irkutsk, street Lower quay, 6, e-mail: czwenta@mail.ru)

**Abstract.** This article deals with the problem of development of friendly relations of children of the seventh year of life through games with the rules. Why is the friendship of preschool children of the seventh year of life is the center of spiritual and moral formation of the individual. The opinions of many authors who believe that the experience of the first friendly relationship is the basic Foundation for the further development of the child's personality and largely determines the characteristics of human consciousness, his attitude to the world, his health and behavior among people. The article also describes the methods and results of the study, the features of friendly relations of children of the seventh year of life in the game. The purpose, criteria of an assessment, methods, and features of friendly relations of children of the seventh year of life in game activity are presented. The analysis of theoretical studies on this problem allowed us to formulate the following: "the study of friendly relations in children's groups is of particular importance, as the socio-psychological problems of school-age children and adults are rooted in preschool childhood, because it is at this age are the origins of the formation of human personality. In addition, when a child comes to kindergarten he changes the "social situation" of his mental development. From the moment a child enters a peer group, his or her individual development can no longer be considered and studied in isolation from the relationship with other members of the group". It is here, based on the experience of communication with peers laid the foundations of moral qualities of the individual and the first collective relationship of the child with peers.

**Keywords:** relations, relationships, relationships of preschool children, friendly relationships, friendly relationships of children of the seventh year of life in the game, forms of communication, friendship, game, game activities, games with the rules.

Воспитание дружеских взаимоотношений в группе дошкольников – это проблема, которая стояла перед педагогами всегда. Каждая современная образовательная программа для детей дошкольного возраста содержит раздел «нравственное» воспитание. Задача этого раздела воспитать в детях понятия совести и морали, нравственные чувства, такие как: сопереживание, взаимопомощь, сострадание, и конечно формировать у детей положительное отношение к другим людям. Эта задача становится актуальной, так как именно в дошкольном возрасте в ребенка закладываются основы этических инстанций, формируются и закрепляются индивидуальные варианты отношений к себе и к другим людям, а так же к природе, своей малой родине, стране, где проживает ребенок.

Согласно Федеральному Государственному Образовательному Стандарту дошкольного образования на этапе завершения дошкольного образования: ребенок обладает установкой положительного отношения к

миру, к разным видам труда, к другим людям и самому себе, обладает чувством собственного достоинства; активно взаимодействует со сверстниками и взрослыми, участвует в совместных играх. Способен договариваться, учитывать интересы и чувства других, сопереживать неудачам и радоваться успехам других, адекватно проявляет свои чувства, в том числе чувства веры в себя, старается разрешать конфликты [1].

Вместе с тем методы и приёмы такого воспитания не столь очевидны и представляют собой серьезную педагогическую проблему.

Я.Л. Коломенский, Л.С. Славина и другие педагоги, и психологи считают, что дружеские взаимоотношения со сверстниками создают чувство принадлежности ребенка к группе, общности с ней, что очень важно для его общего эмоционального самочувствия, для формирования адекватной самооценки, уверенности в себе. Если таких взаимоотношений нет, то ребенок чувствует себя в группе сверстников не уютно, тяжело переживает свою

отверженности. Отсутствие отношений или не до конца сформированные порождают у него состояние тревоги и напряженности. Такое состояние должно найти выход и выливается обычно в агрессию по отношению к сверстникам, либо в подавленности и чувстве неполноценности. Из чего следует, что у дошкольника формируются отрицательное отношение к людям: враждебность, агрессивность, неприязнь, отрицательные черты личности. Во многих школах учителя стали отмечать, что рост школьников с агрессивным поведением с каждым годом становится все больше, а работать с ними всё сложнее. И в большинстве своём, ни педагоги, ни родители не знают, как им справиться с таким поведением детей, ведь традиционные методы воздействия практически никак не влияют на изменения в поведении [2].

Я.Л. Коломинский, А.А. Реан утверждают, что взаимоотношения между сверстниками у детей в старшем дошкольном возрасте становятся более устойчивыми, которые не зависят от конкретных обстоятельств. Дружеские взаимоотношения между дошкольниками – это необходимое условие полноценного развития ребенка, который способен договариваться, учитывать интересы других, сопереживать сверстникам и в том числе старается разрешить конфликт. Именно дружеские взаимоотношения являются условием формирования общественных качеств личности ребенка, проявления и развития начал коллективных взаимоотношений [3].

Так же во взаимоотношениях проявляются гуманные чувства.

А.О. Птиченко, Н.А. Шинкарева считают, что воспитание гуманных отношений связано также с неуклонным ростом проблем взаимоотношений детей с окружающими в целом: повышением конфликтности, тревожности, агрессивности. Эмоциональный дискомфорт, формирующийся у многих детей на фоне сложной ситуации в семье и обществе, оказывает сильное влияние на способность ребенка воспринимать окружающее, заботиться о других людях [4].

М. И. Лисина пишет о том, что взаимоотношения – это многообразная и относительно устойчивая система избирательных, осознанных и эмоционально переживаемых связей между членами контактной группы. Эти связи определяются в основном совместной деятельностью и ценностными ориентациями. Они находят в процессе развития и выражаются в общении, совместной деятельности, поступках и во взаимооценках членов группы [5].

Е.О. Смирнова делает выводы, о том, что изучение взаимоотношений старших дошкольников в коллективе показывают, что между детьми дошкольного возраста существуют сложные взаимоотношения, которые несут в себе отпечаток реальных социальных взаимоотношений, которые имеют место во взрослом обществе. Доброта, отзывчивость, сопереживание и способности помочь, и уступить, доброжелательность – вот те нравственные качества, которые считаются наиболее важными чертами отличающих популярных детей от не популярных, а не интеллект, не творческие способности, не общительность детей. В основе всех нравственных качеств лежит особое отношение к сверстнику, которое можно охарактеризовать как личностное. При таком отношении друг к другу ребенок является не средством самоутверждения и не конкурентом, а самоценной и уникальной личностью, в которой продолжается его собственное «Я». Личность ребенка при этом открыта для других и внутренне связана с ними. Поэтому такие дошкольники легко уступают и помогают сверстникам, делятся с ними и не воспринимают чужие успехи как свое поражение. Именно группа детского сада – первое детское общество, возникающее на основе сложно ролевой игры, игр с правилами, подвижных игр и самостоятельной деятельности, где имеются благоприятные условия для формирования качеств общительности, начал коллективизма [6].

Е.О. Смирнова дает такое определение дружба — это

взаимоотношения между детьми, которые основаны на симпатии, взаимной привязанности, общности интересов, духовной близости. Когда ребенок находится за пределами семейного круга, то наиболее значительными для него социальными отношениями является отношения с друзьями. Дружеские взаимоотношения в раннем дошкольном возрасте зачастую хрупки; они быстро устанавливаются и так же быстро прерываются. Но уже у старших дошкольников может быть крепкая настоящая дружба [6].

В психолого-педагогической литературе понятие «дружба» определяется в качестве: содержательных взаимосвязей между детьми; устойчивого чувства; избирательной эмоциональной привязанности (И.С. Кон) [7].

Необходимость в дружбе рассматривается как, нравственная потребность, которая возвышает личность ребенка, делает ее гуманнее, добрее, щедрее к людям. По словам В.А. Сухомлинского: «именно дружба является одной из сфер воспитания любви к человеку, взаимного уважения, ощущения тончайших душевных движений в другом человеке».

Также, по мнению Н.А. Шинкаревой и Н.А. Соловьевой, именно старший дошкольный возраст является периодом, когда изменения в общем психическом развитии детей (развитие их когнитивной, эмоциональной, волевой сфер, регуляторных функций) позволяют сделать процесс формирования культуры поведения более осознанным, усвоение норм и правил происходит на основе понимания детьми значения этих норм [8].

Следуя за В. В. Абраменковой, можно сделать следующий вывод: дружеские взаимоотношения детей седьмого года жизни – это отношения, проявляющиеся в положительной установке к другим детям и себе, доброжелательности и дружелюбии, внимательности к нему. Также это готовность прийти на помощь другому человеку, это эмпатические способности к сочувствию, сопереживанию, это рефлексия – умение понять другого человека, поставить себя на его место, это и толерантность – терпимость к чужим мнениям. Именно с формирования гуманных отношений к людям начинается становление дружеских взаимоотношений [9].

Как же можно повлиять на развитие дружеских взаимоотношений детей седьмого года жизни? Через что педагог может поддерживать и закреплять формирование дружеских взаимоотношений? Конечно, через игру. Ведь ключевая роль в развитии и воспитании ребенка принадлежит игре – важнейшему виду деятельности. Также игра является эффективным средством формирования его морально – волевых качеств, личности дошкольника, в игре реализуются потребности воздействия на мир. Игра вызывает существенное изменение в психике дошкольника.

Игра формирует все стороны личности ребенка в единстве и взаимодействии.

По словам С.Л. Рубинштейна, «в игре, как в фокусе, собираются, в ней проявляются и через нее формируются все стороны психической жизни личности». Наблюдая за играющим ребенком, можно узнать его интересы, представления об окружающей жизни, выявить особенности характера, отношение к товарищам и взрослым.

Единство и взаимодействие проявляются по-разному в разных видах игр. В творческой игре фокусом, собирающим все стороны личности, служит замысел, содержание игры и связанные с ним игровые переживания. От богатства замысла, степени увлеченности им зависят сила эмоций и, в большой мере, способность к умственному и волевому усилиям.

Поэтому целью нашего исследования являлось подобрать и апробировать игры с правилами, которые будут способствовать развитию дружеских взаимоотношений детей седьмого года жизни.

В исследовании принимали участие 40 детей седьмого года жизни, которые были разделены нами на две

группы: контрольную – 20 детей, экспериментальную – 20 детей.

Исследование проводилось на базе МДОУ р. п. Железнодорожного, Усть-Илимского р-на, Иркутской области.

Критериями для оценки дружеских взаимоотношений детей седьмого года жизни выступали: потребность в общении; эмоциональные предпочтения; значимость социального окружения; заинтересованность старших дошкольников в общении со сверстниками (умение играть длительно, увлеченно, сосредоточено); нравственно – волевая воспитанность (взаимодействие со сверстниками в игре, умение не мешать товарищу, знание норм поведения, использование положительных форм в общении со сверстниками); проявление нравственных чувств (сочувствие, радость от общения, сопереживание).

В качестве методик диагностики дружеских взаимоотношений выступали: анкетирование об осведомленности родителей о положительных взаимоотношениях дошкольников; методика «День рождения» (М.А. Панфиловой); методика «Капитан корабля» (А.А Романов); методика: «Два домика» (по Т.Д. Марцинковской).

Проведя первую методику «День Рождения» (М.А. Панфиловой), где мы исследовали взаимоотношения ребенка с детьми и взрослыми, его эмоциональными предпочтениями в общении, мы получили следующие данные: 10 % (2 ребенок) экспериментальной и 15 % (3 ребенка) контрольной группы относятся к высокому уровню развития. Дружеские взаимоотношения этих детей на высоком уровне, у них есть потребность в общении, желают общаться в широком кругу. Именно такие дети готовы помогать другим, готовы прийти на помощь в любую минуту, их отношения приятные, доверительные, близкие, замечен опыт общения со сверстниками. Также ребенок умеет играть длительно, создавая новый сюжет, умеет подчиняться, идти на уступки в игре, проявляет положительные эмоции, сочувствие, радость в общении, сопереживание.

Ярким примером дружеских взаимоотношений можно считать Сашу Ш., он очень активно рассказывал о том, как будет проходить его день рождения в кругу друзей, детей всей группы он усадил к себе за праздничный стол, поделился с ними игрушками, придумал много развлечений и не забыл никого из своих одноклассников.

25 % (5 детей) экспериментальной и 30 % (6 ребенка) контрольной группы относятся к среднему уровню. Это дети с недостаточно устойчивыми дружескими взаимоотношениями, они предпочитают общение в основном только с близкими для них людьми, в ограниченном кругу; не всегда реагируют спокойно на различные ситуации, бывают импульсивными, суждения и моральные представления ограничены. Ребенок способен играть с детьми, но не на длительном промежутке времени; тяжело принимает на себя разные роли, не всегда идет на уступки в игре; По просьбе педагога или взрослого проявляет положительные эмоции, сочувствие, сопереживание, отзывчивость, стремление оказать помощь другим детям, но не всегда.

Например, Милана К. на диагностике рассаживала детей, затрудняясь при размещении детей вокруг себя, некоторых детей она посадила за отдельный стол, но при этом делилась с ними угощением и игрушками, относилась с уважением.

По результатам можно сделать вывод, что в группах преобладает низкий уровень развития дружеских взаимоотношений. 65 % (13 детей) в экспериментальной группе и 55 % (11 детей) в контрольной группе. В большинстве у детей наблюдается непостоянство в поведении, заметно расхождение между их поступками и словами. Отличительной яркой чертой у таких детей является равнодушие к чувствам других людей, не способны к переживаниям, не проявляют стремления к общению.

Они не замечают, когда другому ребенку нужна помощь или поддержка, мало кому доверяют, безучастно принимают роли в игре. По просьбе педагога или взрослого не проявляет положительные эмоции, сочувствие, сопереживание, отзывчивость к сверстникам. В основном наблюдает игру со стороны.

Вадим М. при проведении методики посадил с собой несколько детей. Оставшиеся стульчики просто зачеркнул. На вопрос чем они будут заниматься, он ответил: «Поедим торт, и дети пойдут домой».

Таким образом, мы видим, что в группах больше преобладает низкий уровень развития дружеских взаимоотношений.

Анализируя данные методики «Капитан корабля» (А.А. Романов) целью которой является: выявить социометрический статус ребенка в группе сверстников, мы можем констатировать, что 10% (2 ребенка) экспериментальной и 15 % (3 ребенка) контрольной группы мы отнесли к высокому уровню развития дружеских взаимоотношений. Эти дети характеризуются потребностью в общении, желают общаться в широком кругу; дети, для которых характерно проявление готовности помочь другим, отозваться на их беду, их отношения близкие, доверительные, приятные, замечен опыт общения со сверстниками. Также ребенок умеет играть длительно, создавая новый сюжет, умеет подчиняться, идти на уступки в игре, проявляет положительные эмоции, сочувствие, радость в общении, сопереживание.

Один из ярких примеров Даниил К., который будучи капитаном корабля, взял всю свою группу с собой в путешествие, назначил своих помощников, был согласен на то, что кто-то будет капитаном вместо него, готов был помогать на палубе своим друзьям.

30 % (6 детей) экспериментальной группы и 20 % (4 ребенка) контрольной группы являются представителями среднего уровня развития дружеских взаимоотношений. Характеризуются такие дети способностью играть с детьми, но не на длительном промежутке времени; тяжело принимает на себя разные роли, не всегда идет на уступки в игре; По просьбе педагога или взрослого проявляет положительные эмоции, сочувствие, сопереживание, отзывчивость, стремление оказать помощь другим детям, но не всегда.

Одним из примеров таких детей оказалась Настя П. Взяв всю группу с собой на корабль, она не смогла поделиться с детьми местом возле штурвала, все старалась брать на себя.

60 % (12 детей) экспериментальной группы и 65 % (13 детей) контрольной группы относятся к низкому уровню дружеских взаимоотношений в группе. Это дети мало кому доверяют, безучастно принимают роли в игре, даже по просьбе воспитателя не проявляют положительных эмоций, сочувствий, сопереживаний. В большинстве случаев наблюдают игру со стороны.

Ярким примером низкого уровня в данной методике стал мальчик Демьян А.. Он не захотел никого брать с собой на корабль, только после вопроса воспитателя: «Тебе одному не будет грустно и скучно?», он решил взять с собой троих детей, но так и не поделился с ним своими игрушками, и не позволил им стоять рядом с ним у штурвала.

«Два домика» (Т.Д. Марцинковской) – это методика, использованная нами в ходе исследования круга значимого общения ребенка, его особенностями взаимоотношений, проявления симпатий к отдельным членам данной группы детей и получили следующие результаты: 20 % (4 ребенка) экспериментальной группы и 10 % (2 ребенка) контрольной группы мы отнесли к высокому уровню дружеских взаимоотношений. Эти дети также характеризуются большим желанием общаться со сверстниками в широком кругу, играя длительно, умея при этом идти на уступки, подчиняться, проявлять сопереживание, сочувствие, радость в общении.

Таким ярким примером вновь выступил Саша Ш.,

который поселил всех детей у себя в домике, с яркими игрушками. Рассказал, как они будут играть, в какие игры. При этом одного мальчика из группы он поселил в черный домик, но только на один час в целях перевоспитания, осознания как нужно вести себя с друзьями, а затем он вновь рад будет видеть его у себя в доме.

25 % (5 ребенка) экспериментальной группы и 30 % (6 ребенка) контрольной группы – дети среднего уровня дружеских взаимоотношений. Их характеризует: способность играть с детьми, но не на длительном промежутке времени, обращать внимание на проявление нравственных чувств только с помощью воспитателя. Тяжело принимает на себя разные роли и также тяжело делится с игрушками.

Так, поселив у себя в домике большую часть группы, Настя Ш., не охотно, позволяла бы детям брать ее игрушки, бегать по дому и играть в игры без её участия.

55 % (11 детей) экспериментальной группы и 60 % (12 детей) контрольной группы мы отнесли к группе с низким уровнем дружеских взаимоотношений. Эти дети поселили в своем доме либо только воспитателя, либо нескольких детей из группы. Причем игрушками они не делятся, даже если их об этом вежливо просят взрослые. В основном находятся в замкнутом определенном пространстве у себя в доме. Наблюдают за игрой детей со стороны.

Примером такого поведения в группе является Влад К., который на вопрос о том кто с ним будет находиться в его красивом и ярком доме с большим количеством игрушек, он ответил: «Хочу, чтобы это все было моё. Чтобы мои игрушки никто не сломал и не забрал! Ну, можно позвать жить к нам Анну Павловну».

Проведя и проанализировав все вышеописанные методики, мы приходим к выводу, что развитие дружеских взаимоотношений у детей седьмого года жизни находится на низком уровне. Необходимо провести ряд мероприятий по развитию у детей доброжелательности и дружелюбия, внимательности, готовность прийти на помощь другому человеку, эмпатические способности, сопереживанию, и многим другим составляющим, которые входят в понятие дружеских взаимоотношений.

Проанализировав анкеты родителей, можно сделать следующие выводы: что родители в 80 % (32 родителя) считают, что трудности в общении с которыми сталкивается их ребенок от того, что он не имеет опыта в налаживании контакта или неуверенности в себе.

Многие родители не понимали значения вопросов и затруднялись на них ответить.

Таким образом, проанализировав все проведенные методики и анкетирование родителей в ходе констатирующего эксперимента, мы видим что, сформированность дружеских взаимоотношений в группах находится на низком уровне. Поэтому, наша работа по формированию дружеских взаимоотношений у детей седьмого года жизни становится актуальной.

Работа с детьми предполагает включение игр с правилами для установления дружеских взаимоотношений: подвижных и дидактических игр; педагогических ситуаций, имитационных игр, чтение художественной литературы и проведение этических бесед по произведениям, тренингов. Также предполагается работа с родителями по формированию у детей нравственных качеств, которые проявляются в дружеских взаимоотношениях, проведения родительских собраний в форме круглого стола, родительские семинары-практикумы, проведение ООД совместно с родителями, консультации, наглядно-стендовая информация. Данная педагогическая работа по формированию дружеских взаимоотношений у детей седьмого года жизни будет способствовать развитию нравственных качеств каждого ребенка и становление его как личности.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования: Приказы и письма

Минобрнауки РФ. / – М.: «ТЦ Сфера», 2017. – 96с.

2. Коломинский Я. Л. Психология взаимоотношений в малых группах – М.: Минск, 1976, 237 с.

3. Реан А. А., Коломинский, Я.Л. Социальная педагогическая психология – СПб.: Издательство «Питер» - 2000. —416 с.

4. Птиченко А.О., Шинкарёва Н.А. Актуальность развития гуманных отношений у дошкольников // олодой ученый. – 2016. – №25. – С. 577–580.

5. Лисина М.И. Формирование личности ребенка в общении. Питер; СПб, 2009.

6. Смирнова Е.О. Межличностные отношения дошкольников: диагностика, проблемы, коррекция — М.: Гуманитар. изд. центр ВЛАДОС, 2005. – 158 с.

7. Кон И.С. Дружба. – СПб.: Питер, 2005. – 330 с.

8. Шинкарёва Н.А., Соловьева Н.А. Особенности формирования культуры поведения детей седьмого года жизни посредством сюжетно-ролевой игры // Проблемы и перспективы развития образования: материалы VI Междунар. науч. конф. (г. Пермь, апрель 2015 г.). – Пермь: Меркурий, 2015. С. 139–141.

9. Абраменкова В.В. Социальная психология детства: развитие отношений ребенка в детской субкультуре. М.-Воронеж, 2000.

*Статья поступила в редакцию 29.04.2018*

*Статья принята к публикации 27.06.2018*

УДК 378.17

**РАЦИОНАЛЬНОЕ ПИТАНИЕ И УЧЕБА В ВУЗЕ: КАК СОХРАНИТЬ ЗДОРОВЬЕ СТУДЕНТОВ?  
(НА ПРИМЕРЕ СТРУКТУРЫ ПИТАНИЯ СТУДЕНТОВ ВГУЭС)**

© 2018

**Шеметова Елена Васильевна**, старший преподаватель кафедры «Туризма и экологии»  
**Фоминых Ирина Леонидовна**, старший преподаватель кафедры «Туризма и экологии»  
*Владивостокский государственный университет экономики и сервиса*  
(690014, Россия, Владивосток, ул. Гоголя, 41, e-mail: irina.fominykh@vvsu.ru)

**Аннотация.** В статье представлены результаты исследования питания студентов Владивостокского государственного университета экономики и сервиса (г. Владивосток). Проблема питания сегодня актуальна для всех слоев населения, в том числе для учащихся всех уровней образования. Известно, что состояние здоровья населения непосредственно связано с нарушением принципов рационального питания. Для анализа характера питания студентов была разработана анкета, содержащая 22 вопроса. Анкетирование более 500 респондентов показало, что 3 раза в день питается только 35 % студентов, больше 50 % не имеют возможности соблюдать режим питания. Проанализировано потребление основных продуктов питания: около 40 % употребляют белковые продукты (мясо, рыбу, молоко) 1–2 раза в неделю, около 20 % респондентов вовсе не употребляют рыбу и молоко, или делают это очень редко. Ежедневное употребление фруктов могут позволить себе более 30 % и овощей 39 % респондентов. Проведен анализ состава дневного рациона студентов и качества ассортимента блюд, включаемых в меню завтрака, обеда и ужина. Для большинства студентов процесс принятия пищи сводится к физиологической потребности организма, который занимает не более 20 минут. Респонденты указали, что стараются следить за своим рационом по мере возможности, а основными причинами, мешающими им это делать, называют отсутствие времени и ограниченные материальные возможности. Более 70 % респондентов обращают внимание на органолептические свойства блюд и только потом на полезные свойства. По результатам исследования был предложен ряд рекомендаций, направленных на совершенствование качества питания студентов.

**Ключевые слова:** питание, здоровье, заболеваемость, образ жизни, студенты, питание студентов, характер питания, структура питания, режим питания, пищевой рацион, потребление, продукты питания, Приморский край, анкетный опрос.

**RATIONAL NUTRITION AND HIGHER EDUCATION: HOW TO KEEP THE STUDENTS' HEALTH?  
(EVIDENCE FROM VLADIVOSTOK STATE UNIVERSITY OF ECONOMICS  
AND SERVICE' FOOD PATTERNS)**

© 2018

**Shemetova Elena Vasilievna**, senior lecturer of Tourism and Ecology Department  
**Fominykh Irina Leonidovna**, senior lecturer of Tourism and Ecology Department  
*Vladivostok State University of Economics and Service*  
(690014, Russia, Vladivostok, Gogolya street, 41, e-mail: irina.fominykh@vvsu.ru)

**Abstract.** The article presents the results of the research of student nutrition in Vladivostok State University of Economics and Service. Nutrition problem is relevant for all segments of the population, including students of all levels. It is well known, that the people's health conditions are directly related to the breakage of the prudent nutrition principles. The survey with 22 questions was developed to analyze student nutrition principles. Study, which covered more than 500 respondents, showed that only 35% of students eat three times a day, more than 50 % of students don't have a possibility to follow the dietary regime principles. Consumption of major food products was researched: nearly 40 % of respondents consume protein-containing products (meat, fish, milk) 1–2 times a week, nearly 20 % of respondents don't consume fish and milk altogether or consume them occasionally. Daily consumption of fruits is possible for 30 % of respondents, daily consumption of vegetables is possible for 39 % of respondents. A study was carried out to analyze the composition of the student's daily ration and the quality of the meals assortment for breakfast, dinner and supper. Process of food consumption for the majority of students comes down to the body's physiological requirements and lasts no longer than 20 minutes. Respondents pointed out, that they try to take care of their food ration whenever possible, and the main reasons holding them back from doing so are the lack of time and restricted finances. More than 70 % of respondents pay attention to the perceptible properties of their meals before evaluating its health properties. A set of proposals was suggested in accordance with the study's results in order to improve the quality of student nutrition.

**Keywords:** nutrition, health, morbidity, lifestyle, students, student nutrition, nutrition principles, food patterns, dietary regime, food ration, consumption, food products, Primorsky Krai, questionnaire survey.

*Постановка проблемы в общем виде и ее связь с важными научными и практическими задачами.* Из всех факторов, оказывающих воздействие на организм человека, на наш взгляд, наиболее важным является питание. Оно обеспечивает физическую и умственную работоспособность, влияет на здоровье и продолжительность жизни. Нарушения в питании неизбежно приводят к дисфункциям желудочно-кишечной, сердечно-сосудистой систем, онкологии и нарушению обмена веществ [1]. И именно у современной молодежи питание является одним из ведущих социальных рисков [2].

*Анализ последних исследований и публикаций.* Структура, характер и качество питания, знание и соблюдение правил рационального питания оказывают большое влияние на уровень заболеваемости и смертности населения [3].

В настоящее время только у незначительной части населения России питание может считаться рациональным и сбалансированным. Многочисленные исследования фактического питания населения показывают, что в

рационе преобладают жиры животного происхождения, ощущается недостаток пищевых волокон, витаминов (группы В, Е и др.), макроэлементов (Са и др.), микроэлементов (Fe, I, Se, Zn и др.) [4]. Меньше всего рацион обеспечен витамином С, дефицит которого выявляется у 80–90 % населения. Также серьезный дефицит обнаружен в отношении витаминов В1, В2, В6, фолиевой кислоты (у 40–80 % населения), недостаток каротина также отмечается более, чем у 40 % населения [5]. Население всех возрастов употребляет продукты с высоким содержанием моно- и дисахаров. Все это приводит к избыточной массе тела, которую, по данным некоторых источников, в отдельных регионах имеют до 30 % мужчин, 50 % женщин и свыше 10 % детей и подростков [6]. Так, в период с 2010 по 2016 гг. в РФ отмечается рост числа пациентов с диагнозом, установленным впервые в жизни, по болезням органов пищеварения – на 9,4 %, по болезням эндокринной системы и нарушения обмена веществ – на 39,4 %, заболеваемость сахарным диабетом увеличилась почти на 5%, а ожирением больше, чем в 2

раза [рассчитано по 7]. Заболеваемость органами пищеварения в структуре общей заболеваемости населения в 2016 г. по РФ составляет 4,5 %, по Приморскому краю – 2,7 % [рассчитано по 7–9].

В настоящее время в нашем государстве уделяется достаточно внимания качеству питания детей в детских садах и школах. Питание же, студентов, практически не регламентируется [10]. В Федеральном законе от 29.12.2013 №273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» указывается, что организация питания обучающихся возлагается на организации, осуществляющие образовательную деятельность, а в расписании занятий должны предусматриваться перерывы для питания обучающихся [11].

Для студентов высших учебных заведений проблемы качества и структуры пищевого рациона очень актуальна. Студенческая молодежь является наиболее уязвимой социальной группой, поэтому контроль правильного питания студента является актуальной проблемой и требует серьезного изучения [12].

Достаточно давно установлено, что для того, человеческий организм адекватно реагировал на различные негативные факторы и нормально функционировал, необходимо регулярное рациональное питание. И студенты должны рассматриваться как профессионально-производственная группа населения определенной возрастной категории, объединенная специфическими особенностями труда и условиями жизни. В соответствии с физиологическими рекомендациями энергетическая потребность студентов-мужчин оценена в пределах 10 МДж (2585 ккал), студенток – 10,2 МДж (2434,5 ккал) [13].

В Приморском крае, согласно статистическим данным в 2016–2017 учебном году обучалось 51396 студентов, что составляет около 3 % общей численности населения региона. И с 2012–2013 учебного года численность студентов сократилась на 33 % [рассчитано по 14; 15].

*Формирование цели статьи.* Целью настоящего исследования является анализ организации и структуры питания студентов, выявление проблем и поиск потенциальных возможностей совершенствования услуг питания в вузах.

*Изложение основного материала исследования с полным обоснованием полученных научных результатов.* В анкетировании по данной теме, проходившем в два этапа, в 2008 г. и 2018 г. в г. Владивостоке приняли участие 520 студентов Владивостокского государственного университета экономики и сервиса очной формы обучения. Результаты социологического исследования были получены с помощью пакета прикладных программ Excel.

Для исследования респондентов была разработана анкета, содержащая 22 вопроса, 80 процентов из них – закрытые. Распределение по возрасту произошло следующим образом: доля студентов в возрасте 17–20 лет составила 65 процентов и соответственно 35 процентов – в возрасте 21–25 лет. 84 % респондентов – девушки и соответственно 16 % – молодые люди, т. к. опрос проводился преимущественно среди студентов гуманитарных специальностей.

Согласно полученным данным за исследуемый период с 2008 по 2018 гг., в дальнейшем (2008г./2018г.) можно констатировать, что 30 % (2008г.) и 21 % (2018г.) студентов принимают пищу только два раза в день, от 34 % до 37 % принимают пищу три раза в день, 19/29 % питаются более трех раз в день, 12/10 % не смогли точно определить частоту приемов пищи в день и 5/4 % питаются полноценно преимущественно один раз в день.

На вопрос: «Вы соблюдаете режим питания (т.е. ежедневное 3-х разовое потребление пищи в одно и то же время)», – да, по мере возможности ответили 20/43 %, не имеют такой возможности абсолютное большинство студентов 69/45 %, 8/10 % не считают соблюдение режима питания важным.

Однако в результате продолжительного нарушения

полноценного, сбалансированного питания может возникнуть болезненное (патологическое) состояние от недостатка поступающей с пищей энергии и пищевых веществ и которое в медицинской практике называют расстройством питания организма.

Особого внимания заслуживает анализ потребления белковых продуктов – рисунок 1.

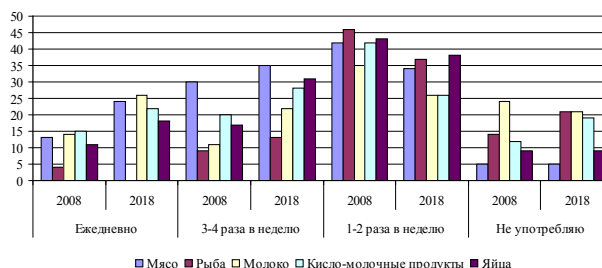


Рисунок 1 - Динамика потребления студентами белковых продуктов, в процентах

Ежедневное потребление мяса за исследуемый период увеличилось на 11 % (абсолютное большинство опрошенных студентов 42% в 2008 г. и 34 % в 2018 г. потребляют данный продукт 1–2 раза в неделю), молока на 8%, кисломолочных продуктов и яиц на 7 %. Редким продуктом на столе студентов является рыба (ежедневно потребляют данный продукт только 4 % в 2008 г. и 0 % в 2018 г), большинство студентов потребляют рыбу 1–2 раза в неделю (46/37 %). Настораживает тот факт, что около 20 % не употребляют рыбу вообще, либо потребляют ее очень редко (не чаще 1 раза в месяц), несмотря на то, что этот показатель вырос за исследуемый период на 9 %. Аналогичная ситуация прослеживается с потреблением молока – не потребляют данный продукт вообще 24/21 %, крайне редко – 16/6 %.

Далее рассмотрим частоту потребления углеводсодержащих продуктов – рисунок 2.

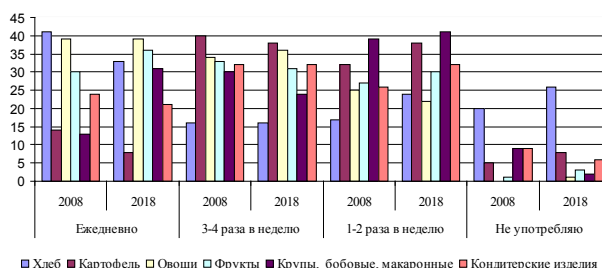


Рисунок 2 - Динамика потребления студентами углеводных продуктов, в процентах

Заслуживает внимания тот факт, что 30 % в 2008 г. и 36 % в 2018 г. потребляют фрукты ежедневно, однако 3 % студентов не могут позволить себе данную продукцию вообще. Практически на прежнем уровне осталось потребление овощей – 39 %, кондитерских изделий – 24 %, а ежедневное употребление хлеба сократилось на 8 %.

Несмотря на то, что хлеб употребляет почти половина опрошенных студентов, 42–46 % потребляют хлебобулочную продукцию крайне редко и основная доля в ней – сдобная выпечка.

В работе также рассматривались и особенности режима питания студентов. На вопрос: «Где Вы завтракаете?», 58/60 % студентов ответили, что делают это дома; на учебе (работе) завтракают 20 %; в общежитии – 12/9 % соответственно годам исследования; 10 % студентов не завтракают вообще, а остальные делают это от случая к случаю. Обедают же преимущественно на учебе (работе) – 68/64 %; дома по 29 % и 23 % соответ-

ственно; остальные студенты обедают там, где есть возможность, либо не обедают вовсе. Ужинают студенты преимущественно дома (77 и 64 %).

Традиционный завтрак современных студентов включает: чай (кофе) и бутерброд – 47 % в 2008 г. и 40 % в 2018 г., кашу – 20/39 %, йогурт – 18 %, а 24/26 % ограничиваются только чашкой чая или кофе.

Следует отметить, что, только около 10 % студентов за исследуемый период употребляли ежедневно первое блюдо, не более 15 % обедают комплексно (закуска, первое и второе горячие блюда), обед большинства респондентов (36 %) включает только вторые горячие блюда. Есть и такие (5–13 %), что могут себе позволить только чай (кофе) и пирожное, либо пиццу.

Состав ужина большинства студентов включает салат и второе горячее блюдо – 59 % и 63 %, фрукты – по 25 и 16 % и кисло-молочные продукты – 9 и 16 % соответственно.

При этом регулярно питаются дома 31–33 % студентов, по мере возможности делают это дома 59 %, остальные же питаются дома очень редко. Альтернативными местами питания являются преимущественно столовые, либо буфеты по месту учебы (работы) – 83/62%, предприятия быстрого питания – 7/24 % уличной сети, кафе либо рестораны 5–6 %.

На вопрос: «Для Вас процесс принятия пищи – это ...», – большинство студентов остановилось на варианте «физиологическая потребность организма» – 50–70 %; для 30–32 % это «процесс, способный доставить эстетическое удовольствие»; примерно 15 % считают, что это процесс, восстанавливающий силы после выполнения тяжелой физической работы, столько же опрошенных никогда не задумывались над этим, и совсем незначительное число респондентов (2–8 %) считают, что это процесс, способный улучшить спортивные достижения (в данном вопросе можно было выбирать несколько вариантов ответа).

В среднем у студентов на один прием пищи затрачивается 10–20 минут. Это абсолютное большинство ответов (46–53 %); в течение получаса (до 30 минут) едят 37 %, 9–10 % тратят на один прием пищи от 31–40 минут, остальные же затрудняются точно определить продолжительность своего обеда.

Большинство опрошенных студентов считают свой рацион достаточно разнообразным и стараются следить за этим по мере возможности – 57–59 %, строго следят за своим рационом только 7–8 % студентов, 12–19 % считают его скорее однообразным, остальные просто не задумываются над этим или не придают этому значения. При этом абсолютное большинство студентов – 72 % в 2008 г. и 75 % в 2018 г. относят свой рацион к смешанному, 15/11 % – к углеводному (когда в рационе преобладают мучные изделия, крупы, овощи, сахар и т. д.), и 13/15 % студентов считают свой рацион сугубо белковым (преимущественно продукты животного происхождения).

Основными причинами, мешающими питаться правильно и разнообразно являются: отсутствие времени 66/59 %, ограниченные материальные возможности (30 %), отсутствие желания 11–14 %, нехватка информации 6–8 % соответственно, и иные причины – 4–9 % респондентов (при этом можно было выбирать несколько вариантов ответов).

Основными же критериями при выборе тех или иных блюд служат – вкус, запах и внешний вид (74/72 %), а также свежесть и безопасность (42/46 %), полезные свойства – 34 %, цена 21–31 %.

Также было выявлено, что регулярно придерживаются диет 20–28 % и время от времени – 42/31 %. Это связано, чаще всего, с личными убеждениями (поддержание определенной массы тела, соблюдение постов, занятия определенными видами спорта и т. д.) либо с состоянием здоровья, когда диета положительным образом может повлиять на течение заболевания. Оставшиеся 38/42 % никогда не придерживались никаких диет. Высокую

долю студентов, придерживающихся определенных диет, можно связать с тем, что большинство опрошенных – девушки, которые в свою очередь в большей степени подвержены определенным модным тенденциям, в том числе и в плане питания.

*Выводы исследования и перспективы дальнейших изысканий данного направления.* Таким образом, выявлен ряд проблем в характере и структуре питания студентов и для их более глубокого изучения необходимо дальнейшее проведение ряда исследований в области организации и качества питания студентов, в том числе и на территории ВГУЭС.

Для улучшения сбалансированности питания необходимо включать в рацион достаточное количество продуктов, содержащих незаменимые микронутриенты (аминокислоты, витамины и минеральные вещества), особенно это касается рыбы и продуктов моря, кисло-молочных продуктов, овощей и фруктов. На основании этого рекомендуется ввести в рацион продукты местной сырьевой базы (продукты моря), а также функциональные и обогащенные продукты питания.

При подведении итогов проведенного анализа установлено, что целесообразно разработать циклическое меню со свободным выбором блюд на 7–10 дней. Результаты исследования направлены в администрацию службы питания ВГУЭС для корректировки ассортимента и состава блюд, реализуемых в предприятиях питания на территории университета.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Лемеш К.И. Правильное питание как ключевой компонент здорового образа жизни студента // Система ценностей современного общества. 2016. № 48. С. 121–125.
2. Никулина А.В., Потапова О.В., Ильина Д.А., Еремеева О.Г. Особенности фактического питания студентов разных курсов вуза // Сборник конференций НИЦ Социосфера. 2016. № 23. С. 7–10.
3. Шеметова Е.В., Бойцова Т.М. Питание школьников Приморского края: современное состояние, качество и мониторинг // Техника и технология пищевых производств. 2017. №2. С. 112–118.
4. Османов Э.М., Ронжина Г.П., Дорофеева Е.А., Пышкина А.С. Проблемы питания современного студента // Вестник Тамбовского университета. Серия: Естественные и технические науки. 2010. Т.15. № 2. С. 685–687.
5. Кунакова Р.В., Зайнуллин Р.А., Хуснутдинова Э.К., Хусаинова Р.И. Генетические предпосылки здорового питания // Вестник Академии наук Республики Башкортостан. 2014. Т. 19. № 1. С. 5–11.
6. Гордеева И.В. Рациональное питание и современные российские студенты: проблемы и поиск решения // Сборник научных трудов IX Всероссийской научно-практической конференции «Физиологические, педагогические и экологические проблемы здоровья и здорового образа жизни». Министерство образования и науки Российской Федерации; ФГАОУ ВО «Российский государственный профессионально-педагогический университет». 2016. С. 73–78.
7. Здоровоохранение в России. 2017: Стат. сб. – М.: Росстат, 2017. – 170 с.
8. Здоровоохранение и социальное обеспечение в Приморском крае: ст. сборник. – Владивосток, Приморскстат, 2017. – 94 с.
9. О состоянии санитарно-эпидемиологического благополучия населения в Приморском крае в 2016 году: Государственный доклад [Электронный ресурс]. – Владивосток: Приморскстат, 2017. – Режим доступа: <http://25.rospotrebnadzor.ru/>.
10. Кошанова А.Т., Тукубаева Г.Н. Соблюдение правильного питания студентами – залог здоровья // Актуальные проблемы современности. 2016. № 2 (12). С. 229–233.
11. Лопатин С.А., Чернова С.В. Факторы риска ухуд-

шения здоровья студентов, связанные с организацией питания // Вестник индустрии гостеприимства: международный научный сборник. Санкт-Петербург. 2016. С. 72–79.

12. Чолаков О.Д., Абдурашитова Э.И. Эффективность применения мобильных приложений для контроля правильного питания студента // Ученые записки Крымского инженерно-педагогического университета. Серия: Биологические науки. 2017. № 1. С. 104–108.

13. Кошанова А.Т., Тукубаева Г.Н. Соблюдение правильного питания студентами – залог здоровья // Актуальные проблемы современности. 2016. № 2 (12). С. 229–233.

14. Приморский край. Социально-экономические показатели: стат. ежегодник. – Владивосток: Приморскстат, 2017. – 313 с.

15. Профессиональное образование в Приморском крае: сборник. – Владивосток: Приморскстат, 2017. – 76 с.

*Статья поступила в редакцию 21.04.2018*

*Статья принята к публикации 27.06.2018*



УДК 378.147

**К ВОПРОСУ О ПРИМЕНЕНИИ ЛИЧНОСТНО-ОРИЕНТИРОВАННОГО КОНТРОЛЯ  
ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ СТУДЕНТОВ  
НЕЯЗЫКОВЫХ НАПРАВЛЕНИЙ**

© 2018

**Шилова Светлана Алексеевна**, кандидат философских наук, заведующий кафедрой  
английского языка и межкультурной коммуникации*Саратовский национальный исследовательский государственный университет имени Н.Г. Чернышевского  
(410012, Россия, Саратов, улица Астраханская, 83, e-mail: sa\_shilova@mail.ru)*

**Аннотация.** В статье рассматриваются условия и способы применения личностно-ориентированного контроля в ходе преподавания иностранного языка. Приведены наиболее востребованные гибкие умения и навыки, связанные со способностью к обучению в различных условиях и в разнообразной культурной среде. Среди них: комплексный подход к решению сложных задач, критическое мышление, креативность, эмоциональный интеллект, рассудительность и принятие решений, познавательная гибкость. Обосновывается необходимость развития у студентов способностей к рефлексии, самоорганизации и самооценке, как неотъемлемых составляющих наиболее значимых надпрофессиональных компетенций, обуславливающих профессиональный успех выпускника высшей школы. Показаны преимущества применения личностно-ориентированного подхода в системе оценки знаний студентов. Рассматривается вопрос о необходимости разработки и использования личностно-ориентированных контрольно-измерительных материалов, стимулирующих развитие рефлексивных способностей студентов. Даются практические рекомендации по организации рефлексивной деятельности студентов в рамках преподавания английского языка студентам нелингвистических направлений. Описываются способы применения таких форм личностно-ориентированного контроля, как использование рубрик и листов самопроверки для реализации самоконтроля и взаимоконтроля. В качестве примера заданий, побуждающих студентов к построению ориентировочной основы деятельности рассматривается алгоритм обучения студентов написанию академического эссе. Особое внимание уделяется вопросам использования личностно-ориентированного контроля в условиях микрогрупповых форм работы.

**Ключевые слова:** личностно-ориентированный подход, личностно-ориентированный контроль, надпрофессиональные компетенции, гибкие навыки, образование через всю жизнь, рефлексия, самоконтроль, самооценка, ориентировочная основа деятельности, оценочные рубрики.

**TO THE QUESTION OF IMPLEMENTING LEARNER-CENTERED ASSESSMENT WITHIN  
THE FRAMEWORK OF TEACHING FOREIGN LANGUAGES TO STUDENTS  
OF NON-LINGUISTIC MAJORS**

© 2018

**Shilova Svetlana Alekseevna**, candidate of philosophy, head of the department  
of English and intercultural communication*Saratov State University  
(410042, Russia, Saratov, street Astrakhanskaya 83, e-mail: sa\_shilova@mail.ru)*

**Abstract.** The article considers conditions and ways of implementing learner-centered assessment within the framework of teaching foreign languages. Top requested soft skills connected with the ability to learn in different conditions and in a diverse cultural environment are reported. Amongst the most needed social competences are such skills as complex problem solving, critical thinking, creativity, emotional intelligence, judgment and decision making, cognitive flexibility. The author justifies the necessity to develop students' reflexive abilities as well as self-organization and self-evaluation skills as they are considered to be integral constituent parts of the most needed social competences, which contribute to the professional success of the university graduate. The advantages of applying learner-centered approach to the system of students' knowledge evaluation are pointed out. Also, the author examines the issues connected with the necessity of creating and using new learner-centered test materials aimed at stimulating students' reflexive abilities. Practical recommendations on organizing students' reflexive activity within the framework of teaching English to non-linguistic students are made. The article describes the ways of implementing such forms of learner-centered assessment as rubrics and checklists for enabling the development of self-evaluation and peer-evaluation skills. The algorithm of teaching essay writing is presented in the article as an example of tasks aimed at encouraging students to form orientation basis of actions. Special attention is paid to the issues connected with implementing learner-centered assessment in group working.

**Keywords:** learner-centered approach, learner centered assessment, social competences, soft skills, life-long learning, reflection, self-evaluation, self-assessment, orientation basis of action, assessment rubrics.

В современных социально-экономических условиях профессиональная успешность и конкурентоспособность выпускника высшей школы во-многом зависит от наличия у него высокого уровня сформированности определённого набора компетенций. В связи с изменением экономики и развитием информационных технологий для работодателей особой ценностью представляются не только и не столько профессиональные компетенции, сколько дополнительные знания и умения. Всё чаще в дискуссиях о наиболее востребованных навыках и умениях 21 века отмечается особое значение и важность так называемых гибких навыков или надпрофессиональных компетенций, представляющих собой совокупность социальных и коммуникативных навыков и умений, позволяющих эффективно общаться и работать в команде. В 2016 году на международном экономическом форуме в Давосе был приведён список навыков и умений, которые будут самыми востребованными в 2020 году. Среди лидирующих компетенций были выделены такие, как комплексный подход к решению сложных задач, кри-

тическое мышление, креативность, эмоциональный интеллект, рассудительность и принятие решений, познавательная гибкость.

Существует мнение о том, что большинство гибких навыков и умений формируются вероятнее всего стихийно, вне учебной среды вуза и чаще всего через дополнительное образование (О.Л. Чуланова) [1; с. 16]. Однако, принимая во внимание тот факт, что согласно ФГОС ВПО 3 основной целью обучения становится формирование у студентов вузов определённого набора компетенций и, проанализировав формулировку некоторых из них, можно утверждать, что большинство гибких навыков и умений имплицитно включены в состав общекультурных, общепрофессиональных и профессиональных компетенций. Таким образом, формирование надпрофессиональных компетенций представляется одной из ключевых задач, стоящих перед преподавателем современной высшей школы.

Способность к обучению в различных условиях и в различной культурной среде является на данный момент

также одной из ключевых компетенций и тесным образом связана с таким надпрофессиональным навыком, как познавательная гибкость. Современный работодатель в частности и весь мировой рынок труда в целом ожидают от сотрудника 21 века готовности и желания постоянно повышать свой профессиональный уровень путём овладения новым объёмом знаний и посредством освоения новых технологий. Ориентация на непрерывное образование или образование через всю жизнь (lifelong learning) – это объединяющая черта различных систем образования во всём мире.

Уходя корнями во времена древних философов, концепция непрерывного образования получила новое развитие во второй половине прошлого столетия после публикации материалов генеральной конференции ЮНЕСКО в 1968 году и доклада комиссии Э. Форэ в Париже в 1972 году. Начиная с 70-х годов XX века и по нынешний день непрерывное образование взрослых является одним из важных направлений образовательной политики Российской Федерации [2]. Наиболее успешными студентами с высоким карьерным потенциалом признаются мотивированные студенты с высоким уровнем самостоятельности, с развитой способностью к автономности в сочетании с умением работать в группе. Данные качества так же, как и большинство надпрофессиональных компетенций, связаны со способностью субъекта к рефлексии.

В педагогической науке феномен рефлексии не считается достаточно изученным, несмотря на тот факт, что он играет важную роль в реализации личностно-ориентированной парадигмы в образовании. Сам термин «рефлексия» используется целым рядом таких наук, как философия, психология, этика, педагогика и др. Согласно психолого-педагогической трактовке данного понятия рефлексия представляет собой оперирование субъекта с собственным сознанием, порождающее в результате идеи об этом сознании. При этом рефлексивный компонент выступает как фактор организации мышления через определение направленности познавательной активности субъекта; рефлексия рассматривается как возможность «выхода» из процесса осуществления деятельности и как возможность дальнейшего проектирования на основе рефлексии будущего шага развития деятельности» [3; с. 67]. Таким образом, в процессе обучения рефлексия выступает механизмом самопознания, самоорганизации и самоконтроля, что в свою очередь позволяет сделать вывод о том, что способность к рефлексии является основой процесса саморазвития личности студента.

Принимая во внимание вышесказанное, можно утверждать, что формирование у студентов рефлексивных умений становится одной из приоритетных педагогических задач, реализация которой должна осуществляться в рамках личностно-ориентированного подхода к обучению, так как данный подход предполагает, что студент выступает субъектом учебной деятельности, как личность, стремящаяся к самоопределению и самореализации, то есть осуществляет учебную самостоятельную деятельность. В педагогике вопросами исследования личностно-ориентированного образования занимались такие исследователи, как Н.А. Алексеев, Ш.А. Амонашвили, Е.В. Бондаревская, В.В. Сериков, А.В. Хуторской.

Ориентация современного образования на всестороннее развитие личности студента и повышение его самостоятельности в познавательной деятельности предполагает пересмотр каждого этапа обучения, включая такой этап, как контроль. На необходимость фундаментальной реформы контрольно-оценочной деятельности в рамках реализации личностно-ориентированного обучения указывали многие отечественные и зарубежные исследователи. В теории и практике личностно-ориентированного образования необходимость контроля студентами личностных достижений для самоопределе-

ния в учебной деятельности обосновали А.Л. Андреев, Н.А. Алексеев, В.П. Бездухов, В.П. Борисенков, Э.Ф. Зеер, Л.С. Илюшин, А.Н. Майоров, Е.В. Ткаченко, Н.Н. Тулькибаева.

В личностно-ориентированном образовательном процессе особую важность приобретает не столько выявление результата, соотносимого со стандартом, сколько личностные достижения обучающихся. Однако существующие формы контроля, сложившиеся в информационно-традиции образования, характеризуются обезличенностью, которая якобы гарантирует объективность, но по мнению ряда исследователей, на самом деле превращает процесс обучения в отчуждённую процедуру [4; 5]. Согласно мнению британского психолога Джона Равена существующая система контроля и оценивания не распознаёт таланты обучающихся, тормозя их развитие, сужая их возможности и тем самым лишая общество отдачи от их потенциальных достижений [6, с. 56; 7-9]. Таким образом, можно говорить о сложившемся противоречии между унифицированным характером контроля знаний, призванным выявить соответствие уровня усвоения учебного материала государственным стандартам и необходимостью рефлексии студентами своего обучения как личностно развивающего процесса.

Контроль знаний студентов в личностно-ориентированном обучении является специальной учебной деятельностью, направленной не только на установление соответствия личного опыта обучения требованиям стандарта, но и на определение степени а) прогресса личности по отношению к ее предыдущим проявлениям в образовательной деятельности (Л.С. Илюшин) [10] и б) личностного продвижения учащегося по лестнице достижений в процессе освоения знаний, умений, развития психических процессов, личностных качеств (А.Н. Майоров) [11]. Залогом результативности данной учебной деятельности является хорошо организованное и осознанное педагогическое сопровождение со стороны преподавателя, заключающееся, в том числе и в пересмотре и переработке используемых дидактических материалов.

Контрольно-измерительные материалы, применяемые в личностно-ориентированном образовательном процессе, должны не только выявлять показатели успеваемости студентов, но и стимулировать их рефлексивную деятельность, развивая способности к самооценке и самоконтролю. Идея дидактических материалов двойного назначения была предложена Е.Д. Божович применительно к школьникам, однако может быть использована и при разработке лично-ориентированных дидактических материалов для высшей школы [12]. Как отмечает Н.В. Кулиш, выражая мнение многих исследователей, контрольно-измерительные материалы, имеющие личностно-ориентированную направленность, должны способствовать выявлению личных достижений студентов по следующим направлениям: формирование личностного знания; осознание затруднений и необходимости предпринимать усилия по их преодолению; усвоение соответствующих способов организации собственной деятельности [5].

В рамках данной работы мы хотели бы рассмотреть несколько способов использования личностно-ориентированных форм контроля, применяемых в рамках преподавания иностранного языка, как одной из обязательных дисциплин общего цикла.

Одним из эффективных способов развития рефлексивных способностей студентов является использование заданий, позволяющий студентам давать собственную оценку курса, комментируя его полноту, сложность, значимость и прикладную ценность как отдельных тем, так и всего курса в целом. Так, неотъемлемой составляющей всех дистанционных курсов, разработанных преподавателями кафедры английского языка и межкультурной коммуникации Саратовского государственного университета и размещённых на платформе Moodle, является

обязательная для заполнения анкета. В данной анкете содержатся такие вопросы, как: «Какая из тем курса вызвала у вас наибольший интерес?», «Какое задание вызвало больше всего затруднений?», «Какую тему курса Вы хотели бы расширить?», «Задания какого типа Вам легче всего выполнять? (предлагается выбрать из следующих вариантов: задания с выбором ответа, задания открытого типа, с опорой на чтение, с опорой на слушание; также представляется возможность выбора нескольких вариантов)». В зависимости от специфики курса и уровня сформированности иноязычной коммуникативной компетенции студентов вопросы анкеты формулируются на английском или русском языке.

Значительным потенциалом для формирования навыков самоконтроля и взаимоконтроля студентов обладает использование оценочных рубрик (rubrics) и листов самопроверки (checklists) [13; с. 138]. Под рубриками понимают описательные оценочные схемы, позволяющие преподавателю осуществлять руководство процессом или результатом работы студентов. Различают холистические и аналитические оценочные рубрики. При аналитическом подходе требуется идентификация различных измерений или характеристик действий, которые оцениваются отдельно. Холистические рубрики не предполагают отдельную оценку или анализ каждого из критериев: полный продукт или результат оценивается в целом. Рубрики традиционно применяются при оценивании различных письменных работ, работы в группах, проектов и устных ответов, в некоторых случаях в качестве критериев для самоконтроля преподаватель может предложить студентам оценочную рубрику, используемую им для проверки работ (таблицы 1, 2). В таблице 1, 2 представлены примеры рубрик, составленных при помощи такого ресурса, как Rubistar (online rubric maker):

Таблица 1 - Рубрика, разработанная для осуществления взаимоконтроля и самоконтроля

Peer Feedback and Self-Evaluation (Group Discussions)				
Name _____				
Date _____				
Read each statement and rate your groupmates and yourself by circling one response for each description. 3 – always, 2 – sometimes, 1 – rarely, 0 – never				
	myself	Member 1	Member 2	Member 3
Actively participated in group discussions	3 2 1 0	3 2 1 0	3 2 1 0	3 2 1 0
Contributed useful ideas	3 2 1 0	3 2 1 0	3 2 1 0	3 2 1 0
Expressed respectful and tolerant attitude to other members' opinions	3 2 1 0	3 2 1 0	3 2 1 0	3 2 1 0
Presented ideas clearly	3 2 1 0	3 2 1 0	3 2 1 0	3 2 1 0
Showed interest to other members' ideas and opinions, engaged others in the discussion	3 2 1 0	3 2 1 0	3 2 1 0	3 2 1 0

\*составлено автором

Таблица 2 - Рубрика для проверки письменной работы «Личное письмо»\*

Letter-Writing				
Teacher's Name: Mrs. Shilova				
Student's Name: _____				
CATEGORY	4	3	2	1
Content Accuracy	The letter contains at least 3 accurate facts about the topic.	The letter contains 3–4 accurate facts about the topic.	The letter contains 1–2 accurate facts about the topic.	The letter contains no accurate facts about the topic.
Grammar & spelling (conventions)	Writer makes no errors in grammar or spelling.	Writer makes 1–2 errors in grammar and/or spelling.	Writer makes 3–4 errors in grammar and/or spelling.	Writer makes more than 4 errors in grammar and/or spelling.
Sentences & Paragraphs	Sentences and paragraphs are complete, well-constructed and of varied structure.	All sentences are complete and well-constructed (no fragments, no run-ons). Paragraphing is generally done well.	Most sentences are complete and well-constructed. Paragraphing needs some work.	Many sentence fragments or run-on sentences OR paragraphing needs lots of work.

\*составлено автором

Следует отметить ещё один тип заданий, относящихся к личностно-ориентированным формам контроля. Данный тип заданий связан с необходимостью построения студентами так называемой ориентировочной основы деятельности. Согласно Н.Ф. Талызиной, быстрота формирования и качество действия определяется ориентировочной частью действия, которая в свою очередь опирается на ориентировочную основу деятельности (далее – ООД) [14; с. 107]. ООД включает в себя знание и представление студента о цели деятельности – что

предстоит делать, чему научиться; мотив деятельности – для чего делать; знания о средствах деятельности – с помощью чего делать, что для этого использовать; четкое представление о способах деятельности – как делать, в какой последовательности, какие требования соблюдать; знание способов контроля и самоконтроля – как действовать, чтобы избежать ошибок, как определить соответствие деятельности поставленной цели.

Примером заданий, побуждающих студентов строить ориентировочную основу деятельности, является алгоритм обучения студентов написанию академического эссе [15; с. 26]. В самом начале им предлагается ознакомиться с планом работы над эссе. Преподавателю необходимо помочь студентам осознать важность и значимость каждого этапа. С этой целью представляется целесообразным начинать работу с ознакомления студентов с памяткой, представляющей план их последующих действий.

Пример: 1) thinking-planning; 2) first draft; 3) revision and editing; 4) final draft.

Часть работы, называемая в памятке Thinking – Planning, осуществляется во время занятий, в случае, когда студенты только начинают знакомиться с навыками работы над письмом, и имеет следующую структуру:

1) task interpretation; 2) brainstorming; 3) grouping ideas; 4) making a paragraph plan.

Получив задание, студентам важно понять, что именно им необходимо сделать и какие требования предъявляются к их работе. Для этого им предлагается ответить на следующие вопросы:

1. In the exam, do you have to do this task?
2. How many words do you have to write?
3. Who are you writing your essay for?
4. How many ideas do you have to write about?

Далее студенты просматривают критерии, которые будет использовать преподаватель при оценке их работ.

Следующий этап – «мозговой штурм» – упражнение, в ходе которого учащиеся совместными усилиями разрабатывают определённую тему. Студенты спонтанно и свободно высказывают идеи и мнения, затрагивают различные аспекты и темы и фиксируют их неупорядоченно в виде отдельных слов, словосочетаний, фраз и коротких предложений. В зарубежной методике такая форма работы над письмом, при которой предполагается совместный поиск идей, их последующая организация и составление плана, получила название TTW (далее – Talk-Think-Write) or Collaborative Writing.

Дальнейший этап работы заключается в написании студентами первоначального варианта своего эссе. С целью формирования навыков критического мышления и анализа собственных достижений студентам предлагается обменяться своими работами и предложить конструктивные изменения, которые могли бы помочь устранить недочёты и улучшить окончательный вариант эссе. После того, как студенты внесли все необходимые изменения в свои работы, они должны обратиться к листу самопроверки, чтобы убедиться в том, что были учтены все важные особенности написания эссе. Использование листов самопроверки способствует увеличению эффективности самостоятельной работы без ограничения степени автономности студентов.

Особо следует отметить важность личностно-ориентированного контроля достижений студента при работе в микроколлективе. Работа в парах/группах в значительной степени отвечает потребностям современного поколения студентов, принадлежащих к так называемому, поколению Y или поколению Миллениум. В России к поколению Y социологи традиционно относят людей, родившихся в новых социально-политических условиях (1984–2003 годы). Согласно данным исследований, проводимых российскими и зарубежными агентствами, современные молодые люди высоко ценят те качества, которые помогают легко находить общий язык с другими людьми. Приоритетной формой общения для них

является диалог. Микрогрупповые формы работы в контексте преподавания иностранного языка в значительной степени способствуют решению как чисто методических задач, направленных на формирование иноязычной коммуникативной компетенции, так и позволяют успешно развивать способности к рефлексии, самооценке и самоконтролю, так как учебные задания на основе интерактивного взаимодействия способствуют сравнению себя с собой бывшим, своими одногруппниками, своими представлениями о самореализации. Более того, парная и групповая формы работы позволяют эффективно применять такие альтернативные формы оценки, упомянутые выше, как оценочные рубрики, самооценка и взаимооценка. Личностно-ориентированный контроль позволяет диагностировать успешность работы группы, определять основные сложности и проблемные зоны, обеспечивает возможность внесения корректив.

Подводя итог вышесказанному, необходимо отметить, что использование личностно-ориентированного контроля обладает значительным потенциалом для решения большого количества актуальных задач, стоящих перед преподавателем современной высшей школы, а именно эффективного формирования и развития способностей студентов к рефлексии, самооценке и самоконтролю, как важных составляющих надпрофессиональных компетенций, выступающих залогом конкурентоспособности и успешности выпускников современной высшей школы.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Чуланова О.Л. Социально-психологические аспекты управления: эмоциональная компетентность руководителя в структуре soft skills (значение, подходы, методы диагностики и развития // Интернет-журнал «НАУКОВЕДЕНИЕ», 2017. Т. 9, №1 URL: <http://naukovedenie.ru/PDF/07EVN117.pdf> (дата обращения: 21.03.2018).
2. Об образовании в Российской Федерации: федеральный закон от 29.12.2012 №273-ФЗ (ред. от 07.03.2018). URL: <http://zakonobrazovani.ru/glava-2/statya-10>
3. Жукова Н.В. Единство антиципации и рефлексии как психологический механизм регуляции мышления студента в контекстном обучении: автореф. дис. ... канд. психол. наук. – М., 2000. 137 с.
4. Юсупова О.В., Костикова Е.В., Куликова Н.А. Личностно-ориентированный контроль в новой системе оценки знаний студентов инженерного ВУЗа // Известия Самарского научного центра Российской академии наук, 2015. Т. 17, №1 URL: [http://www.ssc.smr.ru/media/journals/izvestia/2015/2015\\_1\\_68\\_71.pdf](http://www.ssc.smr.ru/media/journals/izvestia/2015/2015_1_68_71.pdf) (дата обращения: 21.03.2018).
5. Кулиш Н.В. Личностно-ориентированный контроль знаний студентов // Высшее образование в России, 2010. №8/9 URL: <https://cyberleninka.ru/article/v/lichnostno-orientirovannyu-kontrol-znaniy-studentov> (дата обращения: 21.03.2018).
6. Равен Дж. Компетентность в современном обществе: выявление, развитие и реализация. М.: Когито-Центр, 2002. 400 с.
7. Равен Д. Наше некомпетентное общество: часть I (с обсуждением некоторых компетентностей, необходимых для его преобразования) // Балтийский гуманитарный журнал. 2016. Т. 5. № 4 (17). С. 274-293.
8. Равен Д. Кризис? какой кризис? // Азимут научных исследований: экономика и управление. 2014. № 4 (9). С. 81-95.
9. Raven J. Problems with “closing the gap” philosophy and research (some observations derived from 60 years in educational research) // Балтийский гуманитарный журнал. 2017. Т. 6. № 3 (20). С. 252-275.
10. Илюшин Л.С. Образовательная мотивация: теория и методология исследования: монография. – СПб.: Изд-во БАН, 2002. 216 с.
11. Майоров А.Н. Тесты школьных достижений: кон-

струирование, проведение, использование. – СПб., 1996. 203 с.

12. Процесс учения: контроль, диагностика, коррекция, оценка / Под ред. Е.Д. Божович / Учеб. метод. пособие. Московский психолого-социальный институт, 1999. 224 с.

13. Шилова С.А. Использование оценочных рубрик для развития навыков самоконтроля // Организация самостоятельной работы студентов: Материалы докладов V Международной очно-заочной научно-практической конференции «Организация самостоятельной работы студентов» (29 апреля 2016 года) – Саратов: Изд-во «Техно-Декор», 2016. С. 136–139.

14. Тальзина Н.Ф. Педагогическая психология: Учеб. пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений. – М.: Издательский центр «Академия», 1998. 288 с.

15. Шилова С.А. Способы формирования компетенции иноязычной письменной речи в рамках самостоятельной работы студентов // Организация самостоятельной работы студентов: Материалы докладов VI Международной очно-заочной научно-практической конференции «Организация самостоятельной работы студентов» (28 апреля 2017 года) – Саратов: Изд-во «Техно-Декор», 2017. С. 25–29.

*Статья поступила в редакцию 03.04.2018*

*Статья принята к публикации 27.06.2018*

РЕАЛИЗАЦИЯ ИСТОРИКО-БИОГРАФИЧЕСКОГО ПОДХОДА В ПРЕПОДАВАНИИ  
ФИЗИКИ СРЕДСТВАМИ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ

© 2018

**Шурыгин Виктор Юрьевич**, кандидат физико-математических наук,  
доцент кафедры физики**Краснова Любовь Алексеевна**, кандидат педагогических наук,  
доцент кафедры физики*Казанский (Приволжский) федеральный университет, филиал – Елабужский институт  
(423604, Россия, Елабуга, улица Казанская, 89, e-mail: l.krasn@mail.ru)*

**Аннотация.** В настоящее время в условиях обновления и совершенствования процесса образования особая роль отводится элементам истории науки в преподавании учебных дисциплин. Физика один из предметов, изучение основ которого невозможно без обращения к историческим фактам и этапам развития науки на всех ступенях обучения. Использование исторического материала в преподавании физики позволяет решать важные воспитательные, образовательные, развивающие задачи, ориентированные не только на вооружение учащихся знаниями и умениями, но и на формирование личности, способной к творческому подходу и успешной самореализации. Однако, как показывает практика, в связи с недостатком академического времени, отводимого на аудиторские занятия рассмотрение исторических сведений, как правило, происходит лишь фрагментарно. В статье представлены результаты и анализ работы по проектированию и использованию элементов дистанционного обучения на основе системы управления обучением (LMS MOODLE) в контексте проблемы обеспечения обучающихся дополнительным учебным контентом, реализующим историко-биографический подход в преподавании физики в Елабужском институте Казанского федерального университета. Описаны структурные элементы дистанционных модулей, их функциональные возможности, особенности организации самостоятельной работы студентов. Использование разработанных дистанционных модулей в процессе изучения курса физики, содержащих необходимые обучающие, контролируемые и вспомогательные элементы по истории физики, создает широкие возможности для изучения истории науки, формирования у студентов умений и навыков по активному использованию ресурсов электронной образовательной среды в учебном процессе.

**Ключевые слова:** вуз, обучение физике, историко-биографический подход, электронное обучение, смешанное обучение, MOODLE.

IMPLEMENTATION OF THE HISTORICAL-BIOGRAPHICAL APPROACH IN TEACHING  
PHYSICS BY REMOTE TRAINING

© 2018

**Shurygin Viktor Yuryevich**, candidate of physical and mathematical sciences,  
associate professor of the department of Physics**Krasnova Lyubov Alekseevna**, candidate of pedagogical sciences, associate professor  
of the department of Physics*Kazan (Volga region) Federal University, branch – Elabuga Institute  
(423604, Russia, Elabuga, Kazanskaya street, 89, e-mail: l.krasn@mail.ru)*

**Abstract.** At present, in the conditions of updating and improving the educational process, a special role is assigned to the elements of the history of science in the teaching of academic disciplines. Physics is one of the subjects, the study of the foundations of which is impossible without resorting to historical facts and stages of development at all levels of learning. The use of historical material in the teaching of physics allows solving important educational, educational, developmental tasks, oriented not only to the arming of students with knowledge and skills, but also to the formation of a personality capable of creative approach and successful self-realization. However, as practice shows, due to the shortage of academic time devoted to classroom studies, the examination of historical information, as a rule, occurs only fragmentarily. The article presents the results of the work on the development and use of distance learning elements based on the Learning Management System (LMS MOODLE) in the context of the problem of providing students with additional educational content that implements the historical and biographical approach in teaching physics at the Elabuga Institute of the Kazan Federal University. The structural elements of the remote modules, their functional capabilities, and the features of the independent work organization for students are described. The use of the developed remote modules in the course of studying the physics course, containing the necessary teaching, controlling and auxiliary elements in the history of physics, creates ample opportunities for studying the history of science, forming students' skills and abilities to actively use the resources of the electronic educational environment in the educational process.

**Keywords:** university, teaching physics, historical and biographical approach, e-learning, blended learning, MOODLE.

Физика, как естественная наука о наиболее общих законах природы, выступая в качестве учебной дисциплины, вносит свой особый вклад в подготовку подрастающего поколения. В ее задачи входит не только формирование у школьников и студентов определенного набора теоретических знаний, практических умений и навыков, но и решение проблем развития их общечеловеческой культуры. Решению таких задач во многом может способствовать использование элементов историко-биографического подхода к обучению [1]. Связь обучения физики с ее историческим содержанием позволяет конкретизировать и уточнить общенаучные знания, делает теоретические положения более понятными, доходчивыми, легче усвояемыми [2–4]. Введение в изложение какой-либо темы исторических сведений не только выступает дополнительным полезным материалом, но и дает возможность показать науку как общественную деятельность, формы которой могут меняться на разных этапах

развития общества. Историко-биографические сведения, полученные в процессе изучения физики, оказывают существенное влияние на формирование системы духовных ценностей обучаемого, а также способствуют более глубокому пониманию значения различных физических законов и теорий.

В настоящее время важность и значимость использования историко-биографических сведений в преподавании различных дисциплин является, пожалуй, общепризнанным фактом. Для их введения в учебный процесс разрабатываются специальные методы и приемы. Например, вводные или заключительные лекции, определенной направленности, различные внеаудиторные мероприятия и т. д. Однако на практике такой подход реализуется достаточно редко и лишь фрагментарно. Это связано, прежде всего, с недостатком академического времени, отводимого на аудиторские занятия. Поэтому, например, в преподавании физики, главное внимание

уделяется изучению основного теоретического материала, методике решению задач и организации лабораторного практикума. История же развития научной мысли остается, зачастую, за кадром.

Представляется, что существенную роль в решении обозначенных проблем могут и должны сыграть современные информационно-коммуникационные технологии, открывающие широкие возможности для эффективной доставки обучающимся дополнительного учебного контента различного вида и, практически, неограниченного объема. По сути, это позволяет ввести в традиционный учебный процесс исторический материал посредством элементов дистанционного обучения. Развитие электронной информационно-образовательной среды вуза является насущным требованием времени и необходимым условием формирования конкурентоспособности будущего специалиста [5–7].

В современном образовании для практической реализации такого подхода все чаще используются различные электронные системы управления обучением (Learning Management Systems, LMSs) [8]. Они позволяют преподавателям создавать интерактивные электронные образовательные курсы, содержащие все необходимые обучающие, контролирующие и вспомогательные элементы. В частности, эти курсы могут содержать специальные элементы для включения историко-биографического материала в содержание обучения. Наличие таких курсов обеспечивает возможность эффективной реализации смешанного обучения, как сочетания традиционного и электронного дистанционного обучения.

В настоящее время в мире существует множество различных LMS, например, BlackBoard, WebCT, TopClass, Claroline, ILIAS, Desire2Learn, MOODLE, etc. В России, как и во многих других странах, наибольшее распространение получила он-лайн платформа обучения, известная, как Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment (MOODLE) [9–12].

Так, например, LMS MOODLE эффективно используется в системе образования уже более пятнадцати лет [13–15]. Достаточно широкое распространение за прошедшие годы эта система получила и при обучении физике на разных ступенях образования [9; 11; 16–20]. Использование LMS MOODLE позволяет, в частности, эффективно организовать самостоятельную работу студентов [21–24], тестовый контроль знаний [25–28], а также способствует совершенствованию информационной компетентности обучающихся [29; 30]. В работах [31; 32] проведен предварительный анализ возможностей LMS MOODLE для введения в учебный процесс сведений из истории науки.

Цель настоящей работы состоит в детальном изучении возможностей и особенностей технологии применения элементов историко-биографического подхода при реализации смешанного обучения физике на основе авторских электронных образовательных курсов, разработанных в LMS MOODLE.

Преподавание и изучение любого раздела физики, как и других естественных наук, связано с несколькими видами учебной работы. Изучение теоретического материала, обучение методике решению физических задач, лабораторный практикум, мероприятия текущего и итогового контроля. Опыт работы показывает, что на каждом этапе учебной работы могут быть эффективно использованы электронные образовательные курсы, разработанные в LMS MOODLE [11; 20; 25].

Использование электронного обучения и Интернет-технологий существенно экономит учебное время, повышает интерес к предмету, способствует более глубокому пониманию научных законов и концепций, развивает навыки самостоятельной работы, положительно влияет на качество всего процесса обучения, а также способствует совершенствованию ИТ-компетенции студентов. Реализации всех этих положительных моментов во многом способствует введение в содержание электронных

курсов историко-биографических сведений. Для этого в LMS MOODLE имеется ряд эффективных и удобных инструментов.

Для представления теоретического материала наиболее полезным инструментом, на наш взгляд, является элемент «Лекция». Данный элемент (разработанный преподавателем) состоит из небольших фрагментов теоретического материала, которые перемежаются тестовыми вопросами, при неправильном ответе на которые система возвращает студента к повторному изучению теории. Особое удобство данного элемента для привлечения историко-биографических сведений состоит в том, что блоки теоретического материала представляют собой веб-страницы. Поэтому они могут содержать не только текстовый и графический материал, но и любые анимации, презентации, видеоролики (или ссылки на них) и т. д. Студенты работают с этим элементом самостоятельно в любое удобное для них время. Опыт показывает, что проработанный таким образом учебный материал усваивается студентами гораздо глубже.

Кроме этого, каждый курс содержит ряд элементов, которые пополняются самими студентам под руководством преподавателя в процессе изучения курса. Это активизирует самостоятельную работу студентов, а также приводит к улучшению и обогащению содержания курсов после каждого прохождения их студентами. К таким элементам относятся «Вики», «База данных», интерактивный глоссарий, дополнительные материалы по каждой теме, включающие в себя активные ссылки на соответствующие страницы учебников, презентации, анимации, видеоролики, полезные при изучении конкретных вопросов курса физики. Все эти элементы также оказываются весьма полезными для эффективного введения сведений из истории науки в учебный процесс. Так, например, элементы глоссария могут содержать не только описание того или иного термина, но и графику, анимации, ссылки на любые интернет-ресурсы и файлы мультимедиа. Заполняемый студентами глоссарий является интерактивным, и каждый введенный термин высвечивается в виде гиперссылки при появлении в любом месте курса. Это демонстрирует рисунок 1.

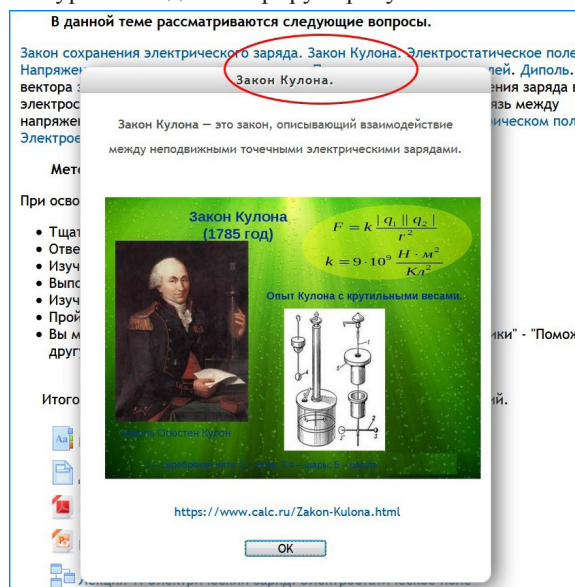


Рисунок 1 - Срабатывание интерактивного глоссария на термине «закон Кулона»

Другим, эффективными в этом плане инструментами MOODLE, являются элементы «База даны» и «Вики». При этом преподавателем создаются только шаблоны заполнения этих элементов и, при необходимости, несколько примеров. Дальнейшая работа по наполнению данного элемента содержанием ведется студентами са-

мостоятельно, контролируется и оценивается преподавателем. Так, например, в каждом электронном курсе нами используется база данных «Выдающиеся ученые». Студенты собирают в нее различные сведения о жизни и деятельности известных ученых, внесших наибольший вклад в развитие данного раздела физики. На рисунке 2 представлена одна из страниц такой базы данных.

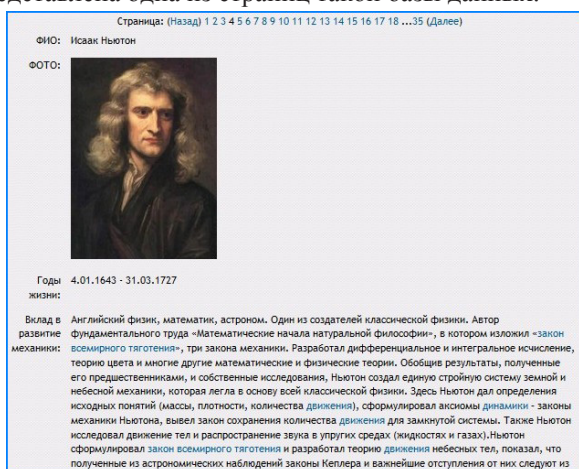


Рисунок 2 - Элемент базы данных «Выдающиеся ученые-механики»

В конце изучения курса студентам предлагается написать реферат (эссе) на тему, связанную с историей развития изучаемого раздела физики. Для управления данным видом самостоятельной работы студентов нами используется инструмент «Семинар». Использование данного элемента проходит в несколько фаз, которые переключаются преподавателем либо вручную, либо автоматически по заранее выставленным датам. На первом этапе студенты определяются с темой своей будущей работы. Студент может выбрать тему из предложенного преподавателем списка, либо предложить свою собственную. Преподаватель утверждает распределение тем между студентами и представляет инструкцию по выполнению работы. Затем через определенное время элемент переключается в фазу представления работ. Студенты загружают файлы со своими выполненными и оформленными работами в систему. Далее на каждую работу преподавателем назначается определенное число рецензентов из числа студентов, предоставивших свои работы, и дается инструкция с критериями по оцениванию работы. Таким образом, на данном этапе к оцениванию работ привлекаются сами студенты. Поэтому каждый из студентов в итоге имеет дело не с одной, а с несколькими работами на разные темы. Студенты загружают файлы со своими рецензиями, и система переключается в следующую фазу. Рецензии студентов систематизируются и анализируются преподавателем. На конечном этапе преподаватель окончательно оценивает как сами рефераты (эссе) так и работу, проделанную рецензентами.

Далее хотелось бы отметить огромные возможности LMS MOODLE для организации тестового контроля знаний студентов. В частности, система позволяет создавать тестовые задания самых различных, как традиционных, так и уникальных типов. Так ее последняя версия содержит шаблоны заданий 32 различных типов, многие из которых достаточно удобны для реализации элементов историко-биографического подхода. На рисунке 3 показан пример такого задания, которое может быть предложено студентам после завершения изучения всех разделов физики.

Опыт показывает, что такого рода задания вызывают огромные трудности у студентов, изучающих физику традиционными методами, когда на рассмотрение исторического материала просто не хватает времени.

Введение историко-биографических сведений в

учебный процесс является особенно важным при подготовке учителей физики [33; 34]. Поэтому, в наиболее полном виде данный подход был реализован нами при разработке и использовании электронных образовательных курсов, предназначенных для студентов, обучающихся в весеннем и осеннем семестре 2017 года по направлению подготовки «Педагогическое образование» (профиль «Математика и физика»).



Рисунок 3 - Пример тестового задания «на соответствие (с перетаскиванием)»

Важной особенностью LMS MOODLE в плане проведения педагогических исследований и анализа результатов обучения является наличие таких инструментов, как «опрос» и «анкета». Элемент «опрос» предлагает несколько ответов на каждый вопрос, из которого студент должен выбрать один. Элемент «анкета» может содержать множество вопросов разных типов.

С помощью данных инструментов на заключительной стадии обучения нами были проведены анкетирование студентов. Его цель состояла в выяснении мнения студентов об эффективности используемых электронных образовательных курсов в целом и отдельных видов самостоятельной работы студентов в контексте реализации элементов историко-биографического подхода при изучении физики.

Анализ результатов проведенного анкетирования демонстрирует положительную оценку электронно-образовательной среды курсов, содержания и значимости предоставленных учебных и историко-биографических материалов, удобной навигации и функциональным возможностям системы LMS MOODLE.

При этом подчеркнута важность и актуальность осуществления связи обучения физике с ее историческим содержанием. Обращение к истории науки в процессе изучения физики означает не уход от актуальных проблем современности, а напротив более глубокую ориентацию в них с целью понимания истоков и перспектив современного научно-технического прогресса. В развитии науки физики и сегодня происходят изменения: открытие новых явлений, установление законов, совершенствование методов исследования, возникновение новых теорий. Все это требует особой ориентации в исторических событиях, возможности соотношения исторического и логического в научном и учебном познании.

Таким образом, разработка и использование дистанционных модулей в процессе изучения физики позволяют в полной мере создавать условия по детальному рассмотрению исторического материала, способствуют реализации принципа историзма в учебном познании физики, и в целом повышают способность и готовность

выпускников к осуществлению качественной и результативной будущей профессиональной деятельности.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Мазур Л.Н. Историко-биографический метод. Понятия и категории. Вспомогательный проект портала Хронос. URL: <http://ponjatija.ru/node/10970> (дата обращения: 23.04. 2018).
2. Хуторской А.В. Биографический метод в обучении физике. Памяти Л.Н. Хуторской // Физика в школе. 2016. №7. С. 19–27.
3. Оспенникова Е.В., Шестакова Е.С. Принцип историзма в обучении физике: содержание и модели реализации в средней общеобразовательной школе // Педагогическое образование в России. 2010. №4. С. 67–75.
4. Бордонская Л. А. Физика и культура // Ученые записки ЗабГУ. Сер. Физика, математика, техника, технология. 2014. № 3 (56). С. 117–131.
5. Лаврентьев С.Ю., Крылов Д.А. Технологии формирования конкурентоспособности будущего специалиста. Йошкар-Ола: Изд-во МарГУ, 2017. 175 с.
6. Тягульская Л.А., Сташкова О.В., Гарбузняк Е.С. Электронная информационно-образовательная среда как необходимая составляющая современного образовательного процесса // Вестник Приднестровского университета. Серия: Физико-математические и технические науки. Экономика и управление. 2016. Т. 3, № 3. С. 91–98.
7. Курдова М.А., Квасова А.С. Развитие электронной информационно-образовательной среды вуза – требование современности // Уральский научный вестник. 2018. Т. 3. № 1. С. 022–026.
8. Burns M. Distance Education for Teacher Training: Modes, Models and Methods. 2013. URL: <http://idd.edc.org/sites/idd.edc.org/files/DE%20Book-final.pdf> (дата обращения: 23.04. 2018).
9. Каргузова Т.В., Мерлина Н.И., Селиверстова Л.В. Использование некоторых элементов системы MOODLE в работе со студентами заочного отделения при изучении математических дисциплин // Карельский научный журнал. 2016. Т. 5. № 2 (15). С. 34–36.
10. Кравченко Г.В. Использование дистанционной среды MOODLE в образовательном процессе студентов дневной формы обучения // Известия Алтайского государственного университета. 2013. № 2 (78). С. 23–25.
11. Shurygin V.Y., Krasnova L.A. Electronic learning courses as a means to activate students' independent work in studying physics // International Journal of Environmental and Science Education. 2016. V. 11, № 8. P. 1743–1751.
12. Казанцева Е.М. MOODLE в системе образования и самообразования педагога // Научные исследования и разработки. Социально-гуманитарные исследования и технологии. 2017. Т. 6. № 4. С. 71–72.
13. Dougiamas M., Taylor P.C. Moodle: Using Learning Communities to Create an Open Source Course Management System // World Conference on Educational Multimedia, Hypermedia and Telecommunications (EDMEDIA), 2003. URL: <https://research.moodle.net/33/1/Moodle%20Using%20Learning%20Communities%20to%20Create.pdf> (дата обращения: 23.04. 2018).
14. Melton J. The LMS Moodle: a usability evaluation. Prefectural University of Kumamoto. 2006. URL: <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.124.7533&rep=rep1&type=pdf> (дата обращения: 23.04. 2018).
15. Cole J., Foster H. Using Moodle: Teaching with the popular open source course management system. 2007. O'Reilly Media, Inc.
16. Шурыгин В.Ю. О возможности использования вузовских электронных образовательных курсов в процессе преподавания физики в школе // Физика в школе. 2016. № 4. С. 57–60.
17. Gonen S., Basaran B. The new method of problem solving in physics Education by using scorm-compliant content package // The Turkish Online Journal of Distance Education. 2008. V. 9, № 3. P. 112-120. Martin-Blas T., Serrano-Fernandez A. The role of new technologies in the learning process: Moodle as a teaching tool in Physics // Computers & Education. 2009. V. 52, № 1. P. 35–44.
18. Ekici F., Kara I., Ekici E. The primary student teachers' views about a blended learning application in a basic physics course // The Turkish Online Journal of Distance Education. 2012. V.13, № 2. P. 291–310.
19. Basitere M., Ivala, E. Evaluation of an adaptive learning technology in a first-year extended curriculum programme physics course // South African Computer Journal. 2017. V. 29, № 3. P. 1–15.
20. Тимербаев Р.М., Шурыгин В.Ю. Активизация процесса саморазвития студентов при изучении курса «Теоретическая механика» на основе использования LMS MOODLE // Образование и саморазвитие. 2014. №4 (42). С. 146-151.
21. Гамова Н.А., Кулиш Н.В., Пастухов Д.И. Влияние самостоятельной работы на формирование профессиональных качеств будущих бакалавров // Вестник Оренбургского государственного университета. 2017. № 6 (206). С. 3-9.
22. Кутепова Л.И., Ваганова О.И., Трутанова А.В. Формы самостоятельной работы студентов в электронной среде // Карельский научный журнал. 2017. Т. 6, № 3 (20). С. 43-46.
23. Кочнева Е.М., Жарова Д.В. Самостоятельная работа студентов в структуре учебно-профессиональной деятельности // Карельский научный журнал. 2017. Т. 6, № 4 (21). 44-48.
24. Дахин Д.В., Шилова О.И. Использование технологий дистанционного обучения в учебном процессе вуза при подготовке студентов профиля «технология» // Перспективы науки и образования. 2018. № 2 (32). С. 87-91.
25. Шурыгин В.Ю. Организация тестового контроля знаний студентов средствами LMS MOODLE // Балтийский гуманитарный журнал. 2017. Т. 6, № 1 (18). С. 172-174.
26. Костылев Д.С., Кутепова Л.И., Трутанова А.В. Информационные технологии оценивания качества учебных достижений обучающихся // Балтийский гуманитарный журнал. 2017. Т. 6, № 3 (20). С. 190-192.
27. Павлова Е.С., Палферова С.Ш. Организация тестового контроля знаний при изучении дисциплины «Математика» // Балтийский гуманитарный журнал. 2017. Т. 6, № 4 (21). С. 37
28. Артюшина Л.А. Факторный анализ распределенных информационных образовательных систем по проблеме обеспечения достоверности оценки уровня подготовленности обучаемых // Динамика сложных систем - XXI век. 2017. Т. 11, № 3. С. 116-130.
29. Краснова Л.А., Шурыгин В.Ю. Содержание и пути формирования информационной компетентности педагогов // Балтийский гуманитарный журнал. 2017. Т. 6, № 3 (20). С. 200-203.
30. Хамзина Б.Е. Профессиональная и информационная компетентность будущего учителя физики // Вестник Московского городского педагогического университета. Серия: Информатика и информатизация образования. 2010. № 19. С. 120-123.
31. Краснова Л.А. Особенности использования элементов истории физики в дистанционных модулях / Актуальные проблемы истории естественно-математических и технических наук и образования: Материалы Всероссийской научно-практической конференции. Елабуга: ЕИ КФУ, 2014. С. 26-29.
32. Сабирова Ф.М., Шурыгин В.Ю. Историко-биографический подход при изучении физики будущими учителями физики с использованием LMS MOODLE // Балтийский гуманитарный журнал. 2018. Т. 7, № 1 (22). С. 287-290.
33. Бордонская Л.А. Отражение взаимосвязи нау-



ки и культуры в школьном физическом образовании и подготовке учителя физики: монография. Чита: Изд-во ЗабГПУ, 2002. 237 с.

34. Sabirova F.M. Opportunities of biographic method in improvement of physics teacher training // World Applied Sciences Journal. 2013. V. 27. P. 294-298.

*Работа выполнена за счет средств субсидии, выделенной в рамках государственной поддержки Казанского (Приволжского) федерального университета в целях повышения его конкурентоспособности среди ведущих мировых научно-образовательных центров.*

*Статья поступила в редакцию 03.05.2018*

*Статья принята к публикации 27.06.2018*

УДК 159.9.07

**ОСОБЕННОСТИ ПОЛОРОЛЕВОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ У ЖЕНЩИН  
ПОЖИЛОГО ВОЗРАСТА**

© 2018

Адамова Татьяна Васильевна, научный сотрудник

*Национальный медицинский исследовательский центр психиатрии и наркологии им. В.П. Сербского  
(119002, Россия, Москва, Малый Могильцевский пер., 3, e-mail: atv\_56@mail.ru)*

**Аннотация.** В статье рассматриваются особенности полоролевой идентичности у женщин на позднем этапе онтогенеза. В результате проведенного анализа содержания понятия полоролевой идентичности показано отличие данной категории от близких, но не тождественных ей категорий – половой и гендерной идентичности. Выделены направления - биолого-эволюционный и полоролевой подходы, в рамках которых раскрывается сущность и детерминация полоролевой идентичности. Возникновение и трансформация идентичности женщин и мужчин определяется на трех уровнях явлений: биологическом, психологическом и социальном. Указано, что реорганизация экономики может привести к реорганизации системы социальных ролей и изменять стереотипные модели социальных групп, в том числе гендерных, способствуя таким образом созданию новой идентичности. Особое внимание уделено механизмам формирования полоролевой идентичности, среди которых: способы разрешения кризисов идентичности, осознание своей позиции, процессы самокатегоризации. На основе анализа особенностей пожилого возраста выявлено, что основные детерминанты изменения полоролевой идентичности в период геронтогенеза обусловлены как действием общих законов онтогенеза, так и специфическими факторами, присущими данному возрастному периоду и субъекту социальных отношений. Рассматривается важность исследования полоролевой идентичности женщин как основы адаптации социальной личности.

**Ключевые слова:** пол, полоролевая идентичность, геронтогенез, маскулинность, феминность, социальные нормы, пожилой возраст, зрелый возраст, женщина, гендерная идентичность, идентичность женщин, климактерический период.

**FEATURES SEX-ROLE IDENTITY AMONG OLDER WOMEN**

© 2018

Adamova Tatiana Vasilevna, researcher

*V. Serbsky National Medical Research Centre for Psychiatry and Narcology  
(119002, Russia, Moscow, Malyy Mogiltsevsky per., 3, e-mail: atv\_56@mail.ru)*

**Abstract.** This article describes the features of women's gender identity at a late stage of ontogenesis. As a result of analysis of the notion of gender identity illustrates the difference between this category and other, not identical categories – sex identity. There are different areas - biological-evolutionary and gender approaches, which the essence and determination of identity. The emergence and transformation of identities of women and men is determined at three levels of phenomena: biological, psychological and social. Indicated that the reorganization of the economy can lead to reorganization of social roles and change stereotypical model of social groups, including gender, thus contributing to the creation of a new identity. Special attention is given to mechanisms of formation of gender identity, including ways of resolving crises of identity, awareness of position, processes of self-categorization. Based on the analysis of the characteristics of the elderly revealed that the main determinants of the changes in gender identity at the period of gerontogenesis due to the action of the General laws of ontogeny, and specific factors inherent in this age period and subject of social relations. Discusses the importance of research of women's gender identity as the basis of social adaptation of personality.

**Keywords:** gender, sex-role identity, gerontogenesis, masculinity, femininity, social norms, old age, middle age, female, gender identity, identity of women, menopause.

Динамичные социальные процессы, происходящие в последние десятилетия, сопряжены с кардинальным изменением прежнего уклада общественной жизни, разрушением традиционной системы половой стратификации, привычных социокультурных образцов и норм, что закономерно обуславливает появление стойкого научного интереса к аспектам феномена пола человека, проблемам его полоролевой идентичности, гендерным вопросам.

Долгое время половая принадлежность индивида казалась унитарной, а ролевые функции каждого пола однозначно определенными. Однако современные исследования убедительно свидетельствуют о сложности, многозначности и многоуровневости категории пола, элементы которого формируются в разное время, на разных стадиях индивидуального развития.

В зарубежных и отечественных исследованиях затрагивается широкий круг вопросов, связанных с различными формами гендерного бытия человека, феноменом полоролевой идентичности. Среди них: функционирование полоролевых стереотипов (В.С. Агеев), особенности трансформации полоролевой идентичности мужчин и женщин в современных условиях (О.М. Здравомыслова, И.С. Кон, И. Клещина, С.А. Хазова), кризис женской идентичности (А. Темкина), формирование полоролевого поведения в онтогенезе (Ю.Е. Алешина, И.К. Каширская), особенности полоролевой идентичности лиц с девиантным сексуальным поведением (Н.В. Дворянчиков), особенности смысловой организации половой идентичности женщин, обращающихся за психологической по-

мощью (Ж. Зуева), влияние полового самосознания на процессы адаптации у лиц пожилого и старческого возраста (Е.В. Соколинская, Н.В. Дворянчиков) и др.

Необходимо отметить, что зачастую в научных работах наблюдается смешение и синонимизация в использовании терминов «половая идентичность», «полоролевая идентичность», «гендерная идентичность», вносящие некоторые затруднения в их понимание.

Анализ содержания обозначенных категорий дает основание для проведения их разграничения.

Пол – это анатомическое, физиологическое понятие, то есть единство биологических качеств, определяющих принадлежность индивида к биологическому полу. Половая идентичность рассматривается с точки зрения биологических половозрастных особенностей самовосприятия и самопредставления человека. Однако, кроме биологических различий среди людей существуют также социальные роли, виды деятельности, разделение в поведении и психологических характеристиках [1].

Под феноменом полоролевой идентичностью понимаются обусловленные биологическим полом паттерны сознательных и бессознательных взаимодействий с другими людьми [2]. То есть, для полоролевой идентичности, кроме биологических оснований, значимость имеют ролевые и поведенческие проявления личности как индикаторы мужского и женского в обществе. При этом полоролевою идентичностью человека нельзя рассматривать в качестве отдельной единицы анализа, вне связи с остальными составляющими идентичности, поскольку она строится на базе личностной идентичности и аккумуля-

мулирует в себе ее проявления [3].

Достаточно много пересечений между содержанием гендерной и полоролевой идентичности, но гендерная идентичность более широкое понятие, поскольку наряду с ролевым и социальным аспектами входит целостное представление о себе как человеке (от прически до особенностей туалета) [4].

При многообразии компонентов, выделяемых в структуре полоролевой идентичности, рядом авторов наиболее часто называются два компонента: биологический пол (мужчина/женщина) и маскулинность/феминность как конструкты культуры и интериоризованные психологические черты [5]. С.А. Хазовой отмечается, что с изменением системы половых ролей многие традиционные различия между полами, на которых основывались стереотипы маскулинности и феминности, исчезают или резко уменьшаются, а сами образы становятся менее полярными и однозначными, чем раньше [6].

В настоящее время можно выделить несколько направлений, в рамках которых раскрывается сущность и детерминация полоролевой идентичности.

В биолого-эволюционной парадигме утверждается, что биологический фактор не только определяет идентичность человека как представителя определенного пола, но объясняет все психологические и социально-психологические проявления в поведении мужчин и женщин. Маскулинность и феминность женщин в рамках данного направления трактуются как совокупность природных качеств [7]. Однако, необходимо отметить, что современная дифференциальная психология опровергает указанные положения и утверждает, особенности поведения мужчин и женщин, и выполняемые социальные функции не вытекают напрямую из полового диморфизма.

В рамках полоролевого подхода высказывается идея о том, что реальные характеристики идентичности мужчин и женщин являются производными от предписанных социальных ролей. Исполнение половой роли предполагает усвоение и воспроизведение личностью существующих норм, стабилизирующих социальную систему. В противовес данному подходу психологическая концепция андрогинии С. Бэм утверждает, что, дифференциация людей на основе мужских или женских ролей не является однозначным условием для конструирования психологической идентичности личности, и человеку могут быть одновременно присущи маскулинные и феминные черты, независимо от социальных ролей [7], то есть, маскулинность и феминность рассматриваются как независимые качества, а это означает, что уровень феминности не связан с уровнем маскулинности [8].

Возникновение и трансформацию идентичности женщин и мужчин Й. Милоска определяет на трех уровнях явлений: биологическом, психологическом и социальном [4]. Биологический уровень связан с функциональными возможностями организма, жизненным ресурсом женщин и мужчин как биологических индивидов, начиная от клеток и заканчивая системой органов.

В психологическом аспекте полоролевая идентичность обусловлена личностным ресурсом, включающим в себя когнитивные способности, направленность и доминирующие ориентации личности, ее мотивационно-волевой потенциал, ценности и др.

Социальное измерение связано с доминирующими в обществе взглядами, идеологией, влияющими на мужчин и женщин как участников общественных отношений. Как утверждает исследователь, реорганизация экономики может привести к реорганизации системы социальных ролей и изменять стереотипные модели социальных групп, в том числе гендерных, способствуя таким образом созданию новой идентичности [4].

Множественность подходов к сущности понятия полоролевой идентичности, в свою очередь, позволяет обозначить различные механизмы ее формирования.

В психоаналитическом направлении основными

механизмами являются способы разрешения кризисов идентичности, выступающие как осознанные выборы в соответствии с личностно значимыми предпочтениями, целями и ценностями. В интеракционистской ориентации формирование идентичности мужчин и женщин как осознание своей социальной позиции и статуса происходит через призму восприятия ее другими людьми.

В когнитивистской теории основными механизмами конструирования полоролевой идентичности становятся процессы самокатегоризации.

Становление половой идентичности охватывает как ранние, так и поздние периоды человеческой жизни, однако, следует отметить, что в большинстве современных научных работ практически не учитывается возрастная специфика аудитории, в сознании которой оформляются существующие в культуре стереотипы полоролевого поведения. Основное внимание исследователей сосредоточено на лицах молодого и зрелого возраста, существующие сведения об особенностях развития половой идентичности на поздних этапах онтогенеза фрагментарны и неполны, что во многом объясняется практической ориентацией научных разработок.

Среди наиболее содержательных и авторитетных работ в области гендерной проблематики лиц пожилого возраста можно назвать исследования Е.В. Соколинской, Н.В. Дворянчикова, О.В. Красновой, затрагивающих отдельные аспекты полоролевой идентичности на фоне социальной адаптации и протекания психических процессов в период геронтогенеза.

Авторы исследований едины в мысли о том, что период позднего онтогенеза следует рассматривать как новый этап развития половой идентичности, специфика которого обуславливается личностным развитием в пожилом возрасте и особенностями жизненного пути на данном отрезке [9; 10]. Личностные изменения в пожилом возрасте проанализированы С. Д. Максименко, М.С. Пряхниковым и др. Механизмы старения, в том числе психологические, исследовали В.В. Безруков, Т.Д. Марцинковская, исследования самооценки и «Я-концепция» представлены в работах Т.З. Козловой та О.М. Молчановой, особенности ценностных ориентаций в пожилом возрасте представлены И.Д. Бехом, психологическое содержание старения отобразил Э. Эриксон.

Практически во всех культурах этот период знаменует начало старости, когда фокус внимания человека сдвигается от забот о будущем к прошлому опыту, человек сталкивается с многочисленными нуждами, деструктивные процессы начинают преобладать над реконструктивными, и актуальными становятся проблемы адаптации к снизившимся психофизиологическим возможностям и к изменению социальной ситуации.

Отношение человека к этому периоду жизни определяется разнообразными факторами, прежде всего, индивидуальными различиями в иерархии витальных ценностей, уровнями личностной целостности, адаптационными возможностями индивида, наличием достаточного репертуара поведенческой гибкости, имеющимися проблемами соматического характера, условиями микро и макросреды и др. Адаптация пожилого человека к изменяющимся условиям жизнедеятельности существенно определяется его индивидуально-психологическими особенностями, спецификой сформированной личности, особенностями его прошлой жизни и т. д. Кроме того, человек, находясь на пороге старения, сам может выбрать стратегию адаптации к старости [10].

Как отмечает Н.Ю. Флотская, перестройка полоролевой идентичности касается всех структурных составляющих, в качестве которых автором выделены когнитивный, эмоциональный и конативный компоненты [11]. Когнитивный компонент трактуется как представления субъекта о своей половой принадлежности, основанные на интеграции полоролевых образов. Эмоциональный компонент отражает отношение субъекта к своей половой принадлежности, а также к представителям сво-

его и противоположного пола. Конативный компонент половой включает совокупность личностных качеств субъекта, оцениваемых в категориях мужественности-женственности и определяющих саморегуляцию полового поведения в социуме [12].

Результаты различных исследований свидетельствуют, что в самовосприятии женщин пожилого возраста полоролевой образ «Я» становится менее маскулинным: менее властный, менее активный, менее волевой. Одновременно с этим повышается показатель выраженности ориентации на семью и заботу о близких, ценностей «традиционного» («патриархально» окрашенного) поведения, связанных с семейным миром, его потребностями, с акцентом «на женском счастье и любви» [8].

Образ идеальной женщины наделяется как маскулинными характеристиками (сильная, уверенная, смелая, целеустремленная), так и одновременно включающей женственные характеристики: красивая, добрая, самостоятельная, хорошая мать, заботливая. Образ идеального мужчины в представлении женщин пожилого возраста не претерпевает значительных изменений, его по-прежнему хотели бы видеть его умным, добрым, работающим, верным, любящим детей, выносливым, энергичным, уверенным, надежным и непыющим.

По данным Дж. Харрисон, самовосприятие и поведение пожилых женщин во многом обусловлено негативными стереотипами, которые варьируются в зависимости от их статуса и окружения [13]. В штампах сознания статус мужчин связан с профессиональным положением, а статус женщин — с репродуктивными характеристиками, сексуальной привлекательностью и полезностью для мужчин, в связи с чем социальная девальвация пожилой женщины происходит независимо от ее занятий или любой другой деятельности. Дж. Харрисон указывает на то, что подобного рода стереотипы, определяющих пожилых женщин «как устаревших, изношенных», более склонны усваивать женщины, чья предыдущая жизнь соответствовала только модели домохозяйки. Утрата прежней привлекательности и снижение репродуктивных возможностей является важной причиной изменения полоролевой идентичности у женщин пожилого возраста. В физиологическом плане женщин эти процессы отображаются понятием «климакс». То есть, климакс — это сложный для женщины этап перестройки собственной полоролевой идентичности, необходимость которой, по мнению В.Н. Мясичева, обуславливается противоречием неотвратимой утраты витальных возможностей при еще сохранившихся жизненных потребностях [11].

В благоприятной микросоциальной обстановке (благополучная семья, заботливые дети, внуки) получение и проживание позитивных эмоций позволяет женщине проходить климактерический период относительно спокойно, у других в переходном возрасте остается много нерешенных проблем (одиночество и пр.), которые определяют их отношение к климаксу как к крушению надежд.

Важно отметить, что встречающиеся негативные симптомы являются не только следствием климакса, но и проявлением личностных особенностей. По результатам исследования С.А. Пуцай, большинство негативных переживаний в климактерический период сопряжены с такими индивидуально-психологическими характеристиками, как тревожная мнительность, сенситивность, вспыльчивость, эмоциональная лабильность, ригидность или демонстративность. Эти качества в прежней социальной ситуации не проявлялись и не мешали женщинам адаптироваться, признаки дисбаланса в структуре личности стали отчетливо обнаруживаться лишь с наступлением кризисного периода [14].

Помимо названных другой причиной, детерминирующей перестройку полоролевой идентичности женщин в пожилом возрасте является изменение гормональной системы, во многом определяющей соотношение маскулинности-фемининности. Снижение уровня женских

половых гормонов может провоцировать изменение паттернов поведения.

В целом, можно заключить, что, в геронтогенезе как части онтогенеза, действуют те же общие онтогенетические законы. Согласно этим законам и происходит развитие полоролевой идентичности, но с присущими специфическими особенностями. Специфичность проявляется, прежде всего, в том, какое направление принимают возрастные изменения под влиянием внешних факторов и внутренних характеристик самой женщины.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Бахронова Д.К. Гендер и целевые концептуальные гендерные стереотипы // Гендерные исследования в гуманитарных науках: сб. ст. по матер. III междунар. науч.-практ. конф. № 3. – Новосибирск: СибАК, 2015.
2. Ильин Е.П. Пол и гендер. СПб.: Питер, 2010. – 688 с
3. Кумыкова Е. В. Полоролевая идентичность внутренне независимых женщин молодого и зрелого возраста/Кумыкова Е. В. // Человек. Сообщество. Управление. –Краснодар, 2011. – с. 13-26
4. Головнева И. В. Гендерная идентичность: тенденции изменений: моногр. / И. В. Головнева - Нар. укр. акад. – Харьков : Изд-во НУА, 2006. – 311 с.
5. Родина Н.В. Особенности гендерной идентичности личности в преодолении стресса // ПЕМ: Psychology. Educology. Medicine. №3-4. – 2015.
6. Хазова С. А. Пол, гендер и совладание с трудностями [Текст] / С.А. Хазова // Гендерные основания механизмов и профилактики девиантного поведения личности и малых групп в XXI веке: Материалы международного симпозиума, Кострома, 27–28 октября 2005 г. / Отв. ред. Н. П. Фетискин, А. Л. Журавлев. – М.–Кострома: КГУ им. Н. А. Некрасова, 2005. – С. 393–395.
7. Краснова О.В. Особенности становления социокультурной идентичности в пожилом возрасте. Современная социальная психология: теоретические подходы и прикладные исследования.- 2013, № 2, 47–72.
8. Девятых С.Ю. Социокультурные основания сексуальности: монография / науч. ред. В.А. Сонин. – Смоленск: Изд-во СмолГУ, 2009. – 164 с.
9. Краснова О.В. Особенности становления социокультурной идентичности в пожилом возрасте. Современная социальная психология: теоретические подходы и прикладные исследования.- 2013, № 2, С. 47–72.
10. Соколинская Е.В. Гендерная идентичность у лиц пожилого и старческого возраста как фактор социально-психологической адаптации. Автореф. дисс... канд. психол. наук: 19.00.01 / Соколинская Елена Викторовна. – М., 2010. – 25 с.
11. Флотская Н. Ю. Развитие половой идентичности в онтогенезе: диссертация ... доктора психологических наук: 19.00.13.- Санкт-Петербург, 2006.- 459 с.
12. Флотская, Н.Ю. Психология половой идентичности: учеб. пособие / Н. Ю. Флотская. - Архангельск, 2009.
13. Краснова О.В. Выход на пенсию и идентичность женщин // Психологические исследования. 2014. Т. 7, № 35. С. 6.
14. Шевченко Н.Ф., Стадніченко Н.О. Соціальна перцепція людей похилого віку// Збірник наукових праць «Проблеми сучасної психології» № 2(10). – 2016, - С. 144–152

Статья поступила в редакцию 24.04.2018  
Статья принята к публикации 27.06.2018

**МОТИВАЦИОННАЯ СФЕРА ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА  
И ОСОБЕННОСТИ ЕЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ДИАГНОСТИКИ**

© 2018

**Амбалова Светлана Алексеевна**, кандидат педагогических наук,  
доцент кафедры педагогики и психологии*Северо-Осетинский государственный университет имени К.Л. Хетагурова  
(362025, Россия, Владикавказ, улица Ватутина, 46, e-mail: svetagul@mail.ru)*

**Аннотация.** Статья посвящена исследованию мотивационной сферы детей и изучению особенностей ее психологической диагностики. Исследование особенностей развития детей дошкольного возраста значительно отличается от изучения психических процессов взрослого населения, как по методам исследования, так и по процедуре проведения диагностической работы. Основными принципами, которыми руководствуются разработчики диагностических методик, являются принципы изучения естественного поведения детей, что предполагает минимальное вторжение исследователя в привычные обыденные формы поведения ребенка. Часто для реализации этих принципов применяются разнообразные способы мотивирования ребенка к игровой деятельности, в результате которой проявляются различные индивидуальные и возрастные психические своеобразия развития детей младшего школьного возраста. На сегодняшний день наиболее известными считаются различные шкалы развития дошкольников, предусматривающие проведение стандартизированных наблюдений за поведением ребенка и последующего сравнительно-сопоставительного анализа полученных данных и возрастных норм развития детей данной возрастной категории. Наиболее существенными для диагностирования уровня сформированности мотивационной сферы у детей дошкольного возраста считается изучение познавательной, мотивационной и моторной сфер, речевой деятельности и социального поведения ребенка. Период школьного обучения – один из важнейших этапов в жизни детей. В связи с этим очевидна та озабоченность, которую проявляют и родители, и сами дошкольники накануне поступления в школу. Мотивационная готовность к обучению в школе проявляет себя в том, что ребенок желает учиться, он осознает и обосновывает значимость и необходимость обучения, ему интересно познавать то, чему учат в общеобразовательной школе.

**Ключевые слова:** диагностика, личность, младший школьник, мотивация, коррекция, школьное обучение, родители, психолог, психологическая готовность, рисуночные пробы, мотивационная сфера, речевая деятельность, социальное поведение, познавательная активность.

**MOTIVATION SCOPE OF CHILDREN OF YOUNG SCHOOL AGE AND PECULIARITIES  
OF ITS PSYCHOLOGICAL DIAGNOSTICS**

© 2018

**Ambalova Svetlana Alekseevna**, candidate education sciences, associate professor,  
department of pedagogy and psychology*North Ossetian State University named after K.L. Khetagurov  
(362025, Russia, Vladikavkaz, Vatutin street, 46, e-mail: svetagul@mail.ru)*

**Abstract.** The article is devoted to the study of the motivational sphere of children and the study of the features of its psychological diagnosis. The study of the developmental features of preschool children differs significantly from the study of the mental processes of the adult population, both in the methods of research and in the procedure for conducting diagnostic work. The main principles that guide the developers of diagnostic techniques are the principles of studying the natural behavior of children, which implies a minimal invasion of the researcher into the usual everyday forms of behavior of the child. Often to implement these principles, various ways of motivating a child for gaming activities are used, as a result of which various individual and age-specific mental characteristics of the development of children of primary school age are manifested. To date, the most known are the various scales of development of preschool children, which provide for standardized observations of the behavior of the child and subsequent comparative analysis of the data obtained and the age norms of development of children of this age category. The most important for diagnosing the level of formation of the motivational sphere in preschool children is the study of cognitive, motivational and motor spheres, speech activity and social behavior of the child. The period of schooling is one of the most important stages in the life of children. In this regard, it is obvious that the concerns expressed by parents and preschoolers themselves on the eve of entering school. Motivational readiness for school education manifests itself in the fact that the child wants to learn, he realizes and justifies the importance and necessity of training, he is interested in learning what is taught in the general education school.

**Keywords:** diagnosis, personality, junior schoolchild, motivation, correction, school education, parents, psychologist, psychological readiness, drawing tests, motivational sphere, speech activity, social behavior, cognitive activity.

*Постановка проблемы в общем виде и ее связь с важными научными и практическими задачами.* Готовность дошкольника к процессу обучения в школе предполагает не только наличие у ребенка определенных знаний, умений и навыков, но и присутствие у него мотивации к обучению, познавательной активности и ряда индивидуальных и поведенческих свойств, необходимых для усвоения основной образовательной программы.

Диагностическими методами можно выявить у ребенка младшего школьного возраста уровень сформированности различных видов мотивов. Условно их можно разделить на две категории:

1. Ориентация детей на формальные стороны обучения с опорой на дошкольные виды деятельности: дидактическая игра, гуляние, занятия художественно-прикладного цикла, спортивная гимнастика и т. п. Такая деятельность эффективна потому, что ребенок быстрее адаптируется к обучению в школе.

2. Ориентация младших школьников на различные

виды и условия учебно-познавательной деятельности, включая содержательные стороны образовательного процесса: учеба с целью приобретения знаний, высокие оценки, одобрение родителей, использование знаний в дальнейшем, занятие интересным делом, участие в предметных олимпиадах, конкурсах и т. д.

Такая ориентация подтверждает факт сформированности у младших школьников учебной, познавательной, игровой и социальной мотивации.

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

Переживание себя, своих мотивов, как пишет Л.И. Божович, связано с зарождением внутренней позиции младшего школьника [1]. Она вырабатывается в период возрастного кризиса семи лет и обуславливает поведение (Ж.Х. Баскаева [2], Н.Х. Сопоева [3]), деятельность, систему отношений к окружающим и самому

себе. Важнейшим новообразованием кризиса выступает внутренняя позиция младшего школьника и привязанная к ней учебная мотивация. Затем в возрастном развитии устанавливается новый уровень – младший школьник: меняется система ценностей, ведущей деятельностью ребенка становится учебно-познавательная, игровой мотив плавно переходит в учебный. В отличие от игровой деятельности, учебно-познавательная деятельность выступает обязательной, целенаправленной, результативной. Теперь главное для ребенка хорошо учиться, получать похвалу.

*Формирование целей статьи (постановка задания).* Обучение в школе является одним из основных периодов в жизни ребенка. Это объясняет озабоченность, которая проявляется и у взрослых, и у детей накануне поступления в школу. Нередко родители, педагоги дошкольных учреждений, а также сами дети воспринимают эту ситуацию, как своеобразное испытание дошкольника за весь период его дошкольной жизни. Такое внимание к мотивационной готовности к школьному обучению, пожалуй, не лишено смысла, так как для обучения в школе ребенку потребуются все те знания, умения и навыки, которые он приобрел за дошкольный период. Чаще всего при поступлении в первый класс ребенку не просто следовать школьным требованиям, им для этого необходимо определенная сосредоточенность и напряжение. В связи с этим, необходимо заранее, еще до начала школьного обучения выяснить, насколько психические возможности ребенка соответствуют требованиям школы. Если такое соответствие есть, то ребенок готов к школьному обучению, т. е. он подготовился к преодолению трудностей, которые могут возникнуть в процессе обучения в школе.

*Изложение основного материала исследования с полным обоснованием полученных научных результатов.* Основная задача, которая стоит перед психологом и педагогом при диагностике мотивационной сферы ребенка заключается в том, чтобы по результатам исследования иметь возможность отнести каждого испытуемого к той или иной мотивационной ориентации, и в соответствии с этим осуществлять свою профессиональную деятельность.

Для диагностики уровня психологического развития личности дошкольника наиболее успешными и эффективными в мировой образовательной практике считаются рисуночные тесты или пробы. Эти психологические пробы признаны наиболее объективными диагностическими средствами личностных особенностей ребенка по следующим причинам:

- а) они являются достаточно информативными;
- б) при повторном исследовании они показывают динамику психического развития состояния ребенка;
- в) процесс рисования – привычная деятельность для детей дошкольного возраста.

При применении любого диагностического инструментария, в том числе и рисуночных проб, для выявления мотивационных и личностных особенностей детей дошкольного возраста, необходимо соблюдение ряда обязательных рекомендаций:

1. Использование наиболее информативных методик диагностики с учетом возрастных и индивидуальных особенностей обследуемого ребенка;

2. Профессионализм при использовании методов психологической диагностики. Корректная интерпретация полученных результатов возможно лишь в том случае, когда психологом учтены все процедурные содержательные и формальные аспекты выбранных методик;

3. Доброжелательная атмосфера в процессе осуществления психологической диагностики личности ребенка. Только в условиях позитивных эмоциональных взаимоотношений ребенок может открыться, быть раскованным, что позволит получить наиболее объективные данные;

4. Психологическая коррекция должна присутство-

вать в процессе каждого взаимодействия психолога и ребенка, даже если это соприкосновение имеет сугубо психодиагностическую направленность. Благоприятная и спокойная обстановка, положительное и корректное отношение взрослого к ребенку усиливают его мотивационную уверенность, учат конструктивному общению.

В психодиагностических целях по отношению к младшим школьникам чаще всего применяются следующие рисуночные пробы, объединенные в одну большую группу «Методики изучения продуктов творчества ребенка»: «Дом, дерево, человек», «Кинетический рисунок семьи», «Нарисуй себя», «Несуществующее животное».

Разнообразные требования, предъявляемые школой к психике ребенка дошкольного возраста, обуславливают структуру психологической готовности к школьному обучению, основными компонентами которой выступают личностная и умственная готовность ребенка.

Умственная готовность подразумевает достаточный уровень сформированности познавательных психических процессов: мышления, восприятия, ощущения, памяти, воображения, сознания, речи, владения знаниями, умениями, навыками и способами учебной деятельности. Личностная готовность ребенка подразумевает сформированность учебной мотивации, адекватное отношение к окружающему миру, высокий уровень самосознания, зрелость коммуникативных способностей, необходимый уровень эмоционального и личностного развития психики дошкольника.

«Даже в случае поверхностного приближения к рассмотрению структуры и содержания психологической готовности видно, что школа предъявляет требования к самым разным психологическим качествам ребенка. Поэтому естественно возникает вопрос: соответствует ли ребенок столь многообразным требованиям к нему? Так как психологическая готовность является важной предпосылкой успешного школьного обучения, то от ее сформированности зависит, как сложится отношение ребенка к учению, как будут относиться к нему учитель, одноклассники, как оценят его родители и даже незнакомые взрослые. Психологическая готовность может проявляться в разных возрастах» [2].

«Дети имеют разный темп психического развития. Одни в силу тех или иных причин опережают в развитии психики основную массу сверстников (С.А. Амбалова [4], М.И. Бекоева [5], О.Ф. Джиоева [6], Б.А. Тахохов [7], И.М. Хадикова [8]), а другие дети отстают от большинства. Поэтому в результате диагностики психологической готовности какая-то часть дошкольников уже в возрасте 6 лет оказывается вполне готова к обучению в подготовительном классе. Основная часть детей лишь к семи годам обнаруживает черты психологической готовности к систематическому усвоению школьных знаний и умений. Встречаются и такие дети (И.В. Чикова), которые будут обнаруживать свойства психики дошкольника и после семи лет, и даже в ходе обучения в школе [9, с. 165–167]. Как видим, к школе каждый ребенок приходит со своим, индивидуальным результатом развития, который должен быть оценен психологом, а полученная информация – правильно использована» [10, с. 86–89].

Следует отметить, что достаточно высокие показатели психологической готовности ребенка к обучению в школе, как известно, обеспечивают более успешную адаптацию детей к процессу обучения, но не гарантируют, что на начальной стадии обучения в школе у ребенка не возникнут проблемы. К сожалению, часто случается так, что в первые же дни обучения в школе у некоторых детей вырабатывается завышенная самооценка своих возможностей: ребенок начинает относиться к обучению поверхностно, у него не развиваются такие личностные качества, как самокритичность, инициативность, настойчивость, они теряют интерес к процессу обучения в целом. Постепенно, при нарастании учебных требований у ребенка возникают проблемы в обучении и укрепляются не самые позитивные личностные каче-

ства. Получается, что высокий уровень психологической готовности, достигнутый дошкольником к моменту поступления в школу, не гарантирует успешности обучения и необходимых темпов развития индивидуальных особенностей ребенка.

«Но, как отмечают некоторые исследователи (О.Ф. Джioева [11, с. 483–493], О.В. Дыбина [12, с. 123–126], И.Ю. Кокаева [13, с. 15–19]), возможная и другая позиция. Ребенок воспитывается в неблагополучной семье, и к моменту зачисления в школу у него обнаруживаются низкие показатели психологической готовности к обучению. Но если педагогу удастся выработать у этого ученика позитивное отношение к обучению, то он постепенно включается в активную учебно-познавательную деятельность, преодолевает встречающиеся препятствия и возмещает пробелы, имеющие место в дошкольном возрасте. При правильной организации процесса обучения (З.А. Арскиева [14], М.И. Бекоева [15], И.Ю. Кулагина, Л.Е. Сачкова [16]), при систематической психолого-педагогической помощи дошкольник может существенно продвинуться в психическом развитии» [3].

Иногда создается впечатление, что поскольку диагностика уровня сформированности психологической готовности ребенка дает краткосрочный прогноз успеваемости обучающихся (Г.Х. Джioева) [17, с. 75–78], то она и не столь значима. Это ошибочное мнение. Выявление психологических возможностей младших школьников дает возможность педагогу и психологу решать ряд важных образовательных задач, связанных с процессом обучения в начальной школе: *во-первых*, это задача выявления наиболее подходящего возраста поступления ребенка в школу (Л.Т. Зембатова) [18, с. 133–135]; *во-вторых*, это задача осуществления коррекционно-развивающей деятельности с детьми, оказавшимися психологически незрелыми к процессу обучения в школе (Б.А. Тахохов) [19, с. 207–210]; *в-третьих*, это задача оказания родителям, воспитателям и преподавателям консультативной помощи в формировании личности ребенка и активизации учебно-познавательной деятельности (Е.С. Шамухаметова) [20, с. 75–78].

*Выводы исследования и перспективы дальнейших изысканий данного направления.* Использование диагностического инструментария, определяющего психологическую готовность дошкольников к обучению в общеобразовательной школе, позволяет раскрыть возрастные особенности психического развития детей. Это, несомненно, важный и необходимый процесс обеспечения условий оптимизации начального этапа адаптации учащихся первых классов и предупреждения их неуспеваемости.

Для психологически незрелых к школьному обучению детей необходимым условием является организация специальных индивидуальных или групповых занятий, на которых в форме игровой деятельности развиваются такие психологические процессы, как: внимание, воображение, память, мышление, восприятие и речь.

Необходимо сформировать у младших школьников позитивное отношение к обучению, устранить имеющую иногда место мотивацию боязни неудач.

Действенным средством коррекции этих страхов является игра «в школу», чтобы каждый из школьников имел возможность побывать в роли и учителя, и ученика. У детей, не имеющих целого комплекса неготовности, уже в течение одного-двух месяцев специально организованной работы сформируется психологическая готовность к обучению.

В случае с более выраженными и устойчивыми проявлениями психологической неготовности ребенка к обучению в школе, вероятнее всего, потребуется отсрочить на год поступление в школу и проводить с ним коррекционную работу в течение этого времени.

## СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте. – СПб.: Питер, 2008. – 398 с.
2. Баскаева Ж.Х. Организация самостоятельной творческой работы школьников //Уральский научный вестник. 2017. Т. 12. №2. С. 022–025.
3. Сопоева Н.Х. Воспитание и обучение младшего школьника на основе национальной культуры, традиций, обычаев, языка //В сборнике: Развитие образования, педагогики и психологии в современном мире. Сборник научных трудов по итогам международной научно-практической конференции. Инновационный центр развития образования и науки. 2014. С. 22–24.
4. Амбалова С.А. Современный подросток: факторы его психического развития //Современные проблемы науки и образования. 2015. №2-2. С. 330.
5. Бекоева М.И. Развитие творческих способностей младших школьников на уроках математики //Ученые записки Орловского государственного университета. Серия: Гуманитарные и социальные науки. 2017. Т. 2. №75. С. 203–206.
6. Джioева О.Ф. Основные детерминанты затрудненного общения //Балтийский гуманитарный журнал. 2017. Т. 6. № 3 (20). С. 144–147.
7. Тахохов Б.А. Психолого-педагогические принципы использования игровых технологий в образовании // Проблемы современного педагогического образования. 2017. № 56-5. С. 198–205.
8. Хадикова И.М. Социально-психологические особенности эмоционально-чувственных переживаний в межличностном общении //Современные исследования социальных проблем (электронный научный журнал). 2017. Т. 8. №10-2. С. 175–178.
9. Чикова И.В. Проблема эмоционального неблагополучия детей дошкольного возраста и её практико-инструментальное решение //Балтийский гуманитарный журнал. 2017. Т. 6. № 1 (18). С. 165–167.
10. Амбалова С.А. Проблемы и механизмы проявления тревожности учащихся младших классов // Балтийский гуманитарный журнал. 2016. Т. 5. №3 (16). С. 86–89.
11. Джioева О.Ф. Социальная активность как фактор социализации личности //В мире научных открытий. 2015. № 7.1 (67). С. 483–493.
12. Дыбина О.В. Формирование у детей 6-7 лет основ культуры познания в процессе познавательно-исследовательской деятельности //Балтийский гуманитарный журнал. 2017. Т. 6. № 2 (19). С. 123–126.
13. Кокаева И.Ю. Двигательная активность младших школьников как средство развития физического и психоэмоционального здоровья //Экономические и гуманитарные исследования регионов. 2017. № 5. С. 15–19.
14. Арскиева З.А. Педагогический оптимизм как фактор развития учебной мотивации //Казанский педагогический журнал. 2017. № 4 (123). С. 56–59.
15. Бекоева М.И. Основные направления развития творческих способностей младших школьников на уроках математики //Балтийский гуманитарный журнал. 2017. Т. 6. №1 (18). С. 75–78.
16. Сачкова Л.Е., Кулагина И.Ю. Мотивационная готовность к школе в старшем дошкольном возрасте //Воспитание и обучение детей младшего возраста. 2016. № 5. С. 889–891.
17. Джioева Г.Х. Основные направления этнопедагогической подготовки будущего учителя //Балтийский гуманитарный журнал. 2016. Т. 5. №1 (14). С. 75–78.
18. Зембатова Л.Т. Формирование универсальных учебных действий у младших школьников как условие повышения качества математического образования // Евразийское Научное Объединение. 2017. Т. 2. №12 (34). С. 133–135.
19. Тахохов Б.А. Духовно-нравственное воспитание – актуальная проблема //Балтийский гуманитарный журнал. 2016. Т. 5. №3 (16). С. 207–210.

20. Шамухаметова Е.С. Особенности межличностно-го эмпатического взаимодействия младших школьников //Вестник Костромского государственного университета им. Н.А. Некрасова. Серия: Педагогика. Психология. Социальная работа. Ювенология. Социокинетика. 2015. Т. 21. № 1. С. 75–78.

*Статья поступила в редакцию 18.03.2018*

*Статья принята к публикации 27.06.2018*



ПРОФЕССИОНАЛЬНЫЙ СТРЕСС И ЭМОЦИОНАЛЬНОЕ ВЫГОРАНИЕ  
МЕДИЦИНСКИХ РАБОТНИКОВ

© 2018

**Баженова Наталья Геннадьевна**, кандидат педагогических наук, доцент кафедры психологии  
**Орлова Наталья Михайловна**, соискатель кафедры психологии  
**Окунева Наталья Витальевна**, соискатель кафедры психологии

*Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова  
(455000, Россия, Магнитогорск, проспект Ленина, 38, e-mail: ekspert28@rambler.ru)*

**Аннотация.** В современном мире проблема формирования профессионального стресса является актуальной и активно выражена у представителей профессий системы «Человек - Человек», в том числе и в медицине. Ежедневный труд медицинского работника, занимающегося экстремальным родовспоможением, сопряжен с постоянными сложными профессиональными ситуациями, зачастую требующими мобильного принятия жизненно важных решений, и, как следствие, отрицательно влияющих как на психическое, так и физическое здоровье сотрудников, их работоспособность, межличностную коммуникацию, что может привести к развитию профессионального стресса и синдрома эмоционального выгорания. В данном исследовании статистически доказано, что чем чаще сотрудники отделений экстремального родовспоможения сталкиваются со сложными профессиональными ситуациями, тем можно говорить о более стойком формировании состояния эмоционального выгорания, проявляющегося в апатии, ангедонии; эмоциональном истощении; появлении агрессии, вспыльчивости, тревожности, раздражения во внешнем поведении сотрудников экстремальной медицины; неуверенности в своих профессиональных действиях и снижении самооценки. Специалист в системе экстренного родовспоможения страдает и на психосоматическом уровне: частые головные боли, снижение иммунитета, бессонница, нарушение аппетита. В итоге, чем «сложнее» специфика работы медицинского отделения родовспоможения, тем наиболее выражен синдром эмоционального выгорания медицинского работника. В связи с этим становится актуальным вопрос оптимизации труда экстренной медицины родильных домов.

**Ключевые слова:** профессиональный стресс, эмоциональное выгорание, медицинский работник, психосоматические отклонения, эмоциональное истощение, экстремальные ситуации, родовспоможение, агрессия, ангедония.

## PROFESSIONAL STRESS AND MEDICAL OFFICERS' EMOTIONAL BURNOUT

© 2018

**Bazenova Natalya Gennadevna**, candidate of pedagogical Sciences, associate Professor of psychology  
**Orlova Natalya Mikhailovna**, aspirant of the Department of Psychology  
**Okuneva Natalya Valerevna**, aspirant of the Department of Psychology

*Nosov Magnitogorsk State Technical University  
(445000, Russia, Magnitogorsk, Lenin Avenue, 38, e-mail: ekspert28@rambler.ru)*

**Abstract.** The problem of forming professional stress in today's world is relevant and especially pronounced among professional groups in the system "Man – man" including the medicine. The daily work of a medical officer engaged in extreme delivery care is accompanied by constant difficult professional situations often requiring important decision-making. And as a result, the situations negatively affect officers' mental and physical health, their efficiency, interpersonal communication which can lead to developing professional stress and emotional burnout syndrome. In the research it has been statistically proven that the more often the staff of the departments of extreme delivery care face difficult professional situations the more one could speak of more persistent forming the condition of emotional burnout manifested in apathy, anhedonia; emotional exhaustion; aggression, temper, anxiety, irritation in extreme medicine officers' external behavior; uncertainty about their professional actions and loss of self-esteem. The specialist in the system of emergency obstetrics also suffers at the psychosomatic level. He has frequent headaches, decreased immunity, insomnia, anorexia. As a result, the "more difficult" the specific nature of work in a medical department of obstetrics, the more pronounced is the syndrome of emotional burnout of a medical officer. In this regard the issue of optimizing work of emergency medicine for maternity hospitals becomes urgent.

**Keywords:** professional stress, emotional burnout, medical officer, psychosomatic abnormality, emotional exhaustion, extreme situations, delivery care, aggression, anhedonia.

*Постановка проблемы в общем виде и ее связь с важными научными и практическими задачами.* Эффективная организация трудовой деятельности сотрудников системы родовспоможения, связанная с экстремальными ситуациями, интенсивным графиком работы, непосредственными напряженными межличностными контактами, как с коллегами, так и с пациентами в норме и с различной степенью патологии беременности, за последние годы становится предметом все более пристального изучения психологической и медицинской наук. В профессиональной деятельности рассматриваемой категории специалистов стрессовые ситуации играют значительную роль, и незамедлительно влияют на поведение личности в повседневной жизни, ее профессиональную мотивацию, психическое и физическое здоровье, психологический климат в каждой отдельной семье и профессиональном коллективе в целом. Постоянная эмоциональная перегрузка нервной системы и долговременное психологическое напряжение работников экстренной системы родовспоможения может повлиять на формирование у них стойкого синдрома эмоционального выгорания. Данные аргументы

обуславливают актуальность выбранного нами направления исследования.

*Анализ последних исследований и публикаций, в которых рассматривались аспекты этой проблемы.* Теоретическую основу нашего исследования составляют работы Г. Селье, Е.А. Тарасова, В.А. Абабкова - в области исследования профессионального стресса [1–5]; В.В. Бойко, Н.Е. Водопьяновой, Д.Н. Орлова - в области исследования синдрома профессионального выгорания [6–9]. Профессиональный стресс - многообразный феномен, выражающийся в психических и соматических реакциях на напряженные ситуации в трудовой деятельности человека [1; 3; 5; 10; 11].

Проведенный анализ ряда научно-исследовательских работ (Г. Селье, Е.А. Тарасова, Ю.В. Щербатых и др.) [2; 5; 12; 13] позволил выделить, что на развитие профессионального стресса у медицинских работников большое влияние оказывают общие факторы: ограничение свободы действий и использования имеющегося потенциала; однообразность работы; высокая степень неопределенности в оценке выполняемой работы; неудовлетворенность своим социальным положением.

Особое влияние, на развитие профессионального стресса оказывают организационные факторы, действующие внутри структуры такие как – большая трудовая нагрузка или малая загруженность; ролевой конфликт; неопределенность ролей; утрата или полное отсутствие интереса к работе; условия работы; информационная несведомленность; чрезмерная, необоснованная требовательность.

Анализ ряда научно-исследовательских работ В.В. Бойко, Н.Е. Водопьяновой, А.И. Вишняков и др. [6; 7; 9] позволяет констатировать, что развитие эмоционального «выгорания» сотрудников зависит от организационной структуры предприятия; характера работы; индивидуально-личностных особенностей медицинского работника, а также особенностей их межличностных коммуникаций. В качестве основных характеристик синдрома «выгорания» отмечают: неадекватный уровень требований к специалисту; недостаточные индивидуальные адаптивные способности к этим требованиям (сниженные ресурсы личности); отсутствие внешней поддержки; ситуационные ограничения, влияющие на профессиональную адаптацию; заниженный уровень профессиональной самооценки; эмоциональное истощение, приводящее к снижению профессиональной продуктивности; деперсонализация (обезличенность и стремление формализовать работу). В.В. Бойко рассматривает эмоциональное выгорание по фазам напряжения, резистенции и истощения [6].

На развитие профессионального стресса и синдрома профессионального выгорания медицинских работников огромное значение оказывает их значимость в коллективе, профессиональное продвижение, автономия и уровень контроля со стороны руководства, а также имеет место роль стажа работы, специфика работы отделения.

Анализ работ по данной тематике позволяет резюмировать, что социально-экономическая нестабильность, высокий риск профессионального заражения, юридическая незащищенность, сложность в межличностных коммуникациях, все это и многие другие факторы способствуют развитию профессионального стресса и синдрома профессионального выгорания, формированию профессиональных деформаций и соматических отклонений медицинских работников.

*Формирование целей статьи.* Целью нашего исследования стало - изучение связи профессионального стресса и эмоционального выгорания у медицинских работников системы родовспоможения.

Эмпирическое исследование связи профессионального стресса и эмоционального выгорания у медицинских работников проводилось на базе МУЗ «Родильный дом № 2», МУЗ «Родильный дом № 3», МАУЗ «Родильный дом №1» г. Магнитогорска Челябинской области в период с 2016 года по 2017 год. В исследовании приняли участие 270 сотрудников родильных домов в возрасте от 22 до 72 лет. Все респонденты – женщины были распределены на 2 выборки: экспериментальную и контрольную. В экспериментальную группу входили медицинские работники с экстремальными условиями труда (большая психологическая и физическая нагрузка, «тяжелые пациенты»), большой риск инфицирования, недоношенные дети): второе отделение – 42 человека, приемно-родового отделения – 38 человек, отделения анестезиологии и реаниматологии (далее – АРО) – 55 человек. В контрольную группу были включены медицинские работники с обычными условиями работ (наименьший риск инфицирования, отсутствие «тяжелых пациентов»): ОАПБ – 52 человека, АФО – 37 человек, отделение новорожденных – 46 человек.

С целью социально-психологической диагностики нами был использован следующий блок методик:

- авторская анкета;
- методика «Уровень профессионального стресса» (Т.Д. Азарных, И.М. Тартышникова) [1, с. 33–34];

– методика «Степень подверженности стрессам и их вредоносным последствиям» (Е.А. Тарасова) [5, с. 124–125];

– «Методика диагностики уровня эмоционального выгорания» (В.В. Бойко) [6, с. 20–25].

*Изложение основного материала исследования с полным обоснованием полученных научных результатов.* В ходе эмпирического исследования было установлено, что социальная характеристика медицинских работников выглядит весьма благополучно – 77 % проживают в благоприятных жилищных условиях и имеют полные семьи. Но при этом наблюдается «старение» медицинских коллективов: 62 % составляют сотрудники, стаж работы которых составляет от 15 лет и более, что указывает на высокий профессионализм при выполнении своих должностных обязанностей. Сотрудники, со стажем работы от 0 до 15 лет составляют всего 38 %, и они наиболее подвержены высокому профессиональному стрессу и эмоциональному выгоранию, так как идет процесс обучения, наработки профессиональных навыков.

Согласно результатам методики «Уровень профессионального стресса» у медицинских работников были получены следующие данные: выраженный уровень профессионального стресса наблюдается у сотрудников экспериментальной группы – 70,55 %. Он представляет безусловную проблему и требует необходимости коррекционных действий, для тщательного анализа профессиональной деятельности. Напрямую связан со спецификой работы в данных отделениях группы. Пациентами данной группы являются: необследованные, инфицированные, с патологией и осложнениями, как во время беременности, так и в послеродовом и послеоперационных периодах, а также новорожденные дети с экстремально низкой массой тела (от 500 грамм и более). У сотрудников контрольной группы выявлен умеренный уровень стресса – 29,45 %. Необходим анализ рабочих ситуаций и поискать разумные пути его уменьшения. Данные отделения относятся к группе наименьшего риска инфицирования, пациенты, поступающие в данные отделения, обследованные, уменьшены сроки пребывания в стационаре, межличностные коммуникации сведены к минимуму.

Анализ проведенного исследования по методике «Степень подверженности стрессам и их вредоносным последствиям» выявил, что наиболее страдают от стресса и вредоносных последствий сотрудники отделений экспериментальной группы – 63,17 %. Их жизнь наполнена деятельностью и напряжением, требующая больших физических, психологических и моральных затрат. Медицинские работники контрольной группы подвержены умеренному воздействию стресса и вредоносных последствий. Рабочая деятельность данных сотрудников протекает в более спокойном и размеренном темпе, успевая справляться с ситуациями, по мере их поступления.

Реакция выгорания начинается в большей степени как результат (следствие) требований, включающих стрессоры межличностного характера. Таким образом, оно представляет собой следствие профессионального стресса, в котором модель эмоционального истощения, деперсонализации и редуцированных персональных достижений есть результат действия разнообразных рабочих требований (стрессоров), особенно межличностной природы. При проведении анализа по «Методике диагностики уровня эмоционального выгорания», были получены следующие результаты – синдром эмоционального выгорания сформирован у 67,6 % у медицинских работников экспериментальной группы и лишь у 32,4 % у сотрудников контрольной группы. Фаза синдрома эмоционального выгорания «резистенция» одинаково сформирована у обеих экспериментальных групп – 57 % – это говорит о том, что медицинские работники сознательно или бессознательно стремятся к психологическому комфорту, стараются снизить давление внешних

обстоятельств с помощью имеющихся эмоциональных и психологических защит, механизмов сопротивления. Меняется отношение к работе, которое проявляется в появлении отвращения к выполнению должностных обязанностей и обычно носит формальный характер. Для трудовой деятельности сформированность данной фазы является тревожным симптомом, что ведет к психосоматизации коллектива и снижению трудовой деятельности [6].

У сотрудников экспериментальной группы отмечается проявление следующих симптомов эмоционального выгорания: «расширения сферы экономии эмоций» (70 %), «переживание психотравмирующих обстоятельств» (36,7 %), «личностной отстраненности или деперсонализации» (33,5 %), что проявляется «выплеском» негативных эмоций дома на родных, близких и детях. Отмечается появление полной или частичной утраты интереса к пациенту, как к субъекту профессиональной деятельности, идет его восприятие как неодушевленного предмета. Работа с людьми не интересна, не доставляет удовольствия, не представляет социальной ценности. Метастазы «выгорания» проникают в установки, принципы и систему ценностей личности [6].

Анализ полученных результатов позволяет констатировать, что изучаемые выборки статистически различаются по ряду показателей. В группе медицинских работников, работающих в экстремальных условиях, более выражен уровень профессионального стресса, что может проявляться в психосоматических реакциях сотрудников на возникающие сложные ситуации их профессиональной деятельности; также в данной выборке респондентов более выражена степень подверженности самим стрессам медработника, что определено условиями их работы, и его негативным последствием. По результатам опроса можно констатировать и наличие сформированного синдрома эмоционального выгорания в данной выборке в отличие от группы респондентов, работающих в обычных условиях рассматриваемой профессии (таблица 1).

Таблица 1 - Средние значения и достоверность различий в группах респондентов по измеряемым показателям

Шкалы методики	Средние значения в выборках		t-критерий Стьюдента
	Экспериментальная группа	Контрольная группа	
Подверженность стрессам (методика «Степень подверженности стрессам и их вредоносным последствиям»)	64	38	2,06*
Уровень стресса (методика «Диагностика уровня эмоционального выгорания»)	17	8	2,80**
Профессиональный стресс (методика «Уровень профессионального стресса»)	56	32	2,51*

\* $t=1,96$  при  $p \leq 0,05$ ; \*\* $t=2,38$  при  $p \leq 0,01$

Для реализации цели исследования нами был проведен корреляционный анализ данных для экспериментальной группы с помощью рангового коэффициента корреляции Пирсона. Результат данного анализа показал, что существует достоверная прямая связь между уровнем профессионального стресса и синдромом эмоционального выгорания, т. е. чем чаще сотрудники отделений экстремального родовспоможения сталкиваются со сложными профессиональными ситуациями, тем можно говорить о более стойком формировании состояния эмоционального выгорания, проявляющегося в апатии, ангедонии (нежелании радоваться профессиональным и жизненным успехам, утрата данной способности); эмоциональном истощении; появлении агрессии, вспыльчивости, тревожности, раздражения во внешнем поведении сотрудников экстремальной медицины; стремлении к уединению (как следствие – появление негативных привычек); неуверенности в своих профессиональных действиях, не могут сконцентрироваться и, как следствие, снижение самооценки. Также страдает специалист и на психосоматическом уровне, что может проявляться в частых головных болях, снижении иммунитета, бессоннице, нарушении аппетита, представлено

на рисунке 1.

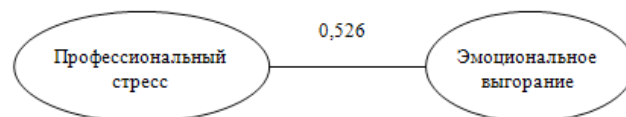


Рисунок 1 - Связь уровня профессионального стресса и синдрома эмоционального выгорания

\*Примечание: при  $N=135, p \leq 0,05, r_{\varphi} = 0,17$ ; при  $p \leq 0,01, r_{\varphi} = 0,22$

*Выводы исследования и перспективы дальнейших изысканий данного направления.* Таким образом, чем «сложнее» специфика работы медицинского отделения родовспоможения, как это наблюдается в экспериментальной группе, тем наиболее выражен и, чаще уже сформирован, синдром эмоционального выгорания медицинского сотрудника.

Анализ данных эмпирического исследования позволяет подтвердить, что существует связь между синдромом эмоционального выгорания и уровнем профессионального стресса, которая зависит от специфики работы каждого отдельного медицинского подразделения.

Резюмируя результаты нашего исследования, мы видим перспективы дальнейшей работы в изучаемом направлении, а именно – оптимизацию условий трудовой деятельности экстренной медицины в родильных домах, с использованием инновационных современных технологий; непосредственное внедрение в жизнь программ по улучшению социального и материального обеспечения медицинских работников; пересмотр законодательного и трудового права, направленного на юридическую защиту прав сотрудников медицинских организаций; разработка и реализация программ, направленных на повышение престижа профессии медицинского работника.

**СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:**

1. Абабков В.А. Адаптация к стрессу. Основы теории, диагностики, терапии. – СПб.: Речь, 2004. – 166 с.
2. Селье Г. Очерки об адапционном синдроме. – М.: Медицина, 2001. – 254 с.
3. Селье Г. Стресс без дистресса. – М.: Медицина, 2002. – 54 с.
4. Селье Г. Стресс в жизни. – М.: Медгиз, 2001. – 216 с.
5. Тарасов Е.Т. Самосознание и самооценка при anomalies личности. – М.: Изд-во МГУ, 2009. – 215 с.
6. Бойко В.В. Синдром «эмоционального выгорания» в профессиональном общении. – СПб.: Питер, 2003. – 28 с.
7. Водопьянова Н.Е. Синдром выгорания: диагностика и профилактика. – М.: Питер, 2008. – 336 с.
8. Орлов Д.Н. К вопросу единства терминологии и представлений о синдроме «burnout». Проблемы исследования «синдрома выгорания» и пути его коррекции у специалистов «помогающих» профессий (в медицинской, психологической и педагогической практике): сб. науч. ст. // под ред. В.В. Леукина, С.А. Подсадного; Курск, гос. ун-т; СПб гос. мед. акад. им. И.И. Мечникова. – Курск: Изд-во Курск. гос. ун-та, 2007. – С. 123-125.
9. Вишняков А.И., Пашина А.Ю. Гендерные особенности проявления синдрома эмоционального выгорания у сотрудников пожарной службы // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2016. Т.5. № 4 (17). С. 314–317.
10. Баженова Н.Г. Психическое здоровье мужчин в сложных жизненных ситуациях монография / Н.Г. Баженова, Е.М. Разумова, Е.Е. Русякова, О.В. Токарь. – Магнитогорск, 2017. – 111 с.
11. Гусова А.Д., Хабльева Е.А. Психосоматическое нарушение личности // Азимут научных исследований:

---

педагогика и психология. 2016. Т.5.№ 2 (15). С. 210–215.

12. Вишняков А.И. Психологические особенности трудовой мотивации и ее взаимосвязь с ценностными ориентациями сотрудников медицинских учреждений // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2016. Т.5.№ 3 (16). С. 245–249.

13. Щербатых Ю.В. Психология стресса и методы коррекции. – СПб.: Питер, 2008. – 256 с.

*Статья поступила в редакцию 04.04.2018*

*Статья принята к публикации 27.06.2018*

УДК 159.922.

**К ВОПРОСУ О ГЕНДЕРНОЙ САМОИДЕНТИФИКАЦИИ СТУДЕНТОВ В КОНТЕКСТЕ  
СОВРЕМЕННОГО ПРАВООЗАЩИТНОГО ДИСКУРСА В РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ**

© 2018

**Балашова Елена Сергеевна**, кандидат философских наук, доцент кафедры  
всеобщей истории, классических дисциплин и права*Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина  
(603005, Нижний Новгород, ул. Ульянова, 1, e-mail: balashova.l.s@gmail.com)***Богачева Анна Валерьевна**, кандидат филологических наук, доцент кафедры преподавания  
русского языка в других языковых средах Института филологии и журналистики*Национальный исследовательский Нижегородский государственный университет им. Н.И. Лобачевского  
(603950, Россия, Нижний Новгород, пр. Гагарина, 23, e-mail: bogachova\_a\_v@mail.ru)***Кочеганова Полина Петровна**, студент*Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина  
(603005, Нижний Новгород, ул. Ульянова, 1, e-mail: polya.co4eganova@mail.ru)*

**Аннотация.** В статье анализируется российская специфика проблемного поля исследования гендерной самоидентификации студентов в контексте современного правозащитного дискурса. Правовое положение культурных, социальных меньшинств и представителей ЛГБТ движения в Российской Федерации сегодня является чрезвычайно политизированной темой дискуссий, что крайне затрудняет как объективное исследование, так и процесс самоидентификации, в том числе гендерной самоидентификации взрослого человека. Студенты высших учебных заведений, как наиболее образованная и вместе с тем активная и неравнодушная часть общества, оказываются вовлечены в процессы обсуждения проблем связанных с борьбой за права меньшинств, и в первую очередь гендерных меньшинств в силу возрастной заинтересованности вопросами пола и гендера. Какого-либо рода противодействие со стороны государства, попытки стигматизации проявлений свободной гендерной самоидентификации может вызвать в молодежной среде противодействие, «бунтарское» восприятие всех вопросов, связанных с определением гендера и защитой прав на свободную гендерную самоидентификацию. Это также может вызвать политизацию понятия гендера и восприятие гендерной самоидентификации студентами как способа социального протеста или самовыражения. Правозащитный дискурс не может не оказывать влияния как на формирование гендерной самоидентификации, так и на успеваемость студентов, так как активное вовлечение в проблематику подобного рода занимает значительные объемы ресурсов времени, внимания и т. д. В качестве иллюстрации правозащитного дискурса, политизирующего понятие гендера, в статье рассматривается ряд прецедентов, связанных с правовым положением меньшинств в РФ в 2017–2018 гг.

**Ключевые слова:** гендер, гендерная самоидентификация, права человека, правовое положение, социальная идентичность, правозащитные организации, правозащитный дискурс, культурные меньшинства, правозащитный дискурс, ЛГБТ, ЛГБТКИАП.

**TO THE QUESTION OF GENDER SELF-IDENTIFICATION OF STUDENTS IN THE CONTEXT  
OF MODERN HUMAN RIGHTS DISCOURSE IN THE RUSSIAN FEDERATION**

© 2018

**Balashova Elena Sergeevna**, Candidate of Philosophy, Associate Professor of the Department  
of General History, Classical Disciplines and Law*Kozma Minin Nizhny Novgorod State Pedagogical University  
(603005, Nizhny Novgorod, Ulyanov street, 1, e-mail: balashova.l.s@gmail.com)***Bogacheva Anna Valeryevna**, Candidate of Philology, Associate Professor of the Department of Teaching  
Russian in Other Linguistic Environments of the Institute of Philology and Journalism*National Research Lobachevsky State University of Nizhni Novgorod  
(603950, Russia, Nizhny Novgorod, Gagarin Avenue, 23, e-mail: bogachova\_a\_v@mail.ru)***Kocheganova Polina Petrovna**, student*Kozma Minin Nizhny Novgorod State Pedagogical University  
(603005, Nizhny Novgorod, Ulyanov street, 1, e-mail: polya.co4eganova@mail.ru)*

**Abstract.** The article analyzes the Russian specificity of the problems of the study of gender self-identification of students in the context of modern human rights discourse. The legal status of cultural, social minorities and representatives of the LGBT in the Russian Federation today is an extremely politicized field, which makes it extremely difficult for both objective research and the process of self-identification, including the gender identity. Students of the university, as the most educated and at the same time active and not indifferent part of the society, are involved in the processes of discussing problems related to the struggle for the rights of minorities, and especially of gender minorities due to specific age-related interests. Any kind of opposition from the state, attempts to stigmatize manifestations of free gender identity can cause in the youth environment resistance, “rebel” perception of all issues related to the definition of gender and the protection of human rights and freedoms. This can also lead to politicization of the concept of gender and the perception of gender identity by students as a means of social protest or self-expression. This is influence to the natural formation of gender identity and student achievement, since active involvement in such problems occupies significant amounts of resources of time, attention and other resources. As an illustration of the human rights discourse, the article considers some precedents related to the legal status of minorities in 2017–2018.

**Keywords:** gender, gender self-identification, human rights, legal status, social identity, human rights organizations, human rights discourse, cultural minorities, human rights discourse, LGBT, LGBTQIA.

Проблема гендерной самоидентификации, как отмечают многие ученые, общественные деятели и политики, становится все более актуальной в начале XXI века. Гендерная самоидентификация человека, в первую очередь взрослого человека сама по своей природе генерирует множество остросоциальных проблем и тем исследования, что отмечают в своих трудах М. Киммел

[1], Р. Коннел [2], О.А. Осипенко [3], Н.М. Римашевская [4], Э. Фромм [5] и многие другие. В этом широком дискуссионном поле можно выделить несколько особо актуальных секторов, в том числе проблематику формирования гендерной самоидентификации современных студентов, что отмечают в своих исследованиях Л.У. Курбанова [6], Н.В. Писаренко [7], Р. Сарсембаева

[8] и смежные с этими проблемы формирования у студентов собственной культурной, социальной идентичности, эмоциональной зрелости и связанных с этим проблем формирования образовательных результатов и компетенций [9–11]. Формирование гендерной идентичности современных студентов также представляет собой чрезвычайно актуальную как в России, так и за рубежом тему исследования через призму актуальных вопросов правозащитной деятельности и развития демократического законодательства, противодействующего дискриминации [12–15].

Гендерная самоидентификация взрослого человека, в том числе студента – это протяженный во времени процесс, который зависит не только и не столько от изначально присущих психологических особенностей личности, сколько от:

- бытующих в данном обществе представлений о гендерной типологии;
- от отношения к различным гендерам, принятым в данном обществе;
- от отношения к социальным и культурным меньшинствам, принятого в данном обществе;
- от социальной, экономической и прочей нагрузки, которая традиционно ложится на тот или иной гендер;
- от принятого отношения к социальным и культурным меньшинствам;
- от уровня экономического развития государства;
- формы правления и государственного устройства в данной стране;
- от степени информированности населения о событиях, происходящих в области правоприменения и множества иных факторов.

Возможность свободного, не скованного внешними социальными ограничениями формирования собственной гендерной идентичности является одним из нормальных этапов взросления, и залогом нормального развития интеллектуальных способностей, культурных, практических компетенций и осознания человеком своей роли и места в жизни, как указывают в своих трудах Э. Фромм [5] и многие другие. Гендерная самоидентификация по сути является одновременно и социальным, и психологическим процессом: «Общество формирует гендер как социальную модель для мужчин и женщин и определяет их роль и статус во всех сферах жизнедеятельности. А социальные модели, в свою очередь, предполагают наличие маскулинных и фемининных свойств» [3, с. 157]. Какого-либо рода противодействие со стороны государства, попытки стигматизации проявлений свободной гендерной самоидентификации может вызвать в молодежной среде противодействие, «бунтарское» восприятие гендера, политизацию гендера и восприятие гендерной самоидентификации студентами, как наиболее образованной частью молодого поколения, как способа социального протеста. Подобного рода ситуация может стать источником многочисленных проблем как с точки зрения психологии, так и педагогики, так как требует от индивида значительных ресурсов внимания, времени и многих других.

В России на протяжении длительного времени при поддержке органов государственной власти существовала так называемая патриархальная культура и патриархальная система ценностей, характеризующаяся, помимо всего прочего, определенной инертностью населения в отношении вопросов реализации прав граждан на участие в законотворческой деятельности, управлении государством, низкое внимание к разного рода социальным и культурным меньшинствам, так называемая правая «невидимость» ЛГБТ движения, кроме того, в период существования СССР уголовным преследованием за однополые отношения. В наши дни Россия, в том числе как один из активных участников процессов глобализации самых разных сфер экономики, образования и производства, переживает период трансформации как самих представлений о гендерной идентичности чело-

века, так представлений о методах и практике защиты прав человека и гражданина на свободную самоидентификацию, в том числе гендерную. Сегодня в России разного рода национальные, культурные и социальные меньшинства при поддержке государства, или по меньшей мере не встречая противодействия заявляют о себе в СМИ, общественной деятельности и других видах социальной активности. В то же время сегодня не существует единого определения культурного или социального меньшинства; под массу существующих определений попадают как молодежные субкультуры, так и малые народы Российской Федерации, религиозные объединения, творческие движения или группы лиц с ограниченными возможностями. Наиболее проблематичным является корректное определение так называемых сексуальных меньшинств. В том числе потому, что сформировавшееся за рубежом определение ЛГБТ или ЛГБТКИАП (ЛГБТ+) включает людей различного пола, гендерной идентичности, сексуальной ориентации, а также трансгендерных гетеросексуальных индивидов, поддерживающих движение. Кроме того, существует значительное число индивидов, имеющих сексуальную ориентацию отличную от гетеросексуальной, но при этом не поддерживающих движение ЛГБТ, не считающих себя его частью и не разделяющих его взгляды на легализацию однополых браков на территории Российской Федерации, например. В-третьих, надо отметить, что многие правозащитники и представители движения ЛГБТ негативно относятся к термину «сексуальные меньшинства», подчеркивая его негативную коннотацию [15]. Сформированное за рубежом на сегодняшний день определение ЛГБТ+ объединяет всех людей с негетеросексуальной ориентацией и небинарной гендерной идентичностью, однако в связи с такой неоднородностью ряд отечественных социологов, юристов и политиков не признает ЛГБТ как единую социальную группу по причине дефицита общих признаков. Такое положение дел не только акцентирует на проблеме внимание, позволяя помещать ее в центр разного рода политических спекуляций, но и затрудняет все вопросы, связанные с гендерной самоидентификацией человека в нашей стране.

Примерами политизированных спекуляций вокруг этого предмета можно назвать освещение как в отечественных, так и зарубежных СМИ дискуссии вокруг закона о «запрете пропаганды гомосексуализма среди несовершеннолетних», по поводу которого Европейский суд по правам человека 20.06.2017 г. Заявил, что этот закон является дискриминационным и нарушает право на свободу выражения мнений [14]. ЛГБТ+ сообщество видит в данном законе не только правовую дискриминацию, но и непонимание самой сути гендера и процессов формирования сексуальной ориентации, имеющих иную природу, не связанную с пропагандой.

Также продолжается дискуссия вокруг заявления российской ЛГБТ-сети о преследовании и пытках представителей ЛГБТ+ в Чечне. 7 апреля 2018 года в Мюнхене, в городах Бразилии, в Лондоне, Ереване, Берлине, Риме, Стокгольме и Нью-Йорке прошли протестные акции в поддержку ЛГБТ в Чечне. Эксперты Совета по правам человека ООН заявили, что репрессии против чеченских геев «это беспрецедентные акты преследования и насилия в регионе, они представляют собой серьезные нарушения международных обязательств Российской Федерации в области прав человека» [12] в то время как представители государственных структур Чечни отрицают как факт преследований, так и присутствие на территории Чеченской республики данной социальной группы в принципе. Один из пострадавших, М. Лапунов подал заявление в Следственный комитет РФ, однако процессуальное производство велось с нарушениями, о чем 30 января 2018 года Ессентукский городской суд вынес соответствующее постановление [23]. Подобный резонанс вызвала первая в России попытка заключения официального однополых брака в январе 2018 г.

Московский Центр государственных услуг ратифицировал брак между Е. Войцеховским и П. Стоцко, который они заключили в Копенгагене, где однополые союзы легализованы. МВД РФ однако признало паспорта мужчин недействительными, после чего сотрудники полиции изъяли документы супругов в принудительном порядке. В совокупности подобного рода правовые коллизии [15] и дискуссия вокруг них, с неизбежностью попадая в сферу исследования учебных дисциплин правового и социологического характера, превращают сам вопрос о гендерной самоидентификации в поле политической дискуссии и потенциальной дискриминации, что в корне противоречит целям образовательного процесса и негативно сказывается на многих сторонах общественной жизни, в том числе на успеваемости студентов.

Проблема свободной гендерной самоидентификации в контексте современного правозащитного дискурса, таким образом, на сегодняшний день является крайне идеологически окрашенной, что затрудняет поиск решений и объективную оценку ситуации. Так ряд юристов, а также российская ЛГБТ-сеть отмечают наличие ярко выраженной дискриминации прав и свобод ЛГБТ+ в России, отмечая, что все выдвигаемые организацией требования есть требования равных прав, гарантированных Конституцией РФ и международным правом [13; 15]. Другие российские юристы, в том числе И.В. Понкин, М.Н. Кузнецов и Н.А. Михалева апеллируют к традиционной системе ценностей, отмечая, что либерализация правовой системы в данном направлении, обуславливает привилегированное положение ЛГБТ-сообщества по отношению к другим объединениям и социальным группам в Российской Федерации [14].

Нормативно-правовые акты в РФ по этому вопросу также можно толковать двояко. Уголовный кодекс РФ не содержит упоминаний об ответственности за гомосексуальные отношения [17], на основании чего можно заявить об отсутствии какой-либо дискриминации в отношении ЛГБТ+. Правозащитники напротив отмечают, что действующая правоохранительная и судебная система не обеспечивает защиту жизни и здоровья ЛГБТ-граждан от различного рода дискриминации. Так в России еще ни в одном уголовном деле официально не фигурировал мотив ненависти к ЛГБТ. Спорными также являются НПА, связанные с действиями сексуального характера с несовершеннолетними лицами. Так наибольшее наказание за добровольный гетеросексуальный контакт с лицом от 14 до 16 лет составляет четыре года тюремного заключения в соответствии с ч. 1 ст. 134 УК РФ. Аналогичные гомосексуальные контакты наказываются тюрьмой до шести лет в соответствии ч. 2 ст. 134 УК РФ. Здесь также важно отметить, что в соответствии со ст. 134 УК РФ, лицо, впервые совершившее подобное преступление по ч. 1 ст. 134 УК РФ освобождается судом от наказания, если будет установлено, что это лицо вступило в брак с потерпевшей(им), что также является дискриминацией гомосексуальных отношений [17]. В ст. 56 УПК РФ перечислен, перечень лиц, которые могут отказаться давать показания в суде, но гомосексуальные партнёры не входят в этот перечень [18]. Уголовно-исполнительный кодекс РФ содержит ст. 116, согласно которой, добровольные гомосексуальные связи считаются злостными нарушениями порядка отбывания наказания, а также оцениваются как девиантное поведение. [19].

Несколько лучше ситуация с жилищным и трудовым правом. Так ЖК РФ опирается на понятие «семья», но, в отличие от Семейного кодекса, для определения членов семьи важна не государственная регистрация, а самоидентификация и сожительство [20]. Это даёт возможность гомосексуальным партнёрам защищать свои жилищные права. Однако признание такого сожительства семейным возможно только в судебном порядке. Поэтому на практике однополые пары, как правило, прибегают к договорным отношениям, дарственным, насле-

дованию по завещанию. В ТК РФ отсутствуют нормы, дискриминирующие ЛГБТ-граждан, и, несмотря на то, что на практике дискриминация такого рода крайне распространена, закон, как правило, защищает права незаконно уволенных граждан. Так в 2017 г. ЛГБТ-активист в Омске отсудил 30 тыс. рублей за отказ взять его на работу, по причине «женственные манеры и излишняя ухоженность» [21]. При этом в наши дни вырос и размер компенсации морального вреда в сравнении со стандартным. В июле 2015 г. Железнодорожный районный суд Новосибирска признал незаконным отказ в приеме на работу гомосексуальной женщины А. Балаш и обязал ответчика компенсировать моральный вред в размере одной тыс. рублей.

Один из британских правозащитников, П. Тэтчелл отмечает, что в России существует тенденция к эскалации гомофобных репрессий, последними из которых стали запрет усыновления детей иностранными гомосексуальными парами и объявление ЛГБТ-организаций, получающих гранты из-за рубежа, «иностранными агентами» [22].

Процесс развития правозащитных ЛГБТ-организаций в России существенно отличается от аналогичного в западных странах, что связано с целым рядом различных факторов, таких как специфика национального сознания, большое количество негативных стереотипов, наследие советской идеологии, религиозность большинства россиян. В 2010 г. Комитет министров Совета Европы, членом которого является и Россия, принял рекомендацию для всех государств-участников о борьбе с дискриминацией и насилием в отношении ЛГБТ-людей. Однако 9-я конференция министров по делам молодежи Совета Европы, проходившая в Санкт-Петербурге, была сорвана, так как РФ наложила вето на принятие совместной декларации, содержащей требования по борьбе с дискриминацией ЛГБТ. Это дает повод правозащитникам утверждать, что юридически РФ не разделяет международные нормы права, связанные с защитой прав ЛГБТ+. В доказательство этого мнения приводят данные программы мониторинга Российской ЛГБТ-сети, согласно которым в 2016 г. со сложностями в отношениях с работодателями или коллегами по причине гомо/бисексуальной ориентации и/или гендерной идентичности столкнулись 653 человека из 3759 принявших участие в опросе [26].

Гендерная самоидентификация в современном мире приобретает политизированный характер не только в Российской Федерации, но и в других странах как способ обратить внимание на проблемы защиты прав отдельных индивидов и целых групп по причинам, связанным в том числе с характером изменений в современном обществе и массовой культуре. Словами Э. Фромма: «Мужчина и женщина стали одинаковыми, вместо того чтобы стать равными как противоположные полюсы» [5]. Эта своеобразная гендерная унификация, тенденции к которой можно проследить в нормах современного делового общения, сетевого этикета и многих других сферах жизни, сама по себе может вызывать внутренний протест взрослеющего человека в процессе гендерной самоидентификации.

Таким образом, на сегодняшний день можно сказать, что свободная гендерная самоидентификация взрослеющего человека, в нашей стране – в значительной мере политизированный процесс, который невозможно рассматривать в отрыве от правового и правозащитного дискурса. В первую очередь это относится к студентам высших учебных заведений как наиболее образованной части молодежи, в силу освоения иностранных языков и учебных дисциплин правового содержания воспринимающих проблемное поле вокруг гендерной самоидентификации полнее других представителей молодежи. Развитие дискурса связанного с гендерной самоидентификацией в русле сегодняшних тенденций с нашей точки зрения может привести в том числе к развитию право-

вого нигилизма и оппортунизма. Одним из направлений выхода из этой ситуации нам представляется планомерное исследование проблем гендерной самоидентификации у студентов в современной России и формирование некоего в большей мере соответствующего реальности определения представителей движения ЛГБТ+ как социальной группы в рамках процесса борьбы с дискриминацией во всех ее проявлениях.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Киммел М. Гендерное общество. – М.: РОССПЭН, 2006. – 464 с.

2. Коннел Р. Гендер и власть. Общество, личность и гендерная политика. – М.: Новое литературное обозрение, 2015. – 432 с.

3. Осипенко О.А. К вопросу о гендерном превосходстве в процессе ведения переговоров // Азимут научных исследований, Т. 7, №1 (22), 2018. - С. 156–159.

4. Римашевская Н.М. Гендерные стереотипы в меняющемся обществе. Опыт комплексного социального исследования. – М.: Наука, 2009. – 273 с.

5. Фромм Э. Искусство любить. – М.: АСТ, 2011. – 224 с.

6. Курбанова Л.У. К проблеме гендерной идентичности: социокультурный аспект // Научные ведомости БелГУ. – Белгород, БелГУ, 2011. С. 292-298.

7. Писаренко Н.В. Гендерные аспекты предьявляемой идентичности студентов // Сибирский психологический журнал, №1 (2006). – Томск, ТГУ, 2006. С. 56–63.

8. Сарсембаева Р. Феминизм как политическое явление. Теоретико-методологические проблемы социальной науки // Вестник Московского университета. Серия 18. Социология и Политология. 2004. №3., С.73-78.

9. Балашова Е.С., Карпова М.А. Насильственные практики в формировании культурной идентичности // Vita memoriae: теория и практики исторических исследований. – Н. Новгород, Мининский университет. 2017. С. 133–136.

10. Балашова Е.С., Богачева А.В., Воронкова А.А., Мальцева С.М. К вопросу о формировании предметных результатов образовательной деятельности студентов гуманитарных специальностей в контексте кросскультурной коммуникации // Карельский научный журнал. 2018. Т. 7. № 1 (22). С. 12–15.

11. Шабанова Т.Л., Тарабакина Л.В. Исследование эмоциональной зрелости у студентов педагогического вуза // Вестник Мининского университета, Т. 6, №1 (2018). – Н. Новгород, Мининский университет, 2018.

12. Дискриминационные законы и практика и акты насилия в отношении лиц по причине их сексуальной ориентации и гендерной идентичности. — Доклад Верховного комиссара ООН по правам человека. — 2011. — С. 25–31 с.

13. Кондаков А. Правовые раны: значение прав человека для геев и лесбиянок в России (рус.) // Laboratorium. — 2012. — № 4(3). — С. 84–104.

14. Понкин И.В., Кузнецов М.Н., Михалева Н.А. Доклад «О праве на критическую оценку гомосексуализма и о законных ограничениях навязывания гомосексуализма». — 2011. — 52 с.

15. Созаев В. Как избежать использования языка вражды в отношении лесбиянок, геев, бисексуалов, трансгендеров. Руководство для журналистов. — Московская Хельсинкская группа. — М, 2013. — 72 с.

16. Конституция Российской Федерации (принята всенародным голосованием 12.12.1993) (с учетом поправок, внесенных Законами РФ о поправках к Конституции РФ от 30.12.2008 N 6-ФКЗ, от 30.12.2008 N 7-ФКЗ, от 05.02.2014 N 2-ФКЗ, от 21.07.2014 N 11-ФКЗ).

17. Уголовный кодекс Российской Федерации от 13.06.1996 N 63-ФЗ (ред. от 19.02.2018).

18. Уголовно-процессуальный кодекс Российской Федерации от 18.12.2001 N 174-ФЗ (ред. от 19.02.2018).

19. Уголовно-исполнительный кодекс Российской Федерации от 08.01.1997 N 1-ФЗ (ред. от 20.12.2017).

20. Жилищный кодекс Российской Федерации от 29.12.2004 N 188-ФЗ (ред. от 31.12.2017) (с изм. и доп., вступ. в силу с 11.01.2018).

21. ЛГБТ-активист в Омске отсудил 30 тысяч рублей за отказ взять его на работу / Российская ЛГБТ-сеть: официальное сообщество [электронный ресурс] // URL.: [https://vk.com/lgbtrussia?w=wall-497578\\_50464](https://vk.com/lgbtrussia?w=wall-497578_50464) (дата обращения: 25.03.18).

22. Tatchell P. Vladimir Putin, The Czar of Homophobia [электронный ресурс] // URL.: [https://www.huffingtonpost.co.uk/peter-g-tatchell/homophobia-russia-vladimir-putin\\_b\\_3544610.html](https://www.huffingtonpost.co.uk/peter-g-tatchell/homophobia-russia-vladimir-putin_b_3544610.html) (дата обращения: 25.03.18).

23. Суд признал процессуальные нарушения в ходе проверки заявления Максима Лапунова о пытках / МОЮ Комитет против пыток [электронный ресурс] // URL.: <http://www.pytkam.net/press-centr.novosti/4683> (дата обращения: 05.04.18).

24. Sewell Chan. U.N. Experts Condemn Killing and Torture of Gay Men in Chechnya // New York Times : газета. — New York, 2017. [электронный ресурс] // URL.: <https://www.nytimes.com/2017/04/13/world/europe/un-chechnya-gay-men-killing-abuse.html> (дата обращения: 05.04.18).

25. Press Release issued by the Registrar of the Court ECHR 207 (2017) 20.06.2017 Legislation in Russia banning the promotion of homosexuality breaches freedom of expression and is discriminatory.

26. Официальная информация ГУ МВД России по г. Москве [электронный ресурс] // URL.: <https://77.xn--b1aew.xn--p1ai/news/item/12148596/> (дата обращения: 25.03.18).

*Статья поступила в редакцию 09.05.2018*

*Статья принята к публикации 27.06.2018*



УДК 159.952.3

## АДАПТИВНЫЙ РЕСУРС АЭРОБНОГО ТРЕНИНГА В КОРРЕКЦИИ СЛУХОВОГО ВНИМАНИЯ У ДЕТЕЙ С ОБРАТИМЫМИ НАРУШЕНИЯМИ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

© 2018

**Белоусова Наталья Анатольевна**, доктор биологических наук, заведующая кафедрой математики, естествознания и методик обучения математике и естествознанию

**Мальцев Виктор Петрович**, кандидат биологических наук, доцент кафедры математики, естествознания и методик обучения математике и естествознанию

**Семченко Антон Александрович**, преподаватель кафедры математики, естествознания и методик обучения математике и естествознанию

*Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет  
(454080, Россия, Челябинск, проспект Ленина 69, e-mail: semchenkoa@bk.ru)*

**Аннотация.** В данной статье освещаются вопросы психофизиологической рациональности использования технологий аэробного тренинга в системе коррекционной работы с детьми младшего школьного возраста, имеющих обратимые нарушения психического развития. Нарушение нормального темпа психического развития в возрасте 6–8 лет дезорганизует механизм, регулирующий нейротрансмиссию в области первичной слуховой коры головного мозга, модулирующей функцию слухового внимания. Эффекты аэробного тренинга рассматриваются в качестве адаптивного ресурса, который опосредованно влияет на концентрацию слухового внимания у детей с диагнозом F81 («специфические расстройства развития учебных навыков» по МКБ–10). Для оценки уровня концентрации слухового внимания использовался классический тест NEPSY на платформе программно-аппаратного комплекса для психофизиологического тестирования УПДК-МК (Россия). Всего было обследовано 60 детей, средний возраст составил  $7,75 \pm 0,95$  лет. В ходе исследования установлены популяционные особенности развития слухового внимания в группах детей с различным уровнем психического развития. Определена направленность функциональной изменчивости уровня концентрации слухового внимания после серии занятий по программе аэробного тренинга, разработанной с учетом возрастных особенностей детского организма. Результаты проведенного исследования позволили выявить высокую эффективность аэробного тренинга в аспекте повышения резерва когнитивной стимуляции аудиального восприятия детей с обратимыми нарушениями психического развития.

**Ключевые слова:** аудиальное восприятие, аэробика, аэробный тренинг, адаптивный ресурс, дети 6–8 лет, поддержка психического развития, младшие школьники, психофизиологическая адаптация, психическое развитие, слуховое внимание, слуховое восприятие, функциональный резерв.

## ADAPTIVE RESOURCE OF AEROBIC TRAINING IN THE CORRECTION OF HEARING ATTENTION IN CHILDREN WITH MATERNAL ABUSE OF MENTAL DEVELOPMENT

© 2018

**Belousova Natalia Anatolievna**, doctor of biological sciences, head of the department of mathematics, natural science and methods of teaching mathematics and natural sciences

**Maltsev Viktor Petrovich**, candidate of biological sciences, associate professor of the department of mathematics, natural science and methods of teaching mathematics and natural sciences

**Semchenko Anton Alexandrovich**, lecturer of the department of mathematics, natural science and methods of teaching mathematics and natural sciences

*South Ural State Humanitarian-Pedagogical University  
(454080, Russia, Chelyabinsk, Lenin Avenue 69, e-mail: semchenkoa@bk.ru)*

**Abstract.** This article highlights the psychophysiological rationality of using aerobic training technologies in the system of corrective work with children of primary school age who have reversible mental development disorders. Violation of the normal pace of mental development at the age of 6–8 years disorganizes the mechanism that regulates neurotransmission in the primary auditory cortex of the brain, which modulates the function of auditory attention. The effects of aerobic training are considered as an adaptive resource that indirectly affects the concentration of auditory attention of children diagnosed with F81 (“Specific developmental disorders of learning skills” for ICD–10). To assess the level of concentration of auditory attention, the classical NEPSY test was used (M. Korkman, U. Kirk, S. Kemp, 1998) on the platform of the hardware-software complex for psychophysiological testing of UPDK-MK (Russia). A total of 84 children were examined, the average age was  $7,75 \pm 0,95$  years. In the course of the study, population characteristics of the development of auditory attention in groups of children with different levels of mental development have been established. Directivity of functional variability of the level of concentration of auditory attention after a series of exercises in the program of aerobic training, developed taking into account the age characteristics of the child’s organism, is determined. The results of the study made it possible to reveal the high effectiveness of aerobic training in the aspect of increasing the reserve of cognitive stimulation of the auditory perception of children with reversible mental development disorders.

**Keywords:** auditory perception, aerobics, aerobic training, adaptive resource, children 6–8 years, mental retardation, younger schoolchildren, psychophysiological adaptation, mental development, auditory attention, auditory perception, functional reserve.

*Постановка проблемы в общем виде и ее связь с важными научными и практическими задачами.* Слуховое внимание выступает наиболее ценным и, в тоже время, наиболее уязвимым компонентом процесса аудирования [1–2].

Основные свойства функции внимания – объем, концентрация, устойчивость, распределение, интерференцируемость, в конечном счете, проявляются в совокупном результате эффективного процесса аудиального восприятия [3, с. 154].

Низкая концентрация функции слухового внимания аудитора, которым выступает ребенок младшего школьного возраста, в условиях сопутствующей ригидности

мышления, слабой нервной системы или же эмоциональной неустойчивости, которые характерны для задержки психического развития (как наиболее распространенной формы обратимых нарушений психического развития у детей), предопределяет снижение эффективности процесса аудирования [4–5].

К тому же в возрасте 6–8 лет способность концентрировать слуховое внимание приобретает особую значимость, т. к. от нее зависит формирование перцептивного базиса фонологической системы, характеризующей впоследствии успешность овладения метаязыковыми навыками [6, с. 147].

*Анализ последних исследований и публикаций, в ко-*

торых рассматривались аспекты этой проблемы и на которых обосновывается автор; выделение неразрешенных ранее частей общей проблемы.

Исследователями (С.А. Лукомская [7], Р.С. Немов [8]) показано, что слуховое внимание формируется постановкой осознанной цели и поддерживается волевыми усилиями в процессе какой-либо практической деятельности.

Аэробный тренинг относится к практической деятельности связанной с адаптацией к систематическим физическим нагрузкам, ориентированным на достижение баланса между потребностью организма в кислороде и его доставкой (развитие выносливости) [9, с. 46].

Известно, что при достижении оптимального газообмена повышаются функции зрительного, слухового и кинестетического восприятия информации [10, с. 631].

Состояние функции слухового внимания у детей с обратимыми нарушениями психического развития в условиях применения физиологически-обоснованных средств коррекции остается еще мало изученным, особенно это касается концентрации аудиального восприятия при адаптации к аэробным упражнениям.

*Формирование целей статьи (постановка задания).* Опираясь на описанные выше положения, можно предполагать, что эффекты аэробного тренинга могут оказывать опосредованное влияние на показатели концентрации слухового внимания у детей с обратимыми нарушениями психического развития. Данная гипотеза и определила цель и концепцию настоящего исследования.

*Изложение основного материала исследования с полным обоснованием полученных научных результатов.* Исследование проводилось на базе кафедры математики, естествознания и методик обучения математике и естествознанию факультета подготовки учителей начальных классов ФГБОУ ВО «ЮУрГГПУ» с привлечением учащихся начальной школы МБОУ «СОШ № 19 г. Челябинска».

В исследованиях на добровольной основе принимали участие дети 6-8 лет в количестве 60 человек, которые были разделены на 2 исследуемые группы в соответствии с диагностируемым уровнем психического развития:

1. ИГ-А (n=31) – дети, не имеющие отклонений в психическом развитии;

2. ИГ-Б (n=29) – дети, имеющие обратимые нарушения в психическом развитии (задержка психического развития (ЗПР)).

В вышеуказанных группах была проведена интегральная оценка сформированности функции концентрации слухового внимания с использованием классического теста NEPSY (M. Korkman, U. Kirk, S. Kemp, 1998) на платформе программно-аппаратного комплекса для психофизиологического тестирования УПДК-МК (Россия). Исследование проводилось в два этапа:

1. Изучение фонового уровня концентрации слухового внимания.

2. Контрольное измерение – по прошествии шести недель коррекционной работы по адаптивной программе аэробного тренинга для детей 6-8 лет.

С целью выявления степени достоверности полученных результатов использовали методику математико-статистического анализа на основе вычисления непараметрического U-критерия Манна-Уитни.

Статистически-значимыми считали отличия при  $p \leq 0,05$ . Исследования проводились в соответствии с общепринятыми нормами биоэтики и правилами проведения биомедицинских исследований с детьми.

Результаты изучения фонового уровня концентрации слухового внимания в популяции детей, не имеющих отклонений в психическом развитии, представлены графически на рисунке 1.

Фоновые показатели свидетельствовали о том, что в выборке ИГ-А уровень развития психической функции – «концентрация слухового внимания» находится в

пределах возрастной нормы у большинства обследованных детей младшего школьного возраста с нормальным психическим развитием (77,4 %).

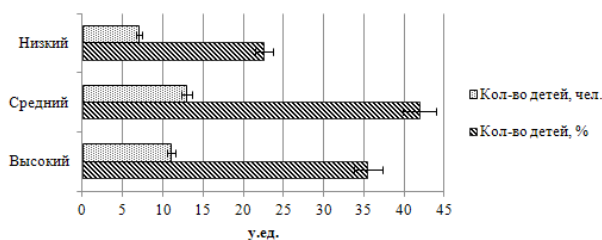


Рисунок 1 - Уровень развития концентрации слухового внимания у детей 6–8 лет с нормальным психическим развитием

На рисунке 2 представлены фоновые показатели оценки уровня развития концентрации слухового внимания в популяции детей, имеющих обратимые нарушения в психическом развитии (диагноз F81 по МКБ–10, отметим, что данный пункт исключает нарушение психологического развития детей вследствие полученной травмы или перенесенной болезни нервной системы организма).

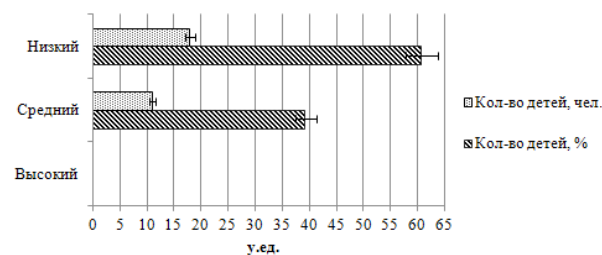


Рисунок 2 - Уровень развития концентрации слухового внимания у детей младшего школьного возраста с ЗПР

Результаты фонового исследования в выборке ИГ-Б констатировали отсутствие детей 6–8 лет с ЗПР, имеющих высокий уровень концентрации аудиального внимания. Большинство детей в данной выборке показали низкий уровень сформированности слухового внимания – 60,7 %.

Данная картина может быть объяснима ограниченностью общего объема когнитивных ресурсов у детей младшего школьного возраста с диагнозом F81.

Сопоставляя результаты фоновой оценки концентрации слухового внимания в исследуемых выборках, выявлено, что наибольший показатель уровня развития концентрации внимания наблюдается у детей с нормальным психическим развитием; по мере снижения уровня психического развития уменьшаются и показатели уровня развития концентрации слухового внимания. В группе ИГ-Б это снижение составляет 35,1 % и равно 39,3 % от возрастной нормы.

Высокие значения концентрации аудиального внимания у детей с обратимыми нарушениями психического развития во многом предопределяют трудности в достижении планируемых результатов освоения учебной программы, что актуализирует необходимость поиска эффективного ресурса коррекции подобных отклонений.

В качестве средства повышения концентрации аудиального внимания использовалась адаптированная программа аэробного тренинга для детей младшего школьного возраста.

После применения комплекса аэробных упражнений (статического и динамического характера) в сформиро-

ванных группах было проведено контрольное исследование с целью оценки функции аудиального восприятия в условиях адаптации к аэробным упражнениям в популяциях детей 6-8 лет с различным уровнем психического развития.

Эффективность проведенной работы в выборке детей с нормальным психическим развитием можно оценить по результатам, представленным на рисунке 3.

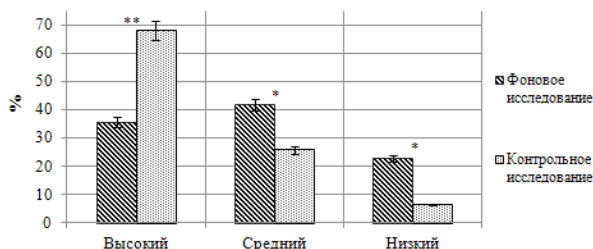


Рисунок 3 - Уровень развития концентрации слухового внимания у детей 6-8 лет с нормальным психическим развитием после коррекционной работы  
\* –  $p \leq 0,05$ ; \*\* –  $p \leq 0,01$  – различия достоверны относительно фонового и контрольного исследований

Согласно полученным результатам, в контрольной серии тестирований положительная динамика в выборке ИГ-А составила 16,2 %, при этом уровень возрастной нормы повысился до 93,6 %.

В условиях адаптации к аэробным упражнениям в два раза увеличилось количество учащихся младшей школы с высокими показателями концентрации слухового внимания ( $p \leq 0,01$ ), а количество детей с низким уровнем в данной выборке снизилось до единичного случая ( $p \leq 0,05$ ).

Картина перераспределения соотношения детей 6-8 лет с обратимыми нарушениями психического развития по уровням развития слухового внимания на конец исследования представлена на рисунке 4.

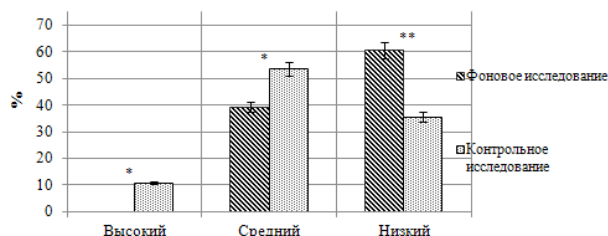


Рисунок 4 - Уровень развития концентрации слухового внимания у детей 6-8 лет с ЗПР после коррекционной работы

\* –  $p \leq 0,05$ ; \*\* –  $p \leq 0,01$  – различия достоверны относительно фонового и контрольного исследований

На представленной гистограмме видно, что в группе детей с обратимыми нарушениями психического развития после шести недель занятий по программе аэробного тренинга до 10,7 % (3 чел.) увеличилось количество учащихся с высоким уровнем концентрации слухового внимания. На фоне длительного коррекционного воздействия аэробных упражнений в выборке ИГ-Б вчетверо увеличилось количество детей, уровень развития слухового внимания у которых соответствовал возрастной норме ( $p \leq 0,05$ ).

Выводы исследования и перспективы дальнейших исследований данного направления. Положительная динамика в развитии концентрации внимания наблюдалась в обеих экспериментальных группах, однако, установлено, что наиболее выражена названная тенденция в выборке детей 6-8 лет с обратимыми нарушениями психического развития.

Наименьший, но тоже значительный рост количества младших школьников с достаточным уровнем развития внимания отмечается у учащихся общеобразовательной школы – 22,5 % ( $p \leq 0,05$ ).

Полученные результаты можно объяснить тем, что у большинства психически нормальных детей внимание формируется и развивается в соответствии со становлением и развитием мозговых структур и психики – своевременно и постепенно [11, с. 28].

При снижении психического развития до уровня обратимых нарушений, органического нарушения деятельности центральной нервной системы не отмечается, т.е. интеллект потенциально сохранен, функциональные же отклонения, как показало настоящее исследование, поддаются коррекции аэробным тренингом и если работа ведется планомерно, с учетом индивидуальных особенностей ребенка, результатом может стать «выход в норму».

Данный факт является объективной причиной, почему использованные в исследовании аэробные упражнения дали наибольший эффект именно в группе детей с ЗПР.

Анализ результатов исследования позволяет сделать вывод об эффективности использования аэробных упражнений в контексте психофизической коррекции концентрации слухового внимания у детей с обратимыми нарушениями психического развития.

Ответ системы аудиального восприятия на повышенную потребность в кислороде, которая развивается в условиях адаптации к аэробным упражнениям, выступает как позитивный психофизиологический ресурс.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

- Uvarina N. V., Vorogejkina A. V., Mamylna N. V., Semchenko A. A. et al. Integrative role of awareness levels of athletes of their individual gender characteristics // Journal of Pharmaceutical Sciences and Research. 2017. Vol. 9, № 7. P. 1184–1187.
- Dolgova V.I., Mamylna N.V., Belousova N.A., Melnik E.V. et al. Problems of mental regulation of personal behavior patterns in stressful conditions // Man in India. 2016. Vol. 96. № 10. P. 3485–3491.
- Гальперин П. Я. К проблеме внимания: Хрестоматия по психологии. – М., 2011. 200 с.
- Караваева Л. И. Анализ современной системной коррекции слухового внимания у детей с ОВЗ // Молодой ученый. 2015. № 8. С. 943–945.
- Корнев А. Н. Селективное слуховое внимание у детей дошкольного возраста / А. Н. Корнев, Люблинская А. В., Э. И. Столярова // Экспериментальная психология. 2012. Т. 5, № 4. С. 18–31.
- Кутанов В. А. Формирование навыков произвольной саморегуляции и концентрации внимания у первоклассников / В. А. Кутанов, Л. В. Митяева // Здоровье – основа человеческого потенциала: проблемы и пути их решения. 2015. Т. 10, № 1. С. 147–148.
- Лукомская, С. А. Этапы развития внимания и его психофизиологическая характеристика. – СПб., 2013. 98 с.
- Немов Р.С. Общие основы психологии: 4-е изд. – М., 2003. 688 с.
- Феофилатова К. Д. Когнитивные технологии развития внимания старших дошкольников с общим недоразвитием речи // Вопросы студенческой науки. – 2017. – № 7. – С. 45–50.
- Akshoomoff N. Selective attention and active engagement in young children // Developmental Neuropsychology. 2002. Vol. 22, № 3. P. 625–642.
- Выготский Л. С. История развития высших психологических функций: Собр. соч.: В 6 т. Т.3. – М., 2010. 130 с.

Работа выполнена при финансовой поддержке ФГБОУ ВО «Шадринский государственный педагоги-

*ческий университет» в рамках гранта на проведение  
НИР: «Адаптивные механизмы обучающихся в условиях различных типов физической и ментальной нагрузки».*

*Статья поступила в редакцию 07.05.2018*

*Статья принята к публикации 27.06.2018*

УДК 159.9.072

**ВЛИЯНИЕ ДЕТСКО-РОДИТЕЛЬСКИХ ОТНОШЕНИЙ НА ВЫСТРАИВАНИЕ ВЗАИМНЫХ  
КОММУНИКАЦИЙ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА**

© 2018

**Попрядухина Наталья Григорьевна**, кандидат психологических наук, доцент  
кафедры психологии и педагогики**Бубчикова Наталья Владимировна**, старший научный сотрудник научно  
исследовательской лаборатории*Оренбургский государственный университет, филиал в г. Орске,  
(462403, Россия, Орск, проспект Мира, 15А, e-mail: bubchikova79@mail.ru)*

**Аннотация.** В статье рассматриваются теоретические вопросы детско-родительских отношений и опытно-экспериментальное изучение их влияния на выстраивание взаимных коммуникаций у детей старшего дошкольного возраста. Обосновывается актуальность проблемы в соответствии с задачами, стоящими перед современной семьей в новых социально-экономических условиях развития общества. Приводятся дефиниции «детско-родительские отношения», «коммуникации», «взаимные коммуникации», «взаимоотношения» с позиции теории и практики психолого-педагогических исследований. Поднимается вопрос анализа категорий, выстраивания взаимных коммуникаций у старших дошкольников на основе влияния типов детско-родительских отношений. Представлен опыт исследовательской деятельности в данном ракурсе с родителями и детьми дошкольного возраста. Обозначен алгоритм проведения и направленность диагностических методик. Изложены результаты экспериментального исследования заявленной проблемы на выборке родителей и детей указаны их особенности. Особый акцент сделан на выборе диагностического инструментария, предназначенного для работы в условиях дошкольного образовательного учреждения. Обозначены результаты пилотажного исследования, отмечена специфика влияния родительского отношения на выстраивание взаимных коммуникаций у детей старшего дошкольного возраста. По результатам констатирующего эксперимента предложена программа коррекционно-развивающей работы в аспекте развития и оптимизации детско-родительских отношений. Результаты контрольного эксперимента обозначают результативность и действенность разработанной и внедренной в практику дошкольного образовательного учреждения программы в рамках оптимизации детско-родительских отношений.

**Ключевые слова:** дошкольник, дошкольный возраст, родители, детско-родительские отношения, коммуникация, взаимная коммуникация, взаимоотношения, диагностика.

**INFLUENCE OF CHILD-PARENT RELATIONS ON THE CONSTRUCTION OF MUTUAL  
COMMUNICATIONS BY CHILDREN OF SENIOR PRESCHOOL AGE**

© 2018

**Poprjaduhina Natalia Grigoryevna**, candidate of psychological Sciences, associate Professor  
of the Department of psychology and pedagogy**Bubchikova Natalia Vladimirovna**, senior researcher of scientific research laboratory  
*Orenburg State University, branch in Orsk**(462403, Russia, Orsk, Mira Avenue, 15A, e-mail: aple\_orsk@mail.ru)*

**Abstract.** The article deals with the theoretical issues of child-parent relations and experimental study of their influence on the construction of mutual communications by children of senior preschool age. The urgency of the problem is substantiated in accordance with the tasks facing the modern family in the new socio-economic conditions of the development of society. Definitions “child-parent relations”, “communications”, “mutual communications”, “relationships” from the position of theory and practice of psychological and pedagogical research are given. The issue of the analysis of categories, the construction of mutual communications in senior preschool children is raised on the basis of influence of the types of child-parent relations. The experience of research activity in this perspective with parents and children of preschool age is presented. The algorithm for conducting and directing diagnostic techniques is outlined. The results of an experimental study of the claimed problem on the sample of parents and children are indicated. Particular emphasis is placed on the selection of diagnostic tools intended for work in a pre-school educational institution. The results of the pilot study are marked, the specificity of the influence of the parental relation the construction of mutual communications by children of the senior preschool age is noted. According to the results of the present experiment, a program of corrective-developing work was proposed in the aspect of development and optimization of child-parent relations. The results of the pilot experiment indicate the effectiveness and effectiveness of the program developed and implemented in the practice of the pre-school educational institution in the context of optimizing the child-parent relationship.

**Keywords:** preschooler, preschool age, parents, child-parent relations, communication, mutual communication, mutual relations, diagnostics.

*Постановка проблемы в общем виде и ее связь с важными научными и практическими задачами.* В современных теоретических и практико-ориентированных исследованиях проблемы детско-родительских отношений отмечается, что в тех семьях, где отношения основаны на любви, понимании и принятии, дети растут, не испытывая особых проблем со здоровьем, при построении отношений со сверстниками и взрослыми. А в тех семьях, где имеются нарушения детско-родительских отношений, у детей формируются различные психологические проблемы и комплексы [1].

Современная ситуация развития общества все чаще транслирует антигуманные отношения в семье, насилие над детьми, агрессию и жестокость по отношению к ним. Жестокое обращение с детьми не столько губительно влияет на его здоровье, психику, искажает индивидуальные особенности личностного развития, сколько приводит к формированию устойчивой социальной дезадап-

тации, возвращает инфантильных людей не способных вступать и выстраивать адекватные коммуникативные связи, не способных трудиться, и творчески реализовываться, не способных в итоге к созданию здоровой и благополучной семьи. Все вышеперечисленные факторы являются на сегодняшний день серьезной социальной, психологической и общечеловеческой проблемой.

На протяжении всего развития психологических воззрений глобальность и значимость проблематики детско-родительских отношений остается весьма насущной. О важности заявленной проблемы говорят многие факты, связанные с тем, что ведущие именитые психологические школы такие как психоанализ, бихевиоризм, гуманистическая психология придерживаются мнения о том, что взаимоотношения родителей и ребенка является важным источником качества развития взрослеющей личности. В отечественной психологии до настоящего времени изучение особенностей детско-родительских

отношений носили в основном односторонний характер и в большинстве случаев не выходили за рамки терапевтически - психологического подхода [2-4].

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

Современная психология как наука использует весьма богатую теоретико-эмпирическую базу исследования, дающее основание говорить о взаимосвязи ранних внутрисемейных отношений личности ребенка на его дальнейшее психологическое развитие и социальную дезадаптацию в процессе социализации (А.С. Спиваковская [5], А.И. Захаров [6], Г. Хоментаскас [7], В.И. Гарбузов [8], А.Я. Варга [9]). Н.Т. Колесник [10] доказала значимость следующих компонентов внутрисемейной жизни. Это эмоциональный и психологический климат внутри семьи, структурная организация семьи, социальный и экономический статус членов семьи, опыт жизненных ситуаций, образовательный и культурный уровень членов семьи, психологическая зрелость и уровень педагогической культуры родителей.

Исследования доказали, что только во взаимных коммуникациях выстраивается внутренний план действий ребенка (А.В. Болбочану, Г.И. Капчеля) [11], особенности его переживаний базовых эмоциональных состояний (С.Ю. Мещерякова, А.И. Сорокина) [12], познавательная активность (Е.О. Смирнова, Т.А. Земляникина) [13], произвольность и воля (Г.И. Капчеля, Е.О. Смирнова) [14], самосознание и самооценка (Н.Н. Авдеева) [15].

М.В. Полевая [16] отмечает две ключевых особенности отношения родителей к детям: принятие или лояльность, трактуемая здесь как стремление родителя поддерживать необычные проявления активности ребенка, и неприятие или отчуждение, проявляющееся в данном случае как отторжение родителей от неординарных проявлений ребенка. Следствиями эмоционального неприятия ребенка собственными родителями считаются следующие поведенческие характеристики: снижение самооценки и уровня общительности ребенка, его повышенная конфликтность, скрытность в присутствии родителей, проявление агрессивных форм поведения ребенка по отношению к родителям.

С.Ю. Мещерякова, Н.Н. Авдеева, Н.И. Ганошенко [15] в своих исследованиях придерживаются мнения о том, что в развитии личности ребенка ведущую роль играет субъективно-ориентированное общение. Оно выстраивается при взаимных отношениях взрослого и ребенка с позиции субъекта и личности. В противоположность «объектному» отношению, в котором ребенок выступает чаще всего как объект медицинских, педагогических и других воздействий. Данная группа ученых сделала акцент на том, что главным фактором в структуре готовности к материнству с психологической точки зрения выступает субъектное отношение к ребенку, которое и проецируется на стиль материнского поведения в целом. Такого характера отношения являются основанием для создания благоприятных условий в рамках психического развития детей, важнейшими показателями которого выступают особенности общения ребенка с мамой, специфика формирования образа «Я» и готовности к сопереживанию.

*Формирование целей статьи (постановка задания).* Изучение детско-родительских отношений и их влияния на выстраивание взаимных коммуникаций у детей старшего дошкольного возраста составляют цель настоящего исследования. Общая выборка составила 50 человек.

*Изложение основного материала исследования с полным обоснованием полученных результатов.* Поставленная цель обусловила определенный порядок проведения опытно-экспериментальной части исследования. Экспериментальной площадкой выступили дети дошкольного возраста и их родители в условиях дошкольных образовательных учреждений г.

Орска.

Программа диагностического обследования дошкольников и их родителей состояла из следующих блоков: наблюдение за взаимоотношением детей и родителей; исследование родительского отношения к ребенку с помощью теста-опросника А.Я. Варга, В.В. Столина [17]; исследование отношения детей к окружающим людям с помощью методики «Рисунок семьи» [18], интервью «Волшебный мир» [19], «Теста незаконченных предложений» [20] и методики Рене Жилия [21].

Содержательная сторона психодиагностического комплекса дала нам возможность зафиксировать устойчивость проявляемых параметров, их наполненность и соотносимость с нормами в развитии детско-родительских отношений.

Обобщая данные теоретических и эмпирических исследований по изучаемой нами проблеме, мы опирались на следующие критерии выделения детско-родительских отношений: 1) степень социальной адаптации ребенка дошкольника; 2) знак отношения (положительный или отрицательный) родителей к своим детям и семейным ролям; 3) стиль семейного воспитания.

Исходя из критериев, мы выделили уровни детско-родительских отношений.

1. Оптимальный уровень: тип детско-родительского отношения отвечает трем главным требованиям – адекватности, гибкости и прогностичности.

2. Колеблющийся уровень: родители отличаются повышенной неуверенностью, отношения характеризуются неустойчивостью и амбивалентностью.

3. Деструктивный уровень: родители проявляют себя авторитарно, отношения диктуются ими, и дети должны беспрекословно подчиняться распоряжениям и требованиям родителей.

Итак, дошкольники и их родители были обследованы на предмет уровня детско-родительских отношений по представленному комплексу методик.

По результатам методики «Кинестетический рисунок семьи» у 50 % детей дошкольного возраста и их родителей отмечается оптимальный уровень детско-родительских отношений, у 30 % испытуемых – колеблющийся уровень отношений, и у 20 % – деструктивный уровень отношений.

Общий анализ данных выглядит следующим образом:

– 70 % семей имеют полный состав. Из них 10 % семей имеют статус формально полной: в этих семьях отцы практически не участвуют в воспитании детей из-за частых командировок;

– по количеству детей – 70 % семей имеют одного ребенка, 20 % – двоих детей, 10 % – троих детей.

Далее мы осуществили исследование родительского отношения к ребенку дошкольнику с помощью теста-опросника для родителей (А.Я. Варга, В.В. Столин) [17] позволило нам получить нижеследующие результаты:

– 60 % родителей соответствует кооперационное отношение к детям,

– 30 % – отношение к ребенку как к «маленькому неудачнику»;

– 10 % – соответствует авторитарная гиперсоциализация.

Полученные результаты говорят о том, что 60 % родителей проявляют оптимальное отношение к своему ребенку дошкольнику, а 40 % – деструктивное.

По результатам проведения интервью «Волшебный мир»:

– 70 % детей находятся на оптимальном уровне выстраивания взаимных коммуникаций;

– 10 % – на колеблющемся уровне;

– 20 % – на деструктивном уровне.

По результатам проведения исследования с помощью методики «Тест незаконченных предложений»:

– у 50 % детей дошкольного возраста отмечается оптимальное отношение к близким людям и оптимальный

уровень коммуникации,

– у 30 % детей – колеблющееся отношение и ситуативный (адекватный) уровень коммуникации;

– у 20 % – деструктивное отношение к близким людям, нарушенный уровень коммуникации.

Результаты исследования по методике Рене Жиля позволяют сделать вывод о том, что:

– у 50 % детей отмечаются оптимальные внутрисемейные взаимоотношения;

– у 30 % – колеблющиеся;

– у 20 % – деструктивные взаимоотношения в семье.

Обобщая полученные результаты, можно сделать вывод, что 50 % обследованных семей имеют оптимальный уровень детско-родительских отношений и оптимальный уровень коммуникации, 30 % – колеблющийся и ситуативный (адекватный) уровень коммуникации и 20 % – деструктивный уровень отношений с нарушенной коммуникацией.

Исходя из полученных данных, формирующая часть исследования должна быть направлена на коррекцию и оптимизацию детско-родительских отношений и взаимной коммуникации у детей старшего дошкольного возраста.

На формирующем этапе были проведены коррекционно-развивающие занятия с дошкольниками и их родителями, совместные игры и консультации для родителей и педагогов дошкольного учреждения по проблемам оптимизации детско-родительских отношений.

Основными задачами этапа можно выделить следующие:

1) моделирование эмоционально комфортного состояния у детей дошкольного возраста в семье;

2) развитие рефлексии родителей в общении с ребенком;

3) развитие взаимопонимания между детьми дошкольниками и их родителями.

Назначение данного этапа исследования специфицировано тем, чтобы экспериментальным способом апробировать комплекс коррекционно-развивающих мероприятий с целью оптимизации детско-родительских отношений в семьях дошкольников.

Целью определяется коррекция и оптимизация детско-родительских отношений, определяющие особенность выстраивания взаимных коммуникаций у детей старшего дошкольного возраста.

Основными задачами этапа выступали: 1) моделирование эмоционально комфортного состояния у детей дошкольного возраста в семье; 2) развитие рефлексии родителей в общении с ребенком; 3) развитие взаимопонимания между дошкольниками и их родителями.

Программа формирующего этапа опирается на уже имеющиеся разработки отечественных исследователей и практиков (Л.И. Божович [22], Л.С. Выготский [23], И.В. Дубровина [24], М.И. Лисина [25], В.С. Мухина [26], Д.Б. Эльконин [27] и других).

Программа была реализована в трех направлениях:

1. Работа с дошкольниками.

2. Работа с педагогами.

3. Работа с родителями дошкольников.

Нами были определены требования к составлению плана занятий, при учете принципа поэтапного погружения и выхода из травмирующей ситуации. Начало и конец занятия должны быть ритуальными, чтобы предоставить ребенку ощущение целостности и завершенности занятия. В занятие включаются игры, которые соответствуют задачам коррекционного этапа, этапа занятия, индивидуальным запросам каждого ребенка. При соблюдении недирективного, гибкого подхода к занятиям применяются вспомогательные и альтернативные игры, приемы и упражнения.

Реализация содержания развивающе-коррекционной программы предполагала гибкое чередование и комбинирование поведения взрослого в зависимости от меняющегося поведения ребенка в конкретных условиях

занятия.

В ходе занятий экспериментатор выступал и в роли основного героя игры, и в роли пассивного наблюдателя. Каждое коррекционное занятие имело свой сюжет. Который позволял и детям, и их родителям стать основными участниками игр и упражнений, направленных на проработку базовых эмоций. Занятия были направлены на актуализацию у детей и их родителей навыков саморегуляции на основе развития эмпатии как способности понять и принять другого.

С детьми дошкольного возраста был проведен комплекс занятий, направленных на оптимизацию детско-родительских отношений. А также на выработку умений выстраивать взаимные коммуникации старшими дошкольниками, в контексте использования таких форм коррекции, как игротерапия, психогимнастика и сказкотерапия.

С родителями был проведен цикл групповых встреч, направленных на умение выстраивать родительские отношения в рамках когнитивно-поведенческого тренинга, включающий в себя: ролевые игры, дискуссию, психодраму, анализ семейных ситуаций, поступков, действий детей и родителей, их коммуникаций в совместном решении проблем.

Для педагогов и родителей была организована консультативно-терапевтическая работа, в ходе которой не только выяснялись проблемы семьи, но и пути решения проблем на рациональном уровне.

Объединение детей и родителей в совместных играх соревновательного характера позволило интенсифицировать коррекционно-развивающую работу по оптимизации детско-родительских отношений и выстраиванию взаимных коммуникаций у детей старшего дошкольного возраста.

В процессе работы нами были зафиксированы изменения качественного и процессуального характера, существенно отличающиеся от полученных в начале исследовательской деятельности показателей. Именно эти изменения позволяют говорить об успешности нашей деятельности.

На контрольном этапе исследования проводилось повторное изучение влияния детско-родительских отношений на выстраивание взаимных коммуникаций у детей старшего дошкольного возраста.

Анализируя полученные результаты, мы обнаружили наличие положительной динамики детско-родительских отношений в обследуемых группах, а именно: отмечается тенденция доверительных и доброжелательных внутрисемейных взаимоотношений, проявление выдержки и спокойствия при выстраивании взаимных коммуникаций.

Однако мы отмечаем, что нарушения детско-родительских отношений вследствие деструктивных коммуникаций достаточно отчетливо проявляются или не исчезли совсем. Этому свидетельствуют полученные результаты, говорящие о том, что 70 % обследованных семей имеют оптимальный уровень детско-родительских отношений и оптимальный уровень взаимных коммуникаций, 25 % – остаются на колеблющемся уровне и ситуативным (адекватным) уровне взаимных коммуникаций и все-таки у 5 % отмечаются деструктивные отношения и нарушенный уровень коммуникации.

Деструктивные и колеблющиеся взаимные коммуникации травмируют психику дошкольников, влекут за собой такие тяжелые социальные последствия, как социальная дезадаптивность, инфантильность, эмоциональное отчуждение или враждебность.

На этапе обследования у испытуемых:

– у детско-родительских отношений с оптимальным уровнем взаимных коммуникаций повысилась социальная компетентность, самостоятельность в принятии решений и осуществлении действий, проявляется доброжелательность и чувство сострадания к окружающим людям, в совместной деятельности стали учитываться

взаимные интересы;

– у детско-родительских отношений с ситуативным уровнем взаимных коммуникаций отмечается более четкая дифференциация и адекватность восприятия социального окружения в выборе соответствующего поведения как со значимыми взрослыми, так и со сверстниками;

– у детско-родительских отношений с деструктивным уровнем взаимных коммуникаций отмечено наличие нарушений эмоционально-волевой сферы в виде агрессивности и пассивности, низкий уровень социальной компетентности.

Таким образом, анализ содержания детско-родительских отношений был необходим нам для понимания причин и мотивации деструктивных и колеблющихся взаимоотношений. Причинами выявленных нарушений в процессе работы у исследуемых нами семей явились следующие: нарушения личностных отношений родителей с детьми; конфликты и ссоры в семье; чрезмерная занятость родителей трудовой деятельностью; деструктивные формы контроля и наказания детей.

*Выводы исследования и перспективы дальнейших изысканий данного направления.* Анализ результатов на начало и окончание эксперимента, их качественное сравнение позволяют проследить положительную динамику развития детско-родительских отношений при выстраивании взаимных коммуникаций. Реализация коррекционно-развивающей программы и ее поэтапное применение на формирующем этапе исследования свидетельствуют о результативности контрольных показателей диагностики и доказывают эффективность проведенной работы.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Овчарова Р.В. Психологическое сопровождение родительства / Р.В. Овчарова. М.: Изд-во Института Психотерапии, 2003. 319 с.
2. Родители и дети: психология взаимоотношений / под ред. Е.А. Савиной, Е.О. Смирновой – М.: Издат. центр «Академия», 2009. 368 с.
3. Смирнова Е.О. Опыт исследования структуры и динамики родительского отношения / Е.О. Смирнова, М.В. Соколова (Быкова) // Вопросы психологии. 1999. С. 3–14.
4. Овчарова Р.В. Психология родительства / Р.В. Овчарова. М.: Издат. центр «Академия», 2005. 368 с.
5. Спиваковская А.С. Психотерапия: игра, детство, семья. Том 1. Изд-во ЭКСМО-Пресс, 2000. 304 с.
6. Захаров А.И. Происхождение детских неврозов и психотерапия. М.: ЭКСМО-Пресс, 2000. 448 с.
7. Хоментаскас Г. Т. Семья глазами ребенка: дети и психологические проблемы в семье / Гинтарас Хоментаскас. Екатеринбург: У-Фактория, 2006. 186 с.
8. Гарбузов В. Воспитание ребенка в семье. Советы психотерапевта. Издательство КАРО, 2015. 296 с.
9. Варга А.Я. Структура и типы родительского отношения: диссертация кандидата психологических наук: 19.00.01. Москва, 1986. 206 с.
10. Колесник Н.Т. Влияние особенностей семейного воспитания на социальную адаптированность детей. М.: МГПУ, 1999. 115 с.
11. Лисина М.И. О механизмах смены ведущей деятельности у детей первых 7 лет жизни // Вопр. психол. 1978. № 5. С. 72–78.
12. Лисина М.И., Сильвестру А.И. Психология самопознания у дошкольников. Кишинев, 1983.
13. Общение и его влияние на развитие психики дошкольников / Под ред. М.И. Лисиной. М., 1974.
14. Психология общения. Энциклопедический словарь / под общ. ред. А.А. Бодалева. М.: Изд-во «Когито-Центр», 2011. 2280 с.
15. Авдеева Н. Н., Мещерякова С. Ю. Особенности психической активности ребенка первого года жизни // Авдеева Н. Н., Мещерякова С. Ю. Мозг и поведение младенца. М.: Изд-во ИПАН, 1993. С. 167–217.

16. Петровский В.А. Отчуждение как феномен детско-родительских отношений / В.А. Петровский, М.В. Полевая // Вопросы психологии, 2001. № 1. С. 19–26.

17. Рогов Е.И. Настольная книга практического психолога в образовании: Учебное пособие. М.: Владос, 1996. 529с.

18. Венгер А.Л. Психологические рисуночные тесты: Иллюстрированное руководство. М.: Изд-во ВЛАДОС-ПРЕСС, 2003. 160 с.

19. Лубовский Д.В. Диагностика личностных проблем младшего подростка//Руководство практического психолога: психическое здоровье детей и подростков в контексте психологической службы// под ред. И.В. Дубровиной. М., «Academia», 1998, С. 45–60.

20. Головей Л.А. Практикум по возрастной психологии / Л.А. Головей, Е.Ф. Рыбалко. СПб: Речь, 2002. 694 с.

21. Психологические тесты / сост. С. Касьянов. М.: Эксмо, 2006. 608 с.

22. Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте. СПб: Питер, 2008. 398 с.

23. Выготский Л.С. Обучение и развитие в дошкольном возрасте / Избр. психологические исследования. М., 1956.

24. Дубровина И.В. Психология: Учебник для студ. сред. пед. учеб. заведений / под ред. И.В. Дубровиной. – М.: Издательский центр «Академия», 1999. 464 с.

25. Лисина М.И. Формирование личности ребенка в общении СПб: Питер, 2009. 320 с.

26. Мухина В.С. Детская психология Учебник для студентов пед. институтов. / под ред. Л.А. Венгера. – 2-е изд., перераб. и доп. М.1985. 272 с.

27. Эльконин Д.Б. Психическое развитие в детских возрастах: Избранные труды М.: Воронеж: НПО «МОДЭК», 2001. 417 с.

*Статья поступила в редакцию 22.04.2018*

*Статья принята к публикации 27.06.2018*



УДК 159.9.072

**ТРЕХФАКТОРНАЯ МОДЕЛЬ СОЦИАЛЬНОЙ АДАПТАЦИИ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА, ВОСПИТЫВАЮЩИХСЯ В РАЗНЫХ СОЦИОКУЛЬТУРНЫХ УСЛОВИЯХ**

© 2018

**Бусыгина Алла Львовна**, доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогики и психологии  
**Архипова Ирина Владимировна**, кандидат психологических наук, доцент кафедры педагогики и психологии  
**Фирсова Тамара Анатольевна**, кандидат психологических наук, доцент кафедры педагогики и психологии  
*Самарский государственный социально-педагогический университет*  
(443099, Россия, Самара, улица М. Горького, 65/67, e-mail: [cdn-detki@mail.ru](mailto:cdn-detki@mail.ru))

**Аннотация.** В данной статье представлено описание и обоснование трехфакторной концептуальной модели социальной адаптации детей младшего школьного возраста. Раскрыта сущность универсальных предпосылок или факторов социальной адаптации детей младшего школьного возраста (семейное воспитание, образовательное учреждение, район проживания) в разработанной и обоснованной трехфакторной концептуальной модели как основы их успешного обучения в школе. В целях совершенствования современного процесса социализации младшего школьника определена важность учета системы микросоциальных отношений «родитель-ребенок» и «учитель-ребенок», осуществляемых в рамках привычного макросоциума, то есть актуального для ребенка района проживания (города или сельской местности). Определены основные компоненты модели с учетом ведущего вида деятельности ребенка, выделены уровни социальной адаптации младших школьников (высокий, средний, низкий), обоснованы взаимозависимости и взаимодействия внешних и внутренних (психофизиологических) факторов, отражена преемственность с более ранними этапами развития, спроектированы совместно реализуемые воспитательные средства и способы воздействия на детей и семьи специалистами. В рамках пилотного исследования определены уровни социальной адаптации детей, воспитывающихся в разных социокультурных условиях, рассмотрены особенности адаптации детей по отдельным ее параметрам, связанные с условиями проживания в городской и сельской местностях.

**Ключевые слова:** социальная адаптация, трехмерная концептуальная модель адаптации, дети младшего школьного возраста, микросоциальные условия (семейное и школьное воспитание), макросоциальные условия (большой город / сельская местность), школьные трудности адаптации.

**THREE-FACTOR MODEL OF SOCIAL ADAPTATION CHILDREN OF THE YOUNG SCHOOL AGE, UPDATE IN DIFFERENT SOCIO-CULTURAL CONDITIONS**

© 2018

**Busygina Alla Lvovna**, doctor of pedagogical sciences professor of the chair «Pedagogy and psychology»  
**Arkhipova Irina Vladimirovna**, candidate of psychological science, associate professor  
of the chair «Pedagogy and psychology»  
**Phirsova Tamara Anatoljevna**, candidate of psychological science, associate professor  
of the chair «Pedagogy and psychology»  
*Samara State Socio-Pedagogical University*  
(443099, Russia, Samara, street M. Gorkogo, 65/67, e-mail: [cdn-detki@mail.ru](mailto:cdn-detki@mail.ru))

**Abstract.** This article describes and justifies the three-factor conceptual model of social adaptation of children of primary school age. The essence of universal preconditions or factors of social adaptation of children of primary school age (family upbringing, educational institution, district of residence) is developed in the developed and substantiated three-factor conceptual model as the basis for their successful schooling. In order to improve the current process of socialization of the junior schoolchild, the importance of taking into account the system of microsocial “parent-child” and “teacher-child” relationships implemented within the framework of the usual macrosocum, that is, the actual area of residence for a child (city or rural area). The main components of the model are determined taking into account the leading type of activity of the child, the levels of social adaptation of younger schoolchildren (high, medium, low) are identified, interdependencies and interactions of external and internal (psychophysiological) factors are grounded, succession with earlier stages of development is reflected, and ways of influencing children and families by specialists. As part of the pilot study, the levels of social adaptation of children who are brought up in different socio-cultural settings are determined, and the features of children’s adaptation to certain parameters related to living conditions in urban and rural areas are considered.

**Keywords:** social adaptation, three-dimensional conceptual model of adaptation, children of primary school age, microsocial conditions (family and school education), macrosocial conditions (big city / countryside), school adaptation difficulties.

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

На современном этапе развития общества социально-экономические преобразования, реформирование в сфере образования, ускоряющийся темп жизнедеятельности людей непосредственно влияют на подрастающее поколение, в том числе и на его адаптационные процессы на разных возрастных этапах. Для общества успех процесса социализации является гарантией того, что новое поколение, воспроизводя усвоенный опыт, сумеет достойно занять место старших в системе социального взаимодействия. И наоборот, дисгармоничный процесс социализации дезорганизует социальную жизнь как отдельной личности, так и распад общества в целом.

В рамках данной достаточно глобальной проблематики необходимо изучение развития разных категорий детей, воспитывающихся в определенных психолого-педагогических условиях. При этом несомненный интерес представляют как дети с нормативным развитием, имеющими ситуативно обусловленные сложности социальной адаптации, так и дети с нарушениями в развитии,

фиксированные трудности которых ведут к проблеме формирования их социального статуса. Именно поэтому в последние годы остро стоит вопрос о практическом решении проблемы социальной адаптации детей, включающей выявление симптомов и факторов риска на разных этапах развития, проведение специалистами профессиональной и продуктивной коррекционной работы в образовательных учреждениях, а также разработка эффективных средств психолого-педагогической поддержки учителей и родителей дезадаптированных детей [1, 2, 3].

Наиболее уязвимым и многогранным с точки зрения формирования социального статуса, на наш взгляд, является младший школьный возраст, так как на данном этапе развития достаточно резко для ребенка происходит смена его позиции в системе социальных отношений. Кризисный момент перехода от дошкольного к младшему школьному возрасту сопровождается осознанием ребенком себя как субъекта значимых социальных отношений, возникновением внутренней позиции школьника в рамках включения его в новую деятельность. Общественно значимая учебная деятельность

становится целенаправленным и структурированным звеном в жизни младшего школьника (Л.С. Выготский, Д.Б. Эльконин), которая с помощью включенного в нее взрослого окружения стимулирует и направляет процесс социальной адаптации ребенка в целом [4, 5].

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

В изучение проблем адаптации детей к условиям школьного обучения большой вклад внесен отечественными учеными. В большинстве работ раскрываются вопросы адаптации первоклассника к новым условиям его жизни (Ш.А. Амонашвили, Г.Ф. Кумарина, А.В. Мудрик, Я.Л. Коломинский, И.В. Дубровина, М.М. Безруких, С.А. Беличева и др.) [6, 7, 8]. Школьная адаптация, по мнению многих авторов, в первую очередь характеризуется сменой ведущего вида деятельности и рассматривается как приспособление ребенка к новой системе социальных условий и требований, новым отношениям, новому режиму жизнедеятельности, что обуславливает ее сложную структуру, включающую в себя организационный, мотивационный, психологический (эмоциональный) и социальный компоненты [9, 10, 11, 12]. При этом, по мнению М.М. Безруких и С.П. Ефимовой, социально-психологическая адаптация в младшем школьном возрасте динамично развивается в соответствии с определенными этапами (ориентировочным, устойчивым и неустойчивым), в рамках которых организм ребенка находит наиболее оптимальные варианты реакций на внешние социальные воздействия [13].

Из всего вышесказанного можно сделать вывод, что основными показателями успешной адаптации ребенка к школе являются: сформированность мотивации учения, принятие школьных норм и правил, положительный настрой и хорошее эмоциональное самочувствие ребенка, сформированное адекватное учебной ситуации поведение. При этом совокупность указанных признаков характеризует степень адаптированности ребенка в школе, в то время как отклонения хотя бы в одном из них свидетельствуют о нарушениях приспособления к школе и риске возникновения дезадаптации [14, 15, 16].

Комплексно подойти к проблеме социальной адаптации детей к школьному обучению с учетом ее многокомпонентной структуры и важнейших факторов, оказывающих влияние на ее формирование, позволяет настоящее исследование, которое представляет собой второй этап проекта 2016 года (при поддержке РГНФ) на тему «Социальная адаптация детей дошкольного возраста с особенностями в развитии» (№ 16-06-00190), и является его научно-исследовательским продолжением [17].

Представленная в рамках настоящего исследования трехфакторная концептуальная модель (Рисунок 1) включает в себя значимые для данного этапа развития ребенка составляющие:

- 1) микросоциальный фактор (особенности семейного воспитания с учетом дошкольного этапа – посещения ребенком дошкольного образовательного учреждения (ДОУ);
- 2) фактор нового этапа социализации ребенка – школьного обучения в условиях средней общеобразовательной школы (МБОУ СОШ);
- 3) макросоциальный фактор (условия проживания ребенка в большом городе или сельской местности).

*Формирование целей статьи (постановка задания).*

В рамках настоящего исследования научная новизна проблемы заключается в обосновании воздействия внешних и внутренних факторов на процесс адаптации ребенка младшего школьного возраста в виде вышеуказанной трехфакторной модели. При этом на сегодняшний день не существует каких-либо эмпирических работ, которые были бы направлены на верификацию таких предположений. Однако данная концепция, на наш взгляд, вполне обоснована в силу комплексного подхода

к развитию детей разных категорий конкретного возраста, воспитывающихся в определенных макросоциальных и микросоциальных психолого-педагогических условиях.

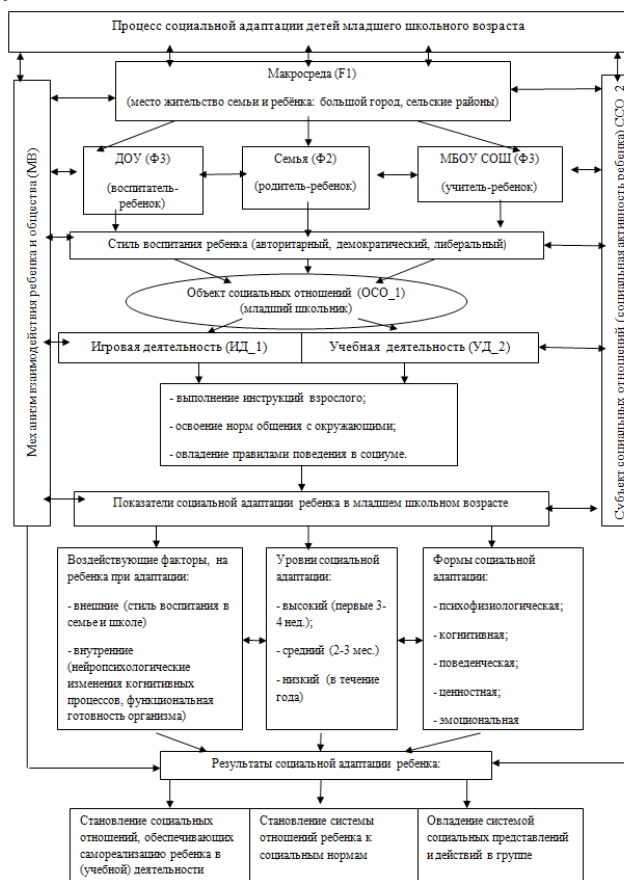


Рисунок 1. Трехфакторная концептуальная модель социальной адаптации (район проживания, семейное воспитание, образовательное учреждение) детей младшего школьного возраста

Представленная модель социальной адаптации младшего школьника непосредственно раскрывается в поле межличностного взаимодействия и взаимовлияния социальных сфер «родитель-ребенок» (Ф2) и «воспитатель-ребенок» / «учитель-ребенок» (Ф3) в рамках социальных институтов (семья, детский сад, школа), которые достаточно «жестко программируют» и направляют ценности, являющиеся конструктом макросоциальной сферы ребенка (F1), то есть его среды проживания (большой город или сельская местность). Процесс социальной адаптации младшего школьного возраста рассматривается нами «сверху-вниз», отражая включение ребенка в разнообразные социальные сферы (группы) и структуры, и раскрывается преимущественно через призму ролевых статусов (в семье, детском саду, школе), под воздействием различных социальных условий, образующих показатели социальной адаптации, что в итоге влияет на успешное выполнение ребенком учебной деятельности. Важно повторить, что линейность модели процесса социализации младшего школьника, в существенной степени определяясь спецификой наиболее близких к ребенку социальных структур (семья и школа), изначально обуславливается ценностями, традициями и обычаями того макросоциума, в котором он живет (большой город / сельская местность).

В рамках данной модели мы акцентируем свое внимание на становящейся актуальной для ребенка учебной деятельности (УД\_2), отсутствие продуктивного взаимодействия в которой свидетельствует о социальном неблагополучии ребенка. Однако немалую роль в

успешной адаптации к школе играют личностные особенности детей, сформировавшиеся на предшествующих этапах развития, в частности, в условиях доминирующей в дошкольном возрасте игровой деятельности (ИД\_1). Заметим, что необходимость понимания преемственности от дошкольного к младшему школьному возрасту наиболее весомое значение имеет с точки зрения последовательной актуализации ведущих видов деятельности в рамках первичной социализации ребенка [18]. При этом сам ребенок является как **объектом социальных отношений (ОСО\_1)**, то есть принимающим воздействия, непосредственно идущие в первую очередь от микросоциума, так и **субъектом социальных отношений (ССО\_2)**, активно влияющим в свою очередь на ближайшее социальное окружение.

В качестве основных показателей социальной адаптации нами выделены:

- во-первых, внешние (социальные) и внутренние (психофизиологические) факторы, раскрывающие взаимосвязь между биологическими свойствами организма и социальной средой, как базовая причина актуального социального статуса ребенка;

- во-вторых, уровни адаптации ребенка к школьному обучению (высокий, средний, низкий) как количественная оценка его актуального социального статуса;

- в-третьих, формы социальной адаптации ребенка (психофизиологическая, когнитивная, поведенческая, ценностная, эмоциональная), проявляющиеся в рамках его учебной деятельности и являющиеся показателями качественной оценки его актуального социального статуса.

Рассматривая данные показатели в системном взаимодействии, дополнительной характеристикой является совпадение оптимального срока усвоения социальных ценностей, норм и правил поведения с нейропсихологическим статусом ребенка, так как физиологическое созревание центральной нервной системы повышает уровень способности к восприятию и переработке учебной информации, и, соответственно, общую эффективность школьного обучения.

*Изложение основного материала исследования с полным обоснованием полученных научных результатов.*

Вышеуказанные показатели социальной адаптации младшего школьника в рамках описываемой трехфакторной модели позволили нам обозначить теоретическое и практическое поле исследования ее содержательных параметров, отражающих вышеперечисленные формы адаптации, которые подлежат комплексной качественно-количественной оценке актуального статуса ребенка.

Опираясь на разработанный нами протокол наблюдения, основанный на концепции Д.Ю. Соловьевой [10], в который в качестве основных параметров социальной адаптации входили: удовлетворение физиологических потребностей (психофизиологическая сфера), взаимодействие с взрослыми и сверстниками (коммуникативная сфера), эмоциональное реагирование на стимулы окружающей среды (эмоционально-потребностная сфера), выполнение школьных инструкций и правил (произвольная сфера), мы выявили основные тенденции в развитии социальной адаптации младших школьников, воспитывающихся в разных социокультурных условиях (большой город / село), на этапе первого года школьного обучения.

Выборку проведенного нами пилотного исследования составили 310 первоклассников средних общеобразовательных школ Кировского и Промышленного районов г.о. Самара и поселка Безенчук Самарской области (средний возраст испытуемых – 7-8 лет).

Особенности социальной адаптации первоклассников, проживающих в большом городе и сельской местности, отражены в таблице 1.

Анализируя вышеуказанные параметры в рамках сравнительной характеристики уровня социальной адаптации городских и сельских школьников, заметим, что

по трем первым параметрам наблюдается тенденция более высоких значений у детей, проживающих в сельских районах.

Таблица 1. Сравнительный анализ уровней социальной адаптации первоклассников, проживающих в городской и сельской местности

Уровни социальной адаптации	Параметры социальной адаптации							
	Удовлетворение физиологических потребностей		Взаимодействие с взрослыми и сверстниками		Эмоциональное реагирование на стимулы окружающей среды		Выполнение школьных инструкций и правил	
	Город	Село	Город	Село	Город	Село	Город	Село
Высокий	60,9%	67,6%	36,6%	67,6%	44%	70,3%	30,4%	27%
Средний	39,1%	32,4%	33%	32,4%	45%	29,7%	52%	51,4%
Низкий	-	-	8,4%	-	11%	-	17,6%	21,6%

В первую очередь, это ярко представлено в отношении эмоционального реагирования детей на разного рода школьные ситуации, что наблюдается в 70,3% случаев у сельских школьников по сравнению с 44% таковых у детей, проживающих в городе. Подобную ситуацию, но с разницей в 11%, можно отметить и в аспекте взаимодействия первоклассников с учителем и сверстниками. Подтверждает данную тенденцию отсутствие у сельских школьников показателей низкого уровня развития по обоим параметрам, в том время как у проживающих в городе первоклассников таковые встречаются. Аналогичная тенденция, но в значительно меньшей степени, наблюдается и в аспекте удовлетворения физиологических потребностей учащихся. Данные различия, на наш взгляд, связаны с более простым и доступным для сельских детей микросоциумом, более тесным общением с родителями в рамках семейного трудового воспитания, а также более свободным и непосредственным взаимодействием со сверстниками и учителями в ситуации знакомых с раннего детства условий развития [19, 20].

Однако относительно выполнения школьных правил и инструкций учителя, согласно вышеуказанным результатам, наблюдается обратная тенденция: на фоне преобладающего среднего уровня данного параметра у городских первоклассников его высокие значения выражены несколько ярче (30,4%), чем у сельских школьников (27%), при этом низкие показатели у детей, проживающих в городе, встречаются несколько реже (17,6%) по сравнению с детьми, проживающими в сельской местности (21,6%). Это объясняется, с одной стороны, технической насыщенностью города и большими возможностями включения детей в информационную среду, с другой стороны, тотальной направленностью родителей на раннее обучение и, соответственно, более жесткими требованиями к их возможностям. В сельских условиях проживания дети развиваются более естественным, свободным образом, что в особенности касается возрастных этапов, предшествующих школьному обучению, таким образом, они более открыто и непосредственно познают окружающий мир, испытывая на себе давление взрослых гораздо в меньшей степени и, соответственно, при выполнении инструкций могут позволить себе спонтанные, ситуативные действия.

*Выводы исследования и перспективы дальнейших изысканий данного направления.*

Анализ теоретических и практических материалов позволил нам сформулировать следующие выводы:

Успешность социальной адаптации младших школьников зависит от совокупности важнейших факторов (семейное воспитание, школьное обучение, район проживания), базовое сочетание которых проявляется в ее многокомпонентной структуре (познавательной, коммуникативной, эмоциональной и произвольной сферах личности ребёнка) с учетом внутренних (физиологических) факторов, и воспроизводится детьми на разных уровнях развития.

Сельские первоклассники имеют более высокий уровень адаптации в эмоциональной, коммуникативной и сфере физиологического состояния личности, что напрямую связано с макросоциальными условиями развития. Городские школьники в большей степени адап-

тивны в сфере произвольности, что свидетельствует о тотальной целенаправленности городских родителей на раннее обучение детей в технически насыщенной информационной среде, что вызывает спорные вопросы с точки зрения психологической науки, но по факту дает определенные «плоды» научности детей к периоду школьного обучения.

Таким образом, исходя из вышесказанного, отметим необходимость комплексного, системного подхода к процессу социальной адаптации первоклассников, начиная с самого масштабного макросоциального уровня. Учитывая средовые условия развития детей в семейном взаимодействии, важно подключать к общему пониманию микросоциальные позиции, связанные с преобладающими взаимоотношениями ребенка с взрослыми и сверстниками в дошкольном и школьном образовательных учреждениях. На фоне динамических процессов возрастного развития, с учетом сочетания внутренних (психофизиологических) особенностей ребенка с внешними (средовыми) факторами, а также реализации разных форм адаптации, к младшему школьному возрасту формируется ее уровень, проявляемый в когнитивной, коммуникативной, эмоционально-потребностной и произвольной продукции ребенка. Овладение ребенком системой социальных представлений, поведенчески проявляемое в направлении социальных отношений в рамках общественно значимой учебной деятельности, можно идентифицировать как показатель результативности социальной адаптации младшего школьника или его актуального социального статуса.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Волков Б.С. Как помочь школьнику учиться? Психологическая поддержка и сопровождение. СПб.: Питер, 2011. 304 с.
2. Мамайчук И.И. Психокоррекционные технологии для детей с проблемами в развитии. СПб.: Речь, 2010. 400 с.
3. Психологическая помощь родителям в воспитании детей с нарушениями развития: пособие для педагогов-психологов / Под ред. Е.А. Савиной, О.В. Максименко. М.: ВЛАДОС, 2008. 223 с.
4. Выготский Л.С. Психология развития человека. М.: Изд-во Эксмо, 2005. 1136 с.
5. Эльконин Д.Б. Психология обучения младшего школьника. М.: Просвещение, 2008. 325 с.
6. Амонашвили Ш.А. Воспитательная и образовательная функции оценки учения школьников. М.: Просвещение, 2004. 138 с.
7. Мудрик А.В. Социализация человека: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. 2-е изд., испр. и доп. М.: Издательский центр «Академия», 2006. 304 с.
8. Дубровина И.В. и др. Младший школьник: развитие познавательных способностей: пособие для учителя. М., Просвещение, 2003. 148 с.
9. Литвиненко Н.В. Социально-психологическая адаптация школьников в критические периоды развития (индивидуально-типологический подход): монография. М.: Сфера, 2007.
10. Соловьева Д.Ю. Факторы адаптации первоклассников к школе // Вопросы психологии. 2012. № 4. С. 23-31.
11. Кравцов Г.Г., Кравцова Е.Е. Шестилетний ребенок. Психологическая готовность к школе. М.: Знание, 1987. 68 с.
12. Диагностика школьной дезадаптации: Пособие для психологов и учителей начальных классов системы компенсирующего обучения / Под ред. С.А. Беличевой, И.А. Коробейниковой, Г.Ф. Кумариной. М.: Редакционно-издательский центр Консорциума «Социальное здоровье России», 1995. 126 с.
13. Безруких М.М., Ефимова С.П. Знаете ли вы своего ученика? Книга для учителя. М.: Просвещение, 1991. 176 с. (Библиотека учителя начальных классов).
14. Возрастно-психологический подход в кон-

сультивировании детей и подростков: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Г. В. Бурменская, Е.И.Захарова, О.А.Карабанова и др. М.: Издательский центр «Академия», 2002. 416 с.

15. Семаго Н., Семаго М. Теория и практика оценки психического развития ребенка. Дошкольный и младший школьный возраст. СПб.: Речь, 2010. 385 с.

16. Гельмонт А.Н. О причинах неуспеваемости и путях ее преодоления. М.: Сфера, 2008. 431 с.

17. Бусыгина А.Л., Архипова И.В., Фирсова Т.А. Психологическая модель социальной адаптации в системе воспитания детей дошкольного возраста // Сборник статей Всероссийской научно-практической конференции «Воспитание в современном культурно-образовательном пространстве». Самара, 2016. Стр. 33-39.

18. Бабунова Т.М. Дошкольная педагогика. Учебное пособие. М.: ТЦ Сфера, 2007. – 208 с.

19. Гурьянова М.П. Концепция формирования жизнеспособной личности в условиях сельского социума. М.: Педагогическое общество России, 2005. 48 с.

20. Гурьянова М.П. Воспитание у детей и молодежи ценностного отношения к сельскому образу жизни: пособие для педагогов. М., 2011. 64 с.

*Статья подготовлена в рамках гранта «Социальная адаптация детей младшего школьного возраста с особенностями в развитии» (№ 18-013-00083), поддержанного РФФИ (Российским Фондом Фундаментальных Исследований)*

*Статья поступила в редакцию 30.04.2018*

*Статья принята к публикации 27.06.2018*

УДК 159.9.075

## ВОЗРАСТНЫЕ ИЗМЕНЕНИЯ ЛОКУСА КОНТРОЛЯ И КОПИНГ-СТРАТЕГИЙ ПОВЕДЕНИЯ

© 2018

Ганин Дмитрий Владимирович, аспирант  
Ивановский государственный университет

(153025, Россия, Иваново, ул. Ермака 39, e-mail: nike.ganin@list.ru)

**Аннотация.** В статье рассматриваются причины изменения субъективного отношения к копинг-стратегиям, возрастные изменения локуса контроля. Обнаружена возрастная взаимосвязь между изменением локуса контроля и копингом. С возрастом люди начинают чаще предпочитают приписывать себе ответственность за результаты своей деятельности. Изменение системы жизненных ценностей приводит к смене алгоритмов поведения. При возрастном накоплении заболеваний, снижении жизненной силы, происходит неизбежное снижение адаптации людей пожилого возраста, приводящее к обеднению копинг-репертуара. Вместе с тем при снижении количества применяемых стратегий совладающего поведения, возрастает качество и эффективность их применения. Происходит переосмысления отношения к себе и другим, переоценка ценностей. Изменение локуса контроля по отношению к копинг-стратегии вызывает более продуктивное социальное взаимодействие. Появляются новые возможности для развития и самореализации. Сохранение неизменных вариантов копинг-поведения, без их переоценки, приводит к нарушению адаптационных механизмов. На основе приобретённого социального опыта и имеющихся ресурсов, в структуре личности происходит смена системы взаимодействия с окружающим миром. При использовании привычных для человека стратегий совладающего поведения, со временем происходит изменение и по отношению к ним. Так, в нашем исследовании, мы наблюдаем возрастное смещение локуса контроля с внешнего на внутренний и другие возрастные специфические особенности.

**Ключевые слова:** копинг, копинг-стратегии, защитные механизмы, интернальность, экстернальность, эффективность совладания, психологическое благополучие.

## AGE-RELATED CHANGES IN THE LOCUS OF CONTROL AND COPING-STRATEGIES OF BEHAVIOR

© 2018

Ganin Dmitry Vladimirovich, post-graduate student  
Ivanovo State University

(153025, Russia, Ivanovo, Ermak street, 39, e-mail: nike.ganin@list.ru)

**Abstract.** The article discusses the reasons for the change in subjective attitude to coping strategies, age-related changes in the locus of control. The age relationship between the change in the locus of control and coping was found. With age, people often prefer to take responsibility for the results of their activities. Changing the system of life values leads to a change in behavior algorithms. With age-related accumulation of diseases, a decrease in vitality, there is an inevitable decrease in the adaptation of elderly people, leading to the impoverishment of the coping repertoire. At the same time, when the number of coping strategies is reduced, the quality and effectiveness of their application increases. There is a rethinking of the attitude to yourself and others, a reassessment of values. Changing the locus of control in relation to the coping strategy causes more productive social interaction. There are new opportunities for development and self-realization. The preservation of unchanged options for coping behavior, without their reassessment, leads to a violation of adaptation mechanisms. On the basis of the acquired social experience and available resources, the structure of the individual is changing the system of interaction with the surrounding world. With the use of habitual strategies of coping behavior, over time, there is a change in relation to them. So, in our study, we observe the age shift of the control locus from the external to the internal and other age-specific features.

**Keywords:** coping, coping strategies, protective mechanisms, internality, externality, coping efficiency, psychological well-being.

Копинг-поведение представляет собой стратегии, выбранные людьми, необходимые им для поддержания социального и психологического здоровья. По мнению Е.Р. Исаевой «потенциал преодоления стрессогенных событий отражается в выборе успешных или неуспешных приспособительных стратегий поведения, а уровень развития и репертуар адаптационных механизмов имеют огромное значение, как для уровня функционирования человека, так и для сохранения его психического благополучия» (Е.Р. Исаева [1]). В нашем исследовании мы попытались установить, изменяется ли локус контроля, по отношению к выбранным копинг-стратегиям, какие копинги начинают предпочитаться с возрастом.

Актуальность исследования вызвана недостаточной изученностью взаимосвязи локуса контроля и копинг-стратегий лиц различных возрастных групп.

Исследования проводились в санаториях и пансионатах Ивановской области, была протестирована группа респондентов в количестве 200 человек из разных городов. Респонденты были условно разделены на две группы 20–64 года (64 человека) и 64–95 лет (136 человек). Не было ограничений по времени, что давало возможность для более взвешенных и обдуманных ответов.

По результатам проведенных исследований по двум опросникам Р. Лазаруса и В. Шутца, используя корреляцию по Спирмену, с применением системы IBM SPSS Statistics 23 были получены следующие значимые корреляционные связи:

Возрастная группа 20–64 лет

В возрастной группе от 20 до 64 лет поиск социальной поддержки коррелирует с общей интернальностью – обратная значимая связь ( $r = -0,265$ ,  $p (0,034) \leq 0,05$ ) – это означает, что с повышением уровня субъективного контроля над ситуациями снижается поиск социальной поддержки со стороны, и наоборот ожидание поддержки, внимания, совета характерно для лиц с низким уровнем интернальности. Бегство-избегание коррелирует с интернальностью в области достижений – обратная, очень значимая связь ( $r = -0,412$ ,  $p (0,001) \leq 0,01$ ) – это свидетельствует о том, что люди субъективно полагающие что лучшего и успешного в жизни добились сами, меньше прибегают к стратегии бегства-избегания, не погружаются в фантазии, вымысел, необоснованные ожидания, не отрицают проблемы, и наоборот если люди субъективно связывают свои достижения с удачей, везением или помощью других, то они уклоняются от ответственности по решению ситуаций, реагируют отрицанием проблемы, как таковой. Бегство-избегание также коррелирует с интернальностью в области неудач – обратная значимая связь, так как  $r = -0,311$ ,  $p (0,012) \leq 0,05$  – это значит, что при увеличении уровня субъективного контроля по отношению к негативным ситуациям, проявляющиеся в самообвинении в неприятностях и неудачах, снижается стратегия избегания негативных переживаний. Ранее проведенные исследования отечественных ученых показали, что стратегия бегства-избегания является неадаптивной: – «однако это обстоятельство не исключает ее пользы в отдельных ситуациях, в особен-

ности в краткосрочной перспективе и при острых стрессогенных ситуациях. Положительные стороны: возможность быстрого снижения эмоционального напряжения ситуации стресса...» [2]. И, наоборот, при уменьшении уровня субъективного контроля по отношению к отрицательным событиям, увеличивается реагирование по типу уклонения.

Планирование решения проблемы коррелирует с интернальностью в области неудач – здесь связь также обратная и значимая ( $r = -0,267$ ,  $p(0,033) \leq 0,05$ ) – это свидетельствует о том, что чем больше такие люди пытаются преодолеть проблемы за счет целенаправленного анализа ситуации, тем меньше склонности у них обвинять самого себя в разнообразных неприятностях и неудачах. И наоборот, чем меньше у респондентов возможность целенаправленного решения проблемной ситуации, тем они больше обвиняют самих себя. При этом лица молодого и среднего возраста предпочитают в возникающих трудностях обвинять других людей.

Обвиняя преимущественно других в своих неудачах и возникающих проблемах, эти люди тем самым снимают с себя всякую ответственность за происходящее, сохраняя тем самым душевное равновесие, что помогает в свою очередь действовать, не опасаясь последствий, рисковать, искать что-то новое. Для людей молодого и среднего возраста с экстернальным локусом контроля, копинг, планирование решения проблем, вероятно, является более продуктивным.

Более высокая эмоциональность, впечатлительность, присущая молодому и среднему возрасту мешает расчётливо с «холодной головой» подходить к решению проблем. Не случайно, что, обвиняя себя люди с интернальным локусом контроля, находятся в растерянности, им тяжелее находить выход из сложившейся ситуации. Происходит как бы «накручивание, перегорание», несмотря на имеющиеся ресурсы. Рациональность преобладает над интуитивностью.

Позиция людей с экстернальным (внешним) локусом в этом возрасте, вероятно, является более выгодной для использования данной поведенческой стратегии. Виноват не я, а другие, виноваты обстоятельства, случай, не повезло, – так считают они. Перекладывая ответственность на других, люди молодого и среднего возраста, спонтанно разрешают сложившиеся проблемы. Чем выше экстернальность и чувство субъективного контроля в возрастной группе от 20 до 64 лет, тем более человек склонен обвинять себя в различных неприятностях и неудачах. Это обратно коррелирует с планированием решения проблем (копинг-тест Лазаруса). Респондентам (20–64 года) с высоким чувством субъективного контроля, труднее анализировать ситуацию и искать возможные варианты её разрешения, планировать какие-либо действия. Самообвинение мешает в данном случае применить имеющиеся ресурсы.

Планирование решения проблемы коррелирует также и с интернальностью в отношении здоровья и болезни, но здесь связь уже прямая, так как  $r = 0,297$  и значимая ( $p(0,017) \leq 0,05$ ) – это говорит о том, что человек, с высоким показателем поиска стратегии разрешения проблемы, считает себя во многом ответственным за свое здоровье. А респондент с низким показателем поиска стратегии разрешения проблемы, считает, что выздоровление придет в результате действий врачей.

Положительная переоценка коррелирует с двумя показателями:

– Интернальностью в области производственных отношений – связь прямая и значимая ( $r = 0,316$ ,  $p(0,011) \leq 0,05$ ) – это говорит о том, что чем выше работа личности над саморазвитием, тем выше его организация собственной производственной деятельности, например, свое продвижение по службе. И наоборот, чем меньше человек работает над саморазвитием, тем он склонен придавать более важное значение внешним обстоятельствам;

– Интернальностью в области межличностных отношений – связь также прямая и значимая ( $r = 0,255$ ,  $p(0,042) \leq 0,05$ ) – то есть, чем выше у человека возможность положительного переосмысления проблемной ситуации, тем выше у него склонность брать на себя ответственность за свои отношения с окружающими. И наоборот меньшее осмысление проблемной ситуации, присуще человеку, не способному вызвать уважение и симпатию других людей.

Возрастная группа 65–95 лет.

У лиц пожилого и старческого возраста (65–95 лет) – 136 респондентов, корреляционных связей значительно меньше, что указывает на обеднение копинг-репертуара:

Дистанцирование коррелирует с общей интернальностью – связь обратная, значимая ( $r = -0,216$ ,  $p(0,012) \leq 0,05$ ) – это свидетельствует о том, что чем больше попыток у человека преодолеть негативные переживания снижением значимости проблемы, тем меньше уровень их субъективного контроля. И наоборот чем меньше человек отстраняется от трудноразрешимых проблем, тем больше уровень субъективного контроля над любыми ситуациями.

Самоконтроль коррелирует прямой значимой связью с интернальностью в области производственных отношений ( $r = 0,175$ ,  $p(0,041) \leq 0,05$ ) – это свидетельствует о том, что чем выше у человека самоконтроль над различными ситуациями, тем он более склонен к организации собственной производственной деятельности, и наоборот чем меньше попыток преодоления негативных переживаний сдерживанием эмоций, тем он менее склонен к продвижению по службе.

Планирование решения проблемы коррелирует с интернальностью в области достижений прямой очень значимой связью ( $r = 0,234$ ,  $p(0,006) \leq 0,01$ ), а с интернальностью в области неудач – прямой значимой связью ( $r = 0,182$ ,  $p(0,034) \leq 0,05$ ) – это говорит о том, что чем больше человек преодолевает проблемы за счет целенаправленного анализа ситуации, тем он больше способностей идти к намеченной цели, и у него больше развито чувство субъективного контроля по отношению к негативным событиям. И чем меньше показатель планирования решения проблем за счет выработки различных стратегий, тем меньше человек считает, что всего самого хорошего в своей жизни он добился сам, и у него менее развито чувство субъективного контроля по отношению к отрицательным ситуациям.

Хочется особенно отметить, что копинг (интернальность в области неудач) используется как в одной, так и в другой возрастной группе. Здесь мы можем предположить, что поскольку данный копинг используется респондентами на протяжении всей жизни это является устойчивым паттерном поведения или копинг-стратегией. Согласно Р. Лазарусу: «копинги являются изменчивыми процессами. Устойчивые паттерны копингов формируют копинг-стратегии, или личностные стили» [3]. В возрастной группе 65–95 лет (136 человек), в отличие от группы респондентов 20–64 лет (64 человека), происходят существенные изменения.

Это связано с тем, что происходит переосмысление своих действий и стратегий поведения с учётом прошлого опыта и имеющиеся ресурсы уже частично исчерпаны. Н.Е. Водопьянова даёт следующее определение ресурсов: – это «внутренние и внешние переменные, способствующие психологической устойчивости в стрессогенных ситуациях; это эмоциональные, мотивационно-волевые, когнитивные и поведенческие конструкты, которые человек актуализирует для адаптации к стрессогенным/стрессовым трудовым и жизненным ситуациям», это «средства (инструменты), используемые им для трансформации взаимодействия со стрессогенной ситуацией» [4, с. 290]. В данном случае меняется самоотношение к применяемой стратегии.

Как считают отечественные исследователи: «эффективность той или иной стратегии зависит от особенно-

стей актуальной ситуации и имеющихся личностных ресурсов. Стратегии, эффективные в одной ситуации, могут быть неэффективными и даже приносить вред – в другой» [2].

Так, чем более склонны люди возрастной категории 65–95 лет обвинять преимущественно себя в возникших трудных ситуациях, тем более эффективно они ищут и находят пути решения сложившихся проблем. По мнению М.М. Кашенковой: «любая сложная жизненная ситуация (реальная или воображаемая) приводит к динамическим изменениям репертуара стратегий совладания» [5, с. 44].

К недостаткам данного исследования можно отнести то обстоятельство, что люди пожилого и старческого возраста дают социально желаемые ответы. Это, в свою очередь, отражается на результатах исследования, снижая ретестовую надёжность.

*Выводы исследования.* Подавляющее большинство людей молодого и среднего возраста винят в своих неудачах окружающих, не желая принимать на себя ответственность за возникшие трудности, не признают свою роль в проблеме, не стремятся её положительно переосмысливать. При этом рискуя, они извлекают из полученного опыта знания, способствовавшие их дальнейшему развитию.

Люди пожилого и старческого возраста чаще предпочитают обвинять себя – происходит смещение локуса контроля, с интернального на экстернальный.

Некоторые копинги с возрастом перестают использоваться, происходит так называемое обеднение

копинг – поведения. Это связано с ухудшением здоровья и снижением имеющихся ресурсов. Вместе с этим меняется и самоотношение к совладающему поведению.

Одна и та же копинг-стратегия в разные возрастные периоды при наличии неизменного локуса контроля перестаёт быть эффективной. Здесь уместно высказывание известного психолога К. Юнга, считавшего: «непоправимой ошибкой проводить сумерки жизни в соответствии с программой её зари». С возрастом, при смене выбранной модели поведения и отношения к ситуации, приходит продуктивное решение возникающих проблем.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Исаева Е.Р. Копинг-поведение и психологическая защита личности в условиях здоровья и болезни.-СПб ГМУ, 2009. 136 с.

2. Вассерман Л.И., Иовлев Б.В., Исаева Е.Р., Трифонова Е.А., Щелкова О.Ю., Новожилова М.Ю., Вукс А.Я. Методика психологической диагностики способов совладания со стрессовыми и проблемными для личности ситуациями: пособие для врачей и мед. психологов. СПб.: Изд-во НИПНИ им. В.М. Бехтерева, 2009.

3. Lasarus R. Emotions and interpersonal relationships: toward a person-centered conceptualization of emotions and coping // Journal of Personality. 2006. Vol. 74, N 1. P. 9–43.

4. Водопьянова Н. Е. Психодиагностика стресса. СПб.: Питер, 2009. 336 с.

5. Кашенкова М.М. Перспективы науки, 2011. №12 (27). С. 41–45.

*Статья поступила в редакцию 29.03.2018*

*Статья принята к публикации 27.06.2018*

УДК 159.9: 316.3

## ОПЫТ ОТНОШЕНИЙ В РОДИТЕЛЬСКОЙ СЕМЬЕ КАК ПРЕДИКТОР ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО БЛАГОПОЛУЧИЯ МОЛОДЫХ ЛЮДЕЙ

© 2018

**Голубева Елена Валериевна**, кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии и безопасности жизнедеятельности Института компьютерных технологий и информационной безопасности  
**Истратова Оксана Николаевна**, кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии и безопасности жизнедеятельности Института компьютерных технологий и информационной безопасности  
*Южный федеральный университет*

(347922, Россия, Таганрог, улица Чехова, 2, e-mail: oistratova@sfedu.ru)

**Аннотация.** В статье рассматривается проблема влияния опыта отношений в родительской семье на личностное развитие человека в ранней взрослости. Актуальность исследования обусловлена тем, что влияние семьи на развитие человека продолжает активно проявляться не только в детстве и отрочестве, но и тогда, когда опыт детско-родительских отношений начинает выступать тем интересующим ментальным ресурсом, образом, который опосредует взаимодействие молодого человека с миром, формируя при этом те личностные диспозиции, которые, в свою очередь, становятся личностным ресурсом человека, определяющим его жизненную успешность/неуспешность. При этом на фоне многочисленных исследований роли семьи в развитии ребенка наблюдается недостаток таковых относительно взрослых возрастов. В статье представлен обзор направлений, по которым изучается роль родительской семьи для молодого человека как в отечественной, так и зарубежной психологии. Представлены результаты эмпирического исследования особенностей психологического благополучия студентов с разным опытом отношений в родительской семье. Выявлено, что благоприятный опыт способствует более позитивным и доверительным отношениям с окружающими, более высокому уровню самопринятия и способности управлять своей жизнью. Отсутствие значимых статистических различий по шкалам «Автономия», «Личностный рост», «Цель в жизни» предположительно объясняется механизмом компенсации у студентов с негативным опытом отношений с родителями в детстве.

**Ключевые слова:** семья, опыт отношений в родительской семье, молодость, ранняя взрослость, психологическое благополучие, личностный ресурс, предиктор, успешность, личностная зрелость, социальный инфантилизм, жизненное самоопределение.

## EXPERIENCE OF RELATIONS IN THE PARENTAL FAMILY AS A PREDICTOR OF PSYCHOLOGICAL WELL-BEING IN YOUNG PEOPLE

© 2018

**Golubeva Elena Valerievna**, Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor in Department of Psychology and Life Safety of Institute of Computer Technologies and Information Security

**Istratova Oksana Nikolaevna**, Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor in Department of Psychology and Life Safety of Institute of Computer Technologies and Information Security  
*Southern Federal University*

(347922, Russia, Taganrog, Chekhov Street, 2, e-mail: oistratova@sfedu.ru)

**Abstract.** The article deals with the problem of influence of the experience of relations in the parental family on personal development in early adulthood. The relevance of the study is due to the fact that the influence of the family on development continues to be actively manifested not only in childhood and adolescence, but also when the experience of child-parent relations begins to act as an intersubject mental resource, the representation that mediates interaction of the young person with the world. This forms personal dispositions, which, in turn, become personal resources that determine his life success/failure. Moreover, against backdrop of numerous studies of family role in child development, there is a lack of such in relation to adult ages. The article presents an overview of the directions in which the parental family role for a young person is studied, both in domestic and foreign psychology. The results of empirical study of the psychological well-being of students with different experience of relationships in the parent family are presented. It is revealed that favorable experience promotes more positive and trustful relations with others, higher level of self-acceptance and the capacity to manage effectively one's life. The absence of significant statistical differences on the scales "Autonomy", "Personal Growth", "Purpose in Life" is presumably explained by the mechanism of compensation for students with negative experience of relations with parents in childhood.

**Keywords:** family, experience of relations in the parental family, youth, early adulthood, psychological well-being, personal resource, predictor, success, personal maturity, social infantilism, life self-determination.

*Постановка проблемы в общем виде и ее связь с важными научными и практическими задачами.* В современных условиях молодежь становится той силой, на которую возлагаются большие общественные ожидания: способность быстро ориентироваться в меняющихся условиях и точно решать поставленные (в том числе и самостоятельно) задачи. Помимо профессиональных умений и навыков, каждый молодой человек, ориентированный на успешность, должен сегодня развивать так называемые soft-skills, расширяющие его компетенции как в профессиональном, так и в личностном развитии. Таким образом, современный молодой человек должен обладать особым интеллектуально-личностным ресурсом [1], позволяющим ему сохранять психологическую устойчивость, сопротивляемость неблагоприятным воздействиям, определяющим возможность дальнейшего самосовершенствования и достижения жизненного благополучия. Однако исследования (Э. Арутюнянц [2], Е.Е. Сапогова [3] и др.) показывают распространяющуюся тенденцию к социальному инфантилизму со-

временного молодого поколения 18–25 и более лет, что обусловлено как изменившимися социальными условиями (удлинение периода обучения и, как следствие, смещение начала самостоятельной жизни к более позднему возрасту), так и тем опытом семейных отношений, который получает человек в своей родительской семье. Существующее противоречие между ожиданиями общества и способностью современной молодежи их оправдать ставит вопрос поиска тех предикторов, которые являются как оптимизирующими, так и тормозящими реализацию молодым человеком своих психологических ресурсов для дальнейшего обеспечения благополучия как личного, так и общественного.

*Анализ последних исследований и публикаций, в которых рассматривались аспекты этой проблемы и на которых основывается автор; выделение неразрешенных ранее частей общей проблемы.* Роль семьи масштабно раскрыта в исследованиях детских возрастов и отрочества (Г.В. Бурменская, А.Я. Варга, О.А. Карабанова, А.Г. Лидерс, Е.О. Смирнова, А.С. Спиваковская,



Э.Г. Эйдемиллер, Й. Лангмейер, З. Матейчик, М. Раттер и др.) [4; 5]. Однако семья продолжает оказывать влияние на становление личности человека и в молодости, и во взрослости. Здесь опыт отношений в родительской семье выступает как определенный интересубъективный ментальный ресурс (А.С. Кашапов [6]), образ, становящийся предиктором формирования личностного ресурса человека, определяющего, в свою очередь, жизненную успешность человека, субъективное переживание которой можно описать через его психологическое благополучие. Достаточно многочисленны исследования того, как опыт отношений в родительской семье сказывается на готовности молодых людей к браку и родительству (О.А. Карабанова, О.В. Трофимова [7], Р.В. Овчарова [8] и др.), удовлетворенности браком [9] и др. Однако очень немногочисленны исследования, посвященные тому, как опыт, полученный человеком в родительской семье, влияет на развитие его личности в уже взрослом возрасте, как определяет решение человеком возрастных и, в целом, жизненных задач. Ведь именно личностные качества являются тем внутренним ресурсом, который опосредует внешние влияния и определяет систему социальных отношений.

Можно выделить следующие направления влияния опыта отношений в родительской семье на различные сферы развития человека в молодости:

- жизненное самоопределение (семья помогает человеку реализоваться не только как члену общества, но и как неповторимой индивидуальности) [10];
- семейные установки относительно будущей семьи (в условиях семейной депривации разной степени происходит искажение семейного «Образа-Я») [11–13];
- личностная зрелость/личностный инфантилизм [14];
- карьерные ориентации [15];
- социальная адаптация (тип родительской семьи или ее отсутствие способствует или препятствует формированию базового доверия к миру и ведет к его восприятию как враждебного или доброжелательного, что в свою очередь может сковывать человека в решении трудных ситуаций, формировать неконструктивные копинг-стратегии и др.) [1; 16] и др.

Зарубежные исследователи, изучая опыт отношений в родительской семье, в большей степени привлекают в качестве участников исследования взрослых людей и получают от них «ретроспективные» данные об их взаимоотношениях с родителями в детстве. Качество детско-родительских отношений обычно оценивается зарубежными исследователями путем опроса респондентов о таких аспектах детского опыта, как поддержка, забота, любовь со стороны родителей.

Описывая опыт отношений в родительской семье у взрослых людей, зарубежные исследователи используют термины «восприятие отношений с родителями в детстве» (*“perceptions of childhood relationships with parents”*) или «воспроизводимый из памяти детский опыт отношений «родитель-ребенок» (*“recalled childhood experiences of parent-child relationship”*). В данных терминах подчеркивается, что отношения с родителями и восприятие этих отношений могут различаться.

Так, R. Rohner отмечает, что родительское отношение можно рассматривать и изучать с одной из двух точек зрения: феноменологической (как воспринимаемое или субъективно переживаемое человеком) или поведенческой (как о нем сообщается внешним наблюдателем). Часто эти две точки зрения приводят к аналогичным выводам. При этом в теории R. Rohner предполагается, что если выводы противоречат друг другу, следует в целом доверять информации, полученной с помощью феноменологического подхода, ведь родительское отношение – это не определенный набор действий родителей, а переживание ребенка [17]. Действительно, ребенок может чувствовать себя нелюбимым, но внешние наблюдатели могут не обнаружить каких-либо явных

признаков этого отвержения со стороны родителей. И наоборот, наблюдатели могут сообщать об агрессивном поведении родителей или их игнорировании ребенка, но ребенок может не чувствовать себя отвергаемым. Таким образом, существует проблема установления связи между так называемыми «объективными» детско-родительскими отношениями, с одной стороны, и детским восприятием родительского отношения – с другой [18]. Тем более, эта проблема существует, если на восприятие отношений с родителями влияет временной контекст – дети и взрослые могут по-разному оценивать отношения родителями в детстве.

Сравнение отношений «родитель-взрослый ребенок» и стиля воспитания ребенка в детстве было проведено немецкими учеными [19]. Они провели масштабное лонгитюдное исследование целого ряда психологических особенностей 429 родителей и их детей (когда детям было от 9 до 14 лет и когда участники исследования стали на 16 лет старше). Результаты исследования показали прямую связь психологической близости в детстве у девочек (особенно с матерью) с эмоционально позитивными отношениями с родителями во взрослом возрасте. Однако опыт отношений с родителями у мальчиков в меньшей степени остается неизменным и в меньшей степени может помочь предсказать характер отношений с родителями во взрослом возрасте (выросшие в условиях холодного родительского мальчика реже вспоминали об этом во взрослом возрасте и оценивали свои отношения с родителями в целом, как хорошие). К.А. Schneewind и S. Ruppert объясняли это разным отношением матерей к детям разного пола – в воспитании девочек доминировал социально-эмоциональный аспект, а в воспитании мальчиков – ориентация на достижения.

Период, который проходит между детским возрастом и ранней взрослостью, является поворотным в личностном, интеллектуальном развитии и событийно насыщенным, а внутренняя когнитивная схема, позволяющая оценивать опыт отношений с родителями, в детстве еще слишком неустойчива, чтобы противостоять влияниям, создаваемым событиями следующих возрастных периодов [19]. Несмотря на то, что вопрос устойчивости представлений об отношениях с родителями в течение жизни является дискуссионным, исследователи рассматривают эти представления как один из ключевых факторов, определяющих здоровье и благополучие. Так, в исследовании американских психологов [20] изучалась связь между представлениями взрослых о качестве их отношений с родителями в детстве и их нынешним эмоциональным благополучием, а именно – уровнем психологического стресса, подверженностью повседневным стресс-факторам и эмоциональной реакцией на повседневные стрессоры. Возможным объяснением существования такой связи может быть то, что у детей, воспитывавшихся в условиях неблагоприятных детско-родительских отношений, слабо сформированы эмоционально-регуляторные механизмы.

Исследователи изучили как отношения с матерью, так и отношения с отцом и выяснили, что только качество отношений с матерью в детстве является достоверным предиктором психологического стресса у взрослого ребенка (как для мужчин, так и для женщин). Причины установленных закономерностей ученые видят в том, что именно мать является главным человеком, дающим ребенку заботу, защиту и уход, формирующим связь между родителем и ребенком (как девочкой, так и мальчиком). В напряженной ситуации именно мать старается успокоить и утешить ребенка. Поэтому именно отношения с матерью являются базой для развития у ребенка чувства безопасности и эмоционального благополучия в целом.

Еще один параметр эмоционального благополучия, который изучался М.Н. Mallers и др., – эмоциональная реакция на стресс. Оказалось, что этот параметр значимо связан с опытом отношений с родителями только у

мужчин и только в отношении отца. То есть сыновья, которые высоко оценивают качество отношений с отцом в детстве, во взрослом возрасте показывают менее выраженную эмоциональную реакцию на стресс. Одно из возможных объяснений этой связи состоит в том, что мужчины, общаясь со своими сыновьями, готовят их к решению проблем, совладанию с напряженными ситуациями, вовлекают их в соревновательную активность, учат их сдерживать эмоции [20].

Более широкое понятие по отношению к эмоциональному благополучию – благополучие психологическое. С. Ruff и С. Keyes предложили структуру психологического благополучия, компонентами которой являются: наличие доверительных отношений с окружающими, самостоятельность в принятии важных решений, способность управлять собственной жизнью и окружением, чувство непрекращающегося саморазвития, наличие цели в жизни, позитивное отношение к себе [21]. Данная структура определяется нами как важный личностный ресурс человека, являющийся предиктором совладания с трудными жизненными ситуациями и успешности человека [1].

В целом можно сказать, что родительская семья и опыт отношений в ней обуславливают развитие личностного ресурса молодых людей, одной из составляющих которого является уровень и содержание психологического благополучия [22].

*Формирование целей статьи (постановка задания).* Целью работы явилось исследование психологического благополучия молодых людей с разным опытом отношений в родительской семье. Участниками исследования выступили 189 студентов Южного федерального университета (65 девушек и 124 юноши, средний возраст 19,6 лет (от 18 до 23 лет)) технической профессиональной направленности.

Для выявления факторов, составляющих опыт отношений в родительской семье, использован опросник BIV (Biographisches Inventar zur Diagnose von Verhaltenstörungen), проанализированы шкалы FAM (субъективное описание семейной ситуации в детстве и юности, взаимодействия с родителями, отношения семьи к окружающим) и ERZIEN (воспитательное воздействие родителей или замещающих их лиц) [23]. Шкала FAM – субъективное описание семейной ситуации в детстве и юности, взаимодействия с родителями, отношения семьи к окружающим. Для содержательного анализа семейного опыта применена специально созданная анкета [24]. Для выявления степени выраженности основных показателей психологического благополучия личности применен опросник «Шкалы психологического благополучия К. Рифф» (в адаптации Т.Д. Шевельковой, П.П. Фесенко) [25].

*Изложение основного материала исследования с полным обоснованием полученных научных результатов.* Анализ опыта отношений в родительской семье позволил распределить участников исследования на 3 группы: с благоприятным (респонденты отмечают благоприятное влияние на них семьи в детстве и юности), среднеблагоприятным (оценка влияния семьи и воспитательских воздействий родителей средняя) и неблагоприятным (оценка респондентами своих отношений с родителями в детстве и юности как неудовлетворительных, а их стиль воспитания как невротизированного) опытом этих отношений. В группе с благоприятным опытом отношений в родительской семье, по сравнению с двумя другими группами, больше участников из полных семей (83 %), имеющих братьев и сестер, более высоко оценивающих включенность матери и отца в их жизнь в детстве. На вопрос о том, с кем из членов семьи были наиболее доверительные отношения, участники этой группы называют не одного, а двух и более человек (в двух других группах это, как правило, мать или бабушка/другой родственник).

Результаты выявления составляющих психологиче-

ского благополучия у трех групп участников исследования представим на рисунке 1.

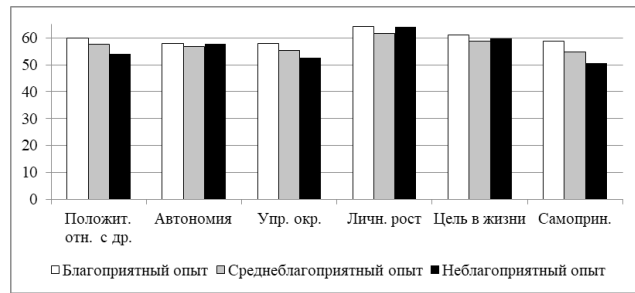


Рисунок - 1 Составляющие психологического благополучия молодых людей с разным опытом отношений в родительской семье

Как видим, лица, имеющие благоприятный опыт отношений в родительской семье, по большому числу составляющих психологического благополучия имеют более высокий уровень, чем лица, имеющие среднеблагоприятный или неблагоприятный опыт. Такая же тенденция наблюдается в отношении общего уровня психологического благополучия, представлено на рисунке 2.

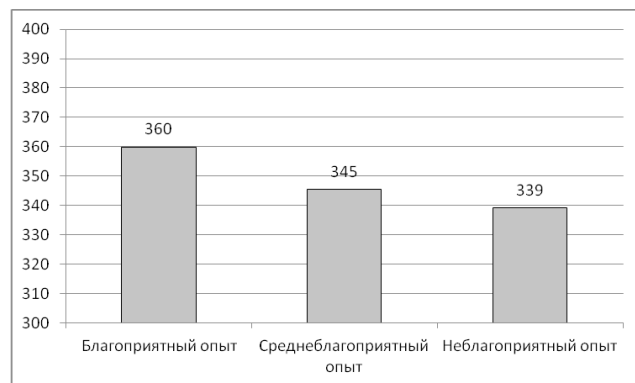


Рисунок - 2 Психологическое благополучие молодых людей с разным опытом отношений в родительской семье

Таблица - 1 Результаты статистической обработки с помощью критерия U-Манна-Уитни

	Сумма рангов (благ.)	Сумма рангов (неблаг.)	Узн.	Уровень значимости
Позитивные отношения с другими*	3190,00	1181,00	653,00	0,01
Автономия	2885,00	1486,00	958,00	0,89
Управление окружением	3201,00	1170,00	642,00	0,01
Личностный рост	2860,00	1511,00	969,00	0,96
Цель в жизни	2952,00	1419,00	891,00	0,49
Самопринятие	3191,50	1179,50	651,50	0,01
Психологическое благополучие	3131,00	1240,00	712,00	0,03

\* – полужирным шрифтом выделены значимые различия.

Статистическая обработка результатов, представленная в таблице 1, показала, что лица с благоприятным опытом отношений в родительской семье значимо чаще оценивают свои отношения с другими людьми как позитивные и доверительные. По-видимому, общение в родительской семье становится для ребенка моделью всех тех отношений, которые он будет выстраивать в дальнейшем. Если эти отношения были теплыми и доверительными, ребенок сможет перенести эту модель на свой расширяющийся круг общения. Если же такого общения не хватало, или отношение родителей было пренебрегающим или жестоким, ребенку трудно в дальнейшем выстраивать позитивные отношения с окружающими.

Способность управлять своей жизнью также в боль-

шей степени выражена у лиц с благоприятным типом отношений в родительской семье. Родители из таких семей, как правило, применяют последовательную тактику воспитания с понятной и устойчивой системой поощрений и наказаний, которая создает у ребенка ощущение упорядоченности окружающего мира. Кроме того, родители оказывают помощь и поддержку своему ребенку в анализе происходящих событий и принятии решений. Все это позволяет подрастающему человеку в будущем управлять своей жизнью, эффективно использовать предоставляющиеся возможности и достигать поставленных целей.

Также установлено, что уровень самопринятия выше у лиц с благоприятным типом отношений в родительской семье. В таких семьях родители любят своих детей безусловно, то есть принимают их такими, какие они есть, а нежелательное поведение ребенка не становится поводом для изменения отношения к нему или обесценивания его как личности. Такое отношение к себе родитель ребенок интериоризирует, и оно становится его собственным отношением к себе. Вырастая, такой человек относится к себе в целом позитивно, при этом принимает как свои сильные стороны, так и свои недостатки.

Обнаружено, что не все составляющие психологического благополучия, согласно данным статистической обработки, имеют значимые различия в двух группах. Действительно, неблагоприятный опыт отношений в родительской семье может также активизировать психологические ресурсы ребенка по принципу компенсации. Так, например, не чувствуя поддержку от родителей, ребенок может опираться только на свои силы, что приводит к повышению его автономии. Такая ситуация может вызвать активизацию собственных ресурсов и стремление к личностному росту вопреки отсутствию родительской поддержки.

*Выводы исследования и перспективы дальнейших изысканий данного направления.* Статистически доказано и по общему показателю психологического благополучия, и по отдельным шкалам, что благоприятный опыт отношений в родительской семье способствует более позитивным и доверительным отношениям с окружающими, более высокому уровню самопринятия и способности управлять своей жизнью в молодости. Таким образом, полученные результаты позволяют утверждать, что психологическое благополучие, как личностный ресурс, в значительной степени определяется в детстве под воздействием отношений в родительской семье. В перспективе научный интерес представляет изучение роли родительской семьи в формировании других составляющих личностного ресурса (копинг-поведение, жизнестойкость, креативность, мотивация достижения и др.), которые, по-нашему мнению, также являются предикторами успешности человека в жизни.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Кибальченко И.А., Эксакусто Т.В., Истратова О.Н. Интеллектуально-личностный ресурс субъекта развития: теоретические основы. Таганрог, Изд-во ЮФУ, 2017. 160 с.

2. Арутюнянц Э. Педагогический потенциал семьи и проблема социального инфантилизма молодежи // Отец в современной семье. Вильнюс, 1988. С. 26–33.

3. Сапогова Е.Е. «Непустеющие гнезда»: родительские семьи с «детьми-бумерангами» // Семья и современный социум, серия: семья и дети в современном мире. Коллективная монография / под общей и научной редакцией доктора психологических наук, профессора В.Л. Ситникова, кандидатов психологических наук С.А. Бурковой, Э.Б. Дунаевской. СПб.: «Социально-гуманитарное знание», 2017. С. 161–168.

4. Голубева Е.В., Истратова О.Н., Кибальченко И.А., Эксакусто Т.В. Развитие современных подростков в условиях семейной неблагоприятности: монография / ред. О.Н. Истратовой. Таганрог: Изд-во ЮФУ, 2015. 176 с.

5. Истратова О.Н. Новые тенденции в развитии детей и подростков в условиях кризиса современной семьи // Образование. Наука. Инновации: Южное измерение, 2015. № 3 (41). С. 75–80.

6. Кашапов А.С. Связь интернальности в семейных отношениях с типами поведения в конфликте у представителей разных профессий // Семья и современный социум, серия: семья и дети в современном мире. Коллективная монография / под общей и научной редакцией доктора психологических наук, профессора В.Л. Ситникова, кандидатов психологических наук С.А. Бурковой, Э.Б. Дунаевской. СПб.: «Социально-гуманитарное знание», 2017. С. 224–230.

7. Карабанова О.А., Трофимова О.В. Роль родительской семьи в формировании образа будущей семьи // Современная российская семья: психологические проблемы и пути их решения. Астраханский университет. Астрахань, 2013. С. 14–21.

8. Овчарова Р.В. Родительство как психологический феномен. М.: Изд-во М.: Московского соц.-псих. института, 2006. 496 с.

9. Романова Е.В., Щербакова А.С. Влияние опыта взаимоотношений в родительской семье на формирование супружеских отношений и удовлетворенность браком // Вестник С.-Петерб. ун-та. Серия 12: Психология. Социология. Педагогика. С-Пб., 2011. № 3. С. 121–128.

10. Аплашова А.Ж. Роль семьи в самоопределении личности // Семья и современный социум, серия: семья и дети в современном мире. Коллективная монография / под общей и научной редакцией доктора психологических наук, профессора В.Л. Ситникова, кандидатов психологических наук С.А. Бурковой, Э.Б. Дунаевской. СПб.: «Социально-гуманитарное знание», 2017. С. 48–51.

11. Дементьева И.Ф. Дети в системе ценностей современной российской семьи // Семья и современный социум, серия: семья и дети в современном мире. Коллективная монография / под общей и научной редакцией доктора психологических наук, профессора В.Л. Ситникова, кандидатов психологических наук С.А. Бурковой, Э.Б. Дунаевской. СПб.: «Социально-гуманитарное знание», 2017. С. 58–63.

12. Истратова О.Н., Карнаух Л.А. К вопросу изучения готовности к родительству современной молодежи // Безопасность и развитие личности в образовании / Материалы II-й Всероссийской научно-практической конференции (г. Таганрог, 14–16 мая 2015 г.). Ростов-на-Дону: Изд-во ЮФУ, 2015. С. 196–199.

13. Солдатова Е.Л. Семейные ценности как основа межпоколенной коммуникации // Семья и современный социум, серия: семья и дети в современном мире. Коллективная монография / под общей и научной редакцией доктора психологических наук, профессора В.Л. Ситникова, кандидатов психологических наук С.А. Бурковой, Э.Б. Дунаевской. СПб.: «Социально-гуманитарное знание», 2017. С. 101–106.

14. Микляева А.В. Семья как пространство конструирования личностной зрелости / личностного инфантилизма в период ранней зрелости: гендерный аспект // Семья и современный социум, серия: семья и дети в современном мире. Коллективная монография / под общей и научной редакцией доктора психологических наук, профессора В.Л. Ситникова, кандидатов психологических наук С.А. Бурковой, Э.Б. Дунаевской. СПб.: «Социально-гуманитарное знание», 2017. С. 234–239.

15. Седунова Т.И., Семенова С.В. Характер отношений в родительской семье и карьерные ориентации молодых женщин // Семья и современный социум, серия: семья и дети в современном мире. Коллективная монография / под общей и научной редакцией доктора психологических наук, профессора В.Л. Ситникова, кандидатов психологических наук С.А. Бурковой, Э.Б. Дунаевской. СПб.: «Социально-гуманитарное знание», 2017. С. 175–179.

16. Петрова Е.А. История семьи как межпоколенный ресурс совладающего поведения и средства его получения. Педагогика. Психология. Социальная работа. Ювенология. Социокинетика, № 2, 2008. С. 201–209.

17. Rohner, R.P., Khaleque, A., Cournoyer, D.E. (2012). Introduction to parental acceptance-rejection theory, methods, evidence, and implications. University of Connecticut. Retrieved from [www.csjar.uconn.edu](http://www.csjar.uconn.edu).

18. Голубева Е.В., Истратова О.Н. Эмоциональное отвержение ребенка родителями: причины и последствия: монография. М., ИНФРА-М, 2018. 176 с.

19. Schneewind, K.A. & Ruppert, S. (2013). Personality and family development: an intergenerational longitudinal comparison. Psychology press. 334 p.

20. Mallers, M.H., Charles, S.T., Neupert, S.D., Almeida, D.M. Perceptions of childhood relationships with mother and father: daily emotional and stressor experiences in adulthood. (2010). *Dev Psychol.* 46(6): 1651–1661. doi:10.1037/a0021020.

21. Ryff, C.D. & Keyes, C.L.M. (1995). The structure of psychological well-being revisited // *Journal of Personality and Social Psychology.* Vol. 69. P. 719–727.

22. Дорохина О.В., Скиба Н.В. Исследование представлений о семье и её влиянии на развитие личностного ресурса у современной молодежи // *Семья и личность: проблемы взаимодействия.* 2015. № 4. С. 21–28.

23. Чикер В.А. Психологическая диагностика организации и персонала. СПб, Речь, 2006. С. 62-84.

24. Эксакусто Т.В., Вакуленко Е.Н. Гендерные представления мужчин, воспитывавшихся в неполных семьях // *Современные проблемы науки и образования.* 2014. № 6; URL: <http://www.science-education.ru/120-16759>.

25. Пергаменщик Л.А. Опросник «Шкалы психологического благополучия» К. Рифф: процесс и результаты адаптации / Л.А. Пергаменщик, Н.Н. Лепешинский // *Психологическая диагностика,* 2007. N 3. С. 73–96.

***Статья публикуется при финансовой поддержке  
РФФИ в рамках научного проекта № 18-013-00029***

*Статья поступила в редакцию 02.04.2018*

*Статья принята к публикации 27.06.2018*

УДК 159.9

ЦЕННОСТНО-СМЫСЛОВОЕ СОДЕРЖАНИЕ ЖИЗНЕННЫХ ПЕРСПЕКТИВ ЖЕНЩИН  
С РАЗНЫМ СОЦИАЛЬНЫМ СТАТУСОМ

© 2018

**Даренских Светлана Сергеевна**, кандидат психологических наук,  
доцент кафедры «Социальной психологии»  
**Ипполитова Елена Александровна**, кандидат психологических наук,  
доцент кафедры «Социальной психологии»  
**Гурова Ольга Сергеевна**, кандидат психологических наук,  
доцент кафедры «Социальной психологии»  
*Алтайский государственный университет*  
(656049, Россия, Барнаул, проспект Ленина, 61, e-mail: o-gurova@bk.ru)

**Аннотация.** В статье представлены результаты исследования жизненных перспектив женщин с разным социальным статусом. Жизненные перспективы рассматриваются как многомерный образ будущего. Ценностно-смысловое содержание является совокупностью ценностных ориентаций личности, лежащих в основе построения планов на будущее. Авторы исследуют ценностно-смысловое содержание жизненных перспектив женщин с разным социальным статусом имеющих детей. В статье показано, что основные значимые ценности, такие как «счастливая семейная жизнь», «любовь», «материально-обеспеченная жизнь» важны для всех женщин, независимо от семейного положения. Рассматривая данные результаты через призму семейной ситуации женщин, мы можем говорить об особенностях ценностно-смыслового содержания жизненных перспектив ведущими в жизни для разведенных женщин становятся ценности материального благополучия и свободы. Ценность «наличие хороших и верных друзей» вероятно, является способом компенсировать отсутствие надежных семейных отношений для разведенных женщин. Особенности ценно-смыслового содержания жизненных перспектив разведенных женщин, проявляются в переоценении значимости материального положения и семейного счастья. Для не замужних женщин наибольшее расхождение, достигающее внутриличностного конфликта, выявлено по ценностям «материально-обеспеченная жизнь», «уверенность в себе» и «счастливая семейная жизнь». Замужние женщины склонны давать более позитивные оценки будущему по сравнению разведенными и не замужними женщинами.

**Ключевые слова:** жизненный путь, жизненные перспективы, будущее, ценности, смысло-жизненные ориентации, замужние женщины, разведенные женщины, не замужние женщины, осмысленность жизненной перспективы, ценностно-смысловое содержание жизненных перспектив.

VALUE-SEMANTIC CONTENT OF LIFE PROSPECTS OF WOMEN  
WITH DIFFERENT SOCIAL STATUS

© 2018

**Darenskikh Svetlana Sergeevna**, candidate of psychological science, associate professor  
of social psychology  
**Ippolitova Elena Aleksandrovna**, candidate of psychological science, associate professor,  
associate professor of social psychology  
**Gurova Olga Sergeevna**, candidate of psychological science, associate professor,  
associate professor of social psychology  
*Altai State University*  
(656049, Russia, Barnaul, Lenin Avenue, 61, e-mail: o-gurova@bk.ru)

**Abstract.** The article presents the results of a study of the life prospects of women with different social status. Life prospects are considered as a multidimensional image of the future. Value-semantic content is a set of value orientations of the individual, which are the basis for building plans for the future. The authors examine the value and meaning content of life prospects of women with different social status of having children. The article says that the main significant values, such as “happy seed life”, “love”, “financially secure life” are important for all women, regardless of marital status. Considering these results through the prism of the family situation of women, we can talk about the features of the value-semantic content of life prospects leading in life for divorced women are the values of material well-being and freedom. The value of “having good and faithful friends” is probably a way to compensate for the lack of reliable family relationships for divorced women. Features of valuable and semantic content of life prospects of divorced women are manifested in the overestimation of the importance of financial situation and family happiness. For non-married women, the greatest discrepancy reaching intrapersonal conflict was revealed by the values of “financially secure life”, “self-confidence” and “happy family life”. Married women tend to give more positive estimates of the future than divorced and unmarried women.

**Keywords:** way of life, life prospects, future, values, life orientations, married women, divorced women, not married women, meaningfulness of life prospects, value-semantic content of life prospects.

Теоретические и практические подходы к исследованию проблем жизненного пути и представлений личности о жизненных перспективах является важным аспектом в понимании представлений личности о собственной жизни и будущем. рассмотрение данной категории позволяет посмотреть на представления о будущем и его связь с прошлым и настоящим.

Рассмотрение представлений личности о собственном будущем, позволяет исследователям изучать такие понятия, как «жизненная перспектива», «временная перспектива», «перспектива будущего», «личностная перспектива», «личное будущее», и другие. Часть из этих категорий являются синонимами, между другими существуют различия.

Первоначально исследование жизненной перспективы происходило в большей степени в русле идей С.Л. Рубинштейна. Автор рассматривает жизненные

перспективы как целостную картину будущего в сложной, противоречивой взаимосвязи программируемых и ожидаемых событий, от которых, по мнению индивида, зависит его социальная ценность и смысл жизни [1]. К.А. Абульханова-Славская, развивает идеи С.Л. Рубинштейна и связывает понятие жизненной перспективы с концепцией жизненного пути личности, определяет ее как потенциал, возможности личности, объективно складывающиеся в настоящем, которые должны проявляться в будущем [2].

В.И. Ковалев, жизненные перспективы объясняет как своеобразный «просмотр» бытия, с фиксированием в сознании личности различных событий, изменений результатов деятельности на всем протяжении ее жизненного пути. Осмысление личностью ее бытия способствует тому, что образ будущего создает у субъекта состояние готовности действовать определенным способом, адекватно

ватным этому осмыслению. Жизненная перспектива, включает совокупность обстоятельств и условий жизни, которые при прочих равных условиях создают возможность оптимизации дальнейшего жизненного продвижения [3].

Е.И. Головаха и А.А. Кроник утверждают, что когда предметом исследования выступает будущее человека в масштабе его жизненного пути - долговременная картина жизни в будущем, – речь идет о жизненных перспективах. Жизненная или будущая временная перспектива характеризует способность личности действовать в настоящем в свете предвидения сравнительно отдаленных будущих событий и формируется во взаимосвязи ценностных ориентации, жизненных целей и планов [4].

В исследовании мы опираемся на идеи И.А. Ральниковой, которая рассматривает жизненную перспективу личности как многоуровневую систему, представленную в сознании индивида в виде целостной картины будущего, содержащая связанные между собой планируемые и ожидаемые события. Личность в построении планов на будущее опирается на совокупность ценностных ориентаций, которые в свою очередь раскрывают ценностно-смысловую составляющую, жизненных перспектив и обуславливают специфику содержания эмоционально-оценочного и когнитивного уровней представлений. Содержание и характер взаимосвязи предыдущих трех системных уровней определяет поведенческий уровень проявления личности [5–11].

Социальная ситуация требует от взрослого человека непрерывного развития, кроме того особенности семейного положения зачастую переопределяют задачи его развития, меняют психологическое содержание жизненных перспектив. Изменения семейной ситуации, провоцирует личность к творческому подходу в конструировании жизненной перспективы.

В связи с этим актуальным, на наш взгляд, становится исследование содержательных характеристик жизненных перспектив женщин с разным семейным положением. Кроме того, знание (изучение) представлений женщин о будущем, позволит прогнозировать их активность в настоящем, оказывать необходимую психологическую помощь и поддержку в реализации их замыслов. В контексте данной проблемы наиболее актуальным представляется выявление специфики жизненных перспектив женщин с разным семейным положением имеющих детей. Эта актуальность обусловлена наличием фактора возможной нежелательности для респондентов произошедших событий (развод, рождения ребенка без заключения брака), что предопределяет особенности представлений женщин о своем будущем.

Мы предположили, ценностно-смысловое содержание жизненных перспектив разведенных и не замужних женщин отличается глубиной и осмысленностью, а также спецификой ценностей.

Для исследования ценностно-смыслового содержания жизненных перспектив женщин использовались: «Тест смысло-жизненных ориентаций» Д.А. Леонтьева [12] и «Уровень соотношения «ценности» и «доступности» в различных жизненных сферах» (Е.Б. Фанталова) [13]. Среди методов математико-статистической обработки данных были выбраны: анализ средних значений, критерий Краскала-Уоллеса.

В исследовании приняли участие 64 женщины в возрасте от 25 до 39 лет с разным социальным статусом, все женщины имеют детей.

По результатам статистического анализа критерия Краскала-Уоллеса ценностно-смысловое содержание жизненных перспектив раскрывается следующим образом: ценности «свобода как независимость в поступках» в группе разведенных женщин снижена ( $m=4,1$ ), в свою очередь ценность «активная деятельная жизнь» ( $m=6,8$ ) и «наличие хороших и верных друзей» более выражена ( $m=6,9$ ) в сравнении с группами замужних и незамужних женщин. Вероятно, после развода у женщин есть потреб-

ность в получении поддержки, которую они реализуют с помощью друзей. Кроме того ценность «материально обеспеченная жизнь» также имеет высокие показатели в группе разведенных и не замужних женщин. Вероятно, данные результаты раскрывают потребность быть более защищенными, которую женщины могут реализовать через материальное благополучие.

С другой стороны доступность «уверенности в себе» ( $m=3,24$ ), «любви» ( $m=4,51$ ), «счастливой семейной жизни» ( $m=4,19$ ) выражена у разведенных женщин меньше. В свою очередь не замужние женщины имеют близкие показатели с замужними по параметрам «любовь» и «счастливая семейная жизнь», возможно, женщины питают большие надежды выйти замуж и быть счастливыми в семейной жизни.

Особенности семейной ситуации женщин позволяют посмотреть на полученные данные результаты через призму их социального статуса, так, вероятно, при утрате взаимопонимания в отношении для разведенных женщин, ведущими в жизни становятся ценности материального благополучия и свободы. С другой стороны ценность «наличие хороших и верных друзей» вероятно, является способом компенсировать отсутствие надежных семейных отношений для разведенных женщин.

Возможно, низкая доступность в группе разведенных женщин «любви» и «счастливой семейной жизни» является следствием пережитого развода. С другой стороны в группе не замужних женщин показатели по данным ценностям выражены, что вероятно раскрывает мечты женщин о благополучном замужестве в будущем.

Анализ ценностного содержания жизненной перспективы женщин позволяет оценить степень расхождения ценности и доступности. Расогласованность ценности и доступности показывает степень неудовлетворенности текущей жизненной ситуацией, внутренней конфликтность, уровень самореализации, внутренней идентичности, гармонии.

Расогласование между ценностью и доступностью в различных жизненных сферах у разведенных женщин достигает высокого уровня, свидетельствующее о чрезвычайной важности какой-либо сферы и не возможности ее полноценной реализации. Это сферы «любовь», «счастливая семейная жизнь», «материально – обеспеченная жизнь».

«Красота природы и искусства», «познание», «творчество» наоборот не значимы, но более доступны. Такая ситуация ведет к возникновению «внутренних вакуумов», чувства пустоты в отношении этих ценностей. Не наблюдается не согласованности ценности и доступности в сферах «свобода», «наличие хороших и верных друзей», «интересная работа», «активная деятельная жизнь».

Для не замужних женщин наибольшее расхождение, достигающее внутриличностного конфликта, выявлено по ценностям «материально-обеспеченная жизнь», «уверенность в себе» и «счастливая семейная жизнь».

В группе разведенных женщин «Красота природы и искусства», «познание», «творчество» также как более достижимы, но не так важны. Не наблюдается конфликта ценностей и их доступности в сферах «свобода», «наличие хороших и верных друзей», «интересная работа», «активная деятельная жизнь».

У замужних женщин в таких сферах как «здоровье», «любовь», «счастливая семейная жизнь», «материально – обеспеченная жизнь», разница между ценностями и их достижением позволяет говорить о не глубоком разрыве который может быть обусловлен не значительными конфликтами в семье, не возможностью, по объективным причинам проводить время в месте и т.д.

Таким образом, мы можем сделать вывод, что ведущие ценности, такие как «счастливая семейная жизнь», «любовь», «материально-обеспеченная жизнь» важны для всех женщин, не зависимо от семейного положения. Для замужних женщин, вероятно имеющих более вы-

сокий уровень психологического благополучия данные сферы более доступны.

Результаты показателей теста «Смыслжизненные ориентации» позволяют говорить о следующем.

Более высокие баллы по шкалам «цели в жизни» ( $p=0,0$ ), «интерес и эмоциональная насыщенность жизни» ( $p=0,00$ ), «управляемость жизни» ( $p=0,00$ ) имеют замужние женщины.

Мы можем констатировать, что в жизни замужних и не замужних женщин есть цели придающие осмысленность жизни, направленность и временную перспективу. В группе разведенных женщин данные показатели снижены. Можно отметить, что замужние и не замужние женщины в большей степени, чем разведенные уверены, что человеку дана власть над собственной жизнью, свобода в принятии решений и их реализации. С другой стороны «интерес и эмоциональная насыщенность жизни» наименее выраженной оказалась в группе не замужних женщин, вероятно, женщины видят собственную жизнь не слишком интересной, эмоционально окрашенной и наполненной разными смыслами.

Обратимся к детальному рассмотрению результатов, полученных в каждой из групп.

В группе замужних женщин баллы по шкале «Цели в жизни» ( $m=38,11$ ) раскрывают наличие у них ориентиров в будущем. Данные цели позволяют чувствовать смысл жизни, вектор движения и перспективу. Выраженность данной шкалы, может характеризовать женщин как целеустремленных людей. На наш взгляд, насыщенность будущего разнообразными целями является нормативной для замужней женщины воспитывающей детей. Также женщины видят собственную жизнь интересной, наполненной эмоциями и смыслом, высоко продуктивной и ведущей к самореализации («интерес и эмоциональная насыщенность жизни» ( $m=32,59$ ) «Результативность жизни» ( $m=29,99$ )). Представления замужних женщин о себе как о сильных, имеющих свободу выбора, для построения своей жизни раскрываются через высокие баллы по шкале «Я-хозяин жизни» ( $m=22,98$ ). Они чувствуют себя свободными в построении своей жизни в соответствии со своими желаниями.

Замужние женщины также уверены, что контролируют свою жизнь ( $m=32,04$ ), и волны принимать и реализовывать собственные решения. Высокие показатели по общей осмысленности жизни ( $m=115,27$ ) раскрывают уверенность женщин в правильности выбранного пути, светлой перспективе. Обратимся к результатам разведенных женщин. В целом можно констатировать, что результаты по данной методике в группе разведенных женщин значительно ниже.

Результаты в группе разведенных женщин раскрывают отсутствие, либо значительное сокращение целей, которые в будущем придадут смысл и направленность их жизни («Цели в жизни» ( $m=31,37$ )). Полученные результаты, позволяют говорить о том, что женщины живут сегодняшним или вчерашним днем. Кроме этого, вероятно, женщины относятся к собственной жизни как не достаточно интересной, насыщенной ( $m=29,45$ ). Выявлена низкая продуктивность и осмысленность жизни «Результативность жизни» ( $m=25,24$ ).

По шкале «Я-хозяин жизни» ( $m=20,49$ ) результаты соответствуют представлениям разведенных женщин о себе как о личности, не обладающей силой и свободой выбора, для строительства своей жизни в соответствии с целями и представлениями о ее смысле. Женщины чувствуют себя не в полной мере свободными в построении своей жизни в соответствии со своими желаниями. Разведенные женщины также убеждены в том, что человек не может управлять собственной жизнью ( $m=25,07$ ), свободно принимать и воплощать решения в жизнь.

Обратимся к результатам матерей-одиночек. В целом можно констатировать, что результаты по данной методике в данной группе достаточно противоречивы. Мы можем говорить о наличии большого количества

целей в будущем у одиноких матерей («Цели в жизни» ( $m=38,35$ )). Вместе с тем, вероятно все же, планы женщин не достаточно реалистичны и реализация их затруднена из-за низкой личной ответственности.

«Интерес и эмоциональная насыщенность жизни» ( $m=24,26$ ) показывают, что женщины не в полной мере довольны своей жизнью в настоящем. Полноценный смысл жизни помогают обрести воспоминания о прошлом или ориентация в будущее. «Результативность жизни» ( $m=26,98$ ) также отражают более низкую продуктивность и осмысленность жизни в сравнении с замужними женщинами.

По шкале «Я-хозяин жизни» ( $m=20,22$ ) результаты соответствуют представлениям Одинокие женщины не чувствуют в себе достаточной силы, свободы выбора, для построения своей жизни в соответствии с целями и представлениями о ее смысле. Чувствуют себя не в полной мере свободными в построении своей жизни в соответствии со своими желаниями. При этом одинокие женщины также убеждены в том, что человеку дано контролировать свою жизнь ( $m=31,11$ ), свободно принимать решения и воплощать их в жизнь.

Итак, наиболее гармоничные представления о собственной жизни выявлены в группе замужних женщин. В группе разведенных женщин все показатели снижены, что говорит о меньшей удовлетворенности жизнью, сужении временной перспективы. Противоречивые показатели в группе одиноких матерей, позволяют предполагать, что женщинами приходится тратить достаточно большое количество сил на поддержание внутренних установок в отношении собственной жизни.

На основании полученных результатов можно сделать выводы. Особенность ценно-смыслового содержания жизненных перспектив разведенных женщин, проявляется в переоценивании значимости материального положения и семейного счастья. Жизненные перспективы разведенных и не замужних женщин, отличаются меньшей глубиной по сравнению с замужними женщинами. Замужние женщины склонны давать более позитивные оценки будущему по сравнению разведенными и не замужними женщинами. Эмоциональная оценка собственного будущего у не замужних женщин носит биполярный характер.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии / С.Л. Рубинштейн в 2 т. - М.: Педагогика, 1989.
2. Абульханова-Славская К.А. Жизненная перспектива личности. // Психология личности и образ жизни. М., 1990. С. 10–14.
3. Ковалев В.И. Личностное время и жизненный путь личности [Текст] / В.И. Ковалев // Психология личности и время жизни человека. Черновцы, 1991. С. 5–14.
4. Ковалев В.И. Особенности личностной организации времени жизни [Текст] / В.И. Ковалев // Гуманистические проблемы психологической теории. М.: Наука, 1995.
5. Головаха Е.И., Кроник А.А. Психологическое время личности. Киев, 1984.
6. Ральникова И.А. Жизненные перспективы личности в научной парадигме психологического знания // Проблемы социальной психологии личности. – 2008 - 2-1 (70). - С. 53–60
7. Ральникова И.А. Системная трансформация представлений о жизненной перспективе личности на переломных этапах жизненного пути / И.А. Ральникова // Сибирский психологический журнал. - 2007. - № 26. - С. 36–43.
8. Ральникова И.А. Жизненные перспективы личности: психологический контекст: монография [Текст] / И.А. Ральникова. – Барнаул, 2002.
9. Ральникова И.А. Системная трансформация представлений о жизненной перспективе личности на переломных этапах жизненного пути [Текст] / И.А. Ральникова // Сибирский психологический журнал.

2007. № 26.

10. Ральникова И.А., Гурова О.С., Ипполитова Е.А. Жизненные перспективы личности: риски воспроизводства девиантного поведения: монография. – Барнаул, 2012.

11. Ральникова И.А. Психология жизненных перспектив на этапе переломных событий: монография. – Барнаул, 2012.

12. Леонтьев Д.А. Тест смысложизненных ориентаций (СЖО). – Москва, 2000.

13. Фанталова Е.Б. Уровень соотношения «ценности» и «доступности» в различных жизненных сферах: психометрическое исследование показателей. Методика // Мир психологии. Научно-методический журнал № 2 (66). М., 2011.

***Исследование выполнено при поддержке Российского фонда фундаментальных исследований, проект 17-36-00023 – ОГН «Жизненные перспективы человека в изменяющемся мире».***

*Статья поступила в редакцию 30.04.2018*

*Статья принята к публикации 27.06.2018*



## ПСИХОТЕРАПЕВТИЧЕСКАЯ РАБОТА С БОЛЬНЫМИ, ИМЕЮЩИМИ ХРОНИЧЕСКИЕ ЗАБОЛЕВАНИЯ

© 2018

**Зураева Альбина Мисирбиевна**, кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии  
**Джелиева Залина Тасолтановна**, кандидат педагогических наук, доцент кафедры психологии  
*Северо-Осетинский государственный университет им. К.Л. Хетагурова*  
(362025, Россия, Владикавказ, улица Ватутина, 46, e-mail: zalina.djelieva@yandexl.ru)

**Аннотация.** В статье обсуждаются вопросы психологической и психотерапевтической помощи людям, имеющим хронические заболевания, показана необходимость применения приемов саморегуляции, способствующих оптимизации и управлению своим актуальным психоэмоциональным состоянием в кризисные периоды болезни. Предложена идея о рассмотрении вопроса психологической поддержки таких больных в комплексном подходе, а именно учитывать три основных аспекта помощи: принятие индивидом своей болезни, перестройка ценностей, позиций и отношения к возникшей ситуации и, как следствие, изменение образа жизни; психотерапевтическая работа направленная на выявление психогенеза хронического заболевания, проработку психосоматических причин, вызвавших данное заболевание; применение краткосрочной психотерапевтической помощи в периоды обострения хронического заболевания. Психологическое принятие своей болезни имеет первостепенное значение, и работа с этим может иметь ключевое значение. Глубинный психологический анализ причин возникновения болезни и проработка этого аспекта является вторым, но не менее значимым этапом психотерапевтической работы с больными. Психологические проблемы, периодически возникающие в ходе болезни, такие как – депрессия, раздражительность, гнев и так далее, становятся актуальными для больного на протяжении всей болезни (жизни). Таким образом, требуется как психотерапевтическая работа со специалистом, так и возникает необходимость научить больного техникам самопомощи. Психотерапевтическая работа с больными не должна ограничиваться только одним аспектом, одним видом деятельности психологической и психотерапевтической помощи. Работу необходимо проводить в комплексе, учитывая все три аспекта: принятие болезни, непосредственная работа с психологическими причинами возникновения заболевания, экстренная психотерапевтическая работа с психоэмоциональными состояниями в периоды обострения болезни.

**Ключевые слова:** психотерапевтическая работа, хроническое заболевание, психогенез, психотерапевтические техники, периоды обострения хронического заболевания, кризисные периоды, ресурсное состояние, экспресс-методы, приемы саморегуляции.

## PSYCHOTHERAPEUTIC WORK WITH PATIENTS WITH CHRONIC DISEASES

© 2018

**Zuraeva Albina Misirbievna**, candidate of Psychological Sciences, assistant professor  
of the department of psychology  
**Dzhelieva Zalina Tasoltanovna**, candidate of Pedagogical Sciences, assistant professor  
of the department of psychology  
*North Ossetian State University named after K.L. Khetagurov*  
(362025, Russia, Vladikavkaz, Vatutin Street, 46, e-mail: zalina.djelieva@yandexl.ru)

**Abstract.** The article deals with the issues of psychological and psychotherapeutic assistance for people with chronic diseases. It presents the necessity of self-regulation techniques that help to optimize and control the current psycho-emotional state during the crisis periods of the disease. The article suggests the idea of considering the psychological support for such patients in integrated approach, namely, taking into account three main aspects of assistance: acceptance of illness by an individual, reorganization of values, positions and attitude to the emerged situation and, as a consequence, lifestyle changes; psychotherapeutic work which aimed at detecting the psychogenesis of the chronic disease, elaborating the psychosomatic reasons that caused the disease; taking short-term psychotherapeutic care during the periods of exacerbation of the chronic disease. Psychological acceptance of the illness has primary importance and work with it can be crucial. Deep psychological analysis of the causes of the disease and the elaboration of this aspect is the second but no less significant stage of psychotherapeutic care with patients. Psychological problems that periodically arise during the course of the illness, such as depression, irritability, anger, and so on, become relevant to the patient throughout the illness (or life). Thus, it is required as psychotherapeutic treatment with a specialist as need to teach the patient self-help techniques. Psychotherapeutic work with patients should not be limited by one aspect, one type of activity of psychological and psychotherapeutic assistance. The work should be carried out in a complex, taking into account all three aspects: acceptance of the disease, direct work with the psychological causes of the disease, emergency psychotherapeutic treatment of psychological and emotional states during the periods of exacerbation of the disease.

**Keywords:** psychotherapeutic work, chronic disease, psychogenesis, psychotherapeutic techniques, periods of exacerbation of chronic disease, crisis periods, resource state, express-methods, methods of self-regulation.

*Постановка проблемы в общем виде и ее связь с важными научными и практическими задачами.* Особенностью последних десятилетий является увеличение количества людей, имеющих хронические заболевания. Люди с заболеваниями, характеризующимися хроническим течением, сталкиваются с психологическими проблемами (повышенная раздражительность, агрессия, обида, чувство безысходности и т. д.), которые в настоящее время вызывают повышенный интерес у различных специалистов, в том числе и психологов. Поэтому приоритетной задачей психотерапевтов, психологов является сохранение и обеспечение нормального качества жизни хронического больного в кризисные периоды заболевания.

Хронические, медленно прогрессирующие заболевания, оказывают отрицательное влияние на психологиче-

ское состояние и личностное развитие индивида, нередко сопровождаются нервно - психическими нарушениями и «периодически приводят к развитию кризисного психологического состояния личности», субъективного переживания индивидом своей болезни [1].

Хроническое заболевание может привести к значительным ограничениям в физическом, эмоциональном и социальном аспектах больных. Сам факт наличия таких болезней может вызвать психологический стресс [2].

Необходимость пристального внимания, на наш взгляд, к настоящей проблеме продиктовано существованием психологических затруднений, связанных с влиянием хронического заболевания на психологическое состояние больных и качество их жизни, а также необходимостью применения различных приемов и способов стабилизации психоэмоционального состояния.

Сегодня, в связи с увеличением таких больных, крайне важно оказывать не только профессиональную медицинскую, психологическую и психотерапевтическую помощь, связанную с заболеванием, но и научить пациента навыкам и приемам саморегуляции, способствующих оптимизации и управлению своим актуальным психоэмоциональным состоянием (гнев, тревога, агрессия, тоска, депрессия и др.) в кризисные периоды болезни. Таким образом, значительное использование адекватной психологической помощи, применение психологического воздействия и психотерапевтических подходов и методов позволит в условиях длительного течения заболевания выявить и раскрыть возможности личности, мобилизовать ее внутренние ресурсы, оптимизировать навыки совладания с болезнью.

Психологическая помощь включает применение с учетом задач лечения психокоррекционных и психотерапевтических методов, направленных на коррекцию неблагоприятных внутренних и внешних факторов, негативно сказывающихся на состоянии здоровья пациента. Очень важно помочь пациенту осознать ценность собственной личности и поверить в эффективность лечения, создать мотивацию на выздоровление или улучшение состояния, сформировать оптимистичное и позитивное отношение к лечению [3].

Психологическая помощь больным с хроническим заболеванием может осуществляться в следующих направлениях: первое – принятие человеком своей болезни и как следствие, принятие – изменяющегося, нового образа жизни, обусловленного заболеванием; второе – выявление психогенеза хронического заболевания и психотерапевтическая работа по устранению психосоматических причин, вызвавших данное заболевание; третье – связано с применением краткосрочной психотерапевтической помощи в периоды обострения хронического заболевания, в кризисные периоды.

В связи с этим, очевидна актуальность изучения проблемы психологической поддержки и психотерапевтической работы, направленной на таких больных.

*Анализ последних исследований и публикаций, в которых рассматривались аспекты этой проблемы и на которых обосновывается автор; выделение неразрешенных раньше частей общей проблемы.* В психологической литературе постоянно увеличивается количество исследований, направленных на изучение проблем, связанных с хроническими заболеваниями.

Различным аспектам рассматриваемой проблемы посвящены многочисленные исследования отечественных ученых: Л.Ю. Архипова, И.Л. Кром [2], Т.Д. Василенко [4; 5], Л.И. Вассерман, Е.А. Трифонова [6], В.А. Воеводин, Э.Н. Закирова, Л.Р. Ахмадеева, М.А. Кутлубаев [7], А.Д. Гусова, Е.А. Хабльева [8], И.Г. Малкина-Пых [9], Б.В. Михайлов, А.И. Сердюк, В.А. Федосеев [10], Н.Г. Незнанова, Б.Д. Карвасарский [11], И.А. Новикова, В.В. Попов [12], А.В. Селин [13] и многие другие.

Между тем, несмотря на повышенный и все время увеличивающийся интерес к данной проблеме, имеющую обширную базу экспериментально-теоретических исследований, посвященных изучению хронических, прогрессирующих заболеваний, рассматриваемый нами аспект (психологический и психотерапевтический) в научной литературе освящен не столь глубоко и всесторонне, что обуславливает необходимость ее рассмотрения в данном ракурсе. Изучение психогенеза возникновения хронического заболевания, психотерапевтическая работа, направленная на устранение психосоматических причин заболевания, оказание психотерапевтической помощи больным с хроническими заболеваниями в периоды кризисных психологических состояний, на наш взгляд, недостаточно разработаны.

*Формирование целей статьи (постановка задания).* Следует отметить, что традиционно, исследователи, при рассмотрении настоящей проблемы сосредотачива-

ют внимание на медицинских, социальных аспектах, в то время как психологическая и психотерапевтическая сторона этой многогранной проблемы выпадает из научного дискурса.

Таким образом, полное понимание проблемы психологического сопровождения хронического больного требует дополнительного рассмотрения. Основная цель (задача) заключается в рассмотрении психологического сопровождения (помощи) хронических больных с различных сторон. Должны учитываться несколько аспектов психологической работы: это и психологическое принятие своей болезни, и анализ психологических причин возникновения заболевания, а также экстренная (краткосрочная) психологическая помощь больному в периоды психологического кризиса.

*Изложение основного материала исследования с полным обоснованием полученных научных результатов.* Первый аспект в работе с хроническими больными связан с психологическим принятием своей болезни. Согласно схеме Кюблер-Росс психологическими реакциями на заболевание могут быть: шок, отрицание, агрессия, депрессия, принятие [14]. Несмотря на перечисленные негативные реакции больного на заболевание психотерапевтическая работа на данном этапе должна быть направлена на принятие своего заболевания больным, создание источников ресурсного состояния. Этот период будет связан с неизбежным изменением мировоззрения личности, переоценкой жизненных ценностей. Согласно исследованию, проведенного А.В. Селиным, больные «оценивают свое состояние как негативное, в меньшей степени ориентированы на будущее, отношение к настоящему можно охарактеризовать как фаталистическое, беспомощное и безнадежное» [13]. Люди с разной степенью осмысленности жизни по-разному могут относиться к своей болезни. Так, низкая осознанность жизни снижает процесс переживания настоящего опыта, формирует негативное отношение к событиям настоящего, а чем выше осознанность жизни, тем в большей степени больные ориентированы на будущее, и тем положительнее отношение больных к своему состоянию, связанному с болезнью, к прошлому, настоящему, складывается позитивный настрой к действительности в целом.

В рамках экзистенциальной психотерапии можно проработать темы базовых тревог человека: осознание смерти, принятие своей болезни, столкновения с ограничениями реальности и т. д. Этот период психотерапевтической работы может продлиться длительное время. В одном случае работа может ограничиться несколькими сессиями, а в другом, в зависимости от индивидуальностных особенностей, актуальной жизненной ситуации и других причин, может занять более длительный период работы.

Кроме того, данный этап психотерапевтической работы может включать технику самопгноза, задачей которого «являются пробуждение внутренних резервов, получение благоприятных кинестетических ощущений и переживаний» [15].

Второй аспект психотерапевтической работы будет направлен на более глубокий анализ психологических причин, вызвавших данное хроническое заболевание. Работа в данном периоде может осуществляться в психоаналитическом направлении, что потребует более длительного времени, в гештальт-направлении и т. д. Рассматривая психогенез хронического заболевания необходимо обратить внимание на следующие аспекты: неразрешенную значимую социальную ситуацию (межличностные конфликты со значимым другим, незавершенные (неразрешимые) значимые длительные отношения, неблагополучная семейная ситуация); аутоагрессия, заниженная самооценка, вызванные неприятием кем-либо из членов семьи; обиды и неотрагированная агрессия, негативные жизненные установки, базовые иллюзии и т. д. Неотрагированные или подавленные эмоции и чувства могут вызывать у больного защитные ме-

ханизмы. Используя различные техники, можно научить пациента разобратся с психологическими запретами на проявление различных эмоций и чувств, например, применяя техники: «Инвентаризация», «Я люблю и уважаю себя», «Сценарий обиды» [9].

Для позитивного восприятия своей болезни огромное значение имеет способ мышления и отношения к ней. Возникающие в ходе заболевания дезадаптивные эмоции требуют психологической проработки. При возникновении депрессии можно использовать следующие техники и упражнения: техника «Проект биографии», упражнение «Счастливые моменты жизни», техника «Письмо из будущего» и т. д. При тревоге, напряжении, чувстве беспомощности, можно применить следующие техники: «Понимание целей», «Три желания», «Превращаем проблемы в цели», «Радуга» и т. д. [9]. При работе с обидой – техники: «Развенчание», «Списки ожиданий», «Сценарий обиды», «Взгляд из будущего». Прорабатывая чувство вины можно воспользоваться такими техниками как: «Покаяние», «Исцеляющие письма» [16].

Третье же направление в психотерапевтической работе с хроническими больными связано с кризисными периодами заболевания, обострением психоэмоционального состояния человека. Психотерапия должна быть направлена на устранение возникающих симптомов: тревожность, раздражительность, вспышки гнева, «уход в себя», агрессия и т.п. Задача психотерапевта на данном этапе работы заключается еще и в том, чтобы научить больного экспресс-методам совладания с возникшим, актуальным психоэмоциональным состоянием. Для работы с разными эмоциональными состояниями можно практиковать разные техники, например, «Письмо от своего Я», «Понимание целей», «Три желания», «Превращаем проблемы в цели», «Ожидания», «Радуга».

Так, при работе со страхом можно проводить техники: «Ресурсное состояние», «Поплавок», «Сила вашего рода».

При работе с гневом техники: «Освобождение мышц подбородка», «Гнев», а также применить мышечную релаксацию по методике Э. Джекобсона и дыхательные упражнения.

*Выводы исследования и перспективы дальнейших изысканий данного направления.* Таким образом, психотерапевтическая работа с больными не должна ограничиваться только одним аспектом, одним видом деятельности психологической и психотерапевтической помощи. Работу необходимо проводить в комплексе, учитывая все три аспекта: принятие болезни, непосредственная работа с психологическими причинами возникновения заболевания (глубинный психологический анализ), экстренная психотерапевтическая работа с психоэмоциональными состояниями в периоды обострения болезни.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Зураева А.М., Джелиева З.Т. Психологическая помощь больным с хроническими заболеваниями в периоды кризисных психологических состояний// Интеллектуальный и научный потенциал XXI века: Сборник статей Международной научно - практической конференции (20 декабря 2016 г., г. Казань). В 6 ч. Ч.4/ – Уфа: АЭТЕРНА, 2016. – 227с.

2. Архипова Л.Ю., Кром И.Л. Психологические аспекты качества жизни лиц в ситуации болезни// Сборники конференций НИЦ Социосфера. – 2012. – №11. – С.109–114.

3. Новикова И.А., Попов В.В. COMPLAINTNESS AND QUALITY OF LIFE OF PSYCHOSOMATIC PATIENTS// Медицинская психология в России: электрон. науч. журн. – 2015. – N 6 (35) [Электронный ресурс]. – URL: <http://mprj.ru> (дата обращения: 03.05.2018).

4. Василенко Т.Д. Социально-психологические факторы в изменении смысловой сферы личности в ситуа-

ции хронического соматического заболевания//Вестник Вятского государственного Гуманитарного университета. Педагогика и психология. Киров. – 2010. – No 3 (3). – С. 131–137.

5. Василенко Т.Д. Структура жизненных стремлений и базовых потребностей личности в ситуации хронического соматического заболевания//Известия Уральского государственного университета. Серия 1. Проблемы образования, науки и культуры. Екатеринбург. – 2010. – No5 (84). С. 295–301.

6. Вассерман Л.И., Трифонова Е.А. Методология исследования качества жизни в контексте психосоматических и соматопсихических соотношений//Обзор психиатрии и медицинской психологии. – 2006. – Т. 3. N 4. – С. 12–15.

7. Воеводин В.А., Закирова Э.Н., Ахмадеева Л.Р., Кутлубаев М.А. Качество жизни больных с различными головными болями//Успехи современного естествознания. – 2004. – № 12. – С. 39–41.

8. Гусова А.Д., Хабиева Е.А. Психосоматическое нарушение личности//Азимут научных исследований: педагогика и психология. Издательство: Некоммерческое Партнерство «Институт направленного образования» (Тольятти). – Том 5. № 2 (15). – 2016 – С. 210–215.

9. Малкина-Пых И.Г. Диабет. Освободиться и забыть. Москва: Эксмо; Москва; 2007 [Электронный ресурс]. – URL: <http://iknigi.net/avtor-irina-malkina-pyh/63851-diabet-osvoboditsya-i-zabyt-navsegda-irina-malkina-pyh/read/page-1.html> (дата обращения: 23.04.2018).

10. Михайлов Б.В., Сердюк А.И., Федосеев В.А. Психотерапия в общесоматической медицине: Клиническое руководство / Под общ. ред. Б.В. Михайлова. – Харьков: Прапор, 2002. – 128 с.

11. Клиническая психотерапия в общей врачебной практике / Под ред. Н.Г. Незнанова, Б.Д. Карвасарского. – СПб.: Питер, 2008. – 528 с.

12. Новикова И.А., Попов В.В. COMPLAINTNESS AND QUALITY OF LIFE OF PSYCHOSOMATIC PATIENTS// Медицинская психология в России: электрон. науч. журн. – 2015. – N 6(35) [Электронный ресурс]. – URL: <http://mprj.ru> (дата обращения: 05.04.2018).

13. Селин А.В. Трансформация жизненного пути личности в ситуации хронического соматического заболевания//Известия РГПУ им. А.И. Герцена. – 2008. – №80. [Электронный ресурс]. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/transformatsiya-zhiznennogo-puti-lichnosti-v-situatsii-hronicheskogo-somaticheskogo-zabolevaniya> (дата обращения: 17.05.2018).

14. Гнездилов А.В. Психология и психотерапия теперь. Пособие по паллиативной медицине для врачей, психологов и всех интересующихся проблемой. – СПб.: Издательство «Речь», 2007. – 162 с.

15. Гордеев М.Н. Гипноз: Практическое руководство. 3-е изд. – М. Изд-во Института Психотерапии, 2005. – 240 с.

16. Вагин И. Мастер-класс Игоря Вагина. Лучшие психотехники. – СПб.: Питер, 2005. – 224 с.

*Статья поступила в редакцию 30.03.2018*

*Статья принята к публикации 27.06.2018*

УДК 159. 922.7

## ОСОБЕННОСТИ ЛИЧНОСТНОГО РАЗВИТИЯ СЛАБОВИДЯЩИХ ПОДРОСТКОВ В ЗАВИСИМОСТИ ОТ СТИЛЯ СЕМЕЙНОГО ВОСПИТАНИЯ

© 2018

**Карпушкина Наталья Викторовна**, кандидат психологических наук, доцент кафедры  
«Специальная педагогика и психология»

**Конева Ирина Алексеевна**, кандидат психологических наук, доцент кафедры  
«Специальная педагогика и психология»

*Нижегородский государственный педагогический университет им. К. Минина  
(603089, Россия, Н. Новгород, улица Ульянова, 1, e-mail: konvia@mail.ru)*

**Аннотация.** Статья посвящена изучению особенностей развития личности подростков с нарушениями зрения в сравнении с их нормально развивающимися сверстниками. Рассматривается динамика развития личности подростков в зависимости от стиля семейного воспитания на протяжении подросткового возраста. Сравнительный анализ осуществлялся в двух подгруппах: подростки с нормальным зрением и с нарушениями зрения. Были обнаружены как общевозрастные, так и специфические, связанные со структурой дефекта, особенности характера подростков. Было доказано единство общевозрастных и специфических особенностей развития личности у подростков с нормальным психическим развитием и с нарушениями зрения. В то же время, специфические особенности развития личности слабовидящих подростков, нуждаются в коррекции. На основе результатов констатирующего эксперимента была разработана и апробирована программа формирующего эксперимента, направленная на коррекцию поведенческих нарушений при акцентуациях характера. Психокоррекционная программа включала два блока – работу с акцентуированными подростками и занятий, направленных на работу с родителями. Разработанная нами программа доказала свою эффективность. Показатели акцентуаций характера в группе подростков с нарушениями зрения изменились в сторону снижения количества акцентуаций, формированию позитивного интереса к ним у родителей.

**Ключевые слова:** акцентуация характера, стиль родительского отношения, межличностные отношения, социальная адаптация, нарушения личности, дети с нарушениями зрения, дисгармония характера, коррекция личностных нарушений.

## FEATURES OF PERSONAL DEVELOPMENT OF VISUALLY IMPAIRED ADOLESCENTS, DEPENDING ON STYLE OF FAMILY EDUCATION

© 2018

**Karpushkina Natalya Viktorovna**, candidate of psychological Sciences, associate professor, professor  
of the department of “Special pedagogics and psychology”

**Koneva Irina Alekseevna**, candidate of psychological Sciences, associate professor, professor  
of the department of “Special pedagogics and psychology”

*Nizhny Novgorod State Pedagogical University. K. Minin  
(603089, Russia, N. Novgorod, street Ulyanov, 1, e-mail: konvia@mail.ru)*

**Abstract.** The article is devoted to the study of the peculiarities of the development of the personality of adolescents with visual impairment in comparison with their normally developing peers. Dynamics of development of the personality of teenagers depending on style of family education during adolescence is considered. The comparative analysis was carried out in two subgroups: adolescents with normal vision and visual impairment. Both age-specific and specific features related to the structure of the defect and the nature of adolescents were found. It was proved the unity of age-and specific features of personality development in adolescents with normal mental development and visual impairment. At the same time, the specific features of the development of the personality of visually impaired adolescents need correction. On the basis of results of the ascertaining experiment the program of the forming experiment directed on correction of behavioral violations at accentuations of character was developed and tested. Psychological intervention programme consisted of two block – work accentuated with teenagers and classes designed to work with parents. The program we developed proved to be effective. Indicators of character accentuations in the group of adolescents with visual impairment have changed in the direction of reducing the number of accentuations, the formation of a positive interest in them in parents.

**Keywords:** character accentuation, style of parental relation, interpersonal relations, social adaptation, personality disorders, children with visual impairment, disharmony of character, correction of personality disorders.

*Постановка проблемы в общем виде и ее связь с важными научными и практическими задачами.* Подростковый возраст является одним из наиболее важных этапов развития человека, становления личности. Именно в этот период происходит формирование характера, а некоторые его особенности могут усиливаться, приводя к акцентуациям. Акцентуации характера, имеют значительный вес при принятии решений индивидом, а также влияют на внутренний мир человека, активизируя или блокируя определенные черты характера.

Кроме наличия акцентуаций характера, на становление личности влияет и наличие физических отклонений в развитии, патологий, способных нанести непоправимый вред развитию психики человека. Одной из таких патологий являются нарушения зрения, выраженные в значительной форме. Исследований подростков с нарушениями зрения, с точки зрения психологических взаимосвязей между отклонением физическим и особенностями личности, практически нет.

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

*Особенности самооценки подростков с нарушениями зрения, системы их отношений с окружающими рассматриваются в исследованиях по тифлопсихологии [1–5].*

В то же время, исследований личности подростков с нарушениями зрения [6–12], крайне недостаточно. В специальной психологии практически нет работ, рассматривающих вопросы формирования характера, его акцентуированного развития у данной категории подростков.

Таким образом, проблема развития личности подростков с нарушениями зрения в зависимости от стиля семейного воспитания является весьма актуальной.

*Формирование целей статьи (постановка задания)*

Целью нашего исследования стало изучение особенностей семейного воспитания подростков с нарушениями зрения с акцентуациями характера, разработка и апробация программы коррекции личностного развития подростков.

Исходя цели исследования были сформулированы следующие задачи:

1. Изучить акцентуации характера у детей с наруше-

нием зрения, а также у контрольной группы подростков с нормальным зрением.

2. Изучить стиль семейного воспитания в семьях подростков с нарушениями зрения, с нормальным психическим развитием.

3. Разработать и апробировать программу коррекции личностного развития подростков с нарушениями зрения.

Для проведения исследования были выбраны следующие методики: «Опросник Леонгарда-Шмишека», опросник «Родителей оценивают дети» И.А. Фурманова и А.А. Аладьина, опросник «Поведение родителей и отношение подростков к ним» Л.И. Вассермана, И.А. Горьковой, Е.Е. Ромициной [13; 14].

*Изложение основного материала исследования с полным обоснованием полученных научных результатов*

На первом этапе эксперимента нами было проведено исследование акцентуаций характера по методике «Опросник Леонгарда-Шмишека» у подростков с нарушениями зрения, а также у подростков с нормальным психическим развитием.

Результаты исследования показали, что у подростков с нарушениями зрения преобладают следующие типы акцентуаций характера: гипертимный, эмотивный, циклотимный.

В группе нормально развивающихся подростков, наиболее распространены возбудимый, гипертимный, циклотимный типы акцентуаций характера.

В то же время, частота акцентуированного развития личности выше в группе подростков с нарушениями зрения.

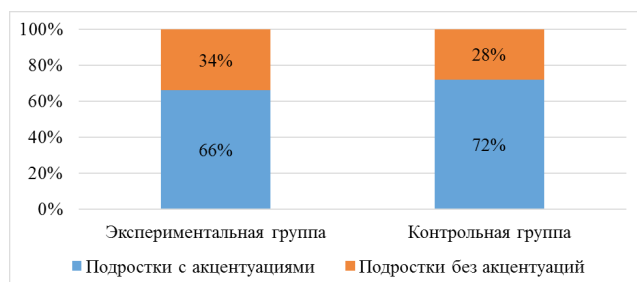


Рисунок 1 - Результаты исследования акцентуаций характера по опроснику Леонгарда-Шмишека

Вторым этапом исследования стало проведение двух опросников – «Родителей оценивают дети» и «Поведение родителей и отношение подростков к ним», направленных на изучение стиля семейного воспитания у исследуемых групп подростков.

На основе полученных данных были сделаны выводы об определенных характеристиках воспитательного процесса у родителей подростков с нарушениями зрения и их нормально развивающихся сверстников.

Таблица 1 - Особенности семейного воспитания подростков по методике «Родителей оценивают дети»

Тип отклонения	Экспериментальная группа	Контрольная группа
Потворствующая гиперпротекция	9	11
Доминирующая гиперпротекция	3	2
Повышенная моральная ответственность	0	0
Эмоциональное отвержение	0	0
Жестокое обращение родителей	2	0
Гипопротекция	2	3

Из данных таблицы видно, что для семей подростков с нарушением зрения характерны следующие типы

дисгармоничного воспитания: потворствующая гиперпротекция, доминирующая гиперпротекция, жестокое обращение и гипопротекция. В то же время, для семей детей с нормальным зрением характерны: потворствующая гиперпротекция, доминирующая протекция и гипопротекция типы.

Таким образом, для испытуемых экспериментальной группы, более характерно жестокое обращение со стороны родителей.

На основе этого вывода, а также материалов И.А. Фурманова и А.А. Аладьина, можно определить наиболее вероятные причины отклонений в семейном воспитании, характерные для подростков с нарушением зрения.

Для родителей подростков с нарушениями зрения характерно высокое значение шкалы ПНК (проекции на подростка собственных нежелательных качеств родителя). Причиной такого воспитания нередко бывает то, что в ребенке родитель видит черты характера, которые не признает в самом себе. Это могут быть: агрессивность, склонность к лени, влечение к алкоголю, те или иные склонности, негативизм, протестные реакции, несдержанность и т. д. Ведя борьбу с такими же, истинными или мнимыми, качествами ребенка, родитель (чаще всего – отец) извлекает из этого эмоциональную выгоду для себя. Борьба с нежелательным качеством в ком-то другом помогает ему верить, что у него данного качества нет.

На основе результатов констатирующего эксперимента, была разработана и апробирована программа формирующего эксперимента, направленная на коррекцию поведенческих нарушений при акцентуациях характера. Психокоррекционная программа включала два блока – работу с акцентуированными подростками и мероприятий, направленных на работу с родителями.

С целью анализа эффективности формирующего эксперимента было проведено повторное исследование подростков контрольной и экспериментальной групп.

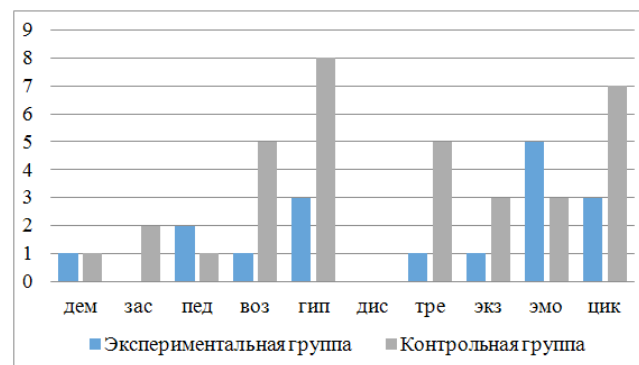


Рисунок 2 - Результаты исследования акцентуаций характера по опроснику Леонгарда-Шмишека

Как показывают данные рисунка, показатели акцентуаций характера в группе подростков с нарушениями зрения изменились в сторону снижения количества акцентуаций циклотимного и гипертимного типов. В группе подростков с нормальным психическим развитием изменения коснулись застревающего, педантичного и тревожного типов акцентуаций характера.

В таблице 2 показаны результаты исследования по опроснику «Поведение родителей и отношение подростков к ним» Л.И. Вассермана, И.А. Горьковой, Е.Е. Ромициной.

Как видно из представленной таблицы, изменения в родительском поведении незначительны. В экспериментальной группе обнаруживается положительная динамика по шкале позитивного интереса. В то же время, указанная тенденция отмечается в группе матерей (сыновья о матерях, дочери о матерях).

Результаты методики И.А. Фурманова и

А.А. Аладьина не демонстрируют значительных изменений метрик, что подтверждает общую тенденцию, наметившуюся при анализе данных методики Опросник «Поведение родителей и отношение подростков к ним».

Таблица 2 - Особенности семейного воспитания подростков по методике «Поведение родителей и отношение подростков к ним»

Параметр	Первичный анализ			Контрольный анализ		
	Оценка матери	Оценка отца	Сумма	Оценка матери	Оценка отца	Сумма
POZ -	4	1	5	3	1	4
POZ	2	3	5	3	3	6
POZ +	5	3	8	6	3	9
DIR -	6	5	11	6	5	11
DIR	2	1	3	2	1	3
DIR +	3	1	4	3	1	4
HOS -	3	2	5	3	2	5
HOS	4	4	8	4	4	8
HOS +	4	1	5	4	1	5
AUT -	2	1	3	2	1	3
AUT	4	4	8	4	4	8
AUT +	5	2	7	5	2	7
NED -	0	2	2	0	2	2
NED	5	3	8	4	3	7
NED +	6	2	8	7	2	9

*Выводы исследования и перспективы дальнейших изысканий данного направления*

Таким образом, старшие подростки с нормальным развитием и старшие подростки с нарушениями зрения проходят через сходные возрастные этапы развития личности, однако подростки с нарушениями зрения отличаются большей выраженностью акцентуированного развития, качественным своеобразием сочетаний акцентуаций характера.

В то же время, для семей старших подростков с нарушениями зрения в большей степени характерны дисгармоничные стили семейного воспитания.

Специальная коррекционная работа способствует снижению количества акцентуаций характера у подростков с нарушениями зрения, формированию позитивного интереса к ним у родителей. Нами была разработана и апробирована программа формирующего эксперимента, направленная на коррекцию поведенческих нарушений у подростков с акцентуациями характера. Психокоррекционная программа основана на современных подходах к коррекционной работе с подростками с нарушениями зрения и их родителями [15–20].

Разработанная нами программа доказала свою эффективность. Показатели акцентуаций характера в группе подростков с нарушениями зрения изменились в сторону снижения количества акцентуаций, формированию позитивного интереса к ним у родителей.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Солнцева Л.И. Тифлопсихология детства / Солнцева Л.И. М.: «Полиграф сервис», 2000. 126 с.
2. Литвак А.Г. Психология слепых и слабовидящих: учеб. пособие / под ред. А.Г. Литвака. СПб.: Изд-во РГПУ, 1998. 271 с.
3. Загорская Е.А. Тренинг общения для родителей, имеющих детей с ограниченными возможностями // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития: методический и практический журнал/ гл. ред. Н.Н. Малофеев. Москва: Школьная пресса, 2004. № 4. С. 55–58; № 5. С. 67–70.
4. Зальцман Л.М. Работа с родителями детей, имеющих нарушения зрения и интеллекта // Дефектология. 2006. № 2. С. 31–35.
5. Карпушкина Н.В. Психологические особенности общения с учителем подростков с нарушениями зрения // Международный научно-исследовательский журнал. 2013. № 11-3. С. 65–66.
6. Карпушкина Н.В., Конева И.А. Оптимизация самосознания подростков с нарушениями зрения средствами формирующего эксперимента // Международный журнал экспериментального образования. 2016. № 1-0. С. 82–85.
7. Карпушкина Н.В., Минакова К.О. Психологические особенности межличностных отношений со сверстниками подростков с нарушениями зрения //

Проблемы современного педагогического образования. 2016. № 51-6. С. 379–386.

8. Конева И.А., Карпушкина Н.В. Ориентация на личностное развитие детей и подростков с ограниченными возможностями здоровья в инклюзивном образовании // Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований. 2015. № 12-8. С. 152–158.

9. Зальцман Л.М. Работа с родителями детей, имеющих нарушения зрения и интеллекта // Дефектология. 2006. № 2. С. 31–35.

10. Фурманов И. А., Аладьин А.А., Фурманова А.В. Психологическая работа с детьми, лишенными родительской опеки. Минск: Тесей, 2007. 213 с.

11. Любимова М.П. Советы тифлопедагогу по взаимодействию с семьей, воспитывающей ребенка с нарушением зрения // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. 2010. № 3. С. 41–47.

12. Диденко Е.Я. Слепой ребенок в пространстве семьи // Вестник Башкирского государственного педагогического университета им. М. Акмуллы. 2010. № 3 (22). С. 23–27.

13. Вассерман Л.И., Горьковская И.А., Ромицина Е.Е. Тест подростки о родителях / Вассерман Л.И. М. – СПб.: Фолиум, 1995.

14. Вассерман Л.И., Горьковская И.А., Ромицына Е.Е. Родители глазами подростка: психологическая диагностика в медико-педагогической практике / Вассерман Л.И. СПб.: «Речь», 2004. 256 с.

15. Витковская А.М. Основные направления работы с родителями детей раннего возраста с тяжелыми нарушениями зрения // Дефектология. 2003. № 4. С. 39–43.

16. Бондаренко Г.И. Я-концепция человека с инвалидностью // Дефектология. 2006. № 5. С. 36–40.

17. Бондаренко Г.И. Я-концепция человека с инвалидностью и её коррекция // Дефектология. 2007. № 2. С. 46–52.

18. Бондаренко М. П. Осваиваем окружающее пространство: советы родителям детей с глубоким нарушением зрения // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. 2011. № 5. С. 53–56.

19. Бондаренко М.П. «Мы вместе» странички для занятий с детьми. Как ребенок с нарушением зрения видит окружающий мир // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. 2010. № 3. С. 1–16.

20. Бубнова Г. Самостоятельный подросток. Тренинг подготовки к взрослой жизни // Школьный психолог. 2012. № 6. С. 39–42.

*Статья поступила в редакцию 08.05.2018*

*Статья принята к публикации 27.06.2018*

УДК 159.9

**ОСНОВНЫЕ ФОРМЫ СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ И ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ПОДДЕРЖКИ СЕМЕЙ ВОЕННОСЛУЖАЩИХ**

© 2018

**Кулумбегова Луиза Александровна**, аспирант кафедры социальной психологии  
*Северо-Осетинский государственный педагогический институт*  
(362025, Россия, Владикавказ, улица Павленко, 73, e-mail: bekoevamarina@mail.ru)

**Аннотация.** В статье анализируются основные тенденции социальных проблем военнослужащих и их семей, конкретизируются такие понятия, как «воинская служба и ее специфика», «социальный статус военнослужащего», «права и свободы военнослужащих», «образ жизни семей военнослужащих» и т. д., показаны социально-психологические особенности адаптации членов семьи военнослужащих к условиям жизни в закрытой социальной среде, приводятся некоторые результаты проведенного анализа опыта социально-педагогической и психологической работы с детьми военнослужащих в школах Республики Южная Осетия. Социально-педагогическая и психологическая поддержка семей военнослужащих – процесс многогранный и нелегкий, она осуществляется непрерывно, созидательно, с учетом возросших требований со стороны общества и государства в целом. Среди основных направлений социально-педагогической и психологической поддержки семей военнослужащих в статье выделяются следующие: сосредоточивание усилий руководителей всех социальных структур по оказанию помощи семьям военнослужащих в ее становлении и развитии; знакомство с мнением, настроением, запросами и нуждами семей военнослужащих, живущих в гарнизонных условиях; оказание адресной помощи семьям в решении различных социальных, бытовых, образовательных и психологических проблем; содействие развитию творческих способностей и познавательных потребностей членов семей военнослужащих, активизация служебной и общественной деятельности семей военнослужащих; повышение их уровня образования и нравственно-эстетической культуры; совершенствование физического, умственного, правового, экономического, семейного, трудового воспитания. Решение перечисленных направлений социально-педагогической и психологической поддержки семей военнослужащих основывается на следующих системообразующих факторах: педагогическая направленность социально-психологической поддержки семьи; проектирование процесса социально-педагогической поддержки семьи; положительный эмоциональный настрой; включенность членов семьи в общественную деятельность.

**Ключевые слова:** семья военнослужащего, социально-педагогическая поддержка, психологическая поддержка, социальный статус военнослужащего, права и свободы военнослужащих, образ жизни семей военнослужащих, психологический дискомфорт, стрессы и конфликты.

**MAIN FORMS OF SOCIAL AND PEDAGOGICAL AND PSYCHOLOGICAL SUPPORT FOR FAMILIES OF MILITARY SERVICEMEN**

© 2018

**Kulumbegova Louisa Aleksandrovna**, post-graduate student of the Department of Social Psychology  
*North Ossetian State Pedagogical Institute*  
(362025, Russia, Vladikavkaz, Pavlenko street, 73, e-mail: bekoevamarina@mail.ru)

**Abstract.** The article analyzes the main tendencies of the social problems of servicemen and their families, concretizes such concepts as “military service and its specifics”, “the social status of a serviceman”, “the rights and freedoms of servicemen”, “the way of life of families of servicemen”, etc., shows the socio-psychological characteristics of the adaptation of family members of servicemen to living conditions in a closed social environment, presents some results of the analysis of the experience of social, pedagogical and psychological work with children of military personnel in the schools of the Republic of South Ossetia. Socio-educational and psychological support for families of military personnel is a multifaceted and difficult process, it is carried out continuously, creatively, taking into account the increased demands from society and the state as a whole. Among the main directions of social, pedagogical and psychological support for the families of servicemen, the following are highlighted in the article: focusing efforts of the heads of all social structures to assist the families of servicemen in its formation and development; acquaintance with opinion, mood, inquiries and needs of families of servicemen living in garrison conditions; providing targeted assistance to families in solving various social, domestic, educational and psychological problems; to promote the development of creative abilities and cognitive needs of family members of military personnel, the activation of the service and social activities of families of servicemen; increase their level of education and moral and aesthetic culture; improvement of physical, mental, legal, economic, family, and labor education. The solution of the above-listed areas of social, pedagogical and psychological support for families of servicemen is based on the following system-forming factors: the pedagogical orientation of the socio-psychological support of the family; designing the process of social and pedagogical support of the family; positive emotional mood; involvement of family members in social activities.

**Keywords:** military serviceman’s family, social and pedagogical support, psychological support, the social status of the serviceman, the rights and freedoms of servicemen, the way of life of military families, psychological discomfort, stresses and conflicts.

*Постановка проблемы в общем виде и ее связь с важными научными и практическими задачами.* Изучение социальных проблем семей военнослужащих и вопросов их социально-педагогической и психологической поддержки предполагает анализ таких факторов, как «социальное положение военнослужащих», «воинская служба и ее характеристика», «права и обязанности военнослужащего», «образ жизни семьи военнослужащего» и т. д. Без учета перечисленных факторов, как известно, невозможно получить объективную информацию о социальных проблемах семей военнослужащих, осмыслить их семейные приоритеты и ценности, сущность и специфические особенности их образа жизни, а, следовательно, раскрыть сущностные характеристики данной социальной группы – как объекта деятельности

социального педагога или работника психологической службы. Определяя семью как малую социальную группу, необходимость которой обусловлена потребностью общества в физическом и духовном воспроизводстве населения, Н.В. Кокоева отмечает, что из брачных, на первый взгляд, глубоко личных отношений, вытекают последствия далеко не личные, а общественные [1]. Социально-педагогический аспект семьи военнослужащего отражает некоторые специфические тенденции: семьи военнослужащих чаще характеризуются прочностью брачных отношений, высоким адаптационным потенциалом, способностью справляться с лишениями, неустроенностью быта и поддерживанием при этом более или менее стабильного психологического состояния своих членов.

*Анализ последних исследований и публикаций, в которых рассматривались аспекты этой проблемы и на которых обосновывается автор; выделение неразрешенных ранее частей общей проблемы.* Современная семья, как отмечают многие ученые (Т.В. Андреева, И.С. Винникова, Е.Е. Горина, А.Д. Гусова, Н.В. Кокоева, Е.А. Кузнецова, Л.А. Кулумбегова, Т.А. Подольская, Е.А. Туринцева и др.) [2–6], значительно отличается от семьи прошлых десятилетий не только сменой экономических, социальных и нравственных ценностей, но и кардинальными изменениями своих психологических социально-перцептивных функций. Типы и формы взаимодействия детей и родителей в последнее время модифицируются, становясь все более психологическими и эмоционально выраженными. Они характеризуются эмоциональной привязанностью друг к другу, так как не секрет, что для большинства семей именно ребенок становится основной ценностью жизни, смыслом ее существования. Однако это, как ни удивительно, не снижает проблемы семейной жизни, а наоборот, порождает их. Этому парадоксальному явлению много причин, среди которых основная – это беспокойство за будущее ребенка, начиная от первых его шагов и до конца жизни: «Семья военнослужащего, выполняя в основном те же социальные функции, что и любая другая семья, пишет Е.А. Туринцева, испытывает большое влияние специфики военной службы, что находит отражение в ее социально-психологических особенностях»:

- патриотическая направленность, постоянная готовность семьи военнослужащего подстраивать свою жизнь, свою судьбу под высокие требования, предъявляемые военной службой;

- необходимость постоянных приспособлений при переездах от одного к другому месту службы, который влечет за собой смену климатических, природных, социально-бытовых, экологических, трудовых, культурно-просветительских, досуговых, образовательных условий, что приводит к значительным психологическим, физическим, психическим, соматическим нагрузкам военнослужащих и их семей;

- периодический психологический дискомфорт, стрессовый и конфликтный настрой, вызываемые часто отсутствием жилья, комфортных жилищных условий, возможностью трудоустроиться членам семьи военнослужащего по профессии, отсутствие места в детских садах, низкий уровень медицинской помощи и другое;

- недостаток общения военнослужащего с членами семьи, строгим регламентом времени, что негативно отражается на внутрисемейных отношениях, приводит к неудовлетворенности потребностей семьи во внимании в целом, воспитании детей, заботе о семье и т. д.;

- зависимость сплоченности семьи военнослужащего от уровня нравственных и морально-психологических качеств жены;

- высокая значимость для военнослужащего домашнего очага в силу того, что его профессиональная деятельность чрезвычайно напряженная, требующая максимальной самоотдачи для поддержания достаточной боеспособности, порой с большим риском для собственной жизни» [5, с. 15].

«Социальная адаптация, детей военнослужащих, проживающих в военном гарнизоне, как отмечает О.М. Луговая, предъявляет к школе особые требования [7]. Как правило, дети военнослужащих обучаются в школах, расположенных на территории военного гарнизона» В любом образовательном учреждении, по мнению некоторых исследователей (С.А. Амбалова, М.И. Бекоева) [8; 9], в структуру «безопасности» входят физический и психологический компоненты. Физическую безопасность обычно связывают с двигательной активностью участников образовательного процесса для сохранения их здоровья, повышения качества жизнедеятельности и способности приспособиваться к различным непредвиденным ситуациям и внешним воз-

действиям. Психологическую безопасность личности М.И. Бекоева определяет как адекватное состояние его психических процессов – внимания, мышления, памяти, речи; динамическое развитие функциональных способностей человека; устойчивое развитие и нормальное поведение личности во взаимодействии с окружающими, выработка умений защититься от угроз и других внешних опасностей способности создавать психологически безопасные отношения и связи со средой; возможности окружающей среды и человека по предотвращению и устранению стихийных бедствий и т. д. [9, С. 259–261]. В современных условиях основным подходом к гармоничному развитию личности ребенка, как отмечают ученые (Г.Х. Джиева, А.Р. Джиева), выступает личностно-ориентированная направленность воспитательного процесса. В соответствии с этим подходом источником активности ребенка может выступать его личностный потенциал саморазвития и саморегуляции [10, С. 228–231]. Однако здесь, по справедливому мнению Ф.В. Хугаевой, остро стоит и вопрос о мультикультурном учителе, который должен не только владеть научной информацией в области культурного многообразия нашего многополярного мира, но и быть способным его объяснить, синтезируя данные современных антропологических наук во имя воспитания человека человеческого XXI века [11, С. 313–316].

Формирование целей статьи (постановка задания). Мы сделали попытку изучить особенности социально-психологической адаптации семей военнослужащих к условиям гарнизонной жизни в Республике Южная Осетия. Выявили наблюдающуюся тенденция к тому, что в данном регионе дети военнослужащих, проживающие в закрытых гарнизонах, обучаются в общеобразовательных школах, расположенных за пределами гарнизона, как закрытой социальной среды. Дети дошкольного возраста из семей военнослужащих соответственно посещают муниципальные дошкольные образовательные учреждения за пределами военного гарнизона. Мы пришли к выводу, что этот немаловажный фактор способствует более быстрой и безболезненной социально-психологической адаптации детей военнослужащих к социальным условиям данного региона.

Изложение основного материала исследования с полным обоснованием полученных научных результатов. Анализ опыта социально-педагогической и психологической работы в школах Республики Южная Осетия выявил ряд проблем, с которыми сталкиваются педагоги в работе с детьми из семей военнослужащих. В частности это проблема связана с воздействием профессиональной деятельности военнослужащего на семью. Как отмечает Д.Я. Райгородский «...это дефицит общения офицера с семьей, жесткий регламент времени, что неблагоприятно отражается на психологическом климате семьи, воспитании детей, порождает неудовлетворенность потребностей членов семьи во внимании, заботе и т. д.» [12].

Очевидно, что неустойчивость общественно-политической и экономической ситуаций современного периода развития молодой республики Южная Осетия – необычный спад в жизненно важных сферах, связанный не только с периодическими национальными конфликтами, напряженной обстановкой, но и с культурными и социально-политическими модификациями, глобальным экономическим кризисом, проявляющимся на потребительском рынке; несбалансированностью экономики; ослаблением интеграционных процессов; разрывом общественно-экономических связей с зарубежными странами; высокой инфляцией; резким снижением производства и уровня товарооборота; процветанием «теневой» экономики и т.д. Все это становится причиной девальвации духовных ценностей, спада уровня и качества жизнедеятельности народа республики, игнорирования элементарных норм нравственности, что негативно сказывается на всем населении Южной Осетии, в том числе и на семьях военнослужащих.



В результате исследования, мы выявили, что удаленность некоторых военных гарнизонов, в частности в с. Балта Знаурского района, от культурных центров, делает невозможным организацию разнообразного досуга военнослужащих и их семей. Большой интерес у нас вызвал тот факт, что закрытость военного гарнизона способствует переносу стилей общения в микро социуме на межличностные отношения. Так, например, жесткое соблюдение субординации, как во время воинской службы, так и в семейной жизни военнослужащих, затрагивает членов их семьи. Мешает быстрой и безболезненной социально-психологической адаптации членов семьи военнослужащего и ограниченность родственных связей, поскольку по словам военнослужащих, «иногда не бывает возможности встретиться с родственниками чаще одного раза за целый год».

К сожалению, в современном обществе не представляется возможным полное устранение этих нежелательных явлений – требуется смена морально-психологического климата в обществе, преодоление столь распространенного культа жестокости, снижение степени криминогенности, предотвращение вступления в ряды военнослужащих лиц с уголовным прошлым, а также имеющих психологические или психические отклонения, повышение авторитета воинской службы. В связи с этим, при разработке концепций социально-психологической работы в школах, расположенных за пределами военных гарнизонов в Республике Южная Осетия, в именно в г. Цхинвал и в п. Знаур, был учтен комплекс мероприятий, направленных на преодоление вышеперечисленных проблем.

Изучив содержание концепции, мы пришли к выводу о том, что в ее основе лежит идея согласования ценностей поколений. Результатом реализации этой идеи является сформированность у воспитанников гражданских чувств, чувства любви к «малой родине», уважение традиций, уважение к старшему поколению.

Следующая идея, лежащая в основе концепции, связана с сохранением традиций, что помогает сформировать духовно-нравственные чувства у воспитанников.

Еще одна идея связана с оптимально организованной деятельностью школьников. В этом направлении проводится интеграция урочной деятельности и дополнительного образования, создание условий для общения детей военнослужащих с детьми, проживающими вне гарнизона.

Заметим, что на базе школы №2 п. Знаур образована «Ассоциация жен военнослужащих», которая и является связующим звеном между школой и семьями военнослужащих. На сегодняшний день Ассоциация занимается решением социально-педагогических и психологических проблем семей военнослужащих. К примеру, разработана программа Ассоциации семьи и школы, целью которой является объединение усилий школы и семьи военнослужащих для создания условий социально-психологической адаптации детей.

Программа включает такие разделы, как диагностика семьи, изучение личности ребенка; санитарно-гигиенические особенности воспитания и лечебно-оздоровительная работа; учебный процесс, внеучебная воспитательная работа, социально-психологическая поддержка семьи военнослужащего, психолого-педагогическое сопровождение военнослужащих и членов их семей.

Основными формами социально-психологической поддержки военнослужащих и их семей мы считаем: индивидуальные и коллективные беседы, различные виды информирования жен и детей военнослужащих, лекции, вечера вопросов и ответов, собрания и совещания с различными категориями военнослужащих и членов их семей, пропаганда передового опыта, научно-практические конференции, тематические вечера, диспуты, викторины, круглые столы, встречи с ветеранами боевых действий, военной службы, государственной службы и труда, экскурсии и походы по историческим местам

России и Осетии с показом вооружения и техники, жизни и быта личного состава, работа клубов по интересам, кружков художественной самодеятельности; занятия в музеях.

*Выводы исследования и перспективы дальнейших изысканий данного направления.* Проведенный анализ опыта социально-педагогической и психологической деятельности учителей и психологов школ Республики Южная Осетия позволил нам перейти к идее создания модели системы взаимодействия «семья-школа» в социально-психологической адаптации детей военнослужащих к условиям военного гарнизона.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Кокоева Н.В. Роль семьи в формировании личности современного подростка //Современные образовательные технологии» Сборник статей и тезисов. Выпуск 10. Часть 2. Изд-во: СОГПИ. Владикавказ 2010. С. 3–8.
2. Андреева Т.В. Психология современной семьи: монография. СПб.: Речь. 436 с.
3. Винникова И.С., Кузнецова Е.А., Горина Е.Е. Изменение института семьи в аспекте социально-экономического развития страны //Карельский научный журнал. 2017. Т. 6. № 4 (21). С. 327–330.
4. Кулумбегова Л.А., Кокоева Н.В. К вопросу о психологических особенностях этнического статуса беженцев //Вектор науки ТГУ. Серия: Педагогика, психология. 2014. №2. С. 125–128.
5. Подольская Т.А., Гусова А.Д. Влияние семейных отношений на развитие личности ребенка//Балтийский гуманитарный журнал. 2016. Т. 5. № 3 (16). С. 158–160.
6. Туринцева Е. А. Особенности становления и развития семьи военнослужащего в условиях закрытой социальной системы: автореф. дисс. ... канд. соц. наук. М. 2011. 21 с.
7. Луговая О.М. Формирования проф. готовности специалистов по соц. работе с военнослужащими: дисс. ... канд. пед. наук. Ставрополь, 2004. 195 с.
8. Амбалова С.А. Проблемы и механизмы проявления тревожности учащихся младших классов //Балтийский гуманитарный журнал. 2016. Т. 5. №3 (16). С. 86–89.
9. Бекоева М.И. Безопасная образовательная среда как фактор успешной познавательной деятельности студентов//Балтийский гуманитарный журнал. 2017. Т. 6. № 4 (21). С. 259–261.
10. Джиеова Г.Х., Джиеова А.Р. К вопросу о формировании личности ребенка дошкольного возраста // Балтийский гуманитарный журнал. 2018. Т. 7. №1 (22). С. 228–231.
11. Хугаева Ф.В. Антропологические основания формирования толерантной личности //Балтийский гуманитарный журнал. 2018. Т. 7. № 1 (22). С. 313–316.
12. Райгородский Д.Я. Психология семьи. Самара: Издательский Дом «БАХРАХ-М», 2009. 352.

*Статья поступила в редакцию 11.05.2018*

*Статья принята к публикации 27.06.2018*

УДК 159.923

## ОСОБЕННОСТИ ВЗАИМОСВЯЗИ ЗАВИСТИ РОДИТЕЛЕЙ И ИХ ДЕТЕЙ СТУДЕНЧЕСКОГО ВОЗРАСТА

© 2018

**Летягина Светлана Константиновна**, кандидат социологических наук, доцент кафедры психологии и прикладной социологии

*Саратовский государственный технический университет имени Ю.А. Гагарина  
(410054, Россия, Саратов, ул. Политехническая, 77, e-mail: let71@mail.ru)*

**Аннотация.** В статье представлены результаты эмпирического исследования взаимосвязей между выраженностью зависти родителей (матерей и отцов) и их детей. Психодиагностический инструментарий исследования представлен опросниками: «Методика исследования завистливости личности» (Т.В. Бескова), опросник «Проявления зависти и ее самооценка» (Т.В. Бескова). Автор приходит к следующим выводам. В семье завистливость у ребенка вне зависимости от его пола развивается под влиянием матери. Пусковым механизмом является отсутствие безусловного принятия с ее стороны и сравнение с более успешными сверстниками. Зависти мальчиков и девочек соответствуют разные переживания и разные способы поведения. Дочери перенимают от матери чувства озлобленности, раздражения, неприязни по отношению к тем, кто добился большего, склонны демонстрировать паттерны активного поведения (лишить другого предмета зависти, нивелировать превосходство конкурента). У мальчиков, напротив, при наличии зависти-уныния у матери, формируются маскулинные установки с опорой на свои силы и на достижение самостоятельно поставленных целей, не обремененные обидами и унынием по поводу несправедливого мироустройства. Между отцовской и детской завистливостью взаимосвязи не выявлены, однако зависть к определенным аспектам жизни отцы у детей все же формируют. От матери к детям независимо от их пола передается зависть к популярным людям, похвале и наградам Другого. Отцы же транслируют и передают своим детям зависть к успеху у противоположного пола. Предметное поле зависти, передающееся от отца к дочери, более широкое и включает как традиционно женские, так и традиционно мужские приоритеты, поскольку андрогинный тип поведения может обеспечить большие возможности в социальной адаптации и достижении успеха.

**Ключевые слова:** зависть, завистливость, зависть-неприязнь, зависть-уныние, предмет зависти, гендерный стереотип, психосексуальное развитие.

## FEATURES OF INTERRELATION OF ENVY OF PARENTS AND THEIR CHILDREN STUDENT'S AGE

© 2018

**Letyagina Svetlana Konstantinovna**, candidate of sociology, associate Professor of psychology and applied sociology

*Saratov State Technical University named after Y. A. Gagarin  
(410054, Russia, Saratov, Polytechnicheskaya 77, e-mail: let71@mail.ru)*

**Abstract.** The article presents the results of an empirical study of the relationships between the envy of parents (mothers and fathers) and their children. Psycho-diagnostic instruments of the study presented the questionnaires: "research Methodology of envy personality" (T.V. Beskova), the questionnaire "the Manifestation of envy and her self-esteem" (T.V. Beskova). The author comes to the following conclusions. In the family, the envy of the child, regardless of gender, develops under the influence of the mother. The trigger mechanism is the absence of unconditional acceptance on her part and comparison with more successful peers. Envy boys and girls correspond to different experiences and different ways of behavior. Daughters learn from the mothers feelings of anger, irritation, hostility towards those who have achieved more prone to demonstrate patterns of active behavior. The boys, on the contrary, in the presence of envy-despondency of the mother, formed masculine attitudes based on their own strength and to achieve their own goals, not burdened with resentment and despondency about the unfair world order. Between father and child the envy of the relationship is not revealed. however, the envy of certain aspects of the lives of fathers, children have all the same shape. From mother to children, regardless of their gender, envy is transmitted to popular people, praise and rewards of another. Fathers broadcast and transmit to their children the envy of success with the opposite sex. The subject field of envy, transmitted from father to daughter, is broader and includes both traditionally female and traditionally male priorities, as androgynous type of behavior can provide greater opportunities for social adaptation and success.

**Keywords:** envy, envy, envy-aversion, envy-despondency, envy, gender stereotype, psychosexual development.

В настоящее время затянувшийся социально-экономический кризис все более усиливает экономическое неравенство населения страны, стимулируют дух конкуренции и соперничества, актуализирует завистливые отношения к богатству и успеху. Более того, современное общество пронизывает дух потребительства и прагматизма, который подчиняет себе все другие интересы человека, делая его рабом своих честолюбивых желаний. Вследствие этого другая, более успешная часть населения, имеющая превосходство по значимым для человека жизненным показателям, часто воспринимается им как причина его собственных неудач и жалкого существования, и вызывает острую зависть.

Вслед за Т.В. Бесковой под завистью нами будет пониматься *социально-психологическое отношение личности, сопровождающееся комплексом негативных эмоций, осознанием своего более низкого положения, желанием прямо или косвенно нивелировать выявленное превосходство, которое реализуется в последовательном социальном поведении* [1].

Зависть, как и любое другое социально-психологическое отношение личности, формируется под воздей-

ствием широкого спектра детерминант: внешних (макро-, мезо-, микросоциальных) и внутренних. В данном исследовании нами производится попытка выявления микросоциальных детерминант зависти, а именно – условий семейного воспитания. Очевидно, что на формирование личности и характера ребенка наибольшее влияние оказывает семья, и зависть не является исключением. Еще З. Фрейд поднимал проблему зависти, описывая особенности и проблемы идентификации с родителем противоположного пола, получившие названия Эдипова комплекса [2]. В основе зависти всегда лежит сравнение себя с кем-то, восприятие чьего-либо превосходства. Причем на возникновение чувства зависти могут влиять и субъективно представляемые аспекты неравенства, которые вызывают у человека не менее серьезные страдания, когда никакие доводы разума не действуют.

Итак, целью нашего исследования является выявление взаимосвязей между выраженностью зависти родителей (матерей и отцов) и их детей.

Диагностический инструментарий исследования представлен следующими опросниками:

1) «Методика исследования завистливости лично-

сти» (Т.В. Бескова) [3], позволяющая измерять уровень выраженности двух видов зависти (зависти-неприязни и зависти-уныния), различия между которыми проявляются как в спектре переживаемых субъектом эмоций, так и в поведении субъекта зависти;

2) опросник «Проявления зависти и ее самооценка» (Т.В. Бескова) [4]. Исходя из целей исследования, нами использовался не весь опросник, а лишь один из его блоков, который посвящен выявлению предметных сфер зависти.

В эмпирическом исследовании приняли участие 87 полных семей, из них 57 семей, имеющих ребенка девочку (девушку), а 30 – мальчика (юношу). Респондентами выступили оба родителя и дети студенческого возраста.

В таблице 1 представлены средние значения зависти-неприязни, зависти-уныния и интегрального показателя зависти у родителей и их взрослых детей.

Таблица 1 - Средние значения видов зависти

	Зависть-неприязнь	Зависть-уныние	Зависть
<i>Общая выборка</i>			
Ребенок	2,8	4,01	4,6
Мать	3,2	4,1	5
Отец	3,7	4,8	6,1
<i>Семьи, где ребенок – девушка</i>			
Девушка	3,1	4,3	5,3
Мать	3,3	4,1	5,2
Отец	3,8	4,7	6,1
<i>Семьи, где ребенок – юноша</i>			
Юноша	2,2	3,3	3,2
Мать	2,9	4,6	4,8
Отец	3,4	4,9	5,7

Статистически значимые различия в выраженности видов зависти между родителями и детьми в исследуемых группах выявлены не были. Опираясь на средние значения, можно описать ряд тенденций: уровень зависти детей примерно соответствует уровню выраженности (средний или ниже среднего) зависти их родителей; зависть-уныние выше, чем зависть-неприязнь; у всех членов семьи, где ребенком является девочка, все показатели зависти выше, чем в семьях, в которых воспитывают мальчиков.

Однако нами были обнаружены значимые различия между юношами и девушками в выраженности как общего показателя зависти ( $t=2,9$  при  $p=0,01$ ), так и «зависти-неприязни» ( $t=2,2$  при  $p=0,05$ ).

Иначе говоря, девушки являются более завистливыми, значительно чаще испытывают злость, обиду и раздражение по отношению к тому, кто является более успешным, а также сильнее переживают чувство досады по поводу несправедливого мироустройства и личной обделенности.

Для более детального анализа этих различий, нами было проведено сравнение зависти к различным предметным сферам у юношей и девушек. Выявлены три основные сферы, зависть к которым у девушек выше, чем у юношей: «здоровье» ( $t=2,4$  при  $p=0,05$ ), «внешняя привлекательность» ( $t=2,01$  при  $p=0,05$ ) и «дорогие или модные вещи» ( $t=1,99$  при  $p=0,05$ ).

Вероятно, сколько бы мы не вспоминали известные пословицы, «что встречают по одежке, а провожают по уму», «с лица воду не пить», привлекательность влияет только на первое впечатление и т.п., в современных реалиях они потеряли свою актуальность.

По мере того как общество становится все более урбанизированным и мобильным, общение людей становится все более стремительным и скоротечным, первые впечатления, и вследствие этого внешняя привлекательность, здоровье и молодость женщины, как безусловные стимулы привлечения внимания, приобретают все большее значение [5].

Обсуждая гендерные особенности зависти, необходимо отметить, что в научной литературе по этому поводу представлены весьма противоречивые данные. Так по результатам эмпирических исследований К. Муздыбаев не обнаруживает каких-либо различий в завистливости мужчин и женщин [6]. Однако в исследовании Ю.В. Щербатых [7]. Показывается, что женщины более

завистливы, чем мужчины. Вероятно, противоречивость этих результатов, связана с применением авторами разных нестандартизированных методик диагностики зависти (сведения об их стандартизации в литературе отсутствуют).

В исследовании же Т.В. Бесковой [8], методика которой применялась и в настоящей работе, показано, что не существует статистически значимых различий между мужчинами и женщинами ни по зависти-неприязни, ни по зависти-унынию. Однако женщины превосходят мужчин по уровню зависти к внешней привлекательности, модным и дорогим вещам и наличию преданных друзей. Таким образом, наши результаты в отдельных случаях пересекаются с исследованием данного автора, а в других – расходятся. Причиной расхождений вполне мог стать разный возрастной интервал исследуемых (если у нас все респонденты юношеского возраста, то в исследовании Т.В. Бесковой возрастной интервал значительно шире – от 18 до 55 лет).

Кроме того, различия в зависти к предметным сферам обнаружены между отцами юношей и девушек. Первые больше завидуют успехам детей ( $t=2,2$  при  $p=0,05$ ), а вторые – материальному достатку ( $t=2,1$  при  $p=0,05$ ). Причем среднее значение зависти по шкале «дети и успех детей» в группе отцов юношей является самым высоким (2,5 балла) из всех предметов зависти во всех исследуемых выборках.

Произведем попытку объяснить данный факт, обратившись к истокам семейного воспитания.

Доверие, любовь и забота родителей необходимы и мальчикам, и девочкам. Однако девочки в любом возрасте больше нуждаются в заботе, а мальчики – в доверии со стороны родителей.

Мальчикам с раннего возраста свойственно проявлять самостоятельность, и маленькому мужчине приятно сознавать, что он делает что-то сам, без материнской помощи.

А девочка, напротив, принимая помощь, будет чувствовать, что ее любят. На деле все происходит с точностью наоборот.

Мальчиков больше контролируют, опекают, оберегают от домашних обязанностей. А родители девочек считают их более благоразумными, поэтому им достается меньше контроля и меньше защиты. Получается в итоге, что мальчикам родители дают заботу, а девочкам – доверие.

Поэтому у нас вырастают сильные женщины, которые справляются «и с конем на скаку, и с горячей избой», и мужчины, за которыми нужен постоянный уход.

Причем никому в семье это, как правило, не нравится, но ничего не меняется. Возможно, именно поэтому отцы мальчиков чувствуют зависть по отношению к успеху сыновей своих знакомых, которым удалось воспитать настоящих мужчин.

А отцы девочек завидуют материальному достатку других, испытывая стыд и вину, что не смогли дать своей дочери достаточной любви и заботы, обеспечить достойный уровень жизни, и которая вынуждена всего в жизни добиваться сама.

Далее обратимся к результатам корреляционного анализа и рассмотрим взаимосвязи между выраженностью зависти матерей и отцов и их детей студенческого возраста.

В таблице 2 представлены корреляционные связи зависти матерей и отцов с завистью их детей разного пола.

Таблица 2 - Взаимосвязь родительской и детской зависти

Виды зависти		ДОЧЕРИ (n=57)			СЫНОВЬЯ (n=30)		
		ЗН	ЗУ	З	ЗН	ЗУ	З
Мать	ЗН	0,267*	0,207	0,249	-0,109	-0,321	-0,332
	ЗУ	0,272*	0,187	0,243	-0,069	-0,370*	-0,338
	З	0,262*	0,195	0,242	-0,098	-0,331**	-0,354
Отец	ЗН	0,052	-0,043	0,001	0,085	-0,089	-0,025
	ЗУ	-0,040	0,008	-0,015	0,358	0,250	0,304
	З	0,047	-0,033	0,004	0,327	0,132	0,233

Примечание: 1) ЗН – зависть-неприязнь, ЗУ – зависть-уныние, З – интегративный показатель зависти; 2)\* – уровень значимости 0,05; \*\* – 0,01.

Отразим статистически значимые связи, представленные в таблице, на рисунке 1.

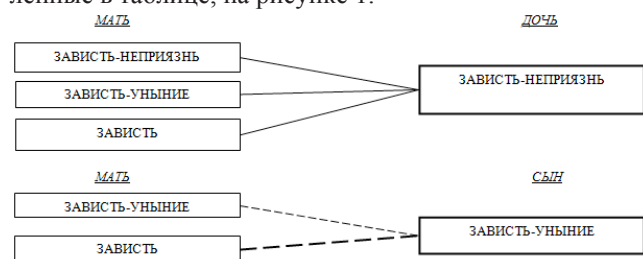


Рисунок 1 - Взаимосвязь родительской и детской зависти

\*Примечание: 1) сплошная линия отображает положительную корреляционную связь, а прерывистая – отрицательную; 2)\* – толщина линий отображает уровень значимости связи.

Как можно наблюдать из представленных результатов, существует взаимосвязь материнской и детской зависти, и нет ни одной корреляции с завистью отца. Проанализируем полученные результаты подробнее.

Что касается отсутствия корреляций между отцовской и детской завистью, то объяснением данного факта, на наш взгляд, может выступать основанное на результатах исследований утверждение Т.В. Бесковой [9], суть которого сводится к следующему: мужская зависть носит ситуативный характер, при виде чужого успеха эмоциональный дискомфорт является недолгим. Можно сказать, что они не «зацикливаются» на негативных переживаниях, и, следовательно, не транслируют их своим детям.

У женщин зависть приобретает затяжной характер, тем самым оказывая негативное влияние на ее самоотношение и отношение к более успешным другим.

Все показатели зависти матерей имеют прямую взаимосвязь с завистью-неприязнью у их дочерей. Иначе говоря, чем более завистлива мать, тем более завистливой будет и дочь.

Причем в большей степени дочери перенимают от матери чувства озлобленности, гнева, раздражения, неприязни по отношению к тем, кто добился большего.

Если же говорить о поведенческих проявлениях, то дочери склонны демонстрировать паттерны активного поведения, в основе которого лежит стремление лишиться другого предмета зависти, нивелировать превосходство и успехи конкурента.

То есть, постоянные переживания и обсуждения в семье достижений знакомых и родственников, обесценивание собственных успехов, так свойственные большинству женщин, интериоризируются и в дальнейшем воспроизводятся их дочерьми.

Что же касается соотношения зависти в диаде «мать-сын», то в этом случае мы имеем абсолютно иные результаты.

Во-первых, связи между завистью матерей и сыновей имеет обратный характер (чем более завистлива мать, тем менее склонен к зависти сын).

Во-вторых, в отличие от дочерей, у сыновей статистически значимые связи выявлены не с завистью-неприязнью, а с завистью-унынием, имеющей более пассивный характер.

Установлено, что в общении с ребенком каждый родитель склонен к проявлению эмоционально-поведенческих особенностей, которые он обычно воспроизводит по отношению к взрослым того же пола, что и ребенок. Отношения с ребенком противоположного пола часто содержат элементы кокетства и флирта, а с ребенком собственного пола – элементы соперничества. Нередко

стереотипы господства-подчинения также переносятся на детей. Женщина, привыкшая чувствовать себя зависимой от мужа и вообще от взрослых мужчин, проявит такую установку скорее к сыну, чем к дочери [10].

Также от сына мать будет ждать удовлетворения всего того, что осталось у нее от комплекса мужественности [11].

Таким образом, зависть-уныние матерей, проявляющаяся в переживании ею чувства обделенности, обиды на весь мир и более успешных людей, в игнорировании их успехов, порождает у сыновей не пассивную зависть, а мужественное поведение, которое будет выражаться в способности брать ответственность на себя, смелости и решительности, умении добиваться целей, готовности защищать слабого и т. п.

Далее нами анализировались взаимосвязи зависти к различным предметным сферам родителей и детей, представлено в таблице 3 и на рисунке 2.

Таблица 3 - Взаимосвязи зависти к предметным сферам родителей и их детей

Предметы зависти	ДОЧЕРИ (n=57)		СЫНОВЬЯ (n=30)	
	ОТЕЦ	МАТЬ	ОТЕЦ	МАТЬ
Внешняя привлекательность	0,398**	0,208	0,001	0,227
Здоровье	0,395**	0,175	0,116	-0,208
Молодость	0,186	0,436***	-0,113	0,238
Карьерный рост	0,039	0,178	0,239	0,176
Социальный статус	0,121	0,219	0,084	0,006
Похвала, популярность	0,017	0,294*	0,126	0,473*
Материальный достаток	-0,011	-0,131	-0,198	-0,226
Дорогие или модные вещи	-0,077	0,340**	-0,036	0,103
Профессиональные (учебные) успехи	0,314*	0,024	-0,266	-0,359
Интеллект	0,292*	0,242	0,198	0,048
Личностные качества	0,148	0,234	-0,210	0,052
Умение общаться	0,168	-0,067	0,129	-0,074
Успех у против. пола	0,315**	0,158	0,434*	0,179
Наличие преданных друзей	0,069	0,026	-0,319	0,025
Семейное благополучие	0,300*	0,260	-0,357	0,133
Дети (их наличие и успехи)	0,000	0,201	-0,282	0,239
Отдых, путешествия/развлечения	-0,011	0,168	-0,046	0,029

\*Примечание: 1)ЗН – зависть-неприязнь, ЗУ – зависть-уныние, З – интегративный показатель зависти; 2)\* – уровень значимости 0,05; \*\* – 0,01, \*\*\* – 0,001.

Изначально выделим связи «передаваемой по наследству» зависти к тем предметным сферам, которые характерны для родителей независимо от пола ребенка:

- от матери к детям независимо от их пола передается зависть к популярным людям (данная популярность обязательно должна быть абсолютной, достаточно, чтобы этот человек был популярным в значимых узких кругах), похвале и наградам Другого;

- отцы транслируют и передают своим детям (как мальчикам, так и девочкам) зависть к успеху у противоположного пола.

Итак, от матери детям передается зависть к популярным людям, похвале и наградам значимого Другого. На наш взгляд, результат представляется очевидным, поскольку в воспитании детей любого пола более активное участие принимает женщина.

Похвала, забота и внимание матери к потребностям ребенка является для него первичными и необходимыми проявлениями любви. К сожалению, не все матери способны дарить своему ребенку безусловное принятие.

В большинстве своем его хвалят только за послушное поведение, исполнительность и достижение каких-либо результатов (учебных, спортивных и т. д.). И более того, часто ребенок выступает в качестве объекта сравнения себя со своими друзьями, одноклассниками и любыми другими успешными ровесниками.

Негативный для детей опыт социального сравнения, полученный сначала в семье, в дальнейшем дополняется и закрепляется в других социальных институтах, и приводит к формированию широкого спектра негативных личностных проявлений, включая зависть такого предметного содержания.

Интересным представляется тот факт, что зависть к успеху у противоположного пола, вопреки гендерным стереотипам, «наследуется» детьми от отца. Чтобы разобраться в данном вопросе, нам представляется целесообразным обратиться к классической психоаналитиче-

ской теории.

В психоанализе успех не выступает самостоятельным предметом исследования и рассматривается скорее в картине невротического расстройства личности, где он выполняет различные психологические функции (защиты, компенсации, символа, способа разрешения личностных проблем). По мнению З. Фрейда [12], «...успех символизирует победу над родителем противоположного пола».

Следовательно, успех у противоположного пола для мужчины – это один их способов доказать свою мужественность и убедить себя и значимых других, что он «настоящий мужчина».

Анализ же других связей зависти родителей и их детей, показывает, что в них прослеживается влияние родительской зависти исключительно на дочерей. Причем предметы «передаваемой» отцами и матерями зависти, весьма сильно отличаются, представлено на рисунке 2.

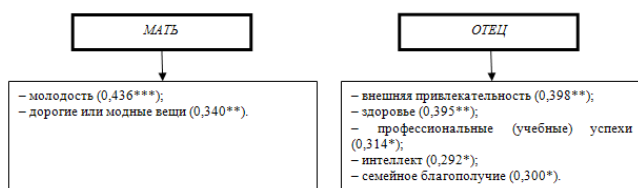


Рисунок 2 - Зависть к предметным сферам, передающаяся от родителей к их дочерям

Как и матери, дочери завидуют молодости и наличию дорогих, модных вещей, которые в комплексе позволяют им выглядеть красивыми и привлекательными. Продолжая развивать учение З. Фрейда о психосексуальном развитии личности, вспомним, что разрешение комплекса Электры у девочек приводит к склонности флиртовать, оболыщать либо, наоборот, бороться за главенство над мужчинами, то есть быть чрезмерно настойчивыми, напористыми и самоуверенными. Безусловно, и те, и другие поведенческие стратегии со стороны молодой и модной женщины будут более эффективными и успешными.

У отцов и дочерей прослеживаются взаимосвязи следующего предметного содержания зависти: к внешней привлекательности, здоровью, профессиональным (учебным) успехам, интеллекту, семейному благополучию. Как мы видим, спектр предметов зависти, которые транслируют отцы своим дочерям гораздо шире.

Отметим, что зависть возникает не просто к тому, кто располагает тем, чего нет у завидующего. Она возникает скорее по поводу того, к чему у человека имеется пристальный интерес, что им высоко ценится и в чем у него имеется потребность.

Зависть к профессиональным или учебным успехам, интеллекту со стороны мужчин очевидна и понятна.

Парадокс заключается в том, что семейное благополучие и здоровье более ценным и важным оказываются для мужчин, а не женщин.

Можно предположить, что дочерям отцами внушается мысль, что в женщине, как сказал когда-то великий классик, «... всё должно быть прекрасно: и лицо, и одежда, и душа, и мысли». В свою очередь, К.Г. Юнг [13], выделяя наряду с другими такие архетипы, как анима и анимус, писал: «Каждый мужчина носит в себе вечный образ женщины, который, в сущности, бессознательно...».

Природа человека по сути своей андрогинна, и отцы в большей степени направлены воспитать в дочери именно такой тип поведения, который, по их мнению, может обеспечить большие возможности в социальной адаптации и достижении успеха.

Подведем *итоги* нашего исследования.

В семье завистливость у ребенка вне зависимости от его пола развивается под влиянием матери. Пусковым

механизмом является отсутствие безусловного принятия с ее стороны и сравнение с более успешными сверстниками.

Зависти мальчиков и девочек соответствуют разные переживания и разные способы поведения. Дочери переживают от матери чувства озлобленности, раздражения, неприязни по отношению к тем, кто добился большего, и склонны демонстрировать паттерны активного поведения (лишить другого предмета зависти, нивелировать превосходство конкурента).

У мальчиков же, напротив, при наличии завистливости у матери, формируются маскулинные установки с опорой на свои силы и на достижение самостоятельно поставленных целей, не обремененные обидами и унынием по поводу несправедливого мироустройства.

Между отцовской и детской завистливостью взаимосвязи не выявлены, однако зависть к определенным аспектам жизни отцы у детей все же формируют. От матери к детям независимо от их пола передается зависть к популярным людям, похвале и наградам Другого. Отцы же транслируют и передают своим детям зависть к успеху у противоположного пола.

Предметное поле зависти, передающееся от отца к дочери, более широкое и включает как традиционно женские, так и традиционно мужские приоритеты, поскольку андрогинный тип поведения может обеспечить большие возможности в социальной адаптации и достижении успеха.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Бескова Т.В. Структура, атрибутивные свойства и параметры зависти как социально-психологического отношения личности // Международный научно-исследовательский журнал «Успехи современной науки». 2017. № 4. С. 184–190.
2. Хьелл Л., Зиглер Д. Теории личности. СПб.: Изд-во «Питер Пресс», 1997. 607 с.
3. Бескова Т.В. Методика исследования завистливости личности // Вопросы психологии. № 2. 2012. С. 127–141.
4. Бескова Т.В. Социально-психологическая структура и детерминанты зависти. Саратов. Изд-во Саратов. ун-та, 2013. С. 309–313.
5. Майерс Д. Социальная психология. СПб: ЗАО Издательство «Питер». 2015. 800 с.
6. Муздыбаев К. Завистливость личности // Психологический журнал. 2002. Т. 23. № 6. С. 37–51.
7. Щербатых Ю.В. Психологический анализ чувства зависти // Инновационные процессы в экономической, правовой и гуманитарной сферах: межвузовский сборник научных трудов. Выпуск 1. Часть 2. Воронеж: ВФ МГЭИ, Истоки, 2010. С. 126–129.
8. Бескова Т.В. Социально-демографическая структура завистливости // Человек. Сообщество. Управление. № 1. 2011. С. 57–69.
9. Бескова Т.В. Соотношение зависти и коммуникативной интолерантности в студенческом возрасте (гендерный аспект) // Грани познания. 2011. № 2 (12). С. 18–23.
10. Захарова, И.В. Первичная социализация как первый шаг к усвоению гендерной роли / И.В. Захарова // Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук. 2010. № 11. С. 320–324.
11. Крюкова Т.Л. Изменения взаимоотношений матери и взрослеющего сына в контексте современной российской семьи // Вестник КГУ им. Н.А. Некрасова. Серия Педагогика. Психология. Социальная работа Ювенология. Социокинетика. 2012. Т. 18, № 1. С. 176
12. Хьелл Л., Зиглер Д. Теории личности. СПб.: Изд-во «Питер Пресс», 1997. 607 с.
13. Юнг К.Г. Аналитическая психология. СПб.: Изд-во «Кентавр», 1994. 136 с.

Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ в рамках научно-исследовательского

*проекта «Социально-психологическая структура, детерминанты и механизмы регуляции зависти», проект № 18-013-00134А*

*Статья поступила в редакцию 10.04.2018*

*Статья принята к публикации 27.06.2018*

УДК 159.9.07

**ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ ОБЩЕЙ И ФУНКЦИОНАЛЬНОЙ РЕАБИЛИТАЦИИ  
СТОМАТОЛОГИЧЕСКИХ ПАЦИЕНТОВ, ПЕРЕНЕСШИХ ВОССТАНОВИТЕЛЬНОЕ ЛЕЧЕНИЕ**

© 2018

**Лильберг Ребекка Эриковна**, кандидат философских наук, доцент  
кафедры общеобразовательных дисциплин*Международный еврейский институт экономики, финансов и права  
(125581, Россия, Москва, ул. Отрадная, 6, e-mail: sothys1@mail.ru)*

**Аннотация.** В исследовании всесторонне анализируются многочисленные психологические аспекты процесса общей и функциональной реабилитации стоматологических пациентов, имеющих в индивидуальном анамнезе значительные патологические изменения органов, тканей, структур челюстно-лицевого отдела с фактической утратой значительной части их фрагментов, и нуждающихся в последующей комплексной реабилитации после проведенного восстановительного стоматологического лечения, в настоящее время базирующегося на самых разнообразных и адаптированных к наиболее часто встречающимся в клинической практике ситуациям технологиям протезирования и имплантации. Особое внимание в исследовании уделено вопросам гармонизации обще-клинических и психологических подходов к решению задач и проблем, осложняющих течение реабилитационного процесса, в частности, – процессов восстановления прежде утраченных функций, а также заживления измененных в ходе хирургического или восстановительного лечения органов и тканей челюстно-лицевого отдела стоматологических пациентов. В исследовании преобладает психологическая методология анализа возникающих у пациентов в ходе процесса реабилитации психических новообразований в сфере адаптации пациентов к установленным протезным конструкциям или имплантатам, а также анализа психологического содержания этих новообразований и перехода к стадии восстановления прежде утраченных функций в опоре на результаты восстановительного лечения. Кроме того, отмечены междисциплинарный характер формирующейся теории стоматологической реабилитации, а также междисциплинарный характер практических задач, необходимость совместного решения которых как со стороны стоматологической клиники, так и со стороны клинической психологии только и способна обеспечить общий успех восстановительного лечения не только в физическом, но и в психологическом плане, и, в перспективе, – на максимально возможном для каждого клинического случая уровне решить задачу, имеющую весьма существенное психологическое измерение, – задачу успешной ресоциализации стоматологического пациента, прошедшего восстановительное лечение.

**Ключевые слова:** общая и функциональная реабилитация, психологический контакт, психологическое сопровождение, психологические аспекты реабилитации, междисциплинарный подход, гармонизация практических решений, обновление протоколов ведения пациентов.

**PSYCHOLOGICAL PROBLEMS OF GENERAL AND FUNCTIONAL REHABILITATION  
OF STOMATOLOGICAL PATIENTS RESERVED RESTORATION TREATMENT**

© 2018

**Lilieberg Rebecca bat Erik**, candidate of philosophy, associate Professor  
of General disciplines*International Jewish Institute of Economics, Finance and law  
(125581, Russia, Moscow, Otradnaya street, 6, e-mail: sothys1@mail.ru)*

**Abstract.** The study comprehensively analyzes the numerous psychological aspects of the process of general and functional rehabilitation of dental patients who have significant pathological changes in the organs, tissues, and structures of the maxillofacial department in an individual anamnesis, with a virtual loss of a significant part of their fragments, and the subsequent comprehensive rehabilitation after a restorative dental treatment, currently based on the most diverse and adapted to the public. More often in the clinical practice situations of technologies of prosthetics and implantation. Particular attention is paid to the issues of harmonization of general clinical and psychological approaches to solving problems and problems complicating the course of the rehabilitation process, in particular, processes of restoration of previously lost functions, and also healing of the organs and tissues of the maxillofacial surgery that have been changed during surgical or restorative treatment department of dental patients. In the study, the psychological methodology of the analysis of patients emerging from patients during the rehabilitation process of mental neoplasms in the area of patient adaptation to established prosthetic structures or implants prevails, as well as the analysis of the psychological content of these tumors and the transition to the stage of restoration of previously lost functions in support of the results of restorative treatment. In addition, the interdisciplinary nature of the emerging theory of dental rehabilitation is noted, as well as the interdisciplinary nature of practical tasks, the need for joint solutions from both the dental clinic and clinical psychology alone is able to ensure the overall success of restorative treatment, not only in the physical, but also in the psychological, and, in the long run, – at the maximum possible level for each clinical case, to solve a problem that has a very significant psychologist is the task of successful resocialization of a dental patient who underwent restorative treatment.

**Keywords:** general and functional rehabilitation, psychological contact, psychological support, psychological aspects of rehabilitation, interdisciplinary approach, harmonization of practical solutions, update of patient management protocols.

Постановка проблемы в общем виде и ее связь с важными научными и практическими задачами. Значительной проблемой общей и функциональной реабилитации стоматологических пациентов, имеющих в анамнезе серьезные патологии челюстно-лицевого аппарата, и перенесших по поводу их излечения обширное хирургическое или восстановительное вмешательство, остается проблема сочетаемости восстановления прежней целостности структур челюстно-лицевого аппарата, а также нарушенных в результате развившейся патологии функций, с решением эстетических вопросов, острота постановки которых связана с сохранением прежнего вида лица стоматологического пациента как важней-

шего средства визуального подтверждения его личной идентичности и самоидентичности.

Вне всякого сомнения, данная проблема, сложная и системная, включающая в себя решение определенной совокупности частных вопросов, которая всегда индивидуальна для каждого конкретного пациента, имеет также и явно выраженное психологическое измерение. Причем, – сам акт санации внутри этого измерения формирует как бы некоторую точку перегиба, а именно: если в предклинический период психика пациента, нуждающегося в стоматологическом лечении, активно стрессировалась нарастающими патологическими изменениями и прогрессирующей челюстно-лицевой дис-

функцией, то в постоперационный период, напротив, основными факторами, вызывающими выраженный психологический дискомфорт, становятся факторы неопределенности и вынужденного ожидания отдаленных результатов лечения, оценка которых со стороны пациента становится отсроченной до завершения основной стадии процесса реабилитации. К этому ожиданию, как правило, добавляются факторы тревоги по поводу самой возможности полного восстановления утраченных способностей и функций (речь, измельчение пищи, отсутствие физического дискомфорта в ротовой полости и в челюстно-лицевой зоне в целом), инспирируемые постоперационными симптомами осталгии и миалгии, которые в лицевой зоне, вследствие анатомических особенностей ее иннервации, субъективно ощущаются и воспринимаются пациентом особенно остро.

Все эти факторы напрямую оказывают влияние на формирование содержательной стороны процесса реабилитации стоматологического пациента, процесс общего и функционального восстановления которого оказывается неполон без решения ряда задач чисто психологического плана, практическая сторона которых внутри процесса общей реабилитации должна быть нацелена на коррекцию нарушенной психики стоматологического пациента и восстановление его внутреннего психологического равновесия.

Отдельные частные аспекты проблемы успешности общей и функциональной реабилитации стоматологических пациентов в ее психологическом измерении в последнее время обретают все более четкое выражение как в отраслевом медицинском, так и в специализированном психологическом дискурсе, смыкающимся в своем проблемном поле обсуждения внутри современных общецивилизационных тенденций гуманизации. Профессиональное стоматологическое сообщество в этом обсуждении исходит прежде всего из того, что современная стоматология, как терапевтическая, так и восстановительная, в своей клинической практике, в ее операциональной стороне представляет собой организованную совокупность специальных терапевтических и восстановительных технологий, особенности и целесообразность конкретного применения которых в подавляющем большинстве случаев определяется диагностическим содержанием предшествующего анамнеза стоматологического пациента, и, следовательно, – весь перечень практических задач, подлежащих профессиональному медицинскому решению в процессе клинического ведения конкретного пациента, оказывается необходимо связан с поисками решений сопутствующих им частных психологических задач. Решений, обеспечивающих соответствующую психологическую подготовку стоматологического пациента к планируемому лечению, к проведению этого лечения, а также, – к последующему за ним восстановлению как тела, так и души пациента, внутри личности которого все ее частные физические и психические аспекты оказываются связаны воедино и нераздельно.

Так, в частности, в исследовании [1, с. 41] его авторами излагается холистский (системный) подход к формированию психологической составляющей общего процесса реабилитации, что рассматривается авторами как важнейшая практическая задача клинического психолога, осуществляющего свою деятельность непосредственно во внутреннем пространстве стоматологической клиники, – задача, которая может быть сформулирована в содержательном плане как решение проблемы преемственности психологического сопровождения стоматологического пациента на протяжении всего процесса функциональной реабилитации (восстановление способностей к речетворению, к измельчению твердой пищи, к нормальной мимике и к навыкам ухода за гигиеной челюстно-лицевой зоны) с переходом на последующую стадию полной ресоциализации пациента, на которой характер задач психологического сопровождения

и поддержки качественно изменяется и усложняется. Об актуальности этой стороны процесса стоматологической реабилитации свидетельствуют также и авторы публикации [2, с. 1324], прямо указывая на необходимость обеспечения психологической поддержки процесса восстановления речи как необходимого условия успешности последующего возвращения стоматологического пациента в его внешнее социальное окружение, требующее активизации сформированных коммуникативных возможностей, поскольку индивидуальные патологические изменения структур и органов челюстно-лицевого отдела к моменту проведения стоматологического лечения могут оказаться настолько масштабными [3, р. 10], что обеспечение абсолютного восстановления частично или полностью утраченных пациентом функций оказывается под вопросом, а это, в свою очередь, становится проблемой внутри индивидуальной реабилитационной ситуации конкретного пациента, необходимо требующей внешней квалифицированной психологической поддержки и помощи.

Соединение принципа системности с принципиальным признанием индивидуального характера типологических особенностей конкретного стоматологического пациента не только в телесной, но и в психической сфере [4, с. 2] позволяет перейти к внедрению инновационной методологии общей преемственности санационных и восстановительных технологий, в основу которой может быть заложен существенно более широкий спектр возможностей личного участия пациента в процессах собственного восстановления после специализированного стоматологического лечения, проведенного медицинскими специалистами [5, с. 38]. Сама идея встраивания индивидуально опосредованных восстановительных методик и процедур в общий процесс лечения обнаруживает полное соответствие с принципом единства динамического наблюдения со стороны специалистов различного клинического профиля за пациентом в той фазе его лечения, на которой он в наибольшей степени нуждается в разносторонней и профессионально организованной помощи и в таком же уходе [4, с. 2], практическая задача полноты обеспечения которых возлагается в равной степени как на лечащего врача-стоматолога, так и на клинического психолога, сопровождающего пребывание и восстановление пациента в условиях стоматологической клиники, согласованность действий которых внутри процесса общей или функциональной реабилитации, согласно данным исследования [6, с. 55] находит свое подтверждение в изменяющихся до и после стоматологической реабилитации субъективных оценках собственного психологического статуса проходящего реабилитацию пациента. Субъективно отмечаемые симптомы и изменения – ослабление уровня тревожности, беспокойства, эмоциональной остроты восприятия послеоперационных болевых ощущений, рост уверенности в успешности общих результатов лечения, фиксации положительных изменений в восстановлении частично или полностью утраченных функций, субъективное ощущение постепенного улучшения состояния собственного здоровья и качества жизни [6, с. 55].

Особую проблемную область внутри исследований процесса стоматологической реабилитации формирует совокупность тесно взаимосвязанных задач поиска и формирования наиболее эффективных подходов к организации и реализации процесса реабилитации для стоматологических пациентов, имеющих в своем индивидуальном анамнезе наиболее глубокие и тотальные по степени выраженности патологические изменения [7, с. 81], часто сопровождающиеся фактической утратой органов и тканей челюстно-лицевого отдела и их фрагментов (например, – вторичной частичной адентией), и потому требующие для своей коррекции проведения ряда компенсационных, заместительных, восстановительных процедур, основу которых на настоящее время составляют самые разнообразные технологии стомато-



логической имплантации и протезирования. Процессы реабилитации пациентов, прошедших лечение с применением восстановительных процедур данного типа, в некоторых случаях существенно осложняются отстроченным возникновением целого ряда артефактов негативного характера, в числе которых возникшие из-за установки имплантатов или протезных конструкций (либо же субъективно ощущаемые именно таким образом – [8, с. 9]) ощущения пациентом инородного тела внутри полости рта, нарушения взаимной контрактуры подвижных и неподвижных костных структур, частичный анкилоз височно-нижнечелюстных суставов, соединенный или не соединенный с односторонней или двусторонней артралгией или миалгией височных мышц, нарушения окклюзии (например, – несоответствие зубных рядов – [9, с. 38]), прикуса, дикции, возникновение проявлений гальванизма или аллергии на установленные внутри ротовой полости имплантаты или протезы, либо же иные, многочисленные и разнообразные по содержанию, ощущения физического, физиологического или функционального дискомфорта, субъективно ощущаемые пациентом, прошедшим лечение с применением протезирования или имплантации, как нарушающие нормальную физиологию и функциональность челюстно-лицевого отдела, и тем самым, – ухудшающие общее качество его жизни [9, с. 39].

Кроме того, риск возникновения ряда нежелательных последствий восстановительного стоматологического лечения может возрастать вследствие нарушения гигиенических режимов проведения saniрующих и восстановительных процедур, причина которого часто обнаруживается во внутренней неготовности пациента к проводимому лечению [10, с. 19], что само по себе является вполне самостоятельной психологической проблемой, требующей внутри стоматологической практики отдельного и эффективного решения.

Ряд авторов исследований [3; 7; 8] в своих выводах сходятся на том, что в отношении данной группы стоматологических пациентов, прошедших восстановительное лечение с использованием традиционных ортопедических и ортодонтических восстановительных технологий, должны быть разработаны специальные реабилитационные комплексы, необходимо учитывающие возможность возникновения побочных факторов, негативно влияющих на общий патогенез и существенно осложняющих восстановление частично или полностью утраченных функций, целью внедрения которых в клиническую стоматологическую практику призвано стать не столько снижение числа субъективно заявляемых со стороны пациента жалоб, сколько нейтрализация этих проявлений и минимизация их отрицательного влияния на общее качество процесса стоматологической реабилитации, равно как и на его окончательные результаты, субъективно оцениваемые самим пациентом в качестве общего итога и даже целесообразности проведенного ему лечения. В частности, в зарубежном медицинском дискурсе, посвященном обсуждению процесса стоматологической реабилитации [11, с. 226], все более утверждается мнение о наличии в процессе привыкания («habitatio» – (лат.) – прим. авт.) к установленному зубному протезу или имплантату не только функциональной, но и отчетливо выраженной эмоциональной компоненты, учет которой для обеспечения успешности и продуктивности общего процесса адаптации следует признать совершенно необходимым. Причем, различные зарубежные исследователи очевидно расходятся во мнении об особенностях и содержательной стороне такого учета для отдельных возрастных групп стоматологических пациентов, в частности, – отдельно для пациентов пожилого возраста [12, с. 1059]), и отдельно для детей [13, с. 19], что, вне всякого сомнения, имеет под собой основания, возникающие из-за значительных психологических различий, соответствующих психологии восприятия, характерной для возраста пациентов пер-

вой и второй групп.

Кроме того, в зарубежном медицинском дискурсе, посвященном обсуждению проблемы выбора направлений и поиску возможностей оптимизации затрат и повышения эффективности процессов стоматологической реабилитации, также отдельно и целенаправленного анализируется проблема негативного влияния факультативных факторов риска, проистекающих из диагностических особенностей общего (не стоматологического) анамнеза пациента (например, – пожилые пациенты с выраженными инволюционными изменениями в психике, – [14, с. 11]), объективно нуждающегося в стоматологическом лечении, но, в то же самое время, – столь же объективно, по факту наличия уже установленных ему психиатрических диагнозов, требующего оказания себе на более высоком уровне квалифицированной психологической помощи и поддержки. Таким образом, это – именно тот случай, когда формальная теория гериатрической стоматологии формируется на основе клинической практики, очевидно приобретающей все более явно выраженный междисциплинарный (отраслевой плюс психологический) медицинский характер.

Вывод об опосредовании формирующейся междисциплинарной теории постоянно изменяющейся и совершенствующейся клинической практикой подтверждается и в исследовании [15, с. 3], обращая внимание клинициста, осуществляющего стоматологическое лечение, на преимущественно психологические по своему характеру проявления повышенной тревоги и беспокойства стоматологических пациентов, и на тот фактический фон, который приводит к возникновению и эскалации данных психических проявлений, снижающих эффективность проводимого лечения как на этапе проводимого стоматологического вмешательства, так и на следующем за ним этапе восстановительной реабилитации. Формализация принципа единства взаимно соотносимых подходов к собственно лечению и следующей за ним реабилитации требует своего представления в создающейся теории, как способе рефлексии происходящих в стоматологической практике изменений, и как способе интеграции на теоретическом уровне рекомендаций, следующих от стоматологической терапевтической и протезной клиники, по всей видимости, в качестве признания необходимых изменений традиционных подходов и обновления основных моделей протоколов ведения пациентов, в наибольшей степени нуждающихся в последующей реабилитации, путем сочетания и гармонизации общеклинических и психологических аспектов [16, с. 259], целью которого призвано стать достижение максимально возможных для данного клинического случая положительных результатов общего процесса лечения – реабилитации.

Осуществляя свое продвижение в этом направлении, стоматологическая теория и практика, признавая примат индивидуальных потребностей в лечении каждого конкретного пациента, по всей видимости, должны ориентироваться на те средства, ту методологию, те лечебно-восстановительные технологии и соответствующее им высокотехнологичное и наукоемкое оборудование, применение которых позволит решать лечебно-восстановительные задачи по всей широте их сложного проблемного поля, а именно, – с наибольшей степенью эффективности преодолевая возникающие затруднения как общеклинического, так и психологического характера.

Исследования в этом направлении ведутся уже продолжительное время [7; 17], и их результатом стал целый ряд взаимосвязанных и комплексных подходов, практическая реализация которых стала возможной только с разработкой, конструированием и созданием специализированного оборудования, способного оказать помощь как клиницисту стоматологического профиля в процессе подготовки к лечению и проведению самого лечения, так и клиническому психологу в процессе последующей реабилитации прошедшего лечение стоматологического

пациента. Например, такими универсальными возможностями обладает физиотерапевтическая технология мезодиэнцефальной модуляции («МДМ-терапия» – [17–19]) и соответствующее ей специальное физиотерапевтическое оборудование, сущность оказываемого лечебного действия которого сводится в целенаправленном воздействии на специализированные мозговые центры, отвечающие за формирование эффективной ответной реакции на стресс организма пациента на нейрофизиологическом и нейрогуморальном уровне, активизации на тех же уровнях нейрогуморальных факторов ускорения заживления и восстановления принудительно измененных в ходе хирургического или восстановительного лечения отделов и структур челюстно-лицевого аппарата, а в психологическом плане, – снижения уровня общей и ситуативной тревожности стоматологического пациента, минимизации негативных проявлений стресса в предклинический и послеоперационный период, предотвращения развития состояний декомпенсации и перехода стресса в дистресс, – то есть, по существу, решению задач чисто психологического характера с целью достижения максимально позитивного уровня общих результатов лечения, сокращения сроков процесса стоматологической реабилитации и затрат на ее проведение, поддержания благоприятного психологического состояния стоматологического пациента. Представляется, что дальнейшие теоретические и научно-технические разработки, а также практические исследования в этом направлении на благо будущих пациентов, имеющих сложный стоматологический анамнез, и потому в большинстве своем нуждающихся после лечения в общей и функциональной реабилитации, обязательно должны быть продолжены.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Ковязина М.С., Варако Н.А., Рассказова Е.И. Психологические аспекты проблемы реабилитации. Вопросы психологии. – 2017. – № 3. – С. 40–50.
2. Коротких Н.Г., Митин Н.Е., Мишин Д.Н., Пономарев Е.О. Речевая реабилитация пациентов после хирургических стоматологических операций. Современные проблемы науки и образования. – 2015. – № 1. – С. 1324.
3. Loktionova M.V., Zhakhbarov A.G., Yumashev A.V., Utyuzh A.S., Nefedova I.V. Rehabilitation of patients with total mandible defects. The USA Journal of Applied Sciences. – 2016. – № 2. – С. 10–12.
4. Ермаков И.С. Психологические особенности личности пациента в эстетической стоматологии. Рекомендации по ведению пациента на различных этапах. Международный студенческий научный вестник. – 2016. – № 2.; URL: <http://eduherald.ru/ru/article/view?id=15883> (дата обращения: 10.05.2018).
5. Давыдов А.А. Комплексная функциональная реабилитация в стоматологии. Маэстро стоматологии. – 2015. – № 1 (57). – С. 34–39.
6. Бондаренко Н.Н., Кручинин В.Ю. Изучение психологического статуса пациентов методом анкетирования до и после стоматологической реабилитации. Современные проблемы науки и образования. – 2012. – № 5. – С. 55., eISSN: 2070-7428.
7. Локтионова М.В., Жидовинов А.В., Жажбаров А.Г., Салтовец М.В., Юмашев А.В. Реабилитация пациентов с тотальными дефектами нижней челюсти. Современная наука: актуальные проблемы теории и практики. Серия: Естественные и технические науки. – 2016. – № 4. – С. 81–83.
8. Зражевский С.А. Стоматологическая реабилитация пациентов с использованием съемных протезов нижней челюсти с опорой на дентальные имплантаты – дисс. канд. мед. наук по спец-ти: стоматология. Код ВАК 14.01.14 – М. – 2012. – 107 с., URL: <http://www.dissertat.com/content/stomatologicheskaya-reabilitatsiya-patsientov-s-ispolzovaniem-semnykh-protetov-nizhnej-chelyu#ixzz5F5maM4iE> (дата обращения: 13.05.18).
9. Защин Е.Н., Орешака О.В. Стоматологическая реабилитация пациентов с глоссодинией, сочетанной с дисфункцией височно-нижнечелюстных суставов (частный клинический случай). Международный научно-исследовательский журнал. – 2013. – № 7 (14). – С. 38–40., ISSN 2227-6017, DOI: 10.18454/IRJ.2227-6017.
10. Дорошина И.Р., Юмашев А.В., Михайлова М.В., Кудерова И.Г., Кристаль Е.А. Ортопедическое лечение пациентов с повышенным рвотным рефлексом. Стоматология для всех. – 2014. – № 4. – С. 18–20.
11. Hogenius, S., Berggren, U., Blomberg, S., Jemt, T., Öhman, S.-C. Demographical, odontological, and psychological variables in individuals referred for osseointegrated dental implants. Community Dentistry and Oral Epidemiology. – 1992. – No 8. (Vol. 20; Iss.4) – P. 224 – 228., doi.org/10.1111/j.1600-0528.1992.tb01721.x
12. Siepman, T., Siepman, S., Holst, A.-I. Psychologische und zahnmedizinische Aspekte bei der prothetischen Versorgung von Kindern Kinderprothesen. Schweiz Monatsschrift Zahnmed/ - 2008. – Vol. 118(11) – P. 1055 – 1061.
13. Fajri, L., Abdelkoui, A., Abdedine, A. Approche esthétique en prothèse amovible complète Esthetic approach in removable complete denture. EDP Sciences. – 2013. – No 11. – P. 16 – 26., AOS 2013;266:16-26 DOI: 10.1051/aos/2013603 © EDP Sciences 2013.
14. Haralur, S.B. Clinical Strategies for Complete Denture Rehabilitation in a Patient with Parkinson Disease and Reduced Neuromuscular Control. Case Reports in Dentistry. – 2015. – V.1. – P. 5., Article ID 352878, 5 pages <http://dx.doi.org/10.1155/2015/352878>.
15. Höfel, L. Psychologische Trickkiste in der Zahnarztpraxis. PSYCHOLOGIE. – 2011. – No 9. – URL: <https://www.zwp-online.info/zwpnews/wirtschaft-und-recht/psychologie/psychologische-trickkiste-der-zahnarztpraxis>. (дата обращения: 12.05.18).
16. Vanheusden, A. Approche prothétique rationnelle et conservatrice d'usure dentaire avancée. Revue d'Odontostomatologie. – 2014. – No 43 (3). – P. 251–268.
17. Юмашев А.В. Влияние мезодиэнцефальной модуляции на качество остеоинтеграции и стабильность дентальных имплантатов. // Естественные основы медико-биологических знаний. Материалы всероссийской конференции студентов и молодых ученых с международным участием – Рязань: –2017. – С. 10–12.
18. Юмашев А.В., Павлов В.А., Адмакин О.И., Кузьминов Г.Г., Неведова И.В. Анализ применения мезодиэнцефальной модуляции в коррекции стрессовых нарушений // Вестник неврологии, психиатрии и нейрохирургии. –2016, –№ 12. –С. 38–48.
19. Юмашев А.В. Фундаментальные основы и практические результаты профилактики и лечения дистресса с помощью мезодиэнцефальной модуляции. // Азимут научных исследований: педагогика и психология. –2017. –Т. 6. –№ 4 (21). – С. 376–379.

Статья поступила в редакцию 30.04.2018  
Статья принята к публикации 27.06.2018

## ТОЛЕРАНТНОСТЬ КАК ОСОБЫЙ СОЦИАЛЬНЫЙ КОНСТРУКТ: ИЗУЧЕНИЕ ПОДХОДОВ К ПОНИМАНИЮ

© 2018

**Носко Ирина Валентиновна**, кандидат педагогических наук, доцент кафедры  
«Педагогическая психология» Школы педагогики

**Хороших Павел Павлович**, студент кафедры «Педагогическая психология»  
Школы педагогики

*Дальневосточный федеральный университет  
(690091, Россия, Владивосток, ул. Суханова, 8, e-mail: khoroshikh.pavel@inbox.ru)*

**Калинина Светлана Феликсовна**, старший преподаватель кафедры  
«Нормальная и патологическая физиология»

*Дальневосточный государственный медицинский университет  
(680000, Россия, Хабаровск, ул. Карла Маркса, 35, e-mail: altexes@mail.ru)*

**Аннотация.** В статье рассматривается феномен толерантности как социальный конструкт личности. Авторы отмечают, что «толерантность» как психологический конструкт является одним из личностных качеств, позволяющих осуществлять эффективное взаимодействие. В основе анализа, проведенного авторами, лежит сравнение основных существующих подходов к пониманию исследуемого феномена. Согласно сравнительному анализу подходов, толерантность представлена как сложный и многоуровневый личностный конструкт. Авторы считают возможным понимать его так же как одну из личностных парадигм существования человека в его социокультурной системе бытия, которая основана на осознании и принятии множественности, а также разнообразия окружающего реального мира. Авторами отмечено, что на сегодняшний день существует множество определений толерантности. В контексте исследования, авторы делают акцент на межличностной толерантности, сущностью которой является особый принцип построения взаимодействия между людьми, основанный на принципах диалога и сотрудничества. При этом авторы воспринимают толерантность как способность иметь собственное мнение, позицию, и при этом уважать и признавать право «другого» воспринимать и мыслить иначе, а также быть готовым строить взаимодействие на основе понимания и учета других точек зрения.

**Ключевые слова:** толерантность, личность, коммуникация, культура, субъект, тип толерантности, социальный феномен, человек, социокультурная среда, структура толерантности

## TOLERANCE AS A SOCIAL CONSTRUCT: A STUDY OF APPROACHES TO UNDERSTANDING

© 2018

**Nosko Irina Valentinovna**, PhD in Education, senior lecturer, department  
“Educational psychology”, School of Education

**Khoroshikh Pavel Pavlovich**, student, department “Educational psychology”,  
School of Education

*Far Eastern Federal University  
(690091, Russia, Vladivostok, Sukhanova street, 8, e-mail: khoroshikh.pavel@inbox.ru)*

**Kalinina Svetlana Feliksovna**, senior lecturer, department  
“Normal and pathological physiology”

*Far Eastern State Medical University  
(680000, Russia, Khabarovsk, Karl Marks street, 35, e-mail: altexes@mail.ru)*

**Abstract.** The article deals with the phenomenon of tolerance as a social construct of personality. The authors note that “tolerance” as a psychological construct is one of the personal qualities that allow effective interaction. The analysis conducted by the authors is based on the comparison of the main existing approaches to understanding the phenomenon under study. According to the comparative analysis of approaches, tolerance is presented as a complex and multilevel personal construct. The authors consider it possible to understand it as one of the personal paradigms of human existence in its socio-cultural system of being, which is based on the awareness and acceptance of plurality, as well as the diversity of the surrounding real world. The authors noted that today there are many definitions of tolerance. In the context of the research, the authors emphasize interpersonal tolerance, the essence of which is a special principle of building interaction between people, based on the principles of dialogue and cooperation. The authors perceive tolerance as the ability to have your own opinion, position, and respect and recognize the right of the “other” to perceive and think differently, and to be ready to build cooperation on the basis of understanding and respect for other points of view, to respect and recognize the right of the “other” to perceive and think differently, and to be ready to build cooperation on the basis of understanding and respect for other points of view.

**Keywords:** tolerance, personality, communication, culture, subject, type of tolerance, social phenomenon, person, socio-cultural environment, structure of tolerance

### Введение

Понятие толерантности формировалось на протяжении многих веков, поэтому оно довольно сложное, многогранное, на сегодняшний день имеющее множество аспектов и около сотни определений, и продолжающее активно расширяться по мере его исследования. В связи с особой его актуальностью, множество известных ученых современности устремили свое внимание в контекст исследования данного феномена, и на сегодняшний день создано множество трудов, проливающих свет на сущность и проявление толерантности [1; 2]. Особое знание этот феномен приобрел в теории педагогики в свете гуманистического подхода [3; 4].

Сам термин «толерантность» очень неоднозначен в своих истолкованиях. Если мы обратимся к прямому переводу этого термина, то оно происходит от латинского глагола «tolerante» – что буквально означает «переносить, выдерживать, терпеть». Понятие толерантности используется в политике, религии, медицине и многих других отраслях человеческого знания о жизни. И в контексте каждой науки оно приобретает свое особое звучание и смысл. В медицине, например, он означает выносливость – как способ переносить боль, или «ослабление реагирования на какой-либо фактор» [4–6].

*Толерантность как социальный феномен*

В психологии же больше говорят о толерантности

как об особом принципе построения взаимоотношений, основанном на способности человека воспринимать чужую непохожесть, «инаковость». На основе этого, мы считаем, что «толерантность» как психологический конструкт является одним из личностных качеств, позволяющих осуществлять эффективное взаимодействие.

Для расширения представления и понимания данного феномена, обратимся к словарям. Рассмотрим дословные определения толерантности на ведущих языках мира [5]:

– Tolerance (англ.) – готовность быть терпимым, снисходительным;

– to tolerate (англ.) – быть терпимым, позволять существование различных мнений без их дискриминации;

– Tolerance (фр.) – убежденность в том, что другие могут думать и действовать в манере, отличной от вашей собственной.

– Tolerancia (исп.) – способность принимать идеи или мнения, отличные от собственных;

– Kuan gong (кит.) – принимать других такими, какие они есть, и быть великодушными по отношению к другим;

– Tasamul (араб.) – прощение, снисхождение, мягкость, милосердие, сострадание, расположенность к другим, умение принимать других такими, какие они есть;

– Толерантность; терпимость (рус.) – умение терпеть (выдерживать, выносить, мириться с чем-либо), принимать/признавать существование кого-либо, примирять, приводить в соответствие с самим собой, быть снисходительным к чему-либо/кому-либо [6; 7].

Определения, существующие на разных языках, в целом совпадают.

Важно отметить о существовании в русском языке двух терминов, которые имеют схожие значения – толерантность и терпимость. Однако их нельзя считать тождественными, терпимость можно рассматривать как одну из составляющих в контексте толерантности, но, отнюдь, не выражающую ее сущность, более того на сегодняшний день существуют теории, которые противопоставляют эти два значения.

Декларация принципов толерантности, которая была утверждена ЮНЕСКО [8] в 1995 году, гласит, что под толерантностью следует понимать особую форму уважения, принятия, а также правильного понимания большого разнообразия существующих в мире культур, а также различные формы самовыражения личности и способы их проявлений. Таким образом, мы можем заключить, что это терпимость к людям, непохожим на нас – большим, слабым, бедным, угнетенным, терпимость к их мнениям, верованиям, поведению, привычкам, убеждениям.

Также толерантность как социокультурный конструкт подразумевает принятие ценностей других культур, людей, народов, и отказ от сведения этого многообразия к единению или преобладанию какой-либо точки зрения.

Мы считаем, что толерантность можно рассматривать как гармонию в широком понимании, а также умение человека осознавать существование своих прав и свобод, не нарушая при этом права и свободы других людей. Все это можно назвать умением жить, и не мешать другим.

Толерантность как социальный феномен не равнозначен терпимому отношению к социальной несправедливости и отказу от личного мнения, убеждений, а также конформизм. Мы считаем, что толерантность можно рассматривать с внутренней и внешней позиции личности: как умение придерживаться собственных убеждений и признания права на мнение у значимого другого. Это дает возможность признать тот факт, что все значимые другие отличаются как по внешним, социальным признакам (таким как внешний вид, социальное положение, речь, взгляды, поведение), так и по внутренним,

личностным признакам (таким как способ мышления и ценностные ориентации). Таким образом, толерантность отражает право человека на неконфликтное существование в социуме, имея свою собственную индивидуальность. Толерантность следует воспринимать не как форму пассивного смирения или безграничного терпения, это не запрет на существование собственных убеждений. Толерантность, в нашем понимании, формируется на основе признания персонального права, а также свободы другого, выраженное в активном отношении к этому. Кроме этого, обсуждаемый конструкт может служить индикатором зрелости человека, выражать его жизненную позицию, интересы, а также готовность к их защите. При этом стоит отметить существование уважительного отношения к позиции, а также ценностям других людей [9; 10].

Стоит понимать, что толерантность не исключает столкновений, конфликтных ситуаций, но она подразумевает решение сложных ситуаций путем сотрудничества, диалога, компромисса.

Следует подчеркнуть, что «терпимость», как некое дихотомическое образование по отношению к «толерантности» не дает возможности отразить полноту последнего термина, а также в некоторых случаях может служить антиподом. Русский глагол «терпеть» приобретает в этом сравнении негативную окраску, так как терпение всегда пассивно и означает лишь внешнее сдерживание своей позиции. Изучаемый нами конструкт может пониматься как форма активного отношения, которая формируется благодаря признанию прав и свобод другого человека [11]. Е.Н. Иваненко [12], как и многие другие исследователи феномена толерантности в нашей стране [11], полагают, что терпимость удаляет российское общество от толерантности.

#### *Толерантность как иерархическая структура*

Толерантность – феномен многоуровневый. Большинство авторов [12; 13] считают возможным говорить о существовании нескольких взаимодополняемых, иерархических уровней толерантности, таких как цивилизационном, международном, этническом, социальном, индивидуальном. Цивилизационный уровень толерантности, иначе именуемый социокультурной толерантностью, рассматривает особенности взаимодействия различных культур с позиций ненасилия.

Международная толерантность рассматривается как условие сотрудничества и мирной коммуникации различных государств, без учета их географического положения и различия в размерах, различия развития экономики, доминирующих этнических и религиозных парадигм. Особое место занимает этническая толерантность, основу которой составляет терпимость к образу жизни чужого, отличной от собственных обычаев и традиций как социальным конструктам, а также нравам, мнениям и идеям как личностным конструктам, которые формируются через различные критические ситуации как межличностного, так и внутриличностного выбора. Это чаще всего наблюдается у подростков в период формирования различных форм выбора, в момент сопоставления собственных этнических норм и стереотипов и стереотипов и норм, сформированных в иных социокультурных реалиях.

Так же можно наблюдать проявление этнической толерантности при конфликтных ситуациях взаимодействия и коммуникации представителей различных этнических групп, как на межгосударственном, так и на внутрисоциальном уровнях. Партнерское взаимодействие составляет основу социальной толерантности, в которую включены взаимодействия различных социальных групп общества, а также структурами власти. Подобное взаимодействие основано на необходимости и потребности в сотрудничестве в условиях уважения позиций сторон. Социальная толерантность позволяет создать равновесие, а также гармонизировать отношения в обществе, признать права объединения представителей

различных социальных групп для защиты и отстаивания своих прав и свобод.

Наиболее частным уровнем толерантности стоит считать индивидуальный, который включает в себя уважение другой личности, понимание существования взглядов, которые могут отличаться от собственных представлений. Индивидуальная толерантность позволяет оценить человека на основе его конкретных черт и поступков, исключая возможные ожидания, а также национальные, религиозные и другие социальные параметры личности.

Межличностная толерантность – это соответствующая направленность индивида на поведение в семье, коллективе, в деловом и управленческом общении. По мнению А.Г. Асмолова [14], межличностная толерантность выступает фундаментом любой толерантности в обществе и в наибольшей степени поддается целенаправленному формированию при обучении и социальном воспитании.

Так же, помимо уровней толерантности, необходимо обозначить различные виды толерантности, которые могут быть рассмотрены как равнозначные с позиции их влияния на социальную напряженность в обществе и возникающие в нем конфликты. Виды толерантности отражают различное субъективное отношение к тому или иному социальному вопросу.

Расовая толерантность отражает отсутствие каких-либо негативных оценок представителей иной расы. При этом следует отметить, что, по нашему мнению, крайней формой интолерантного поведения в данном случае можно считать расизм как особую форму расовой дискриминации, которая основана на мнении о праве подчинения одних расовых групп другим. В социальном аспекте выделяют межрасовую толерантность, которая включает в себя отношение между представителями различных имущественных слоев. Следует также указать межнациональную толерантность как отношение к представителям различных наций, а также негативным проявлением которой может быть стереопитизация без учета презумпции национальной невиновности. Религиозная толерантность рассматривает отношение отдельных людей или социальных групп к догматам различных конфессий, феномену религиозности, частным особенностям обрядов. При этом могут рассматриваться вопросы отношений верующих и атеистов, а также межконфессиональное взаимодействие. Географическая толерантность отражает отношения между представителями урбанизированных территорий и сельской местности, а также жителей центральных районов и провинциальных областей. Образовательная толерантность дает возможность оценить отношение между людьми на основе их субъективных оценок уровня образования другого. Возрастная толерантность, как и физиологическая толерантность относятся как к социальной сфере, так и к медицине. Мы не ставим своей целью рассматривать аспекты толерантности, относящиеся не к социальной сфере личности и групп, поэтому скажем лишь, что возрастная и физиологическая толерантность позволяют сделать выводы об уровне взаимоотношений людей различных возрастных категорий, а также лиц с различными физиологическими особенностями.

Под гендерной толерантностью мы понимаем отношения между людьми различных гендерных групп (мужской, женской и андрогинной) без привязки к полу как анатомо-физиологической константе.

Отдельно в социальном аспекте можно выделить толерантность по отношению к маргиналам как отношению между представителями различных социальных страт и люмпенизированными слоями общества. И, довольно актуальная в настоящее время, политическая толерантность выступает показателем отношения людей к деятельности политической системы и ее представителей, как на национальном, так и на международном уровне.

Ввиду всей сложности и неоднозначности феномена

толерантности образовалось несколько подходов, к его пониманию и описанию. В нашей стране попыткой обозначить такие подходы, и развести понятие толерантности в соответствии с каждым из них, можно считать работы С.Л. Братченко [15]. В общей сложности, можно обозначить пять основных подходов к рассмотрению толерантности как феномена: экзистенциально-гуманистический, личностный, диверсификационный, диалогический и фасилитативный.

*Толерантность с позиции экзистенциально-гуманистического подхода*

Согласно экзистенциально-гуманистическому подходу в изучении феномена толерантности, сформированность толерантности как положительного отношения к другому должна носить осознанный, осмысленный и ответственный характер. Мы считаем в данном случае возможным говорить об уровнях или стадиях развития толерантности, первым из которых является проявление толерантности как автоматизме или стереотипном действии. Второй же уровень заключается в отношении к взаимодействию с другим как к ценности и жизненной позиции. Реализация этого взаимодействия всегда обусловлена ситуацией и носит конкретный смысл, а также включает в себя как в процесс поиск смысла и принятия решения. Также стоит указать, что в основе экзистенциально-гуманистического подхода лежит признания личности вне зависимости от совершаемой ей деятельности. Таким образом, мы можем говорить о том, что толерантность не является признанной в обществе универсальной или априорным требованием, а представляет собой личностную характеристику, которая отражает, по мнению А.Г. Асмолова «ценностное отношение к жизни» [16]. Исходя из этого видно, что толерантность есть качественная характеристика «способа бытия», а не социально детерминированный навык или требование.

Рассматривая толерантность как экзистенциальную характеристику, необходимо понимать направление внутренних мотивов. Вопрос, который двигает личность к побуждению толерантного поведения, должен быть не в поиске ответов на вопрос о причинах толерантности как содеянном факте. Это лишь внешнее проявление данного феномена. Надо понимать аксиологическую природу толерантности как действия, то есть осознавать внутреннюю суть и смысл содеянного. Понимание внутренней сути толерантности позволяет понять истинную экзистенциальную основу поступков. На основе этого можно сделать вывод, что различные формы автоматизмов и стереотипичного поведения, связанного с проявлением толерантности как уровнем коммуникации, необходимо рассматривать как внешнее проявление, у которого отсутствует аксиологическая природа. По нашему мнению, в некоторых случаях мы можем также говорить о интолерантности, которая представляет собой негативное отношение к другому под предлогом социально-желаемых форм. Гарантией проявления толерантности нельзя считать наличие у человека знаний, умений или навыков, набора различных психических характеристик или влияние внешних условий как социокультурной среды. Мы считаем, что толерантность не задана человеку как качество, которое может реализоваться только при наличии соответствующих условий как внутренних, так и внешних. Внешние и внутренние условия способствуют развитию смысловой и иной активности человека, что побуждает его к свободному и ответственному самоопределению с учетом конкретной социокультурной среды.

*Толерантность и социокультурная среда*

Если рассматривать толерантность как множественный социальный конструкт, мы считаем возможным понимать его так же как одну из личностных парадигм существования человека в его социокультурной системе бытия, которая основана на осознании и принятии множественности, а также разнообразия окружающего реального мира. Человек должен признавать само нали-

чие существования противоречий в разных социокультурных системах. Только через понимание и признание того, что многообразие есть особое богатство, обладающее внутренней личностной силой, человек может прийти к осознанию того, что многообразие изменяет жизнь личности и делает ее разнообразнее. Человек, признающий в себе толерантность как личностную парадигму, переосмысливает свою жизнь и видоизменяет свою социокультурную систему. Она становится более гибкой и сильной, а также открытой и готовой к взаимодействию с другим как обладателем иной социокультурной системы. Таким образом, толерантность способствует межличностной и межсистемной коммуникации представителей различных социокультурных систем.

*Толерантность в диверсификационном подходе: структура и компоненты*

Подробная структура толерантности рассмотрена в диверсификационном подходе. В данном направлении исследований обсуждаемого нами феномена представлена его сложность и многоаспектность. Представители данного подхода считают, что содержательный аспект толерантности нельзя сводить только к одному свойству или единичной личностной характеристике. Толерантность необходимо рассматривать как сложную и многоаспектную личностную характеристику, которая основана на нескольких базовых измерениях. В качестве таких измерений выделяют следующие компоненты толерантности: бихевиоральный, когнитивный и эмоциональный.

Сущность когнитивного компонента толерантности состоит в определенных особенностях восприятия, понимания, мышления человека. Эта составляющая наиболее очевидна, и в наибольшей мере исследована на сегодняшний день. Центральным моментом здесь является осознание сложности и многообразия Мира и человеческих различий. Именно когнитивные аспекты подчеркиваются в «Декларации принципов толерантности» [17], когда утверждается, что толерантность – это прежде всего «...правильное понимание богатого многообразия...» [18]. Когнитивная сущность толерантности апеллирует такими понятиями как знание, осознание, мышление, понимание, восприятие.

Эмоциональный компонент толерантности вбирает в себя все то, что касается особенностей протекания эмоциональной жизни личности: переживания различных чувств и эмоций, их выражения, способности регулирования. Одним из ключевых понятий здесь является эмпатия как способность «заглянуть» во внутренний мир другой личности, адекватно оценив особенности ее эмоционального состояния. Эмпатия помогает лучше понять партнера по взаимодействию и найти с ним «общий язык». Более того, она позволяет компенсировать (или смягчить) возможные разногласия между собеседниками в когнитивной, или поведенческой плоскостях, препятствуя их перерастанию в межличностное противостояние и нетерпимость.

Мы считаем возможным выделить как отдельную составляющую эмоционального компонента «аффективную толерантность», которая может быть определена как один из видов эмоциональной устойчивости. «Аффективная толерантность» представляет способность человека быть эмоционально нейтральным в ситуациях эмоционального напряжения, отсутствие болезненных переживаний, а также тревоги. При этом важно отметить, что нейтральный эмоциональный статус человек не означает подавление или искажение чувств. Все это можно отнести к внутреннему, личностному аспекту данного компонента. Внешним аспектом «аффективной толерантности» можно считать терпимое отношение к различным эмоциональным проявлениям других, без учета их индивидуальности, непривычности с позиции социального опыта человека. «Аффективная толерантность» представляется нами как своеобразная форма внутренней и внешней рефлексии, дающая человеку

возможность осознания происходящих с ним и окружающими его людьми эмоциональными процессами. По нашему мнению, именно «аффективная толерантность» может служить базисом для возникновения у человека эмпатии как способности осознания и сопереживания человеком эмоциональных процессов, которые происходят во внутреннем мире другого. Это своего рода процесс эмоциональной энтериоризации. На основе этого человек может осознавать и понимать причины личностных проявлений и поведения как самого себя, так и окружающих его других.

*Толерантность как поведенческая характеристика личности*

Внешнее проявление толерантности наиболее заметно при изучении бихевиорального компонента. Именно поведенческий аспект чаще всего становится объектом изучения, а также случит основой при диагностике и коррекции личностных параметров, связанных с толерантностью. Поведенческий компонент толерантности состоит из разнообразных личностных умений и способностей, среди которых стоит выделить следующие:

– способность к толерантному высказыванию и отстаиванию собственной позиции как точки зрения, отличной от другой («Я-высказывания»);

– толерантное отношение к высказыванию и мнению другого, что отражается в оценке восприятия мнений и суждений других людей, признание права другого на обладание собственной точки зрения, без учета степени ее расхождения с собственными взглядами. Это дает возможность выстроить взаимодействие людей на основе безоценочного принятия, взаимного согласования позиций, достижения компромисса и консенсуса;

– толерантное поведение в напряженных и экзистенциальных ситуациях (при различиях в точках зрениях, столкновении мнений или оценок).

*Личностное начало в толерантности*

С точки зрения личностного подхода, зрелая толерантность – это намного больше простой компетентности в толерантном поведении, когнитивной осознанности и эмоциональной готовности. Для полноценного понимания феномена толерантности, ко всему вышечисленному необходимо добавить еще один компонент, самый важный, который условно можно назвать «личностный компонент» или, точнее – личностное измерение толерантности. В основе этого компонента лежит ценностно-смысловая система. Данная система основана на ценностном уважении человека как личности, признании прав и свобод личности, а также равноправие при обсуждении базовых, социально ориентированных вопросов. К подобным вопросам можно отнести обсуждение мировоззренческого выбора и жизненной позиции, соотношение личного выбора с ответственностью демократических основ гражданского общества.

Все вышеназванные компоненты представляют собой единую систему, которая является психологическим базисом толерантности. Однако, по нашему мнению, системообразующим фактором в данной системе следует обозначить личностное начало. Именно личность как психологический конструкт выступает интегратором, а также регулятором когнитивных, поведенческих и эмоциональных проявлений. С позиции личностного подхода толерантность можно рассматривать как переходящее состояние в структуре личностной позиции. Один из идеологов феномена толерантности в свете личностного подхода Л.И. Рюмшина считает, что, рассматривая толерантность в ценностно-смысловом подходе как одну из устойчивых позиций, стоит учитывать внутренний и внешний контур проявления данного феномена. Толерантность с одной стороны отражает внутренний мир человека, потому как строится на личностных установках, ценностях и смыслах. Однако в то же самое время толерантность есть мощный мотивационно-регулирующий коррелят, на котором основано поведение человека [17; 18].

Кроме этого, личностное начало с позиции феномена толерантности имеет связь с экзистенциальностью как философской парадигмой. С этой точки зрения личностное начало мы рассматриваем в непрерывной связи с оценкой других людей. Таким образом, межличностная толерантность как одна из основных форм толерантности основана на аксиологическом подходе и отражает ценностное, т. е. принимающее отношение к внешнему и внутреннему миру. Мы считаем, что такие психологические характеристики, как самопринятие и самоуважение как основные составляющие личностного начала неким образом могут быть интерпретированы как форма внутренней толерантности по отношению к самому себе.

Таким образом, в сложной «анатомии» толерантности, ее психологической основой и ключевым измерением является глубинное личностное начало – ценности, смыслы, личностные установки, самоотношение, в то время как другие компоненты: когнитивный, эмоциональный, поведенческий и вербальный систематизируются вокруг него, являясь лишь производными.

*Толерантность как характеристика коммуникации*

С.Л. Братченко [19], в своих работах неоднократно подчеркивает, что «среди разнообразных видов и форм толерантности для нас общим основанием толерантности человека является межличностная толерантность, как особый способ взаимоотношения и межличностного взаимодействия, общения с Другими, как межличностный диалог» [16; 19].

В аспекте изучения конструкта толерантности следует также обратиться к известной диалогической концепции М.М. Бахтина [20], которая утверждает диалогическую природу личности и фиксирует ее онтологическую несамодостаточность, для которой диалог с другой личностью есть способ ее наиболее полноценного существования и развития. В этом мы понимаем диалог как наиболее естественный, полноценный и развивающий способ бытия человека как личности, это «здоровое начало» общения, конструктивный потенциал межличностных отношений, который важно уметь увидеть и поддержать. Соответственно, толерантность, как важнейший атрибут диалога, будет условием полноценного личностного бытия и развития человека.

В этом измерении главное внутриличностное условие толерантности, способность к сосуществованию с другими (иными) людьми, к вступлению с ними в ненасильственные формы взаимодействия, т. е. готовность и способность к Диалогу.

Фокус данного подхода – во взаимоотношениях с другими. Также, в рамках данного подхода разрабатываются теории относительно конкретных принципов ведения толерантного межличностного диалога. В нашей стране, такой концепцией можно считать идею «Коммуникативных прав личности», разработанную С.Л. Братченко [19], в которой описывается система психолого-правовых оснований общения, определяющих границы свободы собеседников (участников диалога) таким образом, чтобы обеспечить их взаимодействие на основе взаимного признания и ненасилия.

В структуре диалогического взаимодействия, как и в структуре толерантности, преобладают эмоциональный и когнитивный компоненты, которые могут быть охарактеризованы через высокий уровень эмпатии, отсутствие стереотипности в восприятии других, через гибкость мышления, умение видеть свою индивидуальность, умение адекватно оценивать свою личность. Поэтому диалогическое взаимодействие может рассматриваться как методологическая основа толерантности.

*Основные выводы*

Итак, подводя итог сказанному, можно утверждать, что толерантность – феномен сложный и многоуровневый. На сегодняшний день существует множество его определений. В самом общем виде «толерантность» как конструкт можно определить как «готовность и способность человека жить и конструктивно действовать

в мире непохожих людей и идей» (А.Г. Асмолов [20]). В контексте нашего исследования, мы делаем акцент на межличностной толерантности, сущностью которой является особый принцип построения взаимодействия между людьми, основанный на принципах диалога и сотрудничества. При этом мы воспринимаем толерантность как способность иметь собственное мнение, позицию, и при этом уважать и признавать право «другого» воспринимать и мыслить иначе, а также быть готовым строить взаимодействие на основе понимания и учета других точек зрения.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Логинов А.В. Толерантность: «За» и «Против» // Вестник Пермского университета. Философия. Психология. Социология. 2013. № 1 (13).
2. Толерантность в педагогике / Г.В. Безюлева, Г.М. Шеламова; Акад. проф. образования. - М.: Акад. проф. образования, 2002 (Издат. центр Акад. проф. образования). -92 с. : табл.; 21 см.; ISBN 5-8379-0131-0 (в обл.)
3. Урусова Л.Х. Гендерная толерантность в современном обществе // Вестник КемГУ. 2014. №2 (58).
4. Введение в педагогику толерантности : Для педагогов и студентов / А.М. Байбаков ; Под ред. Н.М. Борытко. - Волгоград : Изд-во Волгогр. Гос. ин-та повышения квалификации и переподгот. работников образования, 2002 (ООО Бланк). -11 с. : ил., табл.; 29 см.; ISBN 5-7087-0125-0 (в обл.)
5. Кислицин А.И. Психологические аспекты толерантности // Вектор науки ТГУ. 2013. № 4 (26).
6. Психологические исследования этнической толерантности / Н. М. Лебедева [и др.]-Екатеринбург : Изд-во Урал. ун-та, 2003.-237, [1] с. : табл.; 20 см. - (Толерантность.); ISBN 5-86037-020-2 (в обл.)
7. Луценко Е.Л., Ефимова Д.В. Толерантность в молодежной среде: социологические аспекты // СИСП. 2012. № 11.
8. Кисляков П.А. Формирование толерантности и профилактика идеологии экстремизма в молодежной среде // СИСП. 2011. № 3.
9. Диалог культур: толерантность в национальных и конфессиональных отношениях (опыт организации совместной жизни народов Сибири): [монография] / Т.А. Костюкова, Т.Ф. Кряклина, Г.И. Петрова. - Томск : Центр ксерокопирования и ризографии «ЧП Кнышева Л. Н.», 2002. - 242 с. : табл.; 20 см.-(Толерантность / М-во образования Российской Федерации, Томский гос. ун-т).
10. Фельде В. Г. Соотношение понятий «Терпимость» и «Толерантность» // ОНВ. 2012. № 4 (111).
11. Жизненная стратегия толерантности: проблема становления в России и на Западе / А.В. Перцев. - Екатеринбург : Изд-во Урал. ун-та, 2002 (ИПЦ УрГУ). - 253 с.; 21 см. - (Толерантность.); ISBN 5-7525-0604-2 (в обл.)
12. Осипова С.И., Богданова А.И. Генезис сущности и содержания понятия «Толерантность» // Сибирский педагогический журнал. 2011. № 6.
13. Межкультурная коммуникация. Толерантность: избранные статьи, исследования, проекты. 2001-2007: со-действие, со-бытие, со-знание, со-весть ... / Елена Бурлина. - Самара: [Самарское кн. изд-во] : [Город-Страна-Планета], 2007.-304 с. : ил., портр.; 26 см.; ISBN 5-91140-025-1
14. Культура. Образование. Толерантность [Текст] : [монография] / В. Л. Бенин ; М-во образования и науки Российской Федерации, Башкирский гос. пед. ун-т им. М. Акмуллы.-Уфа : Изд-во БГПУ, 2011. - 191 с.; 20 см.; ISBN 978-5-87978-677-4
15. Сагалакова Г.А. Проблема толерантности и интолерантности в современной России // Известия АлтГУ. 2008. № 4-5.
16. Толерантность [Текст]: энциклопедический словарь / У.Р. Кушаев, И.Г. Дорошина ; Философское о-во России, Философское о-во Узбекистана, Ташкентский исламский ун-т при кабинете М-в Респ. Узбекистан. -

---

Пенза : Социосфера, 2014. - 482 с.; 21 см.; ISBN 978-5-91990-1-1-3

17. Ярош Н.Н. Умный город – город толерантности // Экономический журнал. 2014. № 2 (34).

18. Толерантность [Текст]: от истории понятия к современным социокультурным смыслам : учебное пособие / С.Д. Бакулина. - Москва: Флинта: Наука, 2014. - 111, [1] с.; 21 см.; ISBN 978-5-9765-1157-6 (ФЛИНТА)

19. Мосунова Т.Г. Толерантность и личностная самоидентификация молодежи // Научный диалог. 2013. № 2 (14).

20. Чижкова М. Б., Петрова Е. И. Изучение коммуникативной толерантности как профессионально важного качества будущих медицинских работников // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология. 2013. № 1 (12).

*Статья поступила в редакцию 07.04.2018*

*Статья принята к публикации 27.06.2018*



## ВЛИЯНИЕ СМЫСЛОВЫХ УСТАНОВОК НА ЭКОНОМИЧЕСКОЕ ПОВЕДЕНИЕ ИНВЕСТОРА

© 2018

**Рябинина Екатерина Владимировна**, кандидат педагогических наук,  
доцент кафедры «Экономика, управление и право»

**Евплова Екатерина Викторовна**, кандидат педагогических наук, доцент кафедры  
«Экономика, управление и право»

**Апухтин Антон Сергеевич**, аспирант, старший преподаватель кафедры  
«Экономика, управление и право»

*Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет  
(454000, Россия, Челябинск, пр. Ленина, 69, e-mail: apuhtinas@cspu.ru)*

**Аннотация.** Одно из центральных мест в психологии личности занимает психологическая установка, которая является определяющей в деятельности личности. Все больше областей научного знания требуют вмешательства психологии для объяснения причин возникновения тех или иных явлений. Не исключением является и экономика, которая все больше обращает внимание на человеческие факторы, влияющие на экономические явления. Инвестиционная деятельность является одной из наименее изученной с точки зрения психологии, т.к. в основе данного явления лежит некоторая неопределенность в виде рисков. Понимание психологических установок личности в целом, и смысловых установок, в частности, позволит прояснить закономерности экономического поведения инвесторов. Готовность личности к совершению тех или иных действий обусловлена наличием у нее фиксированных смысловых установок, которые определяют общую направленность деятельности. Говоря о психологических установках личности, следует подчеркнуть их общее влияние: отрицательно направленные установки блокируют готовность личности к определенным видам деятельности, которые определяются как неэффективные, опасные, ресурсозатратные и т.д. Следовательно, положительно окрашенные установки побуждают к действию и являются «центробежными». Доминирование одних установок над другими определяет преобладание характерного вида инвестиционного поведения: рационального, нерационального, инерционного.

**Ключевые слова:** структура психологической установки, компоненты деятельности, смысловая установка, операциональная установка, фиксированная установка, первичная установка, инвестиционное поведение, влияние смысловых установок на инвестиционное поведение.

## INFLUENCE OF SEMANTIC ATTITUDES ON ECONOMIC BEHAVIOR OF THE INVESTOR

© 2018

**Ryabinina Ekaterina Vladimirovna**, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor  
of the Department "Economics, Management and Law"

**Yevplova Ekaterina Viktorovna**, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor  
of the Department "Economics, Management and Law"

**Apukhtin Anton Sergeevich**, post-graduate student, senior lecturer of the department  
"Economics, management and law"

*South Ural State Humanitarian-Pedagogical University  
(454000, Russia, Chelyabinsk, Lenin Avenue, 69, e-mail: apuhtinas@cspu.ru)*

**Abstract.** One of the central places in the psychology of the personality is the psychological setting, which is the determining factor in the activity of the individual. More and more areas of scientific knowledge require the intervention of psychology to explain the causes of the occurrence of certain phenomena. Not an exception is the economy, which increasingly pays attention to human factors affecting economic phenomena. Investment activity is one of the least studied from the point of view of psychology. In the basis of this phenomenon lies some uncertainty in the form of risks. Understanding the psychological attitudes of the individual in general, and the semantic attitudes, in particular, will make it possible to clarify the patterns of economic behavior of investors. The individual's readiness to perform certain actions is conditioned by the presence of fixed meanings in her, which determine the general direction of activity. Speaking about the psychological attitudes of the individual, their general influence should be emphasized: negatively directed attitudes block the person's readiness for certain types of activity, which are defined as inefficient, dangerous, resource-intensive, etc. Consequently, positively colored installations induce to action and are "centrifugal." The predominance of certain installations over others determines the predominance of a characteristic type of investment behavior: rational, irrational, inertial.

**Keywords:** structure of psychological installation, components of activity, semantic installation, operational installation, fixed installation, primary installation, investment behavior, influence of semantic attitudes on investment behavior.

*Постановка проблемы в общем виде и ее связь с важными научными и практическими задачами.* Современная система рыночной экономики характеризуется предпринимательским типом социально-экономического поведения личности. Все больший интерес вызывает экономическое сознание личности и его структурные компоненты, которые интенсивно трансформировались в последние десятилетия у российских граждан. Значительные перемены произошли в представлениях личности о деньгах, сбережениях и инвестициях. Но, несмотря на это, изучение психологической составляющей вопросов принятия инвестиционных решений и влияния психологических установок на инвестиционное поведение личности; изучение объективных факторов, вызывающих возникновение различных установок; содержание различных форм установок, выражающихся в различных структурных моментах деятельности, на

сегодняшний день, представлены крайне слабо в отечественной науке.

*Анализ исследований и публикаций, в которых рассматривались аспекты этой проблемы и на которых основывается автор; выделение неразрешенных ранее частей общей проблемы.* Общие вопросы психологии инвестирования представлены в работах В.В. Мухортова [1], К. Ричардс [2], В.В. Шихерова [3]; Специфика принятия решений в ситуации неопределенности рассмотрена Д. Канеман, А. Тверски [4], Т.В. Корниловой [5]; Отдельные вопросы эмоционального и ценностного отношения к деньгам изучены О.С. Дейнека [6], Н.А. Журавлевой [7].

Изучение роли установок в мышлении и поведении открываются в трудах А.Г. Асмолова [8-10], Ф.В. Бассин [11], И. Т. Бжалава [12], П. Я. Гальперина [13], А.В. Запорожца [14], А.Н. Леонтьева [15,16],

А. С. Прангишвили [17], Д.Н. Узнадзе [18] и Ш.Н. Чхартишвили [19].

*Формирование целей статьи* заключается в проведении структурного анализа поведенческих стереотипов инвесторов, обусловленных смысловыми установками личности; определении фиксированных смысловых установок при различных видах инвестиционного поведения.

*Изложение основного материала исследования с полным обоснованием полученных научных результатов.* Для изучения влияния психологических установок на инвестиционное поведение воспользуемся классификацией Д.Н. Узнадзе [18], выделившего первичные и фиксированные, которые в свою очередь включают опосредованно-индивидуальные и опосредованно-социальные установки, формирующиеся в процессе сознательной психической деятельности.

– индивидуальные установки возникают в процессе собственной деятельности человека;

– социальные установки (опосредованные чужой объективацией) представляют собой «готовые формулы» и не требуют личного осмысления [18, с.203].

Фиксированная установка предполагает готовность к повторной реализации действий при взаимодействии личности с теми условиями, на которые эта установка ранее была выработана.

Личность содержит неограниченное количество фиксированных установок. Каждая фиксированная установка приводит к возникновению иллюзорности реальности [19, с.26].

Первичные установки отражают исключительно операциональный смысл, без фиксации по средствам опыта.

Установка имеет трехкомпонентную структуру: 1) эмоциональный компонент; 2) познавательный компонент; 3) поведенческий компонент (действия).

Структурные компоненты инвестиционной деятельности соотносятся с их мотивами (самореализация, признание), целями (ежегодный доход 10 млн рублей) и условиями реализации действия (ценные бумаги, золотовалютный фонд, технологии и т. д.). Специальные виды деятельности (торги на валютных рынках; покупка и продажа ценных бумаг) выделяются по критерию побуждающих их мотивов.

Любая деятельность включает два основных аспекта: мотивационный и операционально-технический. Мотивационный открывают причины, обуславливающие общую направленность и динамику деятельности в целом, а операционально-технический аспект – конкретные пути и способы ее реализации.

Действие всегда направлено на цель, имеющую в сознании индивидуальное значение, оно побуждается мотивом, чаще, не совпадающим с целью действия. Мотив определяет отношение личности (в нашем случае инвестора) к миру, которое в контексте инвестиционной деятельности проявляется как отношение инвестора к стоящей перед ним цели инвестирования.

Это отношение А.Н. Леонтьев обозначил как личностный смысл. «Конкретно-психологически такой сознательный смысл создается отражающимся в голове человека объективным отношением того, что побуждает его действовать, к тому, на что действие направлено как на свой непосредственный результат» [15, с. 144–145].

Содержание смысловых установок личности инвестора зависит от того, какое место в структуре инвестиционной деятельности они занимают.

А.Г. Асмолов выделяет четыре уровня установочной регуляции деятельности личности: смысловой, целевой и операциональной и уровень психофизиологических механизмов [8].

Установки, обусловленные мотивом деятельности, выражают личностный смысл, ибо эта единица сознания представлена мотивационным аспектом. Установки, вызываемые целями и условиями реализации действия, характеризуют в действиях и операциях значение, так как

они выражаются операционально-техническим аспектом деятельности.

Рассматривая деятельность инвесторов в отношении своего капитала, следует выделить несколько тенденций ее проявления. Так, рациональное инвестиционное поведение характеризуется выработкой определенных правил поведения в отношении рынка и инвестиций; анализом и прогнозом возможных изменений, на основе существующего опыта. В большей степени избегают риска. Рациональные инвесторы более консервативны и имеют большее количество фиксированных установок («Рынок – непредсказуем», «Это ненадежный способ достижения целей»), демонстрируя неприятие неопределенности.

Иррациональное инвестиционное поведение основывается больше на интуитивно-эмоциональном компоненте и первичных установках («Риск оправдан»). Готовность пойти на риск более высока для данного типа поведения. Смысловая установка по отношению к риску имеет положительную окраску. Инвесторы иррационального типа доверяют своему «внутреннему голосу» и основываются чаще не на смысловых установках, а на чувственных ощущениях. Состояние неопределенности порождает негативные установки по отношению к инвестиционной деятельности.

Инерционный тип инвестиционного поведения складывается из оценки вероятностей на основе стереотипичных суждений, чрезмерной самоуверенности, отсутствием корректировки поведения. Фиксированность установок для данного типа наиболее характерная («Если за прошлый год компания потеряла в цене, она не поднимется»).

А.С. Прангишвили говорил о проявлении установки в различных иллюзиях восприятия к представлениям о вероятностном прогнозировании [17].

*Выводы исследования и перспективы дальнейших изысканий данного направления.* Смысловые установки, влияющие на инвестиционное поведение, могут иметь различное содержание – социальное неодобрение компаний, наносящих ущерб окружающей среде, здоровью, безопасности; ценностные ориентации личности инвестора; личностная значимость в процессе инвестирования технологий будущего; материалистическая концепция мира и т. д.

Следует отметить, что смысловые установки неосознаваемое явление в процессе инвестиционной деятельности, но, определяющие любые действия и операций поведенческих реакций.

Подводя итог, отметим, что ведущим уровнем регуляции инвестиционной деятельности является смысловая установка, представляющая собой отражение личностного смысла в виде готовности к совершению этой деятельности. Так, готовность к инвестиционной деятельности (готовность к риску, потерям, капиталовложению, прибыли) предопределена глубинными смысловыми установками инвестора. Смысловая установка обладает фильтрующей функцией по отношению к установкам нижележащих уровней: смысловая установка блокирует проявление не соответствующих ей операциональных установок и извлекает из прошлого опыта личности «удобные» ей стереотипы экономического поведения.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Мухортов В.В. Психология инвестирования. М.: ЗАО «Олимп-Бизнес», 2005. – 192 с.
2. Ричардс К. Психология инвестиций. Как перестать делать глупости со своими деньгами М.: Манн, Иванов и Фербер, 2013. – 192 с.
3. Шихерев В.В. Технология и психология игры на рынке ценных бумаг: монография. М.: Гос. Ун-т упр., 2002. – 147 с.
4. Kahneman D., Tversky A. Prospect Theory: an analysis of decision making under risk// *Econometrica*. – 1979 № 47/2. – Р. 263–291.
5. Корнилова Т.В. Психология риска и принятия ре-

шений. М.: Аспект Пресс, 2003.

6. Дейнека О.С. Экономическая психология. Учеб. пособие. – СПб.: Изд-во С.-Петербург. ун-та, 2000. – 160 с.

7. Журавлева Н.А. Ценностные ориентации личности в условиях улучшения экономической ситуации в российском обществе в 2003–2006 гг. // Гуманитарный научный вестник. 2017. №4. – С. 9–15.

8. Асмолов А.Г. По ту сторону сознания. Методологические проблемы неклассической психологии. М.: Смысл, 2002. – 480 с.

9. Асмолов А.Г. Деятельность и уровни установок // Вести. Моск. ун-та. Сер. 14, Психология. 1977. № 1.

10. Асмолов А.Г. Об иерархической структуре установки как механизма регуляции деятельности // Бессознательное: его природа, функции и методы исследования. Тбилиси, 1978.

11. Бжалава И.Т. Установка и поведение. М., 1968.

12. Бассин Ф.В. К проблеме осознаваемости психологических установок // Психологические исследования. Тбилиси, 1973.

13. Гальперин П.Я. Об установке в мышлении // Труды Украинской конференции по педагогике и психологии. Киев, 1940.

14. Запорожец А.В. Изменение установок при периферических травмах верхней конечности // Психология. Тбилиси, 1945.

15. Леонтьев А.А. Психолингвистические единицы и порождение речевого высказывания. М., 1969.

16. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. М., 1975.

17. Прангишвили А.С. Исследования по психологии установки. Тбилиси, 1973

18. Узнадзе Д. Н. Экспериментальные основы психологии установки // Психологические исследования. М., 1966.

19. Чхартишвили Ш.Н. Некоторые спорные проблемы психологии установки. – Тбилиси: Мецниереба, 1971. – 273 с.

*Статья поступила в редакцию 23.04.2018*

*Статья принята к публикации 27.06.2018*

УДК 159.9

## МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПРАКТИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В КОНТЕКСТЕ ОРГАНИЗАЦИИ ПРОЦЕССА ЦЕЛЕПОЛАГАНИЯ

© 2018

Селиверстова Анна Викторовна, аспирант  
Южный Федеральный Университет

(344006, Россия, Ростов-на-Дону, улица Большая Садовая, д. 105/42, e-mail: anna2792289@ya.ru)

**Аннотация.** В статье актуализируется значимость предпринимательства в рамках экономического развития страны и социума. Автором затрагиваются проблемы стратегического планирования предпринимательской деятельности с позиций функционирования сферы малого и среднего бизнеса. Проанализированы особенности жизнеспособности предприятий малого и среднего бизнеса, актуализирована значимость предотвращения профессиональной стагнации работников и обеспечения жизнеспособности предприятий с позиций повышения квалификации и личностного роста. Автором показана эскалационная значимость роли разработки программ по целеполаганию как основополагающего фактора решения исследуемых проблем. Автором определена цель исследования, заключающаяся в поиске и разработке алгоритмов проектирования стратегических жизненных целей предпринимателя, в связи с чем произведен анализ возможностей процесса целеобразования. С целью выявления методологических оснований автор апеллирует к дидактическому потенциалу теории деятельности, в рамках чего автор проецирует основополагающие аспекты теории деятельности на трудовую деятельность индивида. Для раскрытия сущности процесса целеполагания автор также прибегает к методологии инструментария теории пирамиды потребностей А. Маслоу, которая, с точки зрения автора, опосредует возможности процесса самореализации. В статье представлены результаты эмпирического исследования, проведенного среди участников Международной программы поддержки молодежного бизнеса, развитием которой занимается YouthBusinessInternational. Получены положительные результаты исследования, позволяющие констатировать установление прямой зависимости успешности предпринимательской деятельности от уровня целеполагания предпринимателя. По результатам исследования автор делает вывод о необходимости стратегического планирования на основе целеполагающей деятельности в связи с тем, что субъект целеполагания должен осознать, что выстроить логический алгоритм действий, который приведет к достижению стратегической цели или любой другой среднесрочной и долгосрочной цели невозможно, поскольку присутствует неопределенность будущих событий, но правильнее и целесообразнее выстраивать инфраструктуру, работа над которой более прогнозируема.

**Ключевые слова:** экономическое развитие, стратегическое планирование, предприятия малого и среднего бизнеса, процесс целеполагания, теория деятельности, теория труда, стратегические цели, методологические основы практических методов целеполагания.

## METHODOLOGICAL FOUNDATIONS OF PRACTICAL ACTIVITIES IN THE CONTEXT OF ORGANIZATION OF THE TEXTLINE PROCESS

© 2018

Seliverstova Anna Viktorovna, postgraduate student  
Southern Federal University

(344006, Russia, Rostov-on-Don, Bolshaya Sadovaya street, 105/42, e-mail: anna2792289@ya.ru)

**Abstract.** The article highlights the importance of entrepreneurship within the economic development of the country and society. The author touches upon the problems of strategic planning of entrepreneurial activity from the standpoint of functioning of the sphere of small and medium business. Features of the viability of small and medium-sized businesses have been analyzed, the importance of preventing professional stagnation of employees and ensuring the viability of enterprises from the perspective of improving their skills and personal growth has been actualized. The author shows the escalation significance of the role of program development in goal-setting as a fundamental factor in solving the problems under study. The author defines the research goal, which consists in the search and development of algorithms for the design of the strategic goals of the entrepreneur, and in this connection, the feasibility of the goal-setting process is analyzed. In order to identify methodological grounds, the author appeals to the didactic potential of the theory of activity, within which the author projects the fundamental aspects of the theory of activity on the individual's labor activity. To reveal the essence of the goal-setting process, the author also resorts to the methodology of the theory of the pyramid of A. Maslow's needs, which, from the point of view of the author, mediates the possibilities of the process of self-realization. The article presents the results of an empirical study conducted among the participants of the International Youth Business Support Program, which is being developed by Youth Business International. Positive results of the research are obtained, which allow establishing the establishment of direct dependence of the success of entrepreneurial activity on the level of goal setting of the entrepreneur. Based on the results of the study, the author concludes that strategic planning is necessary based on the goal-setting activity, because the target-setting subject should realize that it is impossible to build a logical algorithm of actions that will lead to the achievement of a strategic goal or any other medium- and long-term goal, events, but it is more correct and more expedient to build an infrastructure, work on which is more predictable.

**Keywords:** economic development, strategic planning, small and medium business enterprises, goal-setting process, activity theory, labor theory, strategic goals, methodological foundations of practical goal-setting methods.

*Постановка проблемы в общем виде и ее связь с важными научными и практическими задачами.* Предприниматели являются самым значимым, с экономической точки зрения, социальным классом граждан. Учитывая, что Россия существует в условиях рыночной экономики не полных 30 лет, что безусловно мало в масштабах страны и социума, предприниматель, как субъект экономики страны, только в последние 10 лет стал относительно регулируемым. Социально-психологической адаптации нового класса граждан еще не произошло, что вызывает отсутствие социальной ответственности у самих предпринимателей и скептическое отношение к предпринимательской деятельности у работников, за-

действованных в сфере малого бизнеса.

Поменять отношение работников к предпринимателю-работодателю в одностороннем порядке невозможно, особенно если предприниматель действительно не уделяет внимания стратегическому планированию своей деятельности. Работник – первый, кто ощущает и остро реагирует на нестабильность рабочей среды. Умение предпринимателя анализировать свою жизнь и деятельность, правильно расставлять приоритеты, выявлять эффективные решения и предусматривать возможные проблемы – является залогом жизнеспособности предприятия. К сожалению выживание малого бизнеса в современных экономических реалиях не позволяет пред-

принимателю уделять достаточное количество времени на повышение собственной квалификации и личностный рост. Возможным вариантом решения сложившейся ситуации представляется разработка программы по целеполаганию, поскольку проблема самореализации и актуализации в социуме предпринимателя имеет глубокие социально-психологические корни.

Исходя из вышесказанного субъектом исследования были выбраны представители малого и среднего предпринимательства.

Несмотря на то, что личностному росту и постановке производственных целей посвящено достаточно много научных трудов, практических методов работы по целеполаганию крайне мало.

В связи с тем, что предпринимательство не является работой, а в большинстве случаев, является образом жизни для предпринимателя, эту программу целесообразно построить на развитии навыка постановки стратегических жизненных целей и уделить внимание их увязке с предпринимательской деятельностью.

*Формирование целей статьи (постановка задания).* Целью исследования является поиск алгоритма (метода) проектирования стратегических жизненных целей предпринимателя, учитывающего риски для сознания личности, которые может повлечь некорректно произведенная постановка долгосрочных целей индивида и разработка путей их достижения.

*Изложение основного материала исследования с полным обоснованием полученных научных результатов.* Для работы по построению практического метода целеполагания зафиксировано несколько основных рисков, связанных с процессом построения и достижения цели, а именно:

- риск потери стимула в процессе достижения долгосрочной цели;
- риск дисбаланса в жизни по причине необходимости расстановки приоритетов в целях;
- риск потери гибкости сознания в период целеустремленности;
- риск неудовлетворенности жизнью на протяжении пути достижения цели;
- риск получения в будущем результата, актуального в прошлом;
- риск деструкции из-за отсутствия результата или получения отличного от цели результата.

Соответственно необходимо разработать два решения, направленные на:

1. Поиск верного алгоритма проектирования стратегической цели, который бы учитывал все особенности работы сознания.
2. Поиск метода проектирования путей достижения стратегической жизненной цели, который бы учитывал все вышеизложенные риски.

О.К. Тихомировым процесс целеобразования определяется как «формирование образа будущего результата действий (в процессе общения или самостоятельно) и принятие этого образа в качестве основы для практических или умственных действий» [1, с. 17].

Для выявления алгоритма работы сознания в процессе целеполагания взята за основу Теория деятельности А.Н. Леонтьева (1903–1979г.). С точки зрения Теории деятельности процесс целеполагания можно назвать основным инструментом развития личности [2]. Приверженцами данной теории были такие выдающиеся отечественные психологи, как А.Р. Лурия (1902-1977г.), П.Я. Гальперин (1902–1988г.), Д.Б. Эльконин (1904–1984), А.В. Запорожец (1905–1981г.), Л.И. Божович (1908–1981г.), В.В. Давыдов (1930–1998г.). Теория деятельности основывается на постулате о том, что психическое развитие человека напрямую зависит от процесса развития его деятельности. Деятельность индивида рассматривается, как активное взаимодействие с окружающей действительностью. Предполагается, что через деятельность человек выражает свое отношение к

окружающей реальности и направлена деятельность на удовлетворение потребностей человека. Деятельность – это основа, средство и условие развития личности, это целесообразное преобразование модели окружающей действительности.

А.Н. Леонтьев в теории ведущей деятельности описывает влияние главной (основной) деятельности на формирование сознания личности. Для дошкольников такой деятельностью является игра, для школьников младших классов – обучение, для взрослого человека такой деятельностью является труд. Трудовая деятельность предпринимателя напрямую зависит от его навыка целеполагания, а от нее в прямой зависимости уровень личностного развития. В практическом методе самореализацию в трудовой деятельности необходимо брать за основу стратегической жизненной цели.

Согласно Теории деятельности, необходимым критерием в сознании индивида для осуществления каких-либо действий является наличие цели и мотива. Сознание человека примет к исполнению только мотивированную цель.

В свою очередь мотив, согласно Теории деятельности, имеет следующую классификацию: смыслообразующие мотивы и мотивы-стимулы. Можно предположить, что для сдвига мотива на цель обязательным критерием является наличие у сформулированной индивидом цели необходимых свойств, присущих мотиву.

Цель должна быть персональной и вдохновляющей что бы произошел сдвиг мотива на цель. Для построения долгосрочных целей необходимо учитывать, что от «исходного состояния» до «цели деятельности» человека сопровождает «представление о результате».

В теории деятельности сознание человека имеет следующую структуру:

1. Чувственная ткань сознания (конкретные образы реальности, актуально воспринимаемой или всплывающей в памяти).
2. Значения (общее содержание слов, схем, карт и др. понятное людям, говорящим на одном языке).
3. Личностный смысл (то содержание значения, которое оно приобретает лично для каждого человека).

Соответственно для создания «представления о результате» сознание человека использует три составляющие, которые формируют разные образы восприятия. Если говорить о целеполагании, то значение, которое соответствовало некоторым потребностям сразу обретет в сознании личностный смысл. Безусловно, все грани в структуре сознания человека не четкие, когда речь идет о сложных психологических процессах, таких как целеполагание, но важно сделать вывод, что А.Н. Леонтьев именно к «чувственной ткани сознания» относит «всплывающие в памяти образы», которые необходимы для формирования устойчивого «представления о результате».

Цель необходимо проектировать в виде эмоционального, вдохновляющего образа будущего, имеющего персональный смысл, только в этом случае можно получить эффективное в преодолении внешних воздействий и продуктивное в долгосрочной перспективе «представление о результате».

Для поиска критериев построения стратегической цели актуальной в будущем, а не в настоящем, психологу-практику потребуется наглядный пример личностного развития человека, коим может являться Пирамида потребностей А. Маслоу [3]. Внутренне присущее личности противоречие между жизненной целью (смыслом жизни) и реальной степенью приближения к этой цели Л.Н. Коган считает источником самореализации [4]. К тому же В.М. Доний, Г.М. Несен, Л.В. Сохань, И.Г. Ермаков считают самореализацию процессом (и итогом) целостной жизнедеятельности, который заключается в опредмечивании всего спектра индивидуальных способностей и помогает становлению человека как субъекта жизни [5].

Работу по поиску (осознанию) стратегической жизненной цели можно сформулировать как проектирование в сознании эмоционального образа момента в будущем, в котором индивид реализовал все свои способности трудовой деятельности, посредством чего получил сбалансированное удовлетворение всех остальных потребностей.

Второй задачей исследования является поиск метода проектирования путей достижения стратегической жизненной цели, который бы учитывал все вышеизложенные риски.

Основной проблемой процесса целеполагания является формулирование рационального набора средств достижения стратегической цели. Размышления становятся целью, когда индивид находит мотивы и выстраивает план действий. В этот момент в процессе целеполагания появляются условно-рефлекторные связи ума с другими факторами: памятью, эмоционально-волевыми компонентами, образом прошлого в сознании и имеющейся картиной мира. При этом, те практические методы целеполагания, которые популярны сейчас, предполагают построение целей, основанных на принципах конкретности, соразмерности, действительности, измеримости, что усугубляет формирование границ мышления, а в процессе достижения такой цели, субъект может перестать быть психологически свободным, превращая себя в ресурс по достижению цели. Суть проблемы, также в том, что в процессе целеполагания есть достаточное количество неизвестных, что не допускает возможность построения логического алгоритма пути достижения, коим является постановка целей с вышеуказанными критериями. Негативное или позитивное воздействие неизвестных внешних факторов будущего на цель и методы ее достижения является краеугольным камнем всего целеполагания.

Н.Ф. Наумова сформулировала пять принципов целеполагания как стратегической выбора в условиях неопределенности: а) мир целей альтернативен; б) выбор должен быть антиномичен, т.е. следует исходить из предположения о логической несовместимости крайних позиций выбора; в) принцип неопределенности, т.е. утверждается, что в момент выбора, по крайней мере, один из элементов целеполагания неопределен; г) предполагается необходимость принятия в процессе выбора волевого решения, вызванного принципиальной неоптимизируемостью выбора (хотя бы за счет неполной определенности); д) принцип свободного структурирования и интерпретации выбора [6, с. 70–76].

Для решения задачи по поиску метода проектирования путей достижения стратегической цели необходимо понимать, что процесс построения стратегических целей целиком и полностью является творческим процессом.

В качестве средства построения прогноза наряду с рациональным расчетом, опирающемся на достоверное знание, доступное субъекту, используется экстраполяция предыдущего опыта (целеполагающий аспект интуиции). Способность строить модели субъективного будущего в образах является определяющим свойством воображения [7, с. 54–67]. Именно воображение и расчет являются тем инструментарием, с помощью которого индивидум строит прогностическую функцию ситуации, анализ которой, собственно, и позволяет личности сделать выбор. При этом, сфера чувствований и интеллектуальная сфера выступают как взаимно дополняющие, выполняющие специфические, свойственные именно им функции, инструменты единого механизма целеполагания [8].

В практической работе вышеизложенное дает повод для построения подцелей (средств к достижению основной цели) находясь в состоянии воображения эмоционального образа момента в будущем, в котором индивид реализовал все свои способности в трудовой деятельности.

Благодаря такому методу построения подцелей (дей-

ствий по достижению цели) исключается риск подмены цели на средства достижения цели, а также исключается риск дисбаланса в жизни. Человек оценивает все параметры своей жизни исходя из одной стратегической цели, при чем допуская в сознании мысль о том, что вышеуказанная цель уже реализована снимаются границы мышления и индивиду легче описать все параметры своей личности в будущем. Соответственно, осознавая главную цель человек не выстраивает лишних подцелей, что позволяет спроектировать наиболее рациональный путь достижения цели.

Целеполагание при решении творческих задачах описал В.Е. Ключко [9, с. 94]. Творческими являются задачи, в которых конечная цель осмысливается, но конечная позиция не просматривается. В.Е. Ключко утверждает, что на начальном этапе решения детерминация идет исключительно снизу, т.е. от системы подцелей. Это говорит о необходимости понимания субъектом целеполагания зоны своей ответственности. Человек не может и не должен программировать свое сознание на четкое получение конкретного результата в будущем, но должен осознавать, что от выполнения всех подцелей, в прямой зависимости находится и достижение стратегической цели или вариантов ее реализации откорректированных влиянием факторов будущего.

Для удобства работы по описанию собственных характеристик личности в будущем, субъекту предлагается поделить все осознаваемые характеристики на три группы: семейно-бытовые, профессионально-деловые и личностные.

После осуществления работы по целеполаганию по данному методу субъект получает эмоциональный, вдохновляющий образ будущего, имеющего персональный смысл, который выполняет роль стимула и четкий список характеристик разного рода, развитие в себе или достижение которых ежедневно приближает субъект к реализации стратегической цели или ее вариантов, откорректированных влиянием факторов будущего.

Эмпирические исследования проводились среди участников Международной программы поддержки молодежного бизнеса – «Молодежный бизнес в России». В исследовании приняли участие 170 предпринимателей со всех регионов Российской Федерации со стажем предпринимательской деятельности до двух лет. С предпринимателями были проведены беседы и стандартизированные опросы с целью выявления закономерностей между уровнем применения целеполагания, масштабом стратегической цели, реальными показателями предпринимательской деятельности и скоростью достижения этих показателей, представлены на рисунке 1.



Рисунок 1 – Соотношение уровня целеполагания к уровню финансовых показателей предпринимательской деятельности

Субъекты исследования были разделены на три группы по уровню процентного прироста финансовой прибыли за прошлый год. Предприниматели оценили уро-

вень целеполагания путем выбора одного из предложенных ответов.

В результате исследования установлена прямая зависимость успешности предпринимательской деятельности от уровня целеполагания предпринимателя. В группе предпринимателей с приростом прибыли от 41 % за прошлый год более 60 % опрошенных осуществляют комплексное стратегическое и текущее планирование. В группе с уменьшением прибыли по сравнению с прошлым годом участники практически не пользуются целеполаганием.

В рамках беседы с участниками исследования выявлен факт продуктивного воздействия масштабных целей на уровень прироста прибыли.

*Выводы исследования и перспективы дальнейших изысканий данного направления.* Субъект целеполагания должен осознать, что выстроить логический алгоритм действий, который приведет к достижению стратегической цели или любой другой среднесрочной и долгосрочной цели невозможно, поскольку присутствует неопределенность будущих событий, но правильное и целесообразнее выстраивать инфраструктуру, работа над которой более прогнозируема. При этом каждое действие в жизни человека обретает смысл, он осознает, что при благоприятном стечении обстоятельств будущего возможно осуществление стратегической цели, а при неудачном стечении обстоятельств будущего, человек понимает, что сделал все возможное и результат - наиболее успешный вариант при сложившихся обстоятельствах.

Эта информация вписывается в соответствующие модули характеристик, как необходимые качества и предметы без которых невозможно гармонии в эмоциональном образе будущего.

Контроль выполнения подцелей и самоконтроль в момент совершения действий является слабым звеном почти всех программ по целеполаганию. Это связано с тем, что применение функции контроля субъекту необходимо ежедневно и достаточно срочно. Система контроля должна быть очень емкой и при этом лаконичной, настолько чтоб человек мог ее применить тогда, когда ему это необходимо. В данном методе предусмотрена следующая система контроля: субъект письменно оформляет три модуля характеристик и к данной схеме может обращаться в любой удобный момент.

Задача человека каждый раз, когда он сталкивается с внутренними или внешними факторами, требующими принятия решения, сверяться со схемой.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Тихомиров О.К., Телегина Э.Д., Волкова Т.К. Психологические проблемы целеобразования. М.: Наука, 1977. 258 с.
2. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. М., 1975.
3. Маслоу А.Г., Мотивация и личность/Перевод с англ. Татлыбаевой А. М. СПб.: Евразия, 1999, С. 382–383.
4. Коган Л.Н. Цель и смысл жизни человека. М.: Мысль, 1984. 251 с.
5. Психологія і педагогіка життєтворчості :навч.-метод. посібник / НАН України, Ін-т соціології ; ред. В. М. Доній [та ін.]. К.: [б.в.], 1996. 791 с.
6. Наумова Н.Ф. Социологические и психологические аспекты целенаправленного поведения. М.: Наука, 1988. 199 с.
7. Швалб Ю.М. Психологические модели целеполагания. К.: Стило, 1997. 240 с.
8. Коган А.Ф. Психологическое моделирование целеполагания и принцип псевдосвободы выбора цели в учебной деятельности. Психология. Сб. научных трудов. Вып. 3(6). Киев, 1999. С. 212–222.
9. Клочко В.Е. Целеобразование и динамика оценок в ходе решения мыслительных задач. Психологические исследования интеллектуальной деятельности. М.: Изд-во МГУ, 1979.

Статья поступила в редакцию 16.04.2018  
Статья принята к публикации 27.06.2018

УДК 159.9

## СТАНОВЛЕНИЕ ИДЕНТИЧНОСТИ НА ЭТАПЕ ПЕРЕХОДА ОТ СМЫСЛОВОГО К ЦЕННОСТНОМУ СОЗНАНИЮ У ДЕТЕЙ-ИНВАЛИДОВ С СОМАТИЧЕСКИМИ НАРУШЕНИЯМИ

© 2018

**Туран Наталья Константиновна**, психолог, соискатель

*Главное бюро медико-социальной экспертизы по Кемеровской области  
(654041, Россия, Новокузнецк, ул. Сеченова, 28а, email: natalia.turan@yandex.ru)*

**Аннотация.** Детская инвалидность представляет собой одну из актуальных проблем, затрагивающих все сферы социальной жизни – от практического здравоохранения до системы образования и рынка труда: поскольку первичный соматический дефект накладывает отпечаток на все сферы развития и жизнедеятельности личности лица с ограниченными возможностями здоровья: биологический дефект обуславливает последующие трудности при интеграции в общество, ограничивает социализацию, накладывает отпечаток на формирование когнитивной, эмоционально-волевой, мотивационной сферы, задает своеобразность Я-Концепции и ее компонентов на всех этапах развития жизненного мира личности, но, особенно, в детстве. Одним из значимых качеств Я-Концепции является гендерная идентичность, являющийся одним из конструктов, выделяющихся при переходе от смыслового к ценностному сознанию – в период младшего подросткового возраста. Именно данному аспекту личности ребенка-инвалида и особенностям его развития в условиях стойкого соматического дизонтогенеза посвящена данная работа. В работе представлены результаты изучения особенностей образов поло-ролевой идентификации и специфичность становления гендерной идентичности на этапе перехода от смыслового к ценностному сознанию детей-инвалидов младшего подросткового возраста, имеющих стойкие умеренные нарушения соматического здоровья. Данная статья представляет собой один из значимых аспектов диссертационного исследования на тему «Особенности становления смыслового и ценностного сознания у детей инвалидов с разным уровнем нарушений функций организма».

**Ключевые слова:** инвалидность, ребенок-инвалид, постнеклассическая психология, антропосоционоэтическая концепция, теория психологических систем.

## TO ISSUE OF GENDER IDENTITY FORMATION OF CHILDREN WITH SOMATIC DISEASE

© 2018

**Turan Natalia Konstantinovna**, Psychologist, Ph.D candidate

*Main Bureau of Medico-Social Expertise for the Kemerovo Region  
(654041, Russia, Novokuznetsk, Sechenov Street, 28a, email: natalia.turan@yandex.ru)*

**Abstract.** Children's disability is one of the most important problems cross-sectional all spheres of social life - from practical health care to the education system and the labor market: because of the primary somatic defect has an influence on all spheres of development and life activity of the person with disabilities. A biological defect causes subsequent difficulties in integrating into society, limits socialization, imposes an imprint on the formation of cognitive, emotional-volitional, motivational spheres, specifies the peculiarity of the I-Concept and its components at all stages of development of the individual's life-world, but especially in childhood. One of the significant qualities of the I-Concept is gender identity, which is one of the constructs that stand out from the semantic to the value consciousness - during the younger adolescence. It is this aspect of the personality of the disabled child and the peculiarities of his development in the conditions of persistent somatic dysontogenesis that this work is devoted to. The paper presents the results of studying the features of the images of sex-role identification and the specificity of the gender identity formation at the stage of transition from the semantic to the value consciousness of disabled children of younger adolescence who have persistent moderate disorders of somatic health. This article is one of the significant aspects of the dissertation research on The peculiarities of the formation of the semantic and value consciousness in children with disabilities with different levels of violations of the body's functions.

**Keywords:** disability, a biopsychosocial model of the disease, an ontogenetic paradigm, the theory of psychological systems, post-nonclassical psychology.

Инвалидность представляет собой сложный социальный феномен. Неуклонный рост количества людей, имеющих категорию «инвалид» актуализирует глубокое всестороннее изучение данной социальной проблемы: число инвалидов среди здорового населения в нашей стране на 2017 год число составило около 15 миллионов человек, из них – около 600 000 детей (инвалидов). Изучение психологических особенностей детей-инвалидов с соматическими заболеваниями приобретает все большую значимость, поскольку именно они формируют образ страны в будущем [1–3].

Инвалидность – это, с одной стороны, специфическое состояния организма индивида, ограничивающее его способность к жизнедеятельности в целом, а также реализацию специфических умений и навыков, что отличает искомое состояния от длительного хронического заболевания, но с другой – еще и особенный психосоциальный феномен: вследствие тяжести протекания длительного хронического заболевания нарушается способность к взаимодействию на разных социальных уровнях, возникает состояние дезадаптации. В частности, детская инвалидность – это не только проблема стойких расстройств организма в виде соматических и/или интеллектуальных нарушений, но и также вторичные нарушения, связанные с процессами становления и социализации личности [1; 2].

В процессе социализации на этапе выхода в макросоциальную среду подвергаются стигматизации и маргина-

лизации, что подчеркивает их зависимость от мнений и настроений, бытующих в обществе, а также подчеркивает отчужденность детей и подростков с ограниченными возможностями от их здоровых сверстников. Особенно обостряется понимание отличности себя от здоровых сверстников в подростковый период и на данном этапе возрастает значимость такого компонента личности, как идентичность, в том числе, поло-ролевая [4].

Проблема конструкта идентичности приобретает особое значение в пубертатный период (перехода от детства к взрослости), поскольку этот личностный конструкт несет полноту представлений о себе, значимых людях, реалистичность и гибкость понимания себя и других, способность к эмпатии и, в конечном счете, определяет постоянство не только Я-концепции и состояние ценностных ориентаций, но стабильность жизненного мира личности [5; 6].

Феномен личностной идентичности начинает формироваться в период раннего детства и непрерывно развивается в контексте всей психосоциальной жизни личности, чему способствует не только референтные группы субъекта, но культурно-исторические представления, бытующие на актуальном этапе развития общества.

Проблема идентичность рассматривается в социогуманитарных науках на всем протяжении их развития. В философии личностная идентификация представляет собой проблему отношения индивида к самому себе. В философии исторически сложились следующие крите-



рия идентичность: телесный, постулирующий мысль о том, что существование личности заканчивается с потерей телесности, поскольку личность – лишь физическое воплощение, единственно необходимое и достаточное для существования личности. Психологический критерий не требует постоянства физической оболочки, но затрагивает непрерывность ноосферы, подразумевая непрерывность гармоничного существования индивида в течение жизни, а также непрерывность картины жизненного времени личности и представлений о себе, своем, прошлом, настоящем, будущем, ценностях, творческой созидательности, гендерной идентичностью. В философии сознания данный процесс трактуется через нейрофизиологические процессы на уровне ВНД. [7; 8].

Вопрос идентичности личности – один из наиболее остро стоящих в психологии на протяжении развития науки. В зарубежной психологии первые идеи об идентичности сложились в концепции У. Джемса: представления об идентичности как личностном феномене включали психофизические задатки, интеллектуально-нравственные особенности, формирующиеся под влиянием группы. Э. Эрикссон выделял групповую и психосоциальную идентичность органической и индивидуальный аспекты данного феномена, включая в него психофизиологические задатки, индивидуальные особенности функционирования защитных механизмов психики, тождественность, целостность личности и осуществляемые ею социальные роли. С его точки зрения идентичность является показателем личностной зрелости, складывающаяся по итогам прохождения каждого из восьми кризисных этапов, накладывающих отпечаток на всю жизнь [9–11].

В отечественной психологии значимы теоретические представления В.Н. Мясищева, Л.И. Божович, А.Н. Леонтьева. Данные теоретические представления заложили базис для выхода в постнеклассическом периоде развития психологии в над субъектную позицию, что позволило создать целостное представление о жизненном мире личности.

В работах Л.И. Божович конкретизирована мысль о том, что при взрослении ребенка у него складывается специфический личностный феномен направленности, содержащий интернальную позицию по отношению к внешнему микро- и макросоциальному окружению, а также являющийся своеобразной predisposition, затрагивающие все сферы жизненной активности [9]. В концепции В.Н. Мясищева самость личности раскрывается посредством действенных актов, устремленности в будущее, а также «системы временных связей человека как личности-субъекта со всей действительностью или ее отдельными сторонами». Однако, именно концепция личностных смыслов А.Н. Леонтьева постулируется важность объективной реальности (в том числе, учитывается деятельностный аспект) на становление внутренней реальности, личностных подструктур на направленность личности, что становится личностным смыслом [12]. Представления А.Н. Леонтьева в настоящее время являются одним из наиболее значимых теоретических представлений, послуживших развитию представлений о личности как открытой системе, и развиваемых в настоящее время в контексте антропосоциогенетической парадигмы.

В постнеклассической отечественной реализуются антропосоциогенетический и системный подход к изучению личностных структур, позволяющий говорить о жизненном мире личности, не разделяя психическую реальность на внешнюю и внутреннюю, что позволяет создать более полную и целостную картинку индивидуальной реальности. Психологическая антропология концентрируется на нозетических аспектах, самоактуализации, трансцендентности личности. В контексте ТПС и САП (в работах В.Е. Клочко, Т.Г. Бохан, О.И. Васильевой) выделены компоненты смыслового и ценностного сознания в условиях психосоматической нормы развития [5; 6; 13].

Итак, для смыслового уровня сознания характерны следующие особенности: посредством как собственной деятельности ребенка по изучению предметного мира, так и деятельности родителей как агентов культуры, формируются смыслы, которые преломляются и субъективируются в индивидуальном развитии. Как отмечает В.П. Зинченко, смыслы, уже существующие в культурном контексте, субъективируются в индивидуальном опыте ребенка, таким образом происходит межпоколенческая передача опыта, знаний, транслируются морально-нравственные идеалы, присущие обществу.

На этапе перехода от смыслового к ценностному уровню сознания особую значимость приобретает рефлексивные способности и надсубъектность, сверхзначимость самостоятельности, стремление к поиску пространства и возможности для самореализации, появление зачатков способности выстроить перспективу будущей жизни, дифференцирование Я-Концепции.

Ценностный уровень сознания характеризуется следующими компонентами: интегрированным образом Я, основывающимся на гендерной идентичности, образцами самоопределения, локусом контроля, иерархией ценностных ориентаций. Указанные компоненты в своей совокупности и онтогенетических особенностях создают индивидуальную картину жизненного мира [5; 6; 13–15].

Общие вопросы становления образов гендерной идентичности в период формирования многомерного мира условиях соматического дизонтогенеза были представлены на Сибирском Психологическом Форуме [16].

Целью исследования стало изучение особенностей поло-ролевой идентичности детей с ограниченными возможностями в условиях хронического соматического дизонтогенеза на этапе становления смыслового сознания и на этапе перехода от смыслового к ценностному сознанию.

Методы исследования. Для выявления идеалов, служащих идентификационными образцами, в которых отражаются ценностные предпочтения, применена методика «Остров» (О.И. Васильева), позволяющая при помощи ретроспекции и сравнительного анализа исследовать особенности трансформации идентичности на этапе перехода от смыслового к ценностному сознанию. Для изучения особенностей смыслового сознания используется ретроспекция: испытуемым предлагается вспомнить себя в возрасте 6-7 лет (сенситивный этап становления этого уровня сознания) и назвать сказочных персонажей, людей из окружения, которые их интересовали в тот период. Далее распределить их по категориям: герой сильный, способный защитить (маскулиный образ), «самый добрым, нежным, ласковым» (феминный образ). Потом необходимо выбрать героя, на которого испытуемый больше всего хотел быть похожим. Для изучения актуальных образов идентификации процедура повторяется относительно настоящего времени с теми же самыми вопросами. Последующий анализ данных проводился при помощи контент-анализа объединялись лексические единицы в смысловые категории, которые отражают определенные смыслы [13].

Важно отметить, что с участниками исследования проводилась также беседа, где они комментировали и поясняли, какие качества героев являются ценными для них, а какие качества героев им не нравятся.

В исследовании образов идентичности приняли участие 64 младших подростка-инвалида с разными соматическими нарушениями (стойкими хроническими нарушениями эндокринной, сердечно-сосудистой, кровообращения, сенсорной систем, опорно-двигательного аппарата): 32 мальчика и столько же девочек в возрасте 10(11)–13 лет. В неполных семьях воспитываются 56,2 % респондентов, тогда как в полных – 43,8 %

Результаты. В результате контент-анализа выделились следующие смысловые категории образов младших школьников в возрасте 6-7 лет идентификации: су-

пер-герои, принцессы, герои советских и российских мультфильмов, герои сказок, герои советских фильмов для детей, спортсмены, современные киногерои, семья, представлено в таблице 1.

Таблица 1 - Положительные образы идентификации младших подростков на этапе становления смыслового сознания

	Образ положительной идентификации в прошлом								Итого
	Супер герой	принцессы Дисней	герои совет. мульт.	герои сказок	герои совет. фильмов	Спортсмены	сверхгерои	семья	
Частота абсолютная, %	18,7%	26,6%	23,0%	6,2%	7,8%	1,5%	1,5%	12,5%	100,0%
мальчики	15,6%	3,1%	9,4%	6,2%	4,7%	1,5%	1,5%	7,8%	30,0%
Девочки	3,1%	23,4%	14,6%	0,0%	3,1%	0,0%	0,0%	4,7%	30,0%

Анализируя выделенные категории положительных идентификационных образов можно выделить наиболее значимые положительные смыслообразующие коннотации, которыми наделены эти образы: доброта, красота, смелость, находчивость, целеустремленность, готовность помочь и защитить слабого, безоговорочное принятие, терпение, толерантность, позитивный взгляд на жизнь.

Выявлено, что у 7,8 % мальчиков-инвалидов присутствуют феминные образы гендерной идентификации, у 17,2 % девочек с ограниченными возможностями – маскулинные, что свидетельствует о некотором смещении в понимании гендерных ролей у некоторой части детей-инвалидов в возрасте 6–7 лет. Мы предполагаем, что данный факт может быть связан с типом семьи (полная/неполная) в которой воспитывается ребенок. При проведении корреляционного анализа по критерию хи-квадрат для определения наличия взаимосвязи между типом состава семьи положительными образами гендерной идентичности на этапе становления смыслового сознания искомая связь выявлена ( $r=0,178$  на уровне значимости 0,005).

Полученные результаты в отношении отрицательных образов идентификации младших школьников –инвалидов, представлено в таблице 2, свидетельствуют, что преобладают отрицательные персонажи классических сказок и современных мультипликационных фильмов, каждый пятый респондент не выделил образов отрицательной идентификации, далее встречаются антигерои кинофильмов и одноклассники, ровесники, супергерои и их противники.

Таблица 2 - Отрицательные образы идентификации младших подростков на этапе становления смыслового сознания

	Образ отрицательной идентификации							Итого
	герои сказок	герои совр. мульт.	Кино герои	Одноклассники	нет образа	Ровесники	супергерои и (антиподы главного героя)	
Частота абсолютная, %	20,3%	40,6%	9,4%	4,7%	20,3%	1,4%	1,4%	100,0%
Мальчики	9,4%	12,5%	9,4%	1,4%	12,5%	1,4%	1,4%	30,0%
Девочки	10,9%	28,1%	0,0%	3,1%	7,8%	0,0%	0,0%	30,0%

Проанализировав представленные культурно-исторические образы отрицательной идентификации, можно заключить, что на данном этапе смыслообразующими отрицательными коннотациями здесь выступают стремление к захвату мира, жажда власти, агрессивность, жесткость. Отсутствие образа идентификации, возможно, обусловлено защитными процессами вытеснения и рационализации, позволяющими создать социально одобряемое впечатление, снизить тревогу, возможно, связанную с актуальными негативными переживаниями.

Кроме того, замечено, что 18,7 % девочек и 20,3 %

мальчиков инвалидов выбирают персонажей противоположных их полу – у них выявлена инверсия в образ отрицательной гендерной идентичности. В данном контексте девочками не приемлются типично мужчинам грубость, жесткость, стремление к власти; мальчиками также отрицаются качества, приписываемые, в основном феминным персонажам, поскольку в качестве отрицательных персонажей, несущих негативные смыслы, выступают в средствах культуры (сказках, мифах, кинопродукции) чаще женщины.

Выявлены следующие смысловые категории положительных образов идентификации младших подростков в их настоящем времени (Таблица 3): герои сказок, члены семьи, киногерои, спортсмены, медийные персоны, ведущие интернет-дневников, актеры, литературные персонажи, не выделяют образ идентификации 3,1 % респондентов.

Таблица 3 - Образцы положительной идентификации младших подростков с ОВЗ на этапе перехода от смыслового к ценностному сознанию

	Образцы положительной идентификации в настоящем										Итого
	Мульт герои	герои книг	Кино герои	Блогеры	Актеры	Спортсмены	Певцы	на члене в семье	нет образа для подражания	ТВ-ведущие науч. прогр.	
Частота абсолютная, %	32,8%	4,7%	15,6%	4,7%	3,1%	6,3%	4,7%	20,3%	3,1%	1,5%	100,0%
мальчики	12,5%	4,7%	10,9%	1,5%	0,0%	6,3%	0,0%	14,1%	0,0%	0,0%	30,0%
девочки	20,4%	0,0%	4,7%	3,1%	3,1%	0,0%	4,7%	9,4%	3,1%	1,5%	30,0%

Анализ смыслов, которые несут положительные образы, позволяет заключить, что преобладающими положительными ценностно-смысловыми коннотациями у младших подростков на данном этапе возрастного развития выступают, как внешняя привлекательность, так и такие качества характера, как добросердечие, способность защитить слабого, терпимость, душевность, творческая активность, но также и способность стать успешным, финансово независимым и известным. Также, отмечается инверсия образов гендерной идентичности инвалидов младшего подросткового возраста: 17,9 % лиц мужского пола идентифицируются с феминными персонами, четверть респондентов женского пола выбирают доминирующие образы идентификации, которые наделяют типичными маскулинными коннотациями. При анализе данных по статистическому критерию хи-квадрат выявлены значимые связи между типом гендерной идентификации и составом семьи инвалидов младшего подросткового возраста ( $r=0,525$  на уровне значимости 0,005.), что может породить гипотезу о связи типа семьи с формированием гендерной идентичности у детей-инвалидов.

При анализе образов отрицательной идентификации у младших подростков-инвалидов преобладают ориентации на сказочных персонажей (злые ведьмы, антиподы супергероев, антигерои книг), у одной трети респондентов отрицательные образы не идентифицируются, участники исследования обуславливают это благоприятными взаимоотношениями со значимыми людьми и тем, что не акцентируют внимание на отрицательных персонажах произведений, далее выделена категория педагогов и антигерои кинофильмов, деятели эстрады, селебритис, герои книг, одноклассники, члены семьи, представлено в таблице 4.

Выделенные образы несут смысл таких ценностей, как несоответствие общепринятым нормам поведения, агрессивность, сверх популярность, жадность, стремление обогатиться за счет слабых, лицемерие, алчность, злость. Отмечается инверсия образов отрицательной гендерной идентификации на данном этапе становления жизненного мира у равного количества мальчиков (10,9 %) и девочек (10,9 %) с ограниченными возможностями (в каждой гендерной группе). Данный факт может быть обусловлен культурным контекстом, в котором

девочки отрицают типично присущие маскулинности ценностные смыслы, мальчики же, наоборот, отрицают типичные феминные черты.

Таблица 4 - Образцы отрицательной идентификации младших подростков с ОВЗ на этапе перехода от смыслового к ценностному сознанию

	Образцы отрицательной идентификации в настоящем									Итого
	герои сказок м/ф	герои книг	Певцы	медийные личности	педагоги	одноклассники	члены семьи	нет образа	киногерои	
Частота абсолютная, %	37,5%	1,5%	4,7%	1,5%	9,4%	1,5%	3,1%	31,2%	9,4%	100,0%
мальчики	17,4%	1,5%	3,1%	1,5%	0,0%	1,5%	0,0%	15,6%	9,4%	50,0%
Девочки	20,4%	0,0%	1,5%	0,0%	9,4%	0,0%	3,1%	15,6%	0,0%	50,0%

При анализе данных по критерию хи-квадрат обнаруживается значимая взаимосвязь между типом гендерной идентификации и составом семьи инвалидов младшего подросткового возраста, что представлено в ( $\chi^2=0,529$  на уровне значимости 0,005.), что усиливает выше выдвинутое предположение о связи типа семьи и, вероятно, типа семейного воспитания с формированием гендерной идентичности.

Обсуждение. При исследовании особенностей становления идентичности детей-инвалидов младшего подросткового возраста выявлено доминирование образов положительной и отрицательной идентификации, сформированные посредством средств культуры и масс-медиа: данный факт сохраняется как на этапе становления смыслового уровня сознания, так и при переходе от смыслового к ценностному уровню сознания.

При этом, выявлено усложнение образов положительной идентичности: если на этапе смыслового сознания преобладают образцы идентификации, связанные с мифологичными, вымышленными образами (персонажи сказок, мультипликационных и детских кинофильмов), то на этапе перехода от смыслового к ценностному уровню сознания актуальными образами идентичности начинают выступать не только персонажи сказочные, архитипичные образы, но также родственники, персоны масс-медиа (певцы, телеведущие, блогеры, спортсмены), то есть многомерный расширяется, в него встраиваются реальные люди.

Относительно образов отрицательной идентичности выявлено, что на этапе смыслового сознания также доминируют образы культуры (в основном, сказочные герои), эти образы сохраняются так же на этапе перехода от смыслового к ценностному уровню сознания, но этапе перехода к ценностному сознанию выделены также образы одноклассников, педагогов, членов семьи.

Выделены значимые позитивные смысловые категории жизненного мира младших подростков-инвалидов, в качестве которых выступают добро, смелость, красота, трудолюбие, на этапе перехода от смыслового к ценностному сознанию означенные смыслы дополняются такими ценностями, как доверие, способность защитить слабого, творческое самовыражение, терпимость. Негативными категориями жизненного мира являются – на этапе смыслового сознания жадность, злость, агрессия; к которым приобщаются смыслы жадность, борьба за власть, глупость при переходе от смыслового к ценностному сознанию.

Кроме того, нельзя не отметить, что у 30% младших подростков с ограниченными возможностями отсутствуют образы отрицательной идентификации на этапе развития смыслового уровня и при переходе от смыслового к ценностному сознанию, а также отсутствуют образы положительной идентичности у 3% младших подростков-инвалидов на этапе перехода от смыслового к ценностному сознанию. Данный факт свидетельствует о том, что возрастает напряженность защитных механизмов психики (отрицания, вытеснения, рационализации), направленных на борьбу со стрессом и его купирование,

что обусловлено значительной нехваткой психофизиологических ресурсов вследствие стойких ограничений жизнедеятельности по основному заболеванию. При этом, напряженность указанных защитных механизмов выше у мальчиков-инвалидов.

Наблюдается инверсия в образах положительной и отрицательной гендерной идентификации на этапе становления смыслового сознания и в переходный период от смыслового к ценностному сознанию. При изучении образов поло-ролевой идентичности в период перехода от смыслового к ценностному сознанию выявлена инверсия гендерной идентичности в положительных и отрицательных образах, положительно коррелирующая с особенностями условий воспитания (неполные семьи) детей-инвалидов.

В ретроспективном анализе взаимосвязи образов поло-ролевой идентификации и состава семьи не выявлено значимых связей, тогда как при анализе актуальных гендерных образов наличествует оная взаимосвязь. Следовательно, возрастает значимость условий воспитания именно на этапе перехода от смыслового к ценностному уровню сознания. Этот факт требует дальнейшей проработки и является перспективной задачей для дальнейших исследований.

Полученные в результате исследования данные будут значимы как при создании индивидуальных рекомендаций в условиях консультативной работы психологов медико-социальной экспертизы (далее – МСЭ), при создании индивидуальных программ абилитации или реабилитации инвалидов (ИПРА) в службе МСЭ, так и при составлении и реализации социально-психологического компонента реабилитации (абилитации) на уровне учебных заведений. При этом, в процессе психологической реабилитации необходимо учитывать выявленные данные о значимости семейной ситуации для подростков с ограниченными возможностями, проживающих в неполных семьях, а также на ресурсной работе по оптимизации деятельности защитных механизмов психики (особенно, это касается мальчиков-инвалидов) и формированию психофизической стрессоустойчивости.

Выводы. Подводя итог изучению образов гендерной идентичности на этапе перехода от смыслового к ценностному сознанию, можно сделать следующие выводы:

1. Выявлено усложнение пространства жизненного мира детей-инвалидов младшего подросткового возраста. Это выражается в постепенном отдалении от образов сказочных персонажей в пользу ориентации на реальных людей (представителей как культуры масс-медиа, так и референтных групп), что позволяет на бессознательном уровне включать более сложные ценностно-смысловые структуры.

2. Наблюдается инверсия в образах положительной и отрицательной гендерной идентификации на этапе становления смыслового сознания и в переходный период от смыслового к ценностному сознанию – данный факт требует дальнейшей разработки.

3. Выявлено возрастание значимости условий семейного воспитания для инвалидов младшего подросткового возраста, проживающих в неполных семьях, на этапе перехода от смыслового к ценностному сознанию. Данный факт также требует дальнейшей разработки.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. ВОЗ доклад об инвалидности / Электронный ресурс // Внешняя ссылка: [http://www.who.int/disabilities/world\\_report/2011/report/ru/](http://www.who.int/disabilities/world_report/2011/report/ru/).

2. Минтруда и соцзащиты/ Электронный ресурс // Внешняя ссылка: <http://www.rosmintrud.ru/social/invalid-defence/250>.

3. Федеральная служба госстатистики/Электронный ресурс // Внешняя ссылка: [http://www.gks.ru/wps/wcm/connect/rosstat\\_main/rosstat/ru/statistics/population/disabilities/](http://www.gks.ru/wps/wcm/connect/rosstat_main/rosstat/ru/statistics/population/disabilities/)

4. Киселева, Н.А. Психологическое изучение детей с отклонениями в развитии / Н.А. Киселева, И.Ю.

Левченко. – М.: Коррекционная педагогика, 2005. – 210 с.

5. Бохан Т.Г., Филоненко А.Л., Костюк К.Б. «Образы гендерной идентичности у подростков, лишенных родительского попечения» Вестник Томского государственного университета. 2013. № 371. С. 156–160.

6. Клочко В.Е. Человек как психологическая система // Сибирский психологический журнал. 1996. № 2. С. 23–27.

7. Бауман З. Индивидуализированное общество. / Пер. с англ. под ред. В. Л. Иноземцева; Центр исслед. постиндустр. о-ва, журн. «Свободная мысль». — М.: Логос, 2002.

8. Нурманбетова Д. Н. Архитектоника человеческой идентичности // Вопросы философии. – 2016. – № 5.

9. Крылов А. Н. Эволюция идентичностей: кризис индустриального общества и новое самопознание индивида. – М.: Издательство Национального института бизнеса, 2010. – 272 с. – ISBN 978-5-8309-0356-1

10. Сэмьюэлз Э., Шортер Б., Плот Ф. Идентичность // Сэмьюэлз Э., Шортер Б., Плот Ф. Критический словарь аналитической психологии К. Юнга. – М.: МНПП «ЭСИ», 1994. – С. 58–59.

11. Эриксон Э. Идентичность: юность и кризис. – М.: Флинта, МПСИ, Прогресс, 2006. – 352 с.

12. Леонтьев Д.А. Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой реальности. 2-е, испр. изд. — М.: Смысл, 2003. — 487 с.

13. Васильева О.И. «Исследования процесса становления ценностного сознания в условиях развивающей образовательной среды» «Психология и педагогика», 19 ноября 2007 г.

14. Шувалов А.В. Антропологический подход к проблеме психологического здоровья / А.В. Шувалов // Вопросы психологии. – 2011. – № 5. С. 3–16.

15. Шувалов А.В. Психологическое здоровье и гуманитарные практики / А.В. Шувалов // Вопросы психологии. – 2012. – № 1. С. 1–10.

16. Туран Н.К. «Особенности формирования образов поло-ролевой идентификации подростков с ограниченными возможностями с разным уровнем соматических нарушений» // КОМПЛЕКСНЫЕ ИССЛЕДОВАНИЯ ЧЕЛОВЕКА: ПСИХОЛОГИЯ: МАТЕРИАЛЫ VII СИБИРСКОГО ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ФОРУМА / под ред. О.М. Краснорядцевой. – Томск: Томский государственный университет, 2017. – Часть 2. Здоровье человека на пути к постинформационному обществу. – С. 146–152.

*Статья поступила в редакцию 18.03.2018*

*Статья принята к публикации 27.06.2018*

УДК 159.9

**ОСОБЕННОСТИ ОБРАЗОВ ИДЕНТИЧНОСТИ НА ЭТАПЕ ФОРМИРОВАНИЯ ЦЕННОСТНОГО СОЗНАНИЯ У ДЕТЕЙ-ИНВАЛИДОВ С СОМАТИЧЕСКИМИ НАРУШЕНИЯМИ**

© 2018

**Туран Наталья Константиновна**, психолог, соискатель*Главное бюро медико-социальной экспертизы по Кемеровской области  
(654041, Россия, Новокузнецк, ул. Сеченова, 28а, email: natalia.turan@yandex.ru)*

**Аннотация.** По данным Всемирной Организации Здравоохранения, здоровье населения России находится в критическом состоянии. Результаты фундаментальных исследований свидетельствуют о кризисном состоянии здоровья у представителей всех возрастных групп, особенно у детей. По статистике, предоставленной Министерством Труда и Социальной защиты Российской Федерации для Росстата и Детского фонда Организации Объединенных Наций (ЮНИСЕФ), количество детей с ограниченными возможностями составляет 71347 человек. Стойкие ограничения жизнедеятельности ребенка-инвалида накладывают отпечаток не только на повседневную физическую и ментальную активность, но также ограничивают его при получении образовательных услуг, взаимодействии со сверстниками и активность на их уровне, последующую профориентацию и реализацию достижения профессионального акме. То есть инвалидность представляет собой биопсихосоциальный феномен, пронизывающий жизненный мир личности, ограничивая ее в реализации предписанных и достигаемых социальных ролей, искажая социальную ценность инвалида в глазах общества. В работе представлены результаты изучения особенностей образов поло-ролевой идентификации и специфичность становления гендерной идентичности на этапе становления ценностного сознания детей-инвалидов младшего подросткового возраста, имеющих стойкие умеренные нарушения соматического здоровья. Данная статья представляет собой один из значимых аспектов диссертационного исследования на тему «Особенности становления смыслового и ценностного сознания у детей инвалидов с разным уровнем нарушений функций организма» и является продолжением ранее заявленной работы об изучении образов поло-ролевой идентификации и гендерной идентичности подростков-инвалидов на этапе перехода от смыслового к ценностному уровню сознания.

**Ключевые слова:** идентичность, постнеклассическая психология, антропосоциальная модель, биопсихосоциальный подход, теория психологических систем, инвалидность.

**ON THE SPECIFICITY OF IMAGES OF GENDER AND GENDER IDENTITY OF DISABLED CHILDREN WITH SOMATIC DISORDERS AT STAGE OF VALUE CONSCIOUS FORMATION**

© 2018

**Turan Natalia Konstantinovna**, Psychologist, Ph.D candidate*Main Bureau of Medico-Social Expertise for the Kemerovo Region  
(654041, Russia, Novokuznetsk, Sechenov Street, 28a, email: natalia.turan@yandex.ru)*

**Abstract.** According to the World Health Organization, the health of the Russian population is in critical condition. The results of basic research indicate a crisis of health in representatives of all age groups, especially in children. According to statistics provided by the Ministry of Labor and Social Protection of the Russian Federation for Rosstat and UNICEF, the number of children with disabilities is 71347 people. The persistent limitations of the disabled child's life impose an imprint not only on everyday physical and mental activity, but also restrict it in obtaining educational services, interaction with peers and activity at their level, subsequent vocational guidance and the realization of achieving a professional acme. That is, disability is a biopsychosocial phenomenon that permeates the person's life world, limiting it to the implementation of prescribed and achieved social roles, distorting the social value of the disabled in the minds of society. The paper represents the results of studying the features of images of gender-role identification and the specificity of the formation of gender identity at the stage of the formation of the value consciousness of disabled children of young adolescents with persistent moderate disabilities of somatic health. This article is one of the significant aspects of the thesis "Peculiarities of the formation of the semantic and value consciousness in children with disabilities with different levels of violations of the body's functions" and is a continuation of the previously announced work on the study of images of gender identity and gender identity of disabled adolescents at the stage transition from the semantic to the value level of consciousness. This article is one of the significant aspects of the dissertation research on the peculiarities of the formation of the semantic and value consciousness in children with disabilities with different levels of violations of the body's functions.

**Keywords:** identity, post-non-classical psychology, anthropological and psychosocial model, biopsychosocial approach, theory of psychological systems, disability.

Результаты статистического мониторинга служб медико-социальной экспертизы, Росстата, Пенсионного Фонда России подтверждают тенденцию роста несовершеннолетних инвалидов на территории Российской Федерации: с 2015 по 2017 гг. их численность возросла с 560422 до 636024 тыс. человек [1; 2].

Выборочные исследования, проведенные в регионах России, показывают, что круг медико-социальных проблем достаточно широк: с одной стороны, это натальные, пре- и постнатальные соматические дисфункции, нарушения интеллектуального развития, но с другой - «рисковые» формы поведения подростков, связанные с употреблением запрещенных препаратов, алко-, токсико- и табакозависимость, туберкулез, ВИЧ/СПИД. Переживание дизонтогенеза сопровождается психофизической незрелостью, что негативно влияет на нравственное развитие подростков [3–5].

Сложившаяся ситуация актуализирует не только изучение комплексных вопросов охраны здоровья, но также вопросы социально-психологической абилитации и реабилитации детей-инвалидов в возрасте до 18 лет,

интеграции их в общество, создание доступной среды. Данная ситуация обуславливает актуальность разработки научных основ изучения жизненного мира детей-инвалидов с точки зрения антропосоциологической и биопсихосоциальной парадигм.

Поскольку именно дети представляют собой своего рода инвестицию в будущее, именно от них, их здоровья и адаптации зависит облик страны и ее стабильность. Дети с ограниченными возможностями ограничивают социально-экономический потенциал семьи за счет дополнительной социальной, морально-психологической, экономической нагрузки на семью, ограничивают прогрессивное развитие sibлигов [3; 4]. Кризисное состояние привело не только к возрастанию «социальных» заболеваний, аддикций, но и деградации образа семьи, хотя именно семья является главным агентом социализации, транслятором образов идентификации и гендерной идентичности.

Проблема идентичности как одной из базовых категорий личности остается актуальным на всем протяжении развития философии и психологии. Современные тен-

денции психологического знания акцентирует внимание на системной организации жизненного мира личности, что выражается в усложнении уровней организации сознания от предметного к смысловому и ценностному, постепенному усложнению смысловой и ценностной сфер, самодетерминацию и саморегуляцию, которые характеризуют зрелую личность. Усложнение уровневой организации сознания, восхождение к ноэтической сфере, саморегуляция и самодетерминация – важные аспекты понимания личности как открытой психологической системы [6–11].

Одним из феноменов, отражающих ценностно-смысловую структуру личности, является идентичность. Э. Эрикссон понимал под идентичностью динамическую структуру из потребностей, убеждений и индивидуального опыта, базирующуюся на конституциональных особенностях индивида и имеющую 8 этапов развития, которые связаны с кризисами развития. При несвоевременном решении задач каждого из этапов нарушается становление адекватной идентичности – данный личностный феномен приобретает диффузность, образ Я становится размытым, а индивид приобретает инфантильные черты, становится конформным и неготовым принимать значимые решения. Остановимся подробнее на личностных особенностях, характерных возраста 11–20 лет – наиболее значимых для становления идентичности, выделенных Э. Эрикссоном: путаница ролей (выбор между положительными и отрицательными сторонами), интеграция знаний о собственных социальных ролях, осознание связи ролей с прошлым и будущим. В случае положительного исхода кризиса формируется идентичность, в противном случае идентичность становится диффузной – сохраняются путаница социальных ролей, отсутствует явная жизненная перспектива, что выражается в сомнениях как относительно себя, так и принадлежности к той или иной группе, усложняется процесс обретения взрослой идентичности [12].

Отечественными учеными выделены следующие значимые особенности старшего подросткового возраста: ВВД становится общение с референтной группой подростков (с доминированием значимости оценки сверстников), появляется стремление к осуществлению социально-значимой деятельности (посредством учебы) и полезного обществу труда, (Л.И. Божович, Д.Б. Эльконин, Т.В. Драгунова, Д.И. Фельдштейн), появляется стремление найти свое место в среде ровесников, что может выражаться и в девиантном поведении (Л.И. Божович). Именно в этом возрастном периоде формируются гендерная идентичность, образ Я, самосознание, ценностные ориентации, морально-нравственные качества, приобретают значимость жизненные планы (И.С. Кон) [6–8; 10; 11].

Современные исследователи предлагают рассматривать идентичность в контексте антропсихологии и теории психологических систем (САП, ТПС), учитывая со-бытийность, трансверсальный характер идентичности, выражающийся в актуализации смыслового и ценностного аспекта в настоящем, предопределяя тем самым особенности жизненного мира, личностной зрелости в будущем [13–18]. На постнеклассическом этапе развития психологического знания в рамках САП и ТПС учеными (В.Е. Ключок, Т.Г. Бохан, О.И. Васильева) выделены основные компоненты смыслового и ценностного сознания в условиях сохранного соматического и психического здоровья.

На этапе перехода от смыслового к ценностному уровню сознания особую значимость приобретают рефлексивные способности и надсубъектность, сверхзначимость самостоятельности, стремление к поиску пространства и возможности для самореализации, появление зачатков способности выстроить перспективу будущей жизни, дифференцирование Я-Концепции.

Ценностный уровень сознания характеризуется следующими компонентами: интегрированным образом Я,

основывающимся на гендерной идентичности, образцами самоопределения, locusом контроля, иерархией ценностных ориентаций. Указанные компоненты в своей совокупности и онтогенетических особенностях создают индивидуальную картину жизненного мира [13; 15; 16; 19].

Данные аспекты, а также малая разработанность становления жизненного мира в условиях соматического дизонтогенеза, актуализируют научное изучение особенностей идентичности на этапе перехода от смыслового к ценностному и ценностного сознания в условиях хронического инвалидизирующего заболевания. В данном контексте необходимо отметить, что общие вопросы становления поло-ролевой идентичности были представлены автором на Сибирском Психологическом Форуме [20].

Целью является исследования специфичности гендерной идентичности лиц старшего подросткового возраста в условиях переживания длительного соматического заболевания

Методы исследования. Идентичность представляет собой одно из основных личностных феноменов, питающих ценностное сознание. Особенности идентичности на этапе формирования ценностного сознания лиц с ограниченными возможностями до 18 лет изучались при помощи методики О.И. Васильевой «Остров», позволяющая рассмотреть динамику формирования идентификационных образов от этапе становления смыслового сознания (при помощи ретроспекции) к уровню становления ценностного сознания (в актуальный период жизнедеятельности) [19]: испытуемым предлагается назвать и охарактеризовать предпочитаемых героев, важных для них людей в период 6–7 лет и в актуальный момент жизни и распределить их по категориям, отождествляемым с феминными (нежность, забота) и маскулинными (смелость, способность к защите) категориям, а также выбрать того из героев, который наиболее импонирует испытуемому. На этапе обработки полученных данных осуществляется контент-анализ, посредством которого формируются лексические категории, выявляются преобладающие личностные смыслы и ценности, которые отражает персонаж. Кроме того, необходимо отметить, что с испытуемыми дополнительно проводилась беседа, где уточнялись характерные качества и черты избранных ими персонажей.

В исследовании образов поло-ролевой идентификации и гендерной идентичности на этапе становления смыслового сознания приняли участие 74 инвалида старшего подросткового возраста (14–17 лет): из них 31 юноша и 43 девушки, из них 62,2 % участников исследования проживают в неполных семьях и 37,8 % воспитываются обоими родителями.

Анализ результатов исследования. Проанализируем особенности формирования образов гендерной идентичности инвалидов старшего подросткового возраста на этапе формирования смыслового сознания в период 6–8 лет. Господствующими образами положительной идентификации здесь выступают сказочные и мультипликационные герои и родственники, также респондентов привлекают политики и исторические личности, наименьшее количество опрошенных выделено в группах «актеры», «спортсмены», «певцы», что представлено в таблице 1.

Таблица 1 - Образы положительной идентификации старших подростков-инвалидов на этапе становления смыслового сознания

	Образ идентификации						Итого
	Герои м/ф и сказок	Спортсмены	Певцы	Актеры	Семья	исторические личности, политики	
Частота абсолютная, %	81,1%	1,3%	1,3%	1,3%	8,1%	5,4%	100,0%
Мальчики	32,5%	1,3%	0,0%	2,7%	2,7%	2,7%	41,9%
Девочки	48,6%	0,0%	1,3%	1,3%	5,4%	2,7%	58,1%

Анализируя выделенные инвалидами образы, можно выделить следующие значимые смысловые коннотации, как внешняя красота, добросердечие, желание усердно трудиться, помогать и обругать слабых, интеллектуальные качества, смелость, харизматичность.

Нельзя не отметить инверсию гендерных стереотипов у старших подростков с ОВЗ на этапе развития смыслового сознания: 4,1 % мальчиков наделяют доминирующими гендерные образы феминными коннотациями, доминирующие гендерные образы 17,6 % девочек с ОВЗ содержат типичные маскулинные коннотации. Обнаружена значимая взаимосвязь между типом гендерной идентичности и составом семьи при анализе имеющихся данных по критерию хи-квадрат:  $\chi^2=0,533$  на уровне значимости 0,005, что позволяет судить о том, что особенности типа семейного воспитания в неполных семьях накладывают отпечаток на становление гендерных ролей.

При изучении образов отрицательной идентификации выявлено, что преобладающими являются мультипликационные персонажи (37,9 % опрошенных) и сказочные злодеи (25,7 % респондентов); отсутствует идентификационный образ у 17,6 % респондентов; негативное отношение у 10,8 % участников исследования вызывают сверстники; для 6,7 % опрошенных негативными образами киногерои, негативизм 2,7 % респондентов вызывают члены педагогического коллектива. Эти данные представлены в таблице 2.

Таблица 2 - Образы отрицательной идентификации старших подростков-инвалидов на этапе становления смыслового сознания

	Образы отрицательной идентификации в прошлом						Итого
	герои сказок	герои совр. мульт	Кино герои	Учителя	Одноклассники, ровесники	нет образа	
Частота абсолютная, %	25,7 %	37,9 %	6,7 %	2,7 %	10,8 %	17,6 %	100,0 %
Мальчики	10,8 %	12,2 %	5,4 %	1,4 %	5,4 %	6,8 %	41,9 %
Девочки	13,5 %	25,7 %	1,4 %	1,4 %	5,4 %	10,8 %	58,1 %

Проанализировав полученные данные, можно заключить, что жизненный мир детей-инвалидов на этапе становления смыслового сознания наполняют следующие отрицательные смысловые черты, вызывающие негатив: плохо поведение сверстников, строгость, непонимание, алчность, грубость, беспринципность, жестокость, глупость. Отсутствие отрицательного образа поло-ролевой идентичности указывает на действие защитных механизмов психики и стремления создать благоприятное впечатление на исследователя.

Здесь также присутствует инверсия гендерных образов, когда мальчики с ОВЗ (16,2 %) выделяют доминирующими образами отрицательной идентификации женские персоны, а девочки с ОВЗ (17,6 %) – наоборот, маскулинные. При этом, при математико-статистическом анализе по критерию хи-квадрат обнаружена незначимая взаимосвязь ( $\chi^2=0,269$  на уровне значимости 0,005.) между условиями семейного воспитания и инверсией гендерных ролей.

В период развития ценностного сознания инвалидов старшего подросткового возраста преобладающими положительными идентификационными образцами являются мультипликационные персонажи (25,6 % опрошенных), по 13,5 % респондентов ориентируются на спортсменов и киногероев, 14,5 % – на себя; 10,8 % опрошенных ориентированы на телеведущих и ведущих youtube-каналов, актеров и певцов предпочитают соответственно 6,8 % и 5,4 % респондентов, тогда как 4,1 % инвалидов старшего подросткового возраста не имеют образов поло-ролевой идентичности. Указанные данные представлены в таблице 3.

Анализ представленных образцов положительной поло-ролевой идентичности позволяет выделить наиболее значимые для инвалидов старшего подросткового

возраста ценностно-смысловые коннотации в картине жизненного мира: творческая созидательная сила, физическая привлекательность, способность к воздействию на людей посредством своих характерологических особенностей, терпимость к другим, стрессоустойчивость, легкодоступный финансовый успех, высокая популярность, приобретаемая минимумом усилий.

Таблица 3 - Образы идентификации старших подростков-инвалидов на этапе становления ценностного сознания

	Образы поло-ролевой идентификации									
	Герои м/ф супергерои, принцессы)	Кино герои	Блоггеры, телеведущие	Актеры	Спортсмены	Политики, историч. Личности	Певцы	Сам испытанный	Нет образа	Итого
Частота абсолютная, %	25,6 %	13,5 %	10,8 %	6,8 %	13,5 %	5,4 %	5,4 %	14,9 %	4,1 %	100,0 %
Мальчики	4,1 %	9,4 %	4,1 %	2,7 %	12,2 %	2,7 %	0,0 %	5,4 %	1,3 %	41,9 %
Девочки	21,6 %	4,1 %	6,8 %	4,1 %	1,3 %	2,7 %	5,4 %	9,4 %	2,7 %	58,1 %

Важно отметить наличие инверсии в гендерных стереотипах феминности/маскулинности на этапе становления ценностного сознания подростков с ограниченными возможностями: 6,8 % юношей-инвалидов выбирают в качестве доминирующих образов идентификации феминные и 12,2 % – маскулинные или наделяют женские персонажи типично мужскими характерологическими чертами. Кроме того, по итогам математико-статистического анализа по критерию хи-квадрат Пирсона выявлена устойчивая положительная взаимосвязь между образом гендерной идентификации и условиями семейного воспитания:  $\chi^2=0,716$  на уровне значимости 0,005.

Изучение образов отрицательной поло-ролевой идентификации позволило выявить, что наибольшие антипатии вызывают антигерои фильмов и сказок – их отмечают 37,8 % респондентов, 25,7 % не выделяют образов; 9,4 % выказывают антипатии к педагогам; по 5,4 % испытуемых выделяют в качестве негативных образов родственников, сверстников и деятелей эстрады; 2,7 % – спортсменов. Полученные данные отражены в таблице 4.

Таблица 4 - Образы отрицательной идентификации старших подростков-инвалидов на этапе становления ценностного сознания

	Образы отрицательной идентификации								Итого
	Герои м/ф и сказок	Нет образа	Учителя	Певцы	Родственники	Одноклассники	Спортсмены	Исторические личности	
Частота абсолютная, %	37,8 %	25,7 %	9,4 %	5,4 %	5,4 %	5,4 %	2,7 %	4,1 %	100,0 %
Мальчики	17,6 %	9,4 %	6,7 %	2,7 %	1,3 %	0,0 %	2,7 %	1,3 %	41,9 %
Девочки	20,2 %	16,3 %	2,7 %	2,7 %	4,1 %	5,4 %	0 %	2,7 %	58,1 %

Изучение выявленных особенностей позволило выявить ценностно-смысловые коннотации отрицательного характера, значимые для жизненного мира детей-инвалидов, а именно: злобность, алчность, беспринципность, непонимание «особенных детей» и их нужд, безжалостность, зависть, мелочность, мстительность, тщеславность. Отсутствие отрицательных поло-ролевых образов свидетельствует, как упоминалось ранее, о желании произвести социально-желательное впечатление на исследователя, а также о действии защитных механизмов психики.

При этом, также наблюдается инверсия: 14,8 % юношей-инвалидов выделяют доминирующими образы с феминной нагрузкой, наоборот поступает 9,4 % девушек с ограниченными возможностями – наделяя маскулинными коннотациями выделенные образы.

Проведенный математико-статистический анализ по критерию Пирсона показал наличие значимых взаимосвязей между образами гендерной идентичности и условиями семейного воспитания участников исследования: ( $\chi^2=0,817$  на уровне значимости 0,005).

Обсуждение. При изучении специфичности организации идентичности лиц старшего подросткового возраста в условиях стойкого нарушения соматического здоровья выявлена трансформация образов положительной идентичности: на этапе формирования смыслового сознания преобладает обращение к образам сказочных героев с минимальным обращением к реальным людям (спортсменам, певцам и актерам, членам семьи), тогда как на этапе формирования ценностного сознания у респондентов присутствует также обращение к существующим людям: подростки-инвалиды выделяют также в качестве образов идентичности персон, имеющих значительные успехи и материальное благосостояние, что репрезентирует факт совершенствования ценностной сферы и рефлексивных возможностей.

При этом у 25,6 % респондентов сохраняется обращение к образам сказочных персонажей, что свидетельствует о ригидности в сфере интересов, предпочтений и замедленности перехода к шестимерному миру, т. е. ценностному уровню сознания.

Обращаясь к анализу образов отрицательной идентичности можно заключить, что как на этапе развития смыслового сознания, так и на уровне ценностного сознания доминирующими образами отрицательной идентичности выступают образы мультипликационных и сказочных героев, однако есть некоторая динамика: об усложнении ценностной сферы свидетельствует выделение в качестве негативных образов реальных людей (родственников, сверстников, учителей, представителей шоу-бизнеса).

Отсутствие образов идентификации свидетельствует о действии защитных механизмов психики (отрицание, вытеснение, рационализация, интеллектуализация) как попытке совладания с внутренним напряжением и вследствие ограниченности ресурсов для борьбы со стрессом, поскольку основные психофизиологические ресурсы организма испытуемых затрачиваются на приспособление к стойким нарушениям жизнедеятельности вследствие основного заболевания.

При этом, нельзя не отметить, что часть инвалидов старшего подросткового возраста (14,9 %) на этапе формирования ценностного сознания ориентируется на себя, учитывают свои особенности и стремятся жить максимально полноценной (в их ситуации) жизнью, чем и обуславливают ориентацию прежде всего на себя.

Важно отметить, что на этапе становления ценностного сознания инвалиды старшего подросткового возраста выделяются новые смысловые черты: дети акцентируют внимание на особенностях внешности, что свидетельствует о стремлении к совершенствованию образа тела, компенсации соматического дефекта, трудности принятия себя.

Требует дальнейшей и разработки и задает перспективы дальнейшего исследования выявление факта инверсии в выборе образов идентичности и ее взаимосвязь с особенностями состава семьи (неполные семьи): выявлена значимая устойчивая положительная взаимосвязь между образом гендерной идентификации и условиями семейного воспитания.

Полученные данные задают дальнейшую перспективу исследования как образов поло-ролевой идентичности, так и жизненного мира инвалидов младшего подросткового возраста. Полученные данные имеют также практическую значимость для психологической службы и специалистов по реабилитации МСЭ при формировании мер психолого-педагогической и социальной реабилитации и абилитации подростков с ограниченными возможностями и реализации мер на уровне учебных заведений и служб социальной поддержки

Выводы. Подводя итог изучению особенностей формирования поло-ролевой идентификации подростков с ограниченными возможностями на этапе становления ценностного сознания, можно сделать следующие выводы:

1. Выявлено усложнение ценностной сферы и рефлексивных возможностей инвалидов старшего подросткового возраста, но, при этом, образы положительной и отрицательной идентичности достаточно ригидны.

2. Стагнация образов идентичности, характерных для более ранних сроков развития, характеризует нежелание принимать на себя ответственность, замедленность перехода к ценностному сознанию от смыслового уровня.

3. Подростки-инвалиды испытывают трудности в принятии своих соматических особенностей, что выражается в бессознательном стремлении к компенсаторному поведению.

4. Выявлена инверсия в выборе образов идентичности и ее взаимосвязь с особенностями состава семьи (неполные семьи).

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. ВОЗ доклад об инвалидности / Электронный ресурс // Внешняя ссылка: [http://www.who.int/disabilities/world\\_report/2011/report/ru/](http://www.who.int/disabilities/world_report/2011/report/ru/).

2. Федеральная служба госстатистики / Электронный ресурс // Внешняя ссылка: [http://www.gks.ru/wps/wcm/connect/rosstat\\_main/rosstat/ru/statistics/population/disabilities/](http://www.gks.ru/wps/wcm/connect/rosstat_main/rosstat/ru/statistics/population/disabilities/)

3. Дьяченко В.Г., Рзянкина М.Ф., Солохина Л.В. Руководство по социальной педиатрии. – Хабаровск: изд-во ДВГМУ, 2010. – 437 с.

4. Инвалидность и смертность – доминанты, снижающие жизненный потенциал и безопасность общества / Лукашов А.Г. и др.; под ред. А.Л. Санникова. – Архангельск: Солги, 2007. – С. 8–67

5. Психология инвалидности: Метод. указания / Сост. Н.А. Соловьева; Яросл. гос. ун-т. – Ярославль, 2004. 47 с.

6. Антонова А.Н. Проблема личностной идентичности в интерпретации современного психоанализа, интеракционализма и когнитивной психологии // Вопросы психологии. – 1996. – № 1. – С. 131–143.

7. Асмолов А.Г. Психология личности: культурно-историческое понимание развития человека – М.: Смысл: Издательский центр «Академия», 2007. – 528 с.

8. Идентичность / Леонтьев Д. А., Савельева О. О. // Железное дерево – Излучение. – М.: Большая российская энциклопедия, 2008. — С. 695-696. – (Большая российская энциклопедия: [в 35 т.] / гл. ред. Ю. С. Осипов; 2004–2017, т. 10). – ISBN 978-5-85270-341-5.

9. Идентичность: Личность, общество, политика. Энциклопедическое издание / отв. ред. И. С. Семенов. — М.: Весь мир, 2017. – 992 с. – ISBN 978-5-7777-0697-3.

10. Кон И.С. В поисках себя. Личность и ее самосознание. М.: Политиздат, 1984. – 189 с.

11. Куттер П. Современный психоанализ. Введение в психологию бессознательных процессов. – СПб.: Б. С. К., 1997. — 343 с. – ISBN 5-88925-011-6, ISBN 978-5-88925-011-1 Томе X., Кэхеле Х. Современный психоанализ: исследования. – СПб: ВЕИП, 2001. – 304 с. – ISBN 5-88787-017-6.

12. Эриксон Э. Идентичность: юность и кризис: Пер. с англ./ Общ. ред. и предисл. Толстых А. В. – М.: Издательская группа «Прогресс», 1996. – 344 с.

13. Бохан Т.Г., Филоненко А.Л., Бабушкина О.Н. Особенности жизненного мира социальных сирот на этапе перехода от смыслового к ценностному сознанию // Вестник Томского гос. ун-та. – 2012. – № 363. – С. 167–171.

14. Галажинский Э. В., Ключко В. Е. Категория «отношение» в психологии в свете парадигмальной динамики науки // Мир психологии. № 4 (68). С. 16–21.

15. Ключко В.Е. Самоорганизация в психологических системах: проблемы становления ментального пространства личности. – Томск: ТГУ, 2005. – 172 с.

16. Ключко В.Е. Становление многомерного мира человека как сущность онтогенеза // Сибирский психологический журнал. – Томск. – 1998. – № 8–9. С. 7–15.

17. Чушева Н.А. Становление смыслового созна-



ния: системный контекст: дис. ... канд. психол. наук. Барнаул, 2008. 187 с.

18. Шувалов А.В. Психологическое здоровье и гуманитарные практики / А.В. Шувалов // Вопросы психологии. – 2012. – № 1. С. 1–10.

19. Васильева О.И. «Исследования процесса становления ценностного сознания в условиях развивающей образовательной среды» «Психология и педагогика», 19 ноября 2007 г.

20. Туран Н.К. «Особенности формирования образов поло-ролевой идентификации подростков с ограниченными возможностями с разным уровнем соматических нарушений» // КОМПЛЕКСНЫЕ ИССЛЕДОВАНИЯ ЧЕЛОВЕКА: ПСИХОЛОГИЯ: МАТЕРИАЛЫ VII СИБИРСКОГО ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ФОРУМА / под ред. О.М. Краснорядцевой. – Томск : Томский государственный университет, 2017. – Часть 2. Здоровье человека на пути к постинформационному обществу. С.146–152.

*Статья поступила в редакцию 20.04.2018*

*Статья принята к публикации 27.06.2018*

УДК 159.9.072

## ГЕНДЕРНЫЕ СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ПРОЦЕССА ПРИНЯТИЯ РЕШЕНИЯ О ПОКУПКЕ У СТУДЕНТОВ ВЫСШИХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЙ

© 2018

**Ходак Нина Анатольевна**, кандидат биологических наук,  
доцент кафедры «Педагогика и психология»

*Русско-Британский институт управления  
(454014, Россия, Челябинск, улица Ворошилова, 12, e-mail: nina0979susu@mail.ru)*

**Аннотация.** Человек, являясь неотъемлемой частью стремительно развивающегося общества, вынужден неоднократно принимать решения во всем многообразии чередования видов и областей его деятельности в ситуациях выбора и неопределенности. Процесс принятия решений – это циклическая последовательность действий, направленных на разрешение проблем, заключающихся в анализе ситуации, генерации альтернатив, в принятии решения и организации его выполнения. Он сложен и многогранен. Включает целый ряд стадий и операций. Потребительская активность человека опосредована возрастными, половыми, статусными, национальными, социально-экономическими, психологическими факторами, в значительной степени определяющими особенности процесса принятия решения. В публикации представлены результаты статистического анализа по определению особенностей процесса принятия решения о покупке у студентов высших учебных заведений в возрасте от 18 до 22 лет. Проведен множественный регрессионный анализ с целью выявления взаимосвязи рационального и иррационального процессов потребления в зависимости от статусно-возрастных, социально-психологических и копинговых показателей у юношей и девушек высших учебных заведений. В результате исследования выявлено значительное преобладание иррационального процесса принятия решения о покупке у девушек. Влиянию социально-психологических эффектов в процессе потребительского поведения одинаково подвержены и девушки и юноши в возрасте от 18 до 22 лет. Гендерный фактор не значим в определении особенностей копинговых стратегий в процессе принятия решения в студенческих выборках. Обнаружены значимые гендерные различия между средними значениями показателей рационального и иррационального процессов принятия решения о покупке у юношей и девушек. Достоверно установлены гендерные и статусно-возрастные различия в процессе принятия решений о покупках современной молодежью в статусе студента высшего учебного заведения в возрасте от 18 до 22 лет.

**Ключевые слова:** гендерные особенности, процесс принятия решения, копинговые стратегии, психология принятия решения, социально-психологические эффекты, рациональность, иррациональность, прокрастинация, потребительское поведение, психология выбора

## GENDER SOCIAL AND PSYCHOLOGICAL SPECIFICS OF PURCHASE DECISION MAKING BY HIGHER SCHOOL STUDENTS

© 2018

**Khodak Nina Anatolievna**, candidate of Sciences (Biology), Associate Professor,  
department of "Pedagogy and Psychology"

*Russian-British Institute of Management  
(454014, Russia, Chelyabinsk, street Voroshilova 12, e-mail: nina0979susu@mail.ru)*

**Abstract.** Man as an integral part of the fast developing society has to make multiple decisions in all the variety of his alternating versatile kinds and areas of activities in situations of choice and uncertainty. Decision making process is a cyclic succession of actions aimed at problem solving and includes situation analysis, generation of alternatives, decision making and implementation. It is complex and complicated and includes a number of stages and operations. Human consumer activities are intermediated by age, gender, status, ethnicity, social, economic and psychological factors that considerably determine the specifics of decision making process. The results of statistical analysis of defining the specifics of the process of decision making on purchase of higher school students' aged 18 to 22 are presented. Multiple regressive analyses has been conducted to find the interrelation between the rational and irrational consumer processes depending on status, age, social, psychological and coping indices of young men and girls at higher schools. As the result, significant domination of irrational decision making process in the girls was found. Social and psychological effects in consumer behavior equally influence both young men and girls aged 18 to 22. Gender factor is not valid in defining the coping strategies of decision making in the students' sample groups. Significant gender differences were found between the mean values of rational and irrational purchase decision making indices in young men and girls. Gender, status and age differences in the process of purchase decision making by young people in the status of higher school student aged 18 to 22 have been definitely specified.

**Keywords:** gender specifics, decision making process, coping strategies, psychology of decision making, social and psychological effects, rationality, irrationality, procrastination, consumer behavior, psychology of choosing

Исследование процессов принятия решения составляет содержание одной из фундаментальных общепсихологических проблем, имеющей очень высокую практическую значимость. Важность изучения процессов принятия решения определяется объективной ролью, которую они играют в организации деятельности и поведения. Действительно, характерной особенностью человека является его уникальная способность принимать решения в крайне трудных условиях (высокая неопределенность, наличие многих трудносопоставимых критериев и неясных альтернатив, жесткий дефицит времени, высокая ответственность и мн. др.) [1]. Однако именно в процессах принятия решения наиболее отчетливо проявляются и свойственные субъекту специфические особенности переработки информации – «отклонения от рациональности» в выборе [2; 3]. Процессы принятия решения уникальны и тем, что они включены во все типы, классы и виды деятельности человека, играя в них определяющую роль. Экономическая деятельность человека

связанная с активным потреблением товаров и услуг в условиях развивающегося рынка требует от него гибкого и рационального подхода к процессу принятия решения в ситуациях неопределенности и выбора. Для повышения потребительского спроса с целью увеличения реализации товаров и услуг торговые предприятия проводят исследования покупательской способности среди молодежи, но является ли этот факт основополагающим в процессе принятия решения о покупке? С нашей точки зрения, представителям данных предприятий стоит задуматься, на чем основывается решение о совершении покупки, является ли этот процесс рациональным или иррациональным и определяют ли этот процесс гендерные, социально-психологические и статусно-возрастные различия? В поисках ответов на поставленные вопросы было проведено научное исследование, целью которого являлось изучение гендерных особенностей процесса принятия решения о покупке у студентов высших учебных заведений.

Для решения поставленной цели были сформулированы следующие задачи исследования:

1. Организация и проведение социологического опроса в целях изучения гендерных, статусно-возрастных и социально-психологических особенностей рационального и иррационального процессов принятия решения о покупке у студентов от 18 до 22 лет.

2. Изучение копинговых стратегий в процессе принятия решения студентами высших учебных заведений;

3. Проведение корреляционно-сравнительного анализа по определению взаимосвязи между продуктивными, непродуктивными копингами и рациональным и иррациональным процессами принятия решения о покупке у студентов 18–22 лет.

4. Определение характера взаимосвязи рационального и иррационального процессов принятия решения в зависимости от социально-психологических эффектов, продуктивных и непродуктивных копингов с помощью множественного регрессионного анализа.

С целью изучения анализа процесса принятия решения о покупке в исследовании был использован социологический опрос, в виде письменного анкетирования, состоящего из 14 вопросов. Результаты анкетирования позволили определить средние значения показателей «рациональный и иррациональный процессы принятия решения о покупке» и «социально-психологические эффекты (далее – СПЭ)». Показатель «СПЭ» измерялся по средним значениям типичных эффектов потребительского поведения «бэндвэгон», «Веблен», «сноб», «цена-качество», «верность качеству».

Для диагностики продуктивных (бдительность), непродуктивных (избегание, прокрастинация, сверхбдительность) копингов был использован Мельбурнский опросник принятия решения в русскоязычной адаптации Т.В. Корниловой. Опросник включает 22 утверждения, согласие с которыми оценивается испытуемым по 3-балльной шкале. Он позволяет диагностировать четыре свойства, трактуемые как продуктивный (бдительность) и непродуктивные копинги (избегание, прокрастинация и сверхбдительность) в ситуации принятия решения. Предложенная модель позволяет определить основные паттерны совладания со стрессом, связанным с принятием сложных решений: 1) игнорирование информации о рисках потерь и продолжение следования выбранному курсу действий; 2) защитное избегание – через прокрастинацию, перекладывание ответственности и рационализацию сомнительных альтернатив; 3) бдительность – уточнение целей и задач решения, рассмотрение альтернатив, связанное с поиском информации, ассимиляцией ее «без предрассудков» и оценки перед выбором. Согласно модели, бдительность является единственным копингом, позволяющим принимать рациональные решения [4].

Математическая обработка первичных данных осуществлялась с использованием общепринятых методов вариационной статистики при расчете относительных (Р) и средних величин (М), ошибки средней арифметической величины (m). Уровень достоверности различий изучаемых показателей определяли с помощью t-критерия Стьюдента. Результаты считали статистически значимыми при  $p > 0,05$ .

В целях изучения характера взаимосвязи рационального и иррационального процессов принятия решения в зависимости от социально-психологических эффектов, продуктивных и непродуктивных копингов использовалось программное обеспечение Microsoft Excel 2007 и Statistica 7 для расчета матрицы интеркорреляций Пирсона (r), коэффициента корреляции (rs) по методу рангов Спирмена, методов множественного регрессионного и многофакторного дисперсионного анализов [5].

В исследовании принимали участие студенты «Русско-Британского Института Управления» г. Челябинска в возрасте от 18 до 22 лет (M=19,69  $\sigma=1,12$ ), общей численностью 164 человека (100 деву-

шек и 64 юноши).

С целью изучения влияния гендерного фактора в процессе принятия решения о покупке был использован метод описательной статистической обработки данных.

На рисунке 1 представлены результаты социологического опроса по среднегрупповым значениям изучаемых показателей: «рациональный процесс принятия решения (РППР)», «иррациональный процесс принятия решения (ИрППР)», «социально-психологические эффекты (СПЭ)» у юношей и девушек 18–22 лет.

Так, показатель «РППР» (M=1,56,  $p > 0,05$ ) у юношей был значительно выше, чем у девушек (M=1,47,  $p > 0,05$ ), следовательно, выдвинутая в начале исследования гипотеза нашла свое подтверждение. Несмотря на имеющиеся различия юношей и девушек по показателю РППР, показатель бдительности был одинаково выражен в данной группе испытуемых, представлено на рисунке 2.

Установленный факт свидетельствует о значимости бдительности как копинговой стратегии к неопределенности, не связанной с покупательской способностью и процессом принятия решения о приобретении покупки или услуги.

Обнаруженные достоверные различия по средним значениям показателя «ИрППР» у девушек M=0,75,  $p > 0,05$ , и у юношей соответствующего значению M=0,63,  $p > 0,05$ , подтвердили гипотезу о значительном преобладании иррационального процесса принятия решения о покупке у девушек.

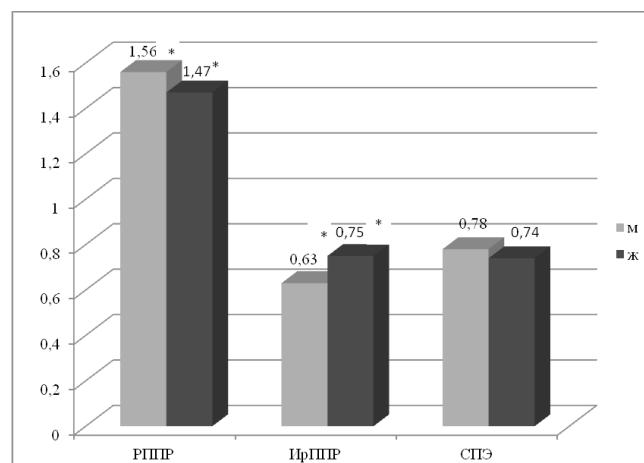


Рисунок 1 - Средние значения показателей процесса принятия решения о покупке у юношей и девушек 18–22 лет, \* –  $p > 0,05$

По средним значениям показателя «СПЭ» (рисунок 1) девушки и юноши также имели больше общего, о чем свидетельствовало отсутствие достоверных различий. Таким образом, влиянию социально-психологических эффектов в процессе потребительского поведения одинаково подвержены и девушки и юноши, следовательно, гендерный фактор не являлся значимым в определении данного показателя.

Результаты Мельбурнского опросника, представлено на рисунке 2, свидетельствовали об отсутствии гендерных отличий между изучаемыми показателями у студентов в возрасте от 18 до 22 лет. Данный факт опроверг научную гипотезу о существующих различиях по степени выраженности копинговых показателей у юношей и девушек в процессе принятия решения в ситуациях неопределенности, выбора и риска.

Аналогичные результаты были получены в работах Т.В. Корниловой по выявлению гендерных различий в анализе копинговых стратегий на отечественных и зарубежных студенческих выборках. Используемый в исследовании Т.В. Корниловой корреляционный анализ связей шкал МОПР с возрастом и полом не выявил значимых различий во всех выборках испытуемых [4].

В таблице 1 полученные данные статистического анализа свидетельствовали о наличии значимых гендерных различий между средними значениями показателей рационального и иррационального процессов принятия решения о покупке у юношей и девушек.

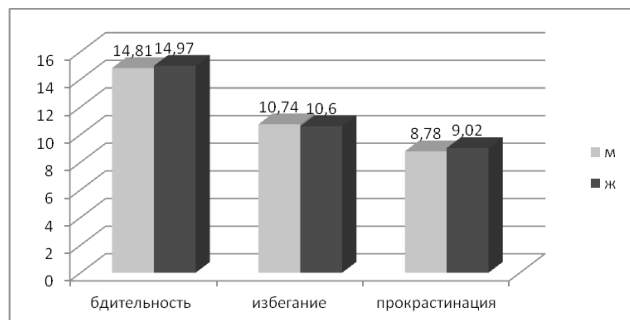


Рисунок 2 - Средние значения показателей Мельбурнского опросника

Следовательно, по степени осознанности рациональный или иррациональный подходы, используемые в потреблении, значительно определяют и процесс принятия решения, и результат приобретения покупки или услуги у юношей и девушек юношеского возраста.

Таблица 1 - Сравнительный анализ расчетных значений t-критерия Стьюдента для оценки значимости средних величин изучаемых показателей

Показатели t-критерия Стьюдента	Независимые переменные					
	РППР	ИрППР	СПЭ	БД	ИЗ	ПР
Р-значение t-критерия Стьюдента = 1,973	3,2*	2,4*	0,6	0,31	0,09	0,53

Примечание: РППР – рациональный процесс принятия решения, ИрППР – иррациональный процесс принятия решения; СПЭ – социально-психологические эффекты; БД – бдительность, ИЗ – избегание; ПР – прокрастинация; достоверность различий: \* –  $p > 0,05$

Данный факт подтверждает влияние интегрирующих подходов потребления на количественные и качественные их составляющие. В одних случаях субъект, действуя в условиях многообразия выбора и неопределенности, сознательно применяет взвешенное, рациональное решение о совершении покупки, в других же подвержен влиянию маркетинговых ловушек, эмоционального состояния и действию социально-психологических эффектов. Полученные статистические данные позволяют достоверно установить гендерные различия в более рациональном подходе к принятию решения о приобретении товара или услуги у юношей, и иррациональном – у девушек данной возрастной категории.

Для определения характера взаимосвязей и зависимостей между изучаемыми показателями был проведен сравнительный анализ, представлено в таблице 2.

В таблице 2 представлены данные статического анализа, свидетельствующие о значимой высокой корреляционной связи ( $r = 0,79$ ,  $p < 0,01$ ) между статусом и возрастом, и средней корреляционной взаимосвязи ( $r_s = 0,46$ ,  $p < 0,01$ ) показателей прокрастинация и избегание. Следовательно, полученные данные подтвердили гипотезу о значительном влиянии статусно-возрастного показателя на процесс принятия решения о покупке у всей выборки испытуемых независимо от пола и очевидную закономерность прокрастинационной установки с избеганием неудач или принятия сложных решений.

Также, выявлены слабые значимые коэффициенты корреляции (таблица 2) рационального процесса принятия решения с показателями «пол», «возраст», «статус», «бдительность», что на наш взгляд, закономерно определяет характер взаимосвязи изучаемых переменных. Обнаружена обратная связь между показателями

«рациональный процесс принятия решения» и «социально-психологические эффекты, о чем свидетельствовал отрицательный коэффициент корреляции ( $r_s = -0,20$ ,  $p < 0,01$ ), т.е. чем выше показатель рациональности, тем ниже влияние социально-психологических эффектов на процессе принятия решения о покупке в данной группе испытуемых.

Таблица 2 - Матрица парных интеркорреляций (r) между продуктивными, непродуктивными копингами и особенностями процесса принятия решения о покупке у студентов 18–22 лет

Показатели	П	В	СТ	Р	ИР	ЭФ	БД	ИЗ	ПР
В	-	-	0,79**	0,21**	-	-	-	-	-
СТ	-	0,79**	-	0,18*	-	-	-	0,15*	-
Р	0,21**	0,21**	0,18*	-	-0,23**	-0,20**	0,26**	-	-
ИР	-	-	-	-0,23**	-	0,30**	-0,21*	0,17*	0,18*
ПР	-	-	-	-	0,18*	-	-	0,46**	-

Примечание: П – пол, В – возраст, СТ – статус, Р – рациональный процесс, ИР – иррациональный процесс, ЭФ – социально-психологические эффекты, БД – бдительность, ИЗ – избегание, ПР – прокрастинация, достоверность различий: \* – при  $p < 0,05$ ; \*\* - при  $p < 0,01$

В целях изучения взаимосвязи рационального и иррационального процессов принятия решения от зависимости социально-психологических эффектов и продуктивных, непродуктивных копингов был применен множественный регрессионный анализ, представлено в таблиц 3.

Таблица 3 - Статистические оценки регрессионного анализа качества модели и значимости уровня регрессии

Независимые переменные	РППР		ИрППР	
	Юноши N=64	Девушки N=136	Юноши N=64	Девушки N=136
Возраст	$\beta$ / t-статистика -0,001 / -0,29	$\beta$ / t-статистика 0,01 / 3,91	Возраст	$\beta$ / t-статистика -0,0005 / -0,21
СПЭ	-0,02 / -0,16	-0,21 / -3,14	СПЭ	0,21 / 1,74
Бдительность	0,02 / 0,11	0,06 / 4,51	Бдительность	-0,03 / -1,85
Избегание	-0,021 / -0,91	0,02 / 1,41	Избегание	0,02 / 1,08
$F_{\text{м}}$	0,279	14,71	$F_{\text{ж}}$	2,105
$F_{\text{р}}$	2,539	2,440	$F_{\text{р}}$	2,539
$R^2$	0,019	0,309	$R^2$	0,133
R	0,141	0,557	R	0,364
$t_{\text{кр}}$ Стьюдента	2,003	2,776	$t_{\text{кр}}$ Стьюдента	2,003

В таблице 3 представлены результаты статистической оценки регрессионного анализа, свидетельствующие о наличии слабой линейной корреляционной связи при совместном влиянии факторных признаков на результативный. У юношей коэффициент детерминации равный  $R^2 = 0,019$  свидетельствовал о том, что только 1,9 % вариации результативного признака объясняется вариацией независимых изучаемых показателей, а 98,1 % – воздействием прочих факторов. Данная модель позволяет объяснить только 1,9 % дисперсии зависимой переменной. У девушек коэффициент детерминации был значительно выше  $R^2 = 0,309$ , о чем свидетельствовало наличие умеренной корреляционной связи между данными показателями. Следовательно, 30,99 % вариации результативного признака объясняется вариацией факторных показателей (30,99 % дисперсии).

Коэффициент множественной регрессии ( $R = 0,557$ ) был значительно выше у девушек, в отличие от более низкого значения данного показателя ( $R = 0,141$ ) у юношей. Следовательно, рациональный процесс принятия решения о покупке у девушек значительно обусловлен совместным действием факторных признаков, а именно: бдительностью, избеганием, возрастом, социально-психологическими эффектами.

При расчете критерия Фишера (таблица 3), уравнение регрессии является статистически не надежным у юношей, т. к.  $F_{\text{эм}} < F_{\text{кр}}$ , и наоборот, уравнение регрессии значимое, при  $F_{\text{эм}} > F_{\text{кр}}$  – у девушек. Таким образом, выбранные факторы не случайно включены в линейное уравнение связи и существенно оказывают влияние на рациональный процесс принятия решения о покупке, делая его более осознанным.

На рисунке 3, представленные коэффициенты регрессии линейного уравнения, свидетельствовали об

умеренной обратной связи результативного фактора «рациональный процесс принятия решения» и факторного признака «социально-психологические эффекты» ( $\beta = -0,21$ , при  $p < 0,01$ ) у девушек.

Следовательно, данный факт закономерно доказал обратное действие социально-психологических эффектов на осознанное принятие решения о покупке у девушек, т.е. чем меньше субъект подвержен влиянию социально-психологических эффектов на процесс выбора и принятия решения о приобретении товаров или услуг, тем выше рациональный подход к их потреблению и использованию. Данная закономерность очевидна, но гипотетически можно предположить о значительном влиянии психологических и социально-экономических эффектов на процесс и результат потребления у девушек.

Таким образом, полученные в данном исследовании результаты «стирают» границы гендерных различий по степени и характеру взаимосвязи процесса приобретения покупки и действию социально-психологических факторов у студентов в возрасте 18-22 лет.

Представленный факт в определенной степени может быть обусловлен многообразием сопутствующих и определяющих его онтогенетических, филогенетических, статусно-возрастных, личностных и многих других опосредованно действующих факторов. Этим и интересен процесс выбора и принятия решения субъектом деятельности в постоянно изменяющихся внешних и внутренних условиях, их неопределенность и многозначность действия в той или иной ситуации подвергает человека к ошибочным, рискованным или обдуманным, прогнозируемым действиям. И тогда очевиден вопрос или субъект чаще определяет характер этих действий или объективные уже заданные изначально средовые условия не позволяют ему действовать рационально?

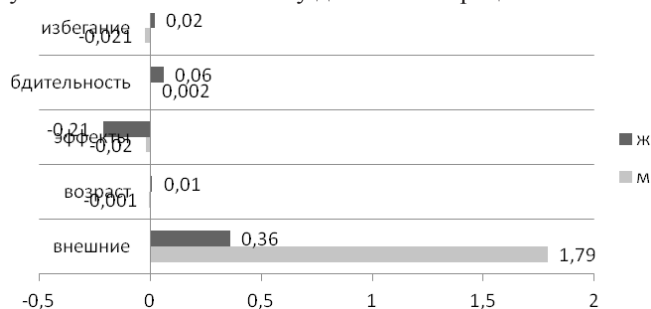


Рисунок 3 - Значения коэффициентов регрессии по показателю РППР

При дальнейшем статистическом анализе были обнаружены слабые значимые коэффициенты регрессии (рисунок 3) при проверке расчетного значения t-критерия, по измеряемым коэффициентам показателей  $t_{кр}$  переменной «бдительность» равной  $=4,517 > 2,776$  и «возраст» равной  $=3,91 > 2,776$  (р-значение). Таким образом, результаты множественного регрессионного анализа обратно доказали гипотезу о значительном влиянии бдительности на РППР у девушек, в отличие от юношей в возрасте 18–22 лет. В работах Т.В. Корниловой, также бдительность положительно связана с переменными самоэффективности, рациональности, интолерантности к неопределенности и рефлексивности [6].

На рисунке 4, представленные коэффициенты регрессии линейного уравнения, свидетельствовали об умеренной корреляционной связи результативного фактора «иррациональный процесс принятия решения» и факторного признака «социально-психологические эффекты» ( $\beta = 0,27$ , при  $p < 0,05$ ) у девушек.

Таким образом, данные статистического анализа подтвердили гипотезу о существенном влиянии и значимости социально-психологических эффектов на иррациональный процесс принятия решения о покупке у девушек.

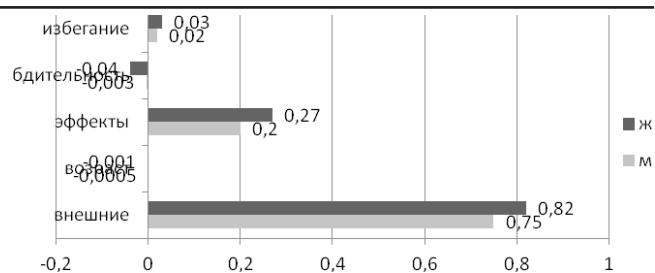


Рисунок 4 - Значения коэффициентов регрессии по показателю ИрППР

Результаты корреляционно-регрессионного анализа выявили существенное значение действия внешних (прочих) факторов на РППР, представлено на рисунке 3, и ИрППР, представлено на рисунке 4, следовательно, возникает необходимость в дальнейшем изучении этих факторов, не учтенных в данном исследовании.

Этими внешними факторами при принятии решения о покупке могут быть особенности мотивации, потребностей, интересов, ценностные ориентации [7–9], ценовая категория товара (ценообразование) [10] и возможность его приобретения, система скидок, бонусов, акций [11].

Применение статистических методов обработки данных позволили достоверно установить гендерные и статусно-возрастные различия в процессе принятия решений о покупках современной молодежью в статусе студента высшего учебного заведения в возрасте от 18 до 22 лет.

Проведенное исследование актуально, имеет ярко выраженную практическую ценность для торговых предприятий, маркетинговых решений в работе с потребительским поведением, но не является исчерпывающим, т. к. было бы интересно сопоставить полученные результаты с результатами исследования более широких слоев населения.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Психология принятия решений в профессиональной деятельности: учебное пособие / А.В. Карпов; Яросл. гос. ун-т им. П.Г. Демидова. – Ярославль: ЯрГУ, 2014. – 164 с.
2. Канеман Д. Принятие решений в неопределенности: правила и предубеждения / Д. Канеман, П. Словик, А. Тверски. – Харьков: Гуманитарный центр, 2005. – 632 с.
3. Капустина Л.М., Тимохина Г.С. Маркетинговое управление процессом принятия решения о покупке потребителем посредством предоставления ценности // Известия УрГЭУ. 2011. № 1 (33). С. 94–100.
4. Корнилова Т.В. Мельбурнский опросник принятия решений: русскоязычная адаптация // Психологические исследования. 2013. Т. 6, № 31. С. 4–10.
5. Сидоренко Е.В. Методы математической обработки в психологии / Е.В. Сидоренко. – СПб.: ООО «Речь», 2004. – 350 с.
6. Корнилова Т.В. Интеллектуально-личностный потенциал человека в стратегиях совладания // Вестник Московского университета. Серия 14: Психология. 2010. № 1. С. 46–57.
7. Зажогина Н.В. Психологические особенности принятия решения в процессе группового взаимодействия // Педагогика и психология образования. 2010. № 4. С. 93–101.
8. Папшева Л.В., Грищенко Е.А. Личностные детерминанты процесса принятия решения в ситуации морально - нравственного выбора // Изв. Саратов. ун-та Нов. сер. Акмеология образования. Психология развития. 2010. № 3. С. 62–66.
9. Посыпанова О.С. Я-образ потребителя как новообразование экономического сознания // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2018. Т. 7. № 2(23)

Педагогика. Психология. Социокинетика. 2015. № 2. С. 73–79.

10. Афанасьев А.А., Семеркова Л.Н. Роль ценообразования в процессе принятия решения о покупке // Известия ВУЗов. Поволжский регион. Общественные науки. 2007. № 4. С. 67–76.

11. Рыжкова М.В. Анализ методологических подходов в теории потребительского поведения // Известия ТПУ. 2006. № 4. С. 207–212.

*Статья поступила в редакцию 29.04.2018*

*Статья принята к публикации 27.06.2018*

УДК 159.9

СВЯЗЬ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ВЫГОРАНИЯ И ИНДИВИДУАЛЬНО-ТИПОЛОГИЧЕСКИХ  
ОСОБЕННОСТЕЙ ЛИЧНОСТИ

© 2018

**Худалова Мадина Захаровна**, кандидат психологических наук,  
доцент кафедры психологии*Северо-Осетинский государственный университет имени Коста Левановича Хетагурова  
(362025, Россия, Владикавказ, ул. Ватутина, 44-46, email: mado2006@mail.ru)*

**Аннотация.** В статье исследуется проблема эмоционального выгорания и его связь с индивидуально-типологическими особенностями личности, на примере сотрудников Государственного бюджетного учреждения социального обслуживания республики Северная Осетия – Алания «Республиканский центр социальной реабилитации несовершеннолетних «Доброе сердце», являющегося некоммерческой организацией, предназначенной для социальной и психологической реабилитации детей с различными формами и степенью социальной дезадаптации, находящихся в трудной жизненной ситуации. Выборку составили 50 человек. Из индивидуально-типологических особенностей личности для исследования были выбраны особенности темперамента, экстраверсия, уровень нейротизма, «само-сознание/организованность», «готовность к согласию и сотрудничеству», «эмоциональная стабильность», «личностные ресурсы», а также, уровни ситуативной и личностной тревожности. Используемые методы исследования: клиническая беседа, тестирование. Методики исследования: опросник выгорания Маслач (МБИ), опросник Айзенка (EPI), опросник «Большая пятерка» (SPFQ), методика Спилберга–Ханина. Математический анализ результатов осуществлялся с помощью статистической программы SPSS.22.0: описательная статистика, критерий Н–Крускала–Уоллиса, ранговая корреляция Спирмена ( $\rho$ ). Определены следующие исследовательские задачи: 1) исследование особенностей синдрома эмоционального выгорания у сотрудников Центра «Доброе сердце»; 2) изучение индивидуально-типологических особенностей у сотрудников Центра «Доброе сердце»; 3) Определение уровней ситуативной и личностной тревожности; 4) выявление связи между типами темперамента и особенностями синдрома эмоционального выгорания; 5) исследование связи индивидуально-типологических особенностей с синдромом эмоционального выгорания у сотрудников Центра «Доброе сердце». Выводы по исследованию: существует статистически достоверная корреляционная связь между синдромом эмоционального выгорания и индивидуально-типологическими особенностями личности. Статья является вкладом в изучение более широкой проблемы психопрофилактики синдрома эмоционального выгорания у специалистов социального обслуживания.

**Ключевые слова:** синдром эмоционального выгорания, эмоциональное истощение, индивидуально-типологические особенности, тип темперамента, уровень нейротизма, эмоциональная стабильность, уровень тревожности, личностные ресурсы.

THE LINK OF EMOTIONAL BURNOUT WITH INDIVIDUAL TYPOLOGICAL  
FEATURES OF A PERSON

© 2018

**Khudalova Madina Zakharovna**, PhD. in Psychology, Assistant Professor of the Chair of Psychology  
*North Ossetian State University named after Kosta Levanovich Khetagurov  
(362025, Russia, Vladikavkaz, Vatutina street, 44-46, email: mado2006@mail.ru)*

**Abstract.** The article deals with the problem of emotional burnout and its link with individual and typological features of a person using the example of the staff of the State Budgetary Institution of Social Service of the Republic of North Ossetia-Alania “Republican Center for Social Rehabilitation of Minors Kind Heart” (RCSRМ), a non-profit organization dedicated to the social and psychological rehabilitation of children with various forms and degree of social disadaptation in a difficult life situation. The sample was 50 people. Temperament features, extraversion, level of neuroticism, “self-awareness / organization”, “willingness to consent and to cooperate”, “emotional stability”, “personal resources” as well as levels of situational and personal anxiety were chosen from the individual typological characteristics of a person for the research. The following methods were used: clinical conversation, testing. Research methods: Maslach Burnout Inventory (MBI), Eysenck’s personality Inventory (EPI), Five-Factor Personality Questionnaire (SPFQ), technics of Spielberg-Hanin. The mathematical analysis of the results was carried out using the statistical program SPSS.22.0: descriptive statistics, Kruskal–Wallis H criterion, Spearman rank-order correlation ( $\rho$ ). The following research tasks are determined: 1) to study the characteristics of the syndrome of emotional burnout in the staff of RCSRМ; 2) to investigate the individual typological features of the staff of RCSRМ; 3) to determine the levels of situational and personal anxiety; 4) to identify the link between the types of temperament and the characteristics of the syndrome of emotional burnout; 5) to study the link of individual typological features with the syndrome of emotional burnout in the staff of the RCSRМ. Conclusions on the research: there is a statistically significant correlation between the syndrome of emotional burnout and individual typological characteristics of a person. The article is a contribution to the study of a broader problem of preventing the syndrome of emotional burnout for the specialists of social service.

**Keywords:** emotional burnout syndrome, emotional exhaustion, individual typological features, temperament type, level of neuroticism, emotional stability, level of anxiety, personal resources.

Целью нашего исследования стало изучение связи эмоционального выгорания с индивидуально-типологическими особенностями личности. Теоретической базой исследования выступают: деятельностный подход (Л.С. Выготский, П.Л. Гальперин, В.В. Давыдов, А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн) [1–6], учение о деонтологии, заложенное С.П. Боткиным, И.Е. Дядьковским, С.Г. Забелиным, М.Я. Мудровым, Н.И. Пироговым и продолженные современными авторами [7–11]; исследование профессий системы «человек-человек» [12]; общепсихологические теории личности, разработанные В.С. Мерлиным, В.Н. Мясищевым, [13].

Синдром эмоционального выгорания (СЭВ) пред-

ставляет собой состояние эмоционального, психического, физического истощения, развивающегося как результат хронического неразрешенного стресса на рабочем месте. Развитие данного синдрома характерно для альтруистических профессий, где доминирует забота о людях (социальные работники, врачи, медицинские сестры, учителя и др.) [14–16].

В результате использования опросника направленного на изучение синдрома эмоционального выгорания мы получили следующие результаты.

Самая высокая степень выгорания наблюдается по субфактору «эмоциональное истощение», на втором месте – «деперсонализация», лучше всего дела обстоят со

шкалой «профессиональная эффективность» или «персональные достижения», здесь, наоборот, низкие баллы – симптом выгорания, средние по всей выборке испытуемых – самые высокие из трех субшкал.

Оценим степень выгорания по каждому субфактору отдельно. Для этого мы по специальной технологии перевели сырые баллы в уровни выгорания, учитывая пол и стаж работы, представлено в таблице 1.

Таблица 1 - Сводная таблица распределения выборки по уровням каждого субфактора эмоционального выгорания.

№	субфактор	Уровни эмоционального выгорания							
		1 б. – низкий		2 б. – средний		3 б. – высокий		5 б. – очень высокий	
		чел.	%	чел.	%	чел.	%	чел.	%
1	Эмоциональное истощение	13	25,5	18	35,3	15	29,4	4	7,8
2	Деперсонализация	1	2	23	49	12	23,5	12	23,5
3	Редукция личных достижений	0	0	23	45,1	12	23,5	15	23,4

Как мы видим из таблицы 1, по всем трем субфакторам у большинства испытуемых, в среднем у 43% наблюдается средний уровень выгорания.

Затем, регистрируется высокий уровень по «эмоциональному истощению», что в свою очередь добавляется к «очень высокому уровню» по «деперсонализации» и «личным достижениям». Хотя в первом субфакторе «эмоциональное истощение» очень высокий уровень достигли меньше всего испытуемых. Таким образом, в среднем у 25,5 % из всего числа испытуемых – «высокий уровень» эмоционального выгорания по всем трем субшкалам, в среднем у 18,3 % из всего числа испытуемых – «очень высокий уровень», и самые низкие баллы набраны в среднем у 9,2 % испытуемых. Если суммировать испытуемых с «высоким» и очень «высоким уровнем выгорания», то окажется, что таковых абсолютное большинство – 43,8 %.

Итак, мы можем отметить тенденцию к средне-высокому уровню эмоционального выгорания в нашей выборке.

Изучим интегральный показатель выгорания. Для этого складываются переведенные в шкальные оценки результаты по трем субшкалам и соотносятся с тестовыми нормами.

Интегральный показатель выгорания подтвердил наш анализ, где мы определили средне-высокий уровень эмоционального выгорания по всей выборке.

По данным результатов исследования особенностей темперамента и других индивидуально-типологических особенностей (экстраверсия, уровень нейротизма, «самосознание, организованность», «готовность к согласию и сотрудничеству», «эмоциональная стабильность», «личностные ресурсы») нами были подведены итоги: большинство испытуемых – сангвиники (46 %), затем, холерики (28 %), чуть меньше – флегматики (20 %) и значительно меньше, всего 6 % – меланхолики.

Таким образом, в основном группа испытуемых характеризуется активностью и энергичностью, добротой и желанием помогать другим. Пребывать в депрессии и концентрироваться на проблемах им не свойственно. Сотрудники РЦСРН весьма трудолюбивы и дисциплинированы. У них высокая работоспособность, но монотонную работу выполнять им тяжело, им больше подходит многофункциональная работа. Группа испытуемых быстро реагирует на события и любит новые впечатления, они им жизненно необходимы. Большой процент холериков добавляет группе импульсивность, неуравновешенность, резко меняющееся настроение с эмоциональными вспышками, быструю истощаемость. Трети группы испытуемых свойственно увлекаясь, безалаберно растрчивать свои силы и быстро истощаться.

Группу с преобладанием сангвинического и холерического типов темперамента можно охарактеризовать в основном как экстравертов, что подтверждают результа-

ты опросника ЕРІ.

Треть группы испытуемых (34 %) характеризуется высоким уровнем нейротизма. Им свойственны эмоциональная неустойчивость, тревога, низкое самоуважение, иногда – вегетативные расстройства. Остальная часть выборки имеют средние значения по нейротизму или низкие.

Выясним, существуют ли достоверные различия по показателям опросника ЕРІ (экстраверсия, нейротизм) у групп по типам темперамента.

Критерий Н-Крускала-Уоллиса [17] показывает, что группы по типам темперамента статистически значимо на уровне  $p \leq 0,001$  отличаются по показателям экстраверсии и нейротизма. Нейротизм статистически значимо выше у холериков и меланхоликов, чем у сангвиников и флегматиков, а у последних статистически значимо выше экстраверсия.

Данные результатов 5-ти факторного личностного опросника по всей выборке дают возможность вывести общую характеристику группы испытуемых. Результаты свидетельствуют о стремлении членов группы в целом быть независимыми и самостоятельными. Им свойственно держать дистанцию, иметь обособленную позицию при взаимодействии с другими, избегать общественных поручений, быть небрежными в выполнении своих обязанностей и обещаний. Свои интересы испытуемые ставят выше интересов других людей и всегда готовы их отстаивать в конкурентной борьбе. Такие люди обычно стремятся к совершенству.

Испытуемые относятся к людям, редко проявляющим в своей жизни волевые качества, они живут, стараясь не усложнять свою жизнь. Это такой тип личности, для которых характерны естественность поведения, беспечность, склонность к необдуманным поступкам. Они могут недобросовестно относиться к работе, не проявляя настойчивости в достижении цели.

Испытуемые – люди, в основном, самодостаточны, уверенны в своих силах, эмоционально зрелые, смело смотрящие в лицо фактам, спокойные, постоянны в своих планах и привязанностях. На жизнь они смотрят серьезно и реалистично, хорошо осознают требования действительности, не скрывают от себя собственных недостатков, не расстраиваются из-за пустяков, чувствуют себя хорошо приспособленными к жизни. Испытуемые – эмоционально устойчивые люди, сохраняют хладнокровие и спокойствие даже в самых неблагоприятных ситуациях. Они чаще пребывают в хорошем расположении духа, чем в плохом.

Испытуемые, по своему складу – реалисты, хорошо адаптированы в обыденной жизни. Они трезво и реалистично смотрит на жизнь, верят в материальные ценности больше, чем в отвлеченные идеи. Негибкие и неартистичные, они проявляют постоянство своих привычек и интересов. Такие люди не любят резких перемен в своей жизни, они предпочитают постоянство и надежность во всем, что их окружает. Их трудно вывести из равновесия, повлиять на сделанный выбор. Ко всем жизненным событиям они подходят с логической меркой, ищут рациональных объяснений и практической выгоды.

Выясним, имеются ли достоверные различия между группами по типу темперамента в показателях «Большой пятерки» (экстраверсия, самосознание/организованность, готовность к согласию и сотрудничеству, эмоциональная стабильность, личностные ресурсы).

Критерий Н-Крускала-Уоллиса показывает, что группы по типам темперамента статистически значимо отличаются по всем показателям «Большой пятерки»:

- по показателям экстраверсии на уровне  $p \leq 0,005$ ;
- по показателям «личностных ресурсов» на уровне  $p \leq 0,05$ ;
- остальные три на уровне  $p \leq 0,001$

Как мы видим, самые высокие баллы по шкалам во всей выборке принадлежат сангвиникам и флегматикам. Эта разница статистически значима и дает право ут-



верждать, что они более позитивны по отношению к людям, добры, отзывчивы, терпимы к недостаткам других, чем меланхолики и холерики. Они более добросовестны и ответственно выполняют взятые на себя поручения, не любят конкуренции, больше предпочитают сотрудничать с людьми, чем соперничать.

Сангвиники и флегматики больше любят порядок и комфорт, чем холерики и меланхолики, а также им свойственен хороший самоконтроль, со стремлением к утверждению общечеловеческих ценностей, иногда в ущерб личным.

Сангвиники и флегматики в большей степени, чем холерики и меланхолики производят впечатление беззаботных и безответственных, которым сложно понять тех, кто рассчитывает каждый свой шаг.

Они легче, чем холерики и меланхолики обучаются, чаще доверяют своим чувствам и интуиции, чем здравому смыслу, мало обращают внимания на текущие повседневные дела и обязанности, избегают рутинной работы.

Определим, существуют ли достоверные различия между группами по типу темперамента в показателях СЭВ (синдрома эмоционального выгорания).

Критерий Н-Крускала-Уоллиса показывает, что группы по типам темперамента статистически значимо отличаются на уровне  $p \leq 0,001$  по эмоциональному истощению и деперсонализации, меланхолики и флегматики в большей степени демонстрируют признаки эмоционального истощения, а признаки деперсонализации – меланхолики и холерики.

Для определения уровня ситуативной и личностной тревожности у сотрудников РЦСРН была использована методика Спилбергера – Ханина. Итак, по личностной тревожности, большинство испытуемых (92 %) обладают низким и умеренным уровнем и только 8 % – характеризуется высоким уровнем.

По ситуативной (реактивной) тревожности картина схожая: 90 % испытуемых имеют низкий уровень и 10 % – высокий.

Определим, существуют ли достоверные различия в показателях тревожности между группами по типу темперамента.

Критерий Н-Крускала-Уоллиса показывает, что группы по типам темперамента статистически значимо на уровне  $p \leq 0,001$  отличаются по показателям личностной и ситуативной тревожности.

Из таблицы 6 мы видим, что у холериков и меланхоликов тревожность, как и личностная, так и ситуативная статистически значимо выше, чем у сангвиников и флегматиков.

Таким образом, они характеризуются склонностью воспринимать угрозу в широком диапазоне ситуаций. Для них каждая из этих ситуаций будет обладать стрессовым воздействием и вызывать выраженную тревогу. Также, холерики и меланхолики в отличии от сангвиников и флегматиков испытывают больший дискомфорт и напряженность при попадании в стрессовую ситуацию.

Взаимосвязь между типами и темперамента и особенностями синдрома эмоционального выгорания мы установим с помощью ранговой корреляции Спирмена, представлено в таблице 2.

Обнаружены статистически значимые на уровне  $p \leq 0,01$  прямые взаимосвязи между эмоциональным истощением и нейротизмом ( $r=0,533$ ) и деперсонализацией и нейротизмом ( $r=0,470$ ). Установленная прямая или положительная взаимосвязь свидетельствует, что если будет меняться в одном направлении (повышаться/понижаться) показатель нейротизма, то в том же направлении будут меняться и показатели эмоционального истощения и деперсонализации. А также, на уровне достоверности  $p \leq 0,01$  выявлена низкая прямая взаимосвязь между эмоциональным истощением и личностной и ситуативной тревожностью. Чем выше тревожность, тем выше эмоциональное истощение.

Таблица 2 - Корреляционные связи между типом темперамента и СЭВ

Correlations		Большая 5-ка			Белов				
		Экстр	эксстраверсия	нейротизм	Холерик	Меланх	Сангв	Флегм	
Spearman's rho	ЭИ	Correlation Coefficient	-0,164	-0,018	0,533**	0,532**	0,373**	-0,249	-0,504**
		Sig. (2-tailed)	0,256	0,899	0,000	0,000	0,008	0,081	0,000
ДП	ДП	Correlation Coefficient	-0,213	0,017	0,470**	0,446**	0,387**	-0,183	-0,516**
		Sig. (2-tailed)	0,137	0,905	0,001	0,001	0,005	0,203	0,000
РПД	РПД	Correlation Coefficient	-0,126	-0,228	-0,139	-0,368**	0,016	-0,059	0,454**
		Sig. (2-tailed)							

\*\* - Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).  
\* - Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

Корреляционная связь между СЭВ и показателями «Большой пятерки», представлено в таблице 3.

Таблица 3 - Корреляционные связи между СЭВ и «Большой пятеркой»

		Самосознание	Сотрудн	Эм стаб	Ресурсы	
Spearman's rho	ЭИ	Correlation Coefficient	-,619(**)	-,221	-,643(**)	-,376(**)
		Sig. (2-tailed)	,000	,124	,000	,007
ДП	ДП	Correlation Coefficient	-,534(**)	-,180	-,657(**)	-,452(**)
		Sig. (2-tailed)	,000	,210	,000	,001
РПД	РПД	Correlation Coefficient	,419(**)	,073	,179	,044
		Sig. (2-tailed)	,002	,614	,214	,763

\*\* Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).  
\* Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

Выявлены взаимосвязи на уровне  $p \leq 0,01$ :

– обратная высокая взаимосвязь между эмоциональным истощением и самосознанием, организованностью, эмоциональной стабильностью, средняя – с «личностными ресурсами»;

– обратная высокая взаимосвязь между деперсонализацией и самосознанием, организованностью, эмоциональной стабильностью и средняя - с «личностными ресурсами»;

– прямая средняя взаимосвязь между «редукцией личных достижений» и самосознанием, организованностью.

Выводы: существует взаимосвязь между синдромом эмоционального выгорания и индивидуально-типологическими особенностями личности.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Выготский Л.С. Психология. М.: ЭКСМО-Пресс, 2004г.
2. Дружинин В.Н. «Психология» СПб.: Питер, 2001г.
3. Козубовский В. М. Общая психология: методология, сознание, деятельность. Мн., 2008.
4. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. М.: Смысл, Academia, 2005 – 352с.
5. Леонтьев А.Н. Становление психологии деятельности. М.: Смысл, 2003.
6. Философско-психологическое наследие С.Л. Рубинштейна / Сост. С.В. Тихомирова. М., 2011.
7. Сорокина Т.С. История медицины. М.: Академия, 2008. 560 с.
8. Шаповалов И.А. Биомедицинская этика. М.: Медицина, 2006. 344 с.
9. Шеламова Г.М. Психология и этика профессиональной деятельности. М.: Академия, 2009. 64 с.
10. Этико-психологические проблемы медицины. М.: Медицина, 2008. 376 с.
11. Яровинский М.Я. Медицинская этика. М.: Медицина, 2006. 448 с.
12. Юсупов И.М. Вчувствование, проникновение, понимание. Казань: Издательство Казанского университета, 2013. 126 с.
13. Маклаков А.Г. Общая психология. СПб.: Питер, 2016. 592 с.
14. Водопьянова Н.Е. Старченкова Е.С. Синдром выгорания: диагностика и профилактика- 2-е издание – СПб: Питер, 2008. – 338 с.
15. Ронгинская Т.И. Синдром выгорания в социальных профессиях // Психологический журнал. - М.: Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2018. Т. 7. № 2(23)

Наука, 2002. - Т. 23. № 3. - С. 85–95.

16. Кондратьева О.Г. Структура синдрома эмоционального выгорания у педагогов в зависимости от стажа профессиональной деятельности // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2017. Т. 6. № 3(20) – С. 304–306.

17. Наследов А.Д. Математические методы психологического исследования. Анализ и интерпретация данных. М.:Речь, 2000 – 392 с.

*Статья поступила в редакцию 17.04.2018*

*Статья принята к публикации 27.06.2018*

## ЭМОЦИОНАЛЬНАЯ КОМПЕТЕНЦИЯ СОТРУДНИКА И ЕЕ ОЦЕНКА: РОТТЕРДАМСКАЯ ШКАЛА ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА (REIS)

© 2018

**Царева Наталья Александровна**, кандидат политических наук,  
доцент кафедры «Управление»

**Ерохин Алексей Константинович**, кандидат философских наук, доцент,  
ведущий научный сотрудник

*Владивостокский государственный университет экономики и сервиса  
(692760, Россия, Артем, ул. Кооперативная, 6, e-mail: alker@list.ru)*

**Аннотация.** Современное состояние рынка труда и постоянно меняющиеся условия трудовой деятельности, связанные с усложнением бизнес-процессов, выявили проблему несформированности эмоциональной компетенции сотрудников. Для изучения данной проблемы были изучены модели эмоционального интеллекта П. Сэловея, Дж. Мэйера; Р. Бар-Она; М. Зайднера, Дж. Мэттьюса, Р. Робертса и К. Маккана, проведен категориальный анализ терминов «эмоциональный интеллект», «эмоциональная компетентность», «эмоциональная компетенция», выявлены сходства и различия, позволяющие утверждать, что сформированная эмоциональная компетенция позволяет выстроить эффективное взаимодействие работников в ходе выполнения своих функциональных обязанностей и входит в совокупность компетенций как одна из составляющих профессиональной компетентности. Изучена новая методика оценки – Роттердамская Шкала эмоционального интеллекта К. Пекаа, А. Беккера, Д. ван де Линдена и М. Борна – для измерения эмоционального интеллекта, предложенная и апробированная голландскими учеными в 2017 г. Проведен опрос сотрудников российских компаний, с использованием новой методики, доказана возможность ее использования для оценки сформированности эмоциональной компетенции работников. Практическая значимость: основные выводы и положения статьи могут быть использованы при оценке сформированности эмоциональной компетенции сотрудника любой компании с применением Роттердамской Шкалы эмоционального интеллекта как составляющей профессиональной компетентности.

**Ключевые слова:** эмоциональная компетенция, эмоциональная компетентность, эмоциональный интеллект, Роттердамская Шкала эмоционального интеллекта, эмоция, идентификация эмоций, управление эмоциями, профессиональная компетентность

## EMOTIONAL COMPETENCY OF THE EMPLOYEE AND ITS ASSESSMENT: ROTTERDAM SCALE OF EMOTIONAL INTELLIGENCE (REIS)

© 2018

**Tsareva Natalia Aleksandrovna**, candidate of political science, associate professor  
of the department «Management»

**Erokhin Aleksey Konstantinovich**, candidate of philosophical sciences,  
associate professor, leader researcher

*Vladivostok State University of Economics and Service  
(Russia, 692760, Artyom, Kooperativnaya street, 6, e-mail: alker@list.ru)*

**Abstract.** The current state of the labor market and constantly changing work conditions associated with the complexity of business processes have exposed a problem in the underdeveloped emotional competency of employees. To investigate this issue, models of emotional intelligence were studied – namely, those of P. Salovey and J. Mayer; R. Bar-On; M. Zeidner, J. Matthews, R. Roberts and C. MacCann. A categorical analysis conducted of the terms “emotional intelligence”, “emotional competence”, and “emotional competency” revealed similarities and differences, making it possible to assert that mature emotional competency allows employees to form effective work teams in the performance of their duties and is included in the overall set of competencies as one of the components of professional proficiency. A new assessment method – the Rotterdam Emotional Intelligence Scale developed by K. Pekaar, A. Bakker, D. van der Linden, and M. Born to measure emotional intelligence – was proposed and approved by Dutch scientists in 2017. A survey of employees of Russian companies, using the methodology, proved its capability in assessing the level of emotional competency in workers. Practical significance: the main conclusions and provisions of the article can be used in assessing the formation of emotional competency of an employee in any company, as a component of professional proficiency, using the Rotterdam Emotional Intelligence Scale.

**Keywords:** emotional competency, emotional competence, emotional intelligence, Rotterdam Emotional Intelligence Scale, emotion, identification of emotions, management of emotions, professional proficiency

В современных экономических условиях перед компаниями остро стоит вопрос привлечения и удержания высококвалифицированных специалистов. Особенно актуально при отборе и профессиональном росте сотрудника становится выявление и развитие у кандидатов и работников таких навыков как выстраивание эффективных взаимоотношений в коллективе, способность к командной работе, высокая адаптивность к меняющимся социальным ситуациям в связи с постоянными изменениями бизнес-процессов. Перечисленные навыки являются составляющими эмоциональной компетенции работников. В научных исследованиях более трех десятилетий обсуждаются различные теории эмоционального интеллекта. В 1983 г. психологом Г. Гарднером была предложена теория множественных интеллектов, он обосновал, что люди обладают восемью относительно автономными интеллектами, включая внутриличностный и межличностный [1]. В последние годы постоянно растет научный интерес к исследованию эмоционального интеллекта как компетенции эффективно оценивать и

управлять своими эмоциями, регулировать социальное взаимодействие и эмоциональное поведение как свое собственное, так и другого человека [2–4].

П. Сэловея и Дж. Мэйера предложили определение эмоционального интеллекта как «способность контролировать собственные эмоции, идентифицировать свои эмоции и эмоции других людей, использовать полученную информацию для определения дальнейших своих действий» [3]. Первоначально модель П. Сэловея и Дж. Мэйера отражала только когнитивные способности, связанные с переработкой информации об эмоциях. Модель включала три категории адаптивных способностей: оценка и выражение эмоций, регулирование эмоций и использование эмоций в решении проблем. Позже это определение было усовершенствовано и включило четыре составляющих, которые характеризуют эмоциональный интеллект: идентификация, понимание, управление и использование эмоций для достижения поставленной цели [5]. Согласно этой модели, первый и второй компоненты соотносятся с областью эмоцио-

нального интеллекта, в то время как третий и четвертый компоненты относятся к стратегической области эмоционального интеллекта. Авторами был создан первый тест «Эмоциональный интеллект» (MSCEIT – Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence), в ходе которого оценивалась способность в идентификации эмоции в лицах, культурных экспонатах, а также определять собственные эмоции посредством выполнения заданий. Ученые предлагали следующую трактовку «эмоционального интеллекта» – это ряд взаимосвязанных навыков, позволяющих людям эффективно обрабатывать эмоционально релевантную информацию [6]. В результате, человек с развитым эмоциональным интеллектом может использовать эмоции, даже отрицательные, и управлять ими для достижения поставленных целей. Д. Гулман в 1995 г. внес изменения в базовую модель П. Сэловея и Дж. Мэйера, дополнив ее такими характеристиками как энтузиазм, настойчивость и социальные навыки [7]. Р. Бар-Он в 1997 г. ввел термин «коэффициент эмоциональности» и разработал Опросник EQ-i (Emotional Quotient Inventory) для его определения [8]. В рамках Модели Р. Бар-Она эмоциональный интеллект рассматривался как многофакторная конструкция, где эмоциональные, личные и социальные компетенции сходятся и определяют способы, посредством которых человек выстраивает отношения с другими людьми [9]. Эмоциональный интеллект, утверждал Р. Бар-Он, развивается со временем, изменяется и может быть улучшен при освоении различных обучающих программ. Данная модель иерархическая и включает измерение эмоционального интеллекта (далее – ЭИ) на пяти основных уровнях:

- 1) глубоко личный ЭИ: осознание собственных эмоций и способности выразить собственные чувства (самоуважение, эмоциональное самосознание, самоуверенность, независимость и самореализация);
- 2) межличностный ЭИ: способность устанавливать конструктивные взаимоотношения и понимать чувства других (сочувствие, социальная ответственность и межличностные отношения);
- 3) управление эмоциями в стрессовых ситуациях;
- 4) адаптируемость: способность использовать эмоции для осуществления гибкого и эффективного решения проблем;
- 5) общее настроение: способность быть оптимистичным, чувствовать и выражать положительные эмоции, транслируя их другим.

М. Зайднер, Дж. Мэттьюс, Р. Робертс и К. Маккан в рамках разработанной Модели способностей, лежащих в основе эмоционального интеллекта, выделили: ЭИ как темперамент, ЭИ как сознательная регуляция эмоций, ЭИ как система навыков [10]. Именно последняя составляющая переключается с «эмоциональной компетентностью». В последние годы все больше зарубежных и российских исследователей акцентируют внимание на том, что понятие «эмоциональный интеллект» соотносится, прежде всего, с лидерством, управлением стрессом, в то время как термин «эмоциональная компетентность», через которую и определяется ЭИ, более точно отражает взаимодействие работников в ходе выполнения текущих задач [11]. Ученые отмечают, что знание и идентификация эмоций не всегда соотносится с умением использовать данные знания на практике, в то время как эмоциональная компетентность еще в 1998 г. была определена Д. Гулманом как «приобретенная способность на основе ЭИ как результат выдающихся показателей работы» [12]. Р. Боядис говоря о компетентности, отмечал, что это основная характеристика человека, позволяющая ему осуществлять эффективную деятельность [13]. Эмоциональная компетентность определяется В. Юсуповой как группа развивающихся способностей к саморегуляции и регуляции интерперсональных отношений путем понимания собственных эмоций и эмоций окружающих [14]. В то же время российские

ученые определяют компетентность – как овладение работником ряда компетенций, включая эмоциональную. В контексте нашего исследования термин «компетенция» более точно отражает сущность вопроса, поскольку компетенция определяется как способность работника к применению приобретенных умений и навыков в профессиональной деятельности [15; 16]. На психологическом уровне выраженная эмоциональная компетентность обеспечивает более высокую самооценку, удовлетворенность жизнью, в меньшей степени подверженность профессиональному выгоранию [17]. На социальном уровне сформированная эмоциональная компетентность позволяет создать эффективные социальные взаимодействия, в том числе обеспечивать высокое качество выполненных работ, в первую очередь работникам сферы услуг [18,19]. Одним из способов «job crafting» - переосмысление отношений – предполагает пересмотр социальных отношений, которые существуют на рабочем месте, путем изменения уровня или характера взаимодействий с коллегами и их перестроение в позитивном ключе [20]. Без сформированной эмоциональной компетенции работника невозможно переосмысление отношений в трудовом коллективе для его эффективного выстраивания с целью обеспечения максимальной результативности бизнес-процессов.

Таким образом, сформированная эмоциональная компетентность сотрудников позволяет более эффективно взаимодействовать в ходе выполнения своих функциональных обязанностей: повышая производительность труда, структурируя результативное социальное взаимодействие на рабочем месте, предотвращая профессиональное выгорание. Для работодателя важно оценить уровень сформированности эмоциональной компетенции сотрудника и в случае ее несформированности содействовать ее развитию. Для этого ученые за два десятилетия разработали различные тесты и опросники. Тесты в первую очередь позволяют определить уровень развития эмоционального интеллекта, опросники включают утверждения, позволяющие судить об эмоциональной компетенции работника. Кроме названных выше методик, исследователями были предложены SSRI (Schutte et al. Self-Report Index), TEIQue (Trait Emotional Intelligence Questionnaire), WLEIS (Wang and Law Emotional Intelligence Scale), ЭМИн (опросник на эмоциональный интеллект, разработанный Д.В. Люсиным) [21].

В 2017 г. голландскими учеными была разработана Роттердамская Шкала эмоционального интеллекта (REIS) [22]. К. Пекаа, А. Беккер, Д. ван де Линден и М. Борн предложили методику оценки для измерения эмоционального интеллекта, учитывая четыре его составляющие: идентификация собственных эмоций, понимание эмоций других людей, управление и использование эмоций для достижения поставленной цели. Третий и четвертый блок утверждений позволяет оценить сформированность эмоциональной компетенции сотрудника (см. Приложение). Апробация методики была проведена при опросе 393 человек. В результате которой количество утверждений сократилось до 28 по 7 утверждений в каждом блоке, относящемся к составляющей эмоциональной компетентности. Участники по шкале Лайкерта определяли от 1 (абсолютно не согласен) до 5 (полностью согласен) отношение к предложенным утверждениям в опроснике. Окончательно сформированная методика была предложена 2728 сотрудникам голландских компаний, главным образом осуществляющих свою деятельность в здравоохранении, образовании, сфере услуг. Коэффициент альфа Кронбаха по каждому из четырех блоков составил 0,82; 0,85; 0,80; 0,82.

Авторами был проведен опрос сотрудников российских компаний по методике Роттердамская Шкала эмоционального интеллекта (REIS). В исследовании приняло участие 189 человек, из них 73 мужчин (39 %), 116 женщин (61 %); с высшим образованием – 67,2 %, с

неоконченным высшим образованием – 9,5%, средне профессиональным – 21,2 %, средним образованием – 2,1 %. Возраст респондентов до 35 лет – 67 %, старше 36 лет – 33 %. Стаж работы от 1 года до 3 лет – 16,4 %, от 4 до 10 лет – 47,1 %, более 10 лет – 36,5 %. Сфера деятельности: производство – 20,6 %, коммуникации – 19,6 %, здравоохранение – 16 %, услуги – 15 %, торговля – 12,7 %, общественное питание – 9,5 % и др. Результаты исследования отобраны в таблице 1.

Таблица 1 - Результаты опроса по методике Роттердамская Шкала эмоционального интеллекта (REIS)

Номер вопроса	Идентификация эмоций	Номер вопроса	Понимание эмоций	Номер вопроса	Управление эмоциями	Номер вопроса	Использование эмоций для достижения поставленной цели
1.	3,73	8.	3,30	15.	3,45	22.	2,91
2.	3,87	9.	3,17	16.	3,20	23.	3,05
3.	3,83	10.	3,30	17.	3,35	24.	3,08
4.	3,81	11.	3,83	18.	3,27	25.	2,91
5.	3,77	12.	3,35	19.	3,33	26.	3,43
6.	3,83	13.	3,31	20.	3,29	27.	3,13
7.	3,33	14.	3,24	21.	3,34	28.	3,43
Среднее значение	3,77		3,36		3,32		3,19

По результатам проведенного авторами исследования - самый высокий показатель среднего значения – идентификация собственных эмоций, самый низкий - использование эмоций для достижения поставленной цели. Что отражает недостаточную сформированность эмоциональной компетенции у сотрудников в целом. Отметим, что данные показатели значительно выше у работников здравоохранения и сферы услуг. Максимальное значение в первом блоке у утверждения «Я могу идентифицировать свои собственные эмоции», во втором – «Я могу сочувствовать людям окружающим меня», в третьем – «Я контролирую свои собственные эмоции», в четвертом – «Я знаю, что сделать, чтобы улучшить настроение людей» и «Я в состоянии успокоить других». Использование данной методики позволит оценить эмоциональную компетентность работников, выявив несформированные составляющие эмоционального интеллекта: идентификация, понимание, управление и использование эмоций для достижения поставленной цели.

Таким образом, изменяющиеся условия работы, ее интенсивность и напряженность, практически во всех сферах деятельности, предъявляет новые требования к профессиональной компетенции сотрудников. Одной из важнейшей составляющей которой становится эмоциональная компетенция работника, позволяющая сотруднику использовать знания о своих эмоциях и окружающих не только для управления эмоциями, но и выстраивания социального взаимодействия для достижения обозначенных целей. Профессиональную компетентность необходимо развивать каждому сотруднику, овладевая эмоциональной компетенцией. Диагностика уровня компетентности сотрудника с использованием, в том числе Роттердамской Шкалы эмоционального интеллекта (REIS), позволяет учесть несформированные составляющие эмоциональной компетенции и обеспечить соответствующее обучение своим сотрудникам.

#### Приложение

Роттердамская Шкала эмоционального интеллекта (REIS)

(К. Пекаа, А. Беккер, Д. ван де Линден и М. Борн, 2018)

1. Я всегда знаю, какие эмоции испытываю
2. Я могу идентифицировать свои собственные эмоции
3. Я знаю о своих собственных эмоциях
4. Я понимаю, почему испытываю данные эмоции
5. Я понимаю, какие эмоции испытываю
6. В основном, я в состоянии точно объяснить, как я себя чувствую
7. Я могу судить правильно, если события затрагивают меня эмоционально

8. Я знаю об эмоциях людей, окружающих меня
9. Я знаю, какие чувства испытывают другие
10. Когда я смотрю на других людей, я вижу, что они чувствуют

11. Я могу сочувствовать людям окружающим меня
12. Я понимаю, почему другие люди испытывают те или иные чувства

13. Я могу различить эмоции других людей
14. Я могу судить, если события затрагивают других эмоционально

15. Я контролирую свои собственные эмоции
16. Я могу легко подавить свои эмоции
17. Я не позволяю своим эмоциям выйти наружу
18. Я показываю свои эмоции, только когда это требуется

19. Даже когда я сердит, я могу оставаться спокойным

20. Если я хочу, я могу не демонстрировать никаких эмоций

21. Я управляю своими эмоциями при необходимости

22. Я могу заставить кого-то чувствовать по-другому

23. Я могу изменить эмоциональное состояние другого человека

24. Я могу повысить или снизить накал эмоций других

25. Я оказываю сильное влияние на то, как другие себя чувствуют

26. Я знаю, что сделать, чтобы улучшить настроение людей

27. Я знаю, как влиять на людей эмоционально

28. Я в состоянии успокоить других

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Gardner H. Frames of mind: The theory of multiple intelligences. New York: Basic Books. 1983.
2. Petrides K.V. Ability and trait emotional intelligence. In T. Chamorro-Premuzic, A. Furnham, & S. von Stumm (Eds.). The Blackwell-Wiley handbook of individual differences. New York: Wiley. 2011. pp. 656–678
3. Salovey P., & Mayer J.D. Emotional intelligence. Imagination, Cognition, and Personality. 1990. 9. P.185–211.
4. Zeidner M., Roberts R.D., & Matthews, G. The science of emotional intelligence: Current consensus and controversies // European Psychologist. 2008. 13. P.64–78.
5. Mayer J.D., Salovey P. What is emotional intelligence? // P. Salovey, D. Sluyter (eds.). Emotional development and EI: Educational implications. New York: Basic Books. 1997. P. 3–34.
6. Mayer J.D., Caruso D.R., Salovey P. Emotional intelligence meets traditional standards for an intelligence // Intelligence. 1999. 27. P. 267–298.
7. Гоулман Д. Эмоциональное лидерство: Искусство управления людьми на основе эмоционального интеллекта / Д. Гоулман, Р. Бояцис, Э. Макки; пер. с англ. А. Лисицкой; науч. ред. В. Ионов. – 4-е изд. – М.: Альпина Паблишерз, 2010. – 301 с.
8. Bar-On R. Bar-On Emotional Quotient Inventory (EQ-i): Technical manual. Toronto, Canada: Multi-Health Systems. 1997.
9. Bar-On R. The Bar-On model of emotional-social intelligence (ESI). Psicothema. 2006. 18. P. 13–25.
10. Zeidner M., Matthews G., Roberts R.D., McCann C. Development of emotional intelligence: Towards a multi-level investment model // Human Development. 2003. 46. P. 69–96.
11. Cherniss C. Emotional intelligence: Toward clarification of a concept // Industrial and Organizational Psychology. Volume 3. Issue 2. June 2010. P. 110–126.
12. Goleman D. Working with Emotional Intelligence, Bantam Books, New York, NY. 1998.
13. Boyatzis R.E. Competencies in the 21st century // Journal of Management Development. 27(1). January 2008. P. 5–12.

14. Юсупова Г.В. Коэффициент эмоциональности как условие успешности в бизнесе // Балтийский гуманитарный журнал. – 2014. – № 1. – С. 76–79.

15. Балакирева Е.И., Малышева А.В., Коновалова Е.Ю. Профессиональная компетентность: сущностные характеристики и условия развития // Балтийский гуманитарный журнал. – 2016. Т.5. – № 4. – С. 154–158.

16. Якимова З.В., Николаева В.И. Оценка компетенций: профессиональная среда и вуз // Высшее образование в России – 2012. – № 12. – С. 13–22.

17. Brasseur S., Grégoire J., Bourdu R. & Mikolajczak M. The profile of emotional competence (PEC): Development and validation of a self-reported measure that fits dimensions of emotional competence theory // Plos One. 2013. 8(5). e62635.

18. Nelis D, Quoidbach J, Hansenne M, Weytens F, Dupuis P, et al. Increasing Emotional Competence Improves Psychological and Physical Well-Being, Social Relationships, and Employability. 2011. Emotion 11: 354–366.

19. Kotsou I, Nelis D, Grégoire J, Mikolajczak M. Emotional plasticity: Conditions of improving emotional competence in adulthood // Journal of Applied Psychology. 2011. 96: 827–839.

20. Царева Н.А. Инновационный подход к управлению человеческими ресурсами: концепция «job crafting intervention» // Азимут научных исследований: экономика и управление. 2017. № 2(19). С. 295–298.

21. Люсин Д.В. Новая методика для измерения эмоционального интеллекта: опросник ЭмИн // Психологическая диагностика. 2006. № 4. С. 3–22.

22. Pekaar K.A., Bakker A.B., D. van der Linden & Born M. Ph. Self- and other-focused emotional intelligence: Development and validation of the Rotterdam Emotional Intelligence Scale (REIS) // Personality and Individual Differences 120. 2018. P. 222–233.

*Статья поступила в редакцию 21.04.2018*

*Статья принята к публикации 27.06.2018*

УДК 159.9:37.015.3

**ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ДЕТЕРМИНАНТЫ СТАНОВЛЕНИЯ ГРАЖДАНСТВЕННОСТИ  
СТУДЕНТОВ ВУЗА**

© 2018

**Целуйкина Татьяна Геннадьевна**, кандидат педагогических наук, доцент кафедры эконо-  
мической психологии и психологии государственной службы  
*Российская академия народного хозяйства и государственной службы при Президенте РФ,  
филиал Поволжский институт управления имени П.А.Столыпина  
(410012, Россия, Саратов, улица Московская, дом 164, e-mail: thel@mail.ru)*

**Аннотация.** В статье представлен анализ основных психологических детерминант становления гражданственности молодежи. Выделены ведущие признаки формирования гражданственности личности. В статье показаны основные подходы к формированию гражданственности личности. Особое внимание уделяется рассмотрению таких психологических детерминант становления гражданственности личности как гражданская и социальная активность, гражданское самосознание, гражданская идентичность, гражданские качества, гражданская позиция, личностная зрелость, привычки активного гражданского поведения, ценности и цели личности. Цель эмпирического исследования заключалась в изучении основных психологических детерминант становления гражданственности студентов вуза. В данном исследовании был выявлен уровень притязаний студентов при изучении их мотивационной структуры. Далее проведена диагностика индивидуальной системы ценностей студентов и их смысло-жизненных ориентаций. Результаты исследования уровня притязаний, индивидуальной системы ценностей и смысло-жизненных ориентаций студентов позволяют сделать вывод о том, что уровень сформированности данных психологических детерминант становления гражданственности у студентов последнего курса выше по сравнению со студентами первого курса. Полученные результаты исследования позволят разработать расширенную модель психолого-педагогических детерминант становления гражданственности студентов вуза и подготовить методические рекомендации, способствующие организации образовательного процесса с учетом особенностей формирования и развития гражданственности студентов.

**Ключевые слова:** гражданственность, психологические детерминанты, гражданская активность, гражданское самосознание, гражданская позиция, гражданские качества, самопознание, самоотношение, личностная зрелость, жизненные ценности, уровень притязаний, смысло-жизненные ориентации.

**PSYCHOLOGICAL DETERMINANTS OF UNIVERSITY STUDENTS CIVIC  
CONSCIOUSNESS BECOMING**

© 2018

**Tseluikina Tatiana Gennadevna**, PhD in Pedagogy, associate professor of Economical psychology  
and psychology of civil service Department  
*Russian Presidential Academy of National Economy and Public Administration,  
branch of Povolzhsky Institute of Management  
(410012, Russia, Saratov, street Moskovskaya, 164, e-mail: thel@mail.ru)*

**Abstract.** The article presents the analysis of the main psychological determinants of civic consciousness becoming of youth. The leading signs of personality's civic consciousness formation are identified. The article shows the main approaches to the formation of civic consciousness of a personality. Particular attention is paid to the consideration of such psychological determinants of the becoming of the personality's civic consciousness as civil and social activity, civic self-awareness, civic identity, civic qualities, civic position, personal maturity, habits of active civic behavior, values and goals of the personality. The aim of the empirical research was to study the basic psychological determinants of civic consciousness formation of university students. In this study, the level of students' aspirations was revealed by studying their motivational structure. Further, the individual system of values of students and their life-purpose orientations were diagnosed. The results of the research of the level of aspirations, the individual value system and life-purpose orientations of students lead to the conclusion that the level of formation of these psychological determinants of fourth year students is higher than of the first year students. The obtained results of the research will allow to develop an extended model of psychological and pedagogical determinants of civic consciousness formation of university students and to prepare methodological recommendations that facilitate the organization of the educational process, taking into account the peculiarities of the formation and development of students' civic consciousness.

**Keywords:** civic consciousness, psychological determinants, civic activity, civic self-awareness, civic position, civic qualities, self-knowledge, self-relationship, personal maturity, life values, level of aspiration, life-purpose orientations.

*Постановка проблемы в общем виде и ее связь с важными научными и практическими задачами.* Основополагающей задачей сегодняшнего времени является становление гражданского общества. Несомненно, что данная задача не будет решена, если ее полностью не конкретизировать. Каждый человек имеет определенное отношение к своей гражданской принадлежности, также как и само государство заинтересовано в том, какие именно люди в нем живут.

В последнее время в нашей стране особую значимость приобретает проблема формирования такого гражданина, который мог бы полностью нести ответственность за свои поступки и действия. В достаточно неоднозначных и сложных условиях формирования гражданского общества именно гражданственность молодежи будет являться приоритетной ценностью, опирающейся на идеи демократии и гуманизма, на которых, в свою очередь, базируется гражданская позиция личности. Проблема формирования и развития гражданской позиции личности и гражданственности в целом была отражена в таких

документах, как «Патриотическое воспитание граждан Российской Федерации на 2016–2020 годы», «О национальной доктрине образования в Российской Федерации до 2020 года» и др.

Одной из важнейших задач современного образования является формирование и развитие гражданственности и гражданских качеств у молодежи. Во время обучения студента в вузе необходимо развивать у него такие гражданские качества, которые будут определять уровень его свободы, духовности, гуманности, ответственности за свои действия и поступки. Именно в студенческом возрасте активно формируются гражданские качества личности.

*Анализ последних исследований и публикаций, в которых рассматривались аспекты этой проблемы и на которых обосновывается автор; выделение нерешенных ранее частей общей проблемы.* Понятие гражданственности многими учеными рассматривается с точки зрения различных подходов. Социально-психологический подход, в основном, базируется на

изучении гражданственности с позиции интегративно-личностного образования (А.Г. Ковалев, И.С. Кон, М.И. Смирнов, В.Я. Ядов и др.); социально-правовой подход основывается на исследовании гражданственности как важной характеристики гражданского общества Ю.А. Красин, В.Г. Смольников, В.М. Шепель и др.); морально-этический подход содержит анализ нравственно-правовой культуры личности (Л.М. Архангельский, А.И. Титаренко, Т.А. Шингирей и др.); социально-педагогический подход рассматривает гражданственность как определенную цель образования и воспитания человека (Л.П. Буева, О.С. Газман, А.С. Саломаткин, Г.П. Филонов и др.).

В последние годы проблемой изучения гражданственности занимались такие ученые, как А.В. Вахромеева [1], Н.А. Гаврилова [2], А.В. Глухова [3], И.С. Еремина [4], С.В. Иванова [5], О.В. Кудрявцев [6], А.В. Куршев [7], Е.А. Сунцов [8], А.И. Тимофеев [9], В.В. Тихонова [10], Т.Г. Целуйкина [11], Н.В. Чернякова [12] и др.

Основными условиями формирования и развития гражданственности личности, по мнению многих ученых, являются следующие: получение образования, приобщение человека к культурным ценностям, активная жизненная позиция, ответственность за собственные действия и поступки, высокая рефлексивность.

Изучению различных детерминант гражданственности посвящены работы многих ученых, но исследованию психологических детерминант становления гражданственности уделено недостаточно внимания. Так, в работе А.М. Князева [13] показано, что под гражданственностью личности понимается «относительно устойчивое во времени психическое образование, предполагающее определенные гражданские ценности и сформированные гражданские отношения личности. В то же время, сущность гражданственности - в развернутости во времени». А.М. Князев считает, что главными признаками гражданственности будут являться следующие: устойчивая гражданская позиция, сложившаяся система отношений человека к государству и обществу в целом, устойчивая мотивация гражданской самореализации, утверждение имеющихся гражданских ценностей и норм.

Обобщая исследования ученых Л.И. Казаковой, А.М. Князева, С.Г. Максимовой [14], В.К. Савельева [15], П.В. Симонова, А.А. Фомина и А.И. Симаниной [16] можно сказать, что к основным психологическим детерминантам становления гражданственности личности они относили гражданскую и социальную активность личности, гражданское самосознание, гражданскую идентичность, гражданские качества, гражданскую позицию, личностную зрелость, привычки активного гражданского поведения, ценности и цели личности, которые неразрывно были связаны с обществом и государством, направленность личности и ее систему отношений. Охарактеризуем некоторые из них.

Гражданская активность – это «деятельность индивидов и социальных групп, направленная на изменение и развитие гражданского общества» [17].

Гражданская активность представляет собой систему творческих отношений и осознанных действий личности в трудовой и социально-политической деятельности. Полная самореализация и гармоничное развитие личности невозможна без проявлений гражданской активности.

Гражданское самосознание дает возможность личности познавать и переживать свой внутренний мир. Для того, чтобы осознавать себя определенным образом в качестве гражданина, необходимо иметь постоянство и внутреннюю целостность личности. При этом личность должна оставаться самой собой независимо от изменяющихся условий.

Анализ различных исследований гражданского самосознания личности позволил выделить следующие его критерии – это осознание своего внутреннего опыта и

моральная оценка себя как гражданина, осознание своей гражданской активности, выделение себя из среды и осознание своей гражданской принадлежности. В структуру гражданского самосознания включаются два аспекта: интеллектуальный и эмоциональный. Самопознание является интеллектуальным аспектом познания себя как гражданина, а самоотношение – чувственным, эмоциональным представлением. Личность должна осознавать мотивы и цели собственного поведения, свои гражданские качества.

В структуре гражданского самосознания многими учеными выделяются такие качества и особенности, как самоактуализация и самопереживание, которые входят в личностный компонент гражданского самосознания и представляют собой осознание себя как гражданина. Кроме того, в данную структуру входят самопереживание и самоощущение себя как гражданина (чувственный компонент), самоанализ, самонаблюдение, (интеллектуально-аналитический компонент, проявляющийся в осознании гражданского развития личности). Имеется еще один компонент – деятельностный, который представляет собой обобщение всех трех вышеперечисленных компонентов. Этот компонент включает в себя различные аспекты самоорганизации и самоконтроля, самоанализа и самооценки, самосовершенствования и самовоспитания. Посредством деятельностного компонента реализуются мотивационные и поведенческие функции личности.

Таким образом, гражданское самосознание является важным структурным компонентом личности, который включает систему знаний о себе, своем месте в гражданском обществе, социальных правилах, нормах и ценностях, которые могут быть определены через поведение и поступки, осознание и переживание гражданских чувств.

Гражданская идентичность строится личностью в процессе того, как она сравнивает себя с другими людьми, пересматривает имеющиеся ценности, находится в поиске нового места в обществе. Обобщая мнения различных ученых по проблеме изучения гражданской идентичности, можно сказать, что гражданская идентичность представляет собой осознание принадлежности человека к гражданам определенного государства, которые имеют для индивида личностно значимый смысл. Гражданская идентичность является свойством гражданской общности и явлением надиндивидуального сознания.

Н.В. Безгиной представлена психологическая модель гражданской идентичности, которая в своей структуре содержит четыре компонента: когнитивный, эмоциональный, поведенческий и семантико-символический. В когнитивный компонент входят знания, гражданские представления, вера, убеждения, моральные принципы. Эмоциональный компонент включает в себя рефлексии, цели, чувства (переживания). В основе поведенческого компонента находятся выбор, гражданский поступок, вербальные гражданские проявления. В семантико-символический компонент входят два элемента – это «Я-гражданский идеал» и «Я-гражданские ориентиры» [18].

Гражданская позиция личности представляет собой определенную систему элементов, которая включает в себя:

1) интеллектуальный компонент, в который входят гражданские установки личности на мировосприятие и миропонимание. К ним относятся умения и способности личности давать оценку, проводить анализ, сравнение и обобщение различных социально-политических событий, а также умения, связанные с возможностью изыскивать имеющиеся противоречия и устанавливать взаимосвязь между социально-политическими феноменами;

2) эмоционально-чувственный компонент, представляющий собой комплекс чувств личности как гражданина, а именно: чувство собственного достоинства, честь,



гражданский долг, понимание гражданских правил, а также внутренние установки, позволяющие выбрать правильное поведение в обществе;

3) деятельностный компонент, который представляет собой готовность личности быть социально активной, нести гражданскую ответственность за собственные поступки и действия и стремления личности применять в обществе свои знания, умения, убеждения.

Гражданские качества представляют собой такие специфические особенности личности, которые позволяют ей активно проявлять свою гражданскую позицию через практическую деятельность.

Личностная зрелость не является идентичной относительно зрелости индивида. Психофизиологическая и психологическая зрелость человека является основным условием личностной зрелости [19, с. 20]. Личностная зрелость взаимосвязана с такими аспектами, как личность относится сама к себе и к своей деятельности, с выражением активности в обществе, с креативным решением поставленных задач и достижением жизненных целей.

Согласно А.С. Андрееву, Е.А. Роговой, И.П. Хрущевской основными психологическими детерминантами гражданственности являются способность интуитивно чувствовать общественный организм, частью которого являешься (так называемая социальная трансценденция); уровень социальной адаптации личности; осознание своего призвания, направленность личности, ее интересы (мотивация гражданской деятельности); степень доброжелательности, принятия и сопричастности (качество отношения личности к окружающим); система знаний об обществе и эмоциональное отношение к нему; адекватное представление о своем месте в обществе и о самом себе в целом; возможности и способности самореализации и др. [20, с. 10].

Мы считаем, что гражданственность молодежи является основополагающим элементом в структуре личности, профессионально значимым качеством, от которого будет зависеть то, как человек будет осознавать свою социальную роль гражданина, оценивать свои гражданские права и обязанности.

Проанализировав мнения различных ученых, можно полагать, что основными психологическими детерминантами формирования и развития гражданственности личности будут являться ценностные ориентации, уровень развития самосознания, мотивы деятельности и поведения, потребности, притязания, интересы.

*Формирование целей статьи (постановка задания).* Цель нашего исследования заключалась в изучении основных психологических детерминант становления гражданственности студентов вуза. Ранее нами проводилось исследование особенностей формирования гражданственности государственных и муниципальных служащих на разных этапах профессионального обучения [21].

*Изложение основного материала исследования с полным обоснованием полученных научных результатов.* В исследовании принимали участие студенты 1 и 4 курсов Поволжского института управления имени П.А. Столыпина в количестве 58 человек (26 юноши и 32 девушки). Нами было выдвинуто предположение об имеющихся различиях в проявлениях основных психологических детерминант становления гражданственности студентов первого и последнего курсов.

Для изучения основных психологических детерминант становления гражданственности студентов были использованы следующие методики: методика В.К. Гербачевского «Определение уровня притязаний», методика «Морфологический тест жизненных ценностей» В.Ф. Сопова и Л.В. Карпушиной, методика Д.А. Леонтьева «Смыслжизненные ориентации».

При использовании первого опросника можно выявить уровень притязаний студента, диагностируя компоненты его мотивационной структуры. Второй опрос-

ник ориентирован на то, чтобы исследовать индивидуальную систему ценностей личности для дальнейшего осмысления и понимания особенностей действия или поступка человека. Третья методика позволяет определить то, откуда берет начало у каждого человека понятие смысла жизни.

Согласно результатам исследования по первой методике можно утверждать, что у студентов первого курса более развиты познавательный и созидательные мотивы (средний балл 14 и 16 соответственно) из шести компонентов, входящих в ядро мотивационной структуры личности. Студенты же последнего курса продемонстрировали более высокие показатели по компонентам «внутренний мотив» (средний балл 15) и «мотив самоуважения» (средний балл 16). Это означает, что старшекурсники имеют более выраженное стремление ставить перед собой все более сложные цели. Именно мотив самоуважения является центральным компонентом в мотивационной структуре личности, с которым соотносят общую оценку ее уровня притязаний. Анализ результатов исследования по группе компонентов, которая отражает причинные факторы соответствующей деятельности, можно сказать, что студенты 4 курса в отличие от студентов 1 курса имеют более высокий уровень выраженности понимания личностью своих возможностей в достижении целей (средний балл 16 и 11 соответственно). По таким компонентам, как проявление волевого усилия, оценка своего потенциала, намеченный уровень мобилизации усилий студентами первого и последнего курсов были показаны примерно одинаковые результаты. Из этого следует, что и студенты первого курса, и студенты последнего курса чувствуют в себе силы для преодоления различных трудностей и препятствий на пути к достижению поставленных целей.

Диагностика жизненных ценностей студентов проводилась по методике «Морфологический тест жизненных ценностей» В.Ф. Сопова и Л.В. Карпушиной. Результаты исследования (сравнительные показатели) представлены в таблице 1.

Таблица 1 – Результаты исследования по морфологическому тесту жизненных ценностей (средние значения показателей)

		1 курс (баллы)	4 курс (баллы)
Жизненные ценности	Развитие себя	42	50
	Духовное удовлетворение	38	40
	Креативность	34	41
	Активные социальные контакты	42	51
	Собственный престиж	49	42
	Высокое материальное положение	56	49
	Достижение	53	48
	Сохранение собственной индивидуальности	51	47
Жизненные сферы	Сфера профессиональной жизни	57	63
	Сфера образования	58	58
	Сфера семейной жизни	43	58
	Сфера общественной активности	40	57
	Сфера увлечений	48	49
	Сфера физической активности	45	44

\* составлено автором

Анализ таких жизненных ценностей как собственный престиж, достижения, высокое материальное положение, сохранение собственной индивидуальности

показал, что средние значения показателей по данным ценностям у студентов первого курса выше в отличие от показателей студентов четвертого курса. Можно говорить о том, что студенты-первокурсники имеют более выраженную эгоистически-престижную направленность личности, а у студентов последнего курса более выражена нравственно-деловая направленность, так как у них оказались выше показатели средних значений таких жизненных ценностей как развитие себя, духовное удовлетворение, креативность, активные социальные контакты.

При изучении жизненных сфер оказалось, что у студентов последнего курса более значимыми являются сферы профессиональной жизни, семейной жизни, общественной активности. Можно сказать, что старшекурсники более настроены на свою будущую профессиональную деятельность, более готовы к семейной жизни, а также то, что для них очень важны проблемы жизни общества. Сферы образования, увлечений, физической активности имеют примерно одинаковое значение и для первокурсников, и для старшекурсников. Можно полагать, что и студенты первого курса, и студенты последнего курса придают высокую значимость расширению своего кругозора, повышению уровня образованности, ведению здорового образа жизни.

Результаты исследования средних значений смысло-жизненных ориентаций студентов по методике Д.А. Леонтьева «Смысло-жизненные ориентации» представлены на рисунке 1.

Согласно полученным результатам исследования смысло-жизненных ориентаций студентов можно сказать, что осмысленность жизни в целом у студентов последнего курса немного выше по сравнению со студентами первого курса.

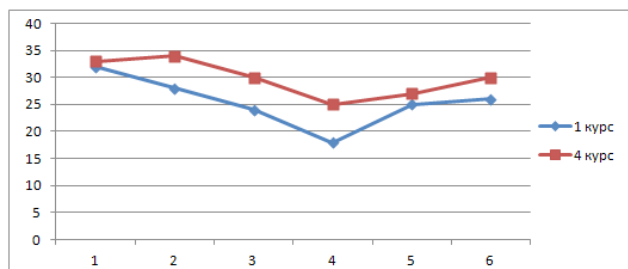


Рисунок 1 – Результаты исследования показателей смысло-жизненных ориентаций студентов (составлено автором)

1 – цель в жизни, 2 – процесс жизни, 3 – результативность жизни,  
4 – локус контроля - Я, 5 – локус контроля - жизнь, 6 – осмысленность жизни

Основные различия были выявлены по таким компонентам смысло-жизненных ориентаций как «результативность жизни», «процесс жизни» и «локус контроля – Я». Студенты последнего курса по сравнению со студентами первого курса показали более высокие баллы по данным показателям смысло-жизненных ориентаций. Старшекурсники в большей степени считают себя сильными личностями, способными созидать свою жизнь в соответствии с поставленными целями. Многие студенты первого курса еще не удовлетворены самореализацией. Очень близкими по показателям средних значений были получены результаты смысло-жизненных ориентаций «цель в жизни» (32 и 33 соответственно) и «локус контроля – жизнь» (25 и 27 соответственно). Можно утверждать, что большинство испытуемых являются целеустремленными личностями, считают свою жизнь наполненной смыслом, но некоторые студенты убеждены в бессмысленности загадывать что-либо на будущее.

Для оценки различий в проявлениях основных психологических детерминант становления гражданствен-

ности студентов первого и последнего курсов был использован U-критерий Манна-Уитни. Согласно результатам расчета по данному критерию можно говорить об имеющихся статистически значимых различиях по компонентам «внутренний мотив», «мотив самоуважения», «понимание личностью своих возможностей в достижении целей», «развитие себя», «результативность жизни», «локус контроля – Я». Уровень выраженности данных компонентов у студентов первого курса статистически ниже, чем у студентов последнего курса. Статистически значимых различий не было выявлено по таким компонентам как «проявление волевого усилия», «цель в жизни», «локус контроля – жизнь».

*Выводы исследования и перспективы дальнейшего изысканий данного направления.* Таким образом, в процессе проведенного исследования были получены результаты, свидетельствующие об имеющихся различиях в проявлениях основных психологических детерминант становления гражданственности студентов первого и последнего курсов. В дальнейшем планируется разработать расширенную модель психолого-педагогических детерминант становления гражданственности студентов вуза и подготовить методические рекомендации, способствующие организации образовательного процесса с учетом особенностей формирования и развития гражданственности студентов.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Вахромеева А.В. Патриотизм и гражданственность как определяющие качества личности современной молодежи // Вестник психофизиологии. 2015. № 4. С. 65–69.
2. Гаврилова Н.А. Генезис гражданственности в гуманитарных исследованиях // Теория и практика общественного развития. 2015. № 19. С. 223–226.
3. Глухова А.В. Спрос на гражданственность // Полис. Политические исследования. 2013. № 5. С. 166–173.
4. Еремина И.С. Технология управления развитием гражданственности у обучающихся в юридических вузах // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология. 2012. № 4 (11). С. 98–100.
5. Иванова С.В. О гражданственности, национальной идентичности, безопасности // Ценности и смыслы. 2012. № 5 (21). С. 4–9.
6. Кудрявцев О.В. Воспитание гражданственности и патриотизма у студентов университета // Вестник Оренбургского государственного педагогического университета. Электронный научный журнал. 2008. № 1. С. 118–124.
7. Куршев А.В. Гражданственность личности как черта характера // Сибирский педагогический журнал. 2015. № 3. С. 26–32.
8. Сунцов Е.А. Социально-правовой аспект развития гражданственности молодежи // Власть. 2012. № 9. С. 56–58.
9. Тимофеев А.И. Гражданственность как социально-педагогический феномен // Сибирский педагогический журнал. 2010. № 2. С. 163–168.
10. Тихонова В.В. Университетское пространство в системе формирования гражданственности личности // Вестник Московского государственного университета культуры и искусств. 2012. № 4 (48). С. 6–8.
11. Целуйкина Т.Г. Гражданственность как компонент социально-психологической зрелости личности // Экономическая психология: прошлое, настоящее, будущее. 2016. № 3-2. С. 150–154.
12. Чернякова Н.В. Акмеологический подход к развитию гражданственности личности // Акмеология. 2015. № 3 (55). С. 178–179.
13. Князев А.М. Гражданственность личности. – М.: АФПС, 2003. 6,25 п.л.
14. Максимова С.Г. Гражданское сознание, гражданские инициативы и социальная активность населения // Azimuth of Scientific Research: Pedagogy and Psychology. 2018. Т. 7. № 2(23)

как основы формирования гражданского общества в современной России // Вестник Пермского государственного гуманитарно-педагогического университета. Серия № 3. Гуманитарные и общественные науки. № 1. 2016. С. 116–131.

15. Савельев В.К. Гражданское воспитание курсантов как фактор обеспечения национальной безопасности: автореферат дис... канд.пед.н.: 13.00.01. Кемерово, 2004.

16. Фомин А.А., Симанина А.И. Социальная активность, гражданская идентичность и личностная зрелость как проявления гражданского мировосприятия молодежи // Актуальные проблемы психологического знания: теоретические и практические проблемы психологии. № 3. 2015. С. 123–135.

17. Яценко Н.Е. Толковый словарь обществоведческих терминов. СПб., 1999.

18. Безгина Н.В. Психологическая структура гражданской идентичности // Известия Тульского государственного университета. Гуманитарные науки. № 3-1. 2013. С. 241–249.

19. Психологическая зрелость личности / Под общ. ред. Л.А. Головей. – СПб.: Скифия-принт, СПбГУ, 2014. 240 с.

20. Андреев А.С., Рогова Е.А., Хрущевская И.П. Психологические детерминанты гражданственности // Ученые записки Крымского инженерно-педагогического университета. Серия: Педагогика. Психология. № 3 (9). 2017. С. 6–11.

21. Целуйкина Т.Г. Психолого-педагогические аспекты формирования гражданской ответственности у будущих государственных и муниципальных служащих // Азимут научных исследований: Педагогика и психология. 2016. Т.5. № 3 (16). С. 323–327.

*Статья поступила в редакцию 27.03.2018*

*Статья принята к публикации 27.06.2018*

УДК 159.9.07

## СПЕЦИФИКА ОБЩЕНИЯ ДОШКОЛЬНИКОВ СО СВЕРСТНИКАМИ: ОПЫТ ИССЛЕДОВАНИЯ

© 2018

**Чикова Ирина Вячеславовна**, кандидат психологических наук, доцент, ведущий научный сотрудник научно-исследовательской лаборатории

**Мантрова Мария Сергеевна**, кандидат педагогических наук, старший преподаватель кафедры педагогики и психологии

*Оренбургский государственный университет, филиал в г. Орске,  
(462403, Россия, Орск, проспект Мира 15А, e-mail: mantrova.m.86@mail.ru)*

**Аннотация.** В статье рассматриваются особенности общения дошкольников. Обосновывается актуальность проблемы в соответствии с тенденциями развития общества, требованиями образовательного стандарта, задачами, стоящими перед системой дошкольного образования в условиях модернизации и гуманизации. Приводятся понятийный аппарат проблемы, её методологические основания с позиции теории и практики психолого-педагогических исследований. Поднимается вопрос о вариативности подходов и многоаспектности категорий анализа. Представлен опыт исследовательской деятельности в данном аспекте на базе дошкольного образовательного учреждения. Конкретизируется алгоритм проведения диагностики. Изложены результаты экспериментального исследования заявленной проблемы на выборке детей 5–6 летнего возраста, выявлены особенности общения дошкольников со сверстниками, определены их качественные характеристики и тенденции позитивной и негативной направленности. По результатам констатирующего эксперимента предложена программа коррекционно-развивающей работы в аспекте оптимизации общения дошкольников со сверстниками. Особый акцент сделан на синтезе направлений работы непосредственно с дошкольниками, их родителями и воспитателями группы. Обозначены результаты контрольного этапа исследования, отмечены позитивные изменения изучаемых параметров качественной направленности после формирующего эксперимента. Результаты контрольного эксперимента обозначают результативность и действенность разработанной и внедренной в практику дошкольного образовательного учреждения программы в аспекте оптимизации общения дошкольников со сверстниками.

**Ключевые слова:** дошкольный возраст, дошкольник, общение, взаимодействие, социализация, статус, межличностные отношения, диагностика, развитие, оптимизация, коррекция, индивидуальное и групповое психологическое консультирование.

## THE PECULIARITIES OF THE INTERACTION AMONG PRESCHOOLERS-COEVALS: THE RESEARCH EXPERIENCE

© 2018

**Chikova Irina Vyacheslavovna**, candidate of psychological Sciences, associate Professor, leading researcher of scientific research laboratory

**Mantrova Maria Sergeevna**, candidate of pedagogical Sciences, Senior lecturer of the Chair of Pedagogics and Psychology

*Orenburg State University, branch in Orsk  
(462403, Russia, Orsk, Mira Avenue, 15 A, e-mail: mantrova.m.86@mail.ru)*

**Abstract.** The article deals with the peculiarities of preschoolers' interaction. The urgency of the problem is determined in accordance with the society development trends, with the requirements of the education standard, with the tasks of the system of preschool education under the conditions of modernization and humanization. The system terminological notions of the problem is revealed from the point of view of the theory and practice of psychological and pedagogical researches. The questions is aroused of the variation of the approaches and multiaspectness of the category of analysis. The experience of the research study is given in the present aspect on the basis of preschool educational institution. The algorithm of the diagnostics is specified. The results are given of the experimental research of the stated problem within the group of children of 5–6 years of age. The peculiarities of the interaction among preschoolers are revealed. Among the results, the positive and negative trends are highlighted. On the results of the final experiment the program of correcting and developing activities is suggested in the aspect of the optimization of preschoolers' interaction in peer groups. The peculiar stress is made upon the synthesis of the activity directions peculiar with the preschoolers, their parents and kindergarten teachers. The results are stated of the controlling stage of the experiment with the statement of the positive changes of the studied parameters after the performance of the forming experiment. The results of the controlling experiment determine the efficiency and effectiveness of the developed and implemented into the preschool education institution program in the aspect of the optimization of preschoolers interaction in peer groups.

**Keywords:** preschool age, preschooler, interaction, socialization, status, interpersonal relations, diagnostics, development, optimization, correction, individual and group psychological consulting.

*Постановка проблемы в общем виде и ее связь с важными научными и практическими задачами.* Дошкольный возраст ассоциируется с развитием контактов между детьми, построением и усложнением системы их взаимодействия опосредованного совместной деятельностью. Это время связано с ведущей потребностью детей – общением в разных видах деятельности и игре. Общение выступает фактором социализации, поскольку ежедневная включенность в общение и его реализация способствуют усвоению и воспроизведению социального опыта, постижению социальных связей и отношений. Включаясь посредством общения в процесс социализации, ребенок получает представление о нормах поведения, деятельности, усваивает их контекст и направленность, что формирует убеждения, ценности развивающейся личности.

Развитие коммуникативной сферы дошкольника,

таким образом, является основополагающим условием, как в плане психического развития, так и становления личности, а также, что немаловажно в аспекте социализации и последующей готовности к учебной деятельности, в частности.

Проблема общения дошкольников представлена в разных аспектах в многочисленных исследованиях Я.Л. Коломинского [1; 2], В.Р. Кисловской [3], М.И. Лисиной [4; 5], В.С. Мухиной [6], Р.А. Максимовой [7, с. 4], Т.А. Репиной [8], О.Е. Смирновой [7] и других. Однако, не смотря на разработанность теоретических аспектов проблемы в плане понятийного аппарата, структурных компонентов, специфических характеристик и условий, она не утратила своей значимости и актуальности, а, напротив, в реалиях современности, процесса социализации приобрела особый статус.

Если согласно теории, нормативно определена по-

ребенка в контактах, системе взаимодействия не только с взрослыми, но и сверстниками, то в реалиях современного развития общества мы получаем иное. Все больше в последнее время констатируется тенденция увеличения детей, ограниченных в общении, не умеющих вступать в контакт со сверстником и не имеющих опыта поведения и взаимодействия в детских группах.

Следовательно, обозначаемые в стандарте дошкольного образования требования к коммуникации дошкольников и противоречивость современной практики общения дошкольников актуализируют особое внимание к данной проблематике и обозначают необходимость ее решения.

*Анализ последних исследований и публикаций, в которых рассматривались аспекты этой проблемы и на которых обосновывается автор; выделение неразрешенных ранее частей общей проблемы.* Рассматриваемая нами проблема далеко не нова, она имеет многолетнюю историю и представлена в трудах как отечественных, так и зарубежных исследователей.

Проблемой детских коммуникаций в дошкольном возрасте занимались многие отечественные исследователи: Л.С. Выготский [9], Д.Б. Эльконин [10], А.В. Запорожец [11; 12], Я.Л. Коломинский [1-2], В.Н. Мясищев [13], А.П. Усова [14], А.С. Спиваковская [15], В.С. Мухина [16], Т.Н. Счастливая [17], А.А. Рояк [18], М.И. Лисина [19], Т.А. Репина [20] и другие. Попытки осмыслить проблему в зарубежных исследованиях представлены в исследованиях и высказываниях А. Маслоу [21], А. Бандуры [22] и других.

Понятие коммуникация в современной психологической литературе соотносится с феноменами «общение» и «отношение». Но эти понятия следует различать, как указывают Е.О. Смирнова, В.М. Холмогорова [7]. Для этого необходимо рассмотреть понятийный ряд.

Вопрос коммуникативных отношений человека, их детерминированности и феноменологии под разным углом зрения обозначен в социально-психологической литературе. В большей степени в исследованиях акцентируется аспект связи коммуникации с системой общественных отношений. Иногда они равно положены общественным отношениям или же образуют их базис, в других вариациях их располагают на верхнем уровне (Е.С. Кузьмин) [23]. Не менее значима точка зрения, когда коммуникативные отношения – есть отражение в сознании субъекта общественных отношений (К.К. Платонов) [24].

Общение способствует передаче, обмену и координации идеальных образований, существующих у индивида в виде представлений, восприятия, мышления (А.Н. Сухов, А.А. Деркач) [25]. Такая трактовка понятия «общение» преодолевает одностороннее понимание взаимосвязи общения и деятельности. Данный подход через призму отечественной психологической науки находит отражение в субъект-субъектном взаимодействии (Б.Ф. Ломов) [26]. В данном ключе общение – это особая инициированная субъектом форма активности. Результативность последнего определяется не только преобразованием предметного мира, а более всего качественной стороной отношений человека с человеком, системой «субъект-субъект(ы)».

В контексте нашей работы рассматриваются коммуникативные отношения дошкольников, где наиболее распространенным подходом к их пониманию является социометрический (избирательные предпочтения детей в группе сверстников). Исследованиями Я.Л. Коломинского [2], Т.А. Репиной [20], В.Р. Кисловской [3], В.С. Мухиной [27] констатируются факты структурированности коллектива дошкольников, изменения статусно-ролевых позиций и их динамики в детском сообществе, степени осознанности выборов, содержательной наполненности критериальных характеристик при оценке отношений со сверстниками.

Восприятие дошкольниками субъектов общения,

их эмоциональных переживаний и состояний, нахождение вариантов разрешения проблемных форм общения представлены в исследованиях Р.А. Максимовой, Г.А. Золотняковой, В.М. Сенченко [7, с. 4]. Данный аспект нашел отражение в терминах «социальный интеллект» или «социальные когниции». Следовательно, стала доминировать когнитивистская ориентация отношения к другому, партнер по общению стал предметом познания (Е.О. Смирнова, В.М. Холмогорова [7]).

Однако значительное количество исследований раскрывают реальные контакты детей, их влияние на детское сообщество, его динамику. В этом контексте представлены два подхода: 1. Концепция деятельности опосредования отношений (А.В. Петровский) [28]; 2. Концепция генезиса общения (М.И. Лисина) [4].

Общение как особая коммуникативная деятельность по формированию взаимоотношений представлено в концепции М.И. Лисиной [4]. Аналогично трактовки соотношения этих понятий обозначают Г.М. Андреева [29], К.А. Абульханова-Славская [30], Т.А. Репина [20], Я.Л. Коломинский [1]. Если общение предполагает реализацию через взаимодействие, где задействованы внешние средства, то в противовес этому, отношение – характеристика сознания, внутренняя структура, аспект душевной жизни человека, который не имеет строгой фиксации средств выражения. Итак, отношение можно представить, как внутреннюю, психологическую основу общения и взаимодействия людей (Е.О. Смирнова [7], Р.И. Терещук [31]).

Таким образом, современная психология обозначает вариативность подходов к пониманию коммуникации, каждый из которых предметно специфичен: социометрический (избирательные предпочтения детей); социокогнитивный (познание и оценка другого и решение социальных проблем); деятельностный (отношения как результат общения и совместной деятельности детей).

Общение – основа межличностных отношений, которые являются наиболее приоритетным видом общения у детей. Общение со сверстниками очень важный канал информации, фактор личностного развития дошкольника, его самопознания. Не каждое взаимодействие можно назвать общением. Для этого оно должно соответствовать четырем критериям (М.И. Лисина): внимание и интерес к другому; эмоциональное отношение к другому; инициативные акты (стремление вызвать интерес другого); чувствительность к тому отношению, которое проявляет партнер [4].

Исследования М.И. Лисиной и ее коллег показали: характер общения ребенка с взрослыми и сверстниками преобразуется, видоизменяется, наполняется иным содержанием на протяжении детства, проявляясь в форме непосредственного эмоционального контакта, либо контакта в процессе совместной деятельности или же речевого общения (М.А. Панфилова) [32].

Согласно М.И. Лисиной в дошкольном возрасте происходит смена четырех форм общения ребенка с взрослыми (ситуативно-личностное, ситуативно-деловое, внеситуативно-познавательное, внеситуативно-личностное) [5].

Однако, общение со сверстником не менее специфично, а напротив, его отличает ряд особенностей, среди которых Г.А. Широкова выделяет: особо яркую эмоциональную насыщенность; нестандартность детских высказываний; преобладание инициативных высказываний над ответными; общение со сверстником гораздо богаче по назначению, функциям [33].

Как отмечает в своих исследованиях А.Г. Рузская, общение ребенка с взрослым и сверстником – разновидности одной и той же коммуникативной деятельности, способствующие развитию инициативы, свободы (независимости), видению своих возможностей, становлению самосознания, развитию эмоций [34]. Переход дошкольников от соучастия к сотрудничеству представляет прогресс в сфере коммуникативной деятельности со свер-

стниками.

*Формирование целей статьи (постановка задания).* Изучение особенностей общения дошкольников 5-6 летнего возраста в группе ДОУ и практики их оптимизации составляют цель данного исследования.

*Изложение основного материала исследования с полным обоснованием полученных результатов.* Обозначенная цель обусловила ход проведения опытно-экспериментальной части исследования. МДОАУ «Центр развития ребенка – детский сад № 113» г. Орска Оренбургской области выступило экспериментальной площадкой исследования.

Согласно цели, в структуру комплекса диагностических методик вошли: серия наблюдений за общением дошкольников в условиях ДОУ; «Метод вербальных выборов» (Е.О. Смирнова, В.М. Холмогорова); беседа «Рассказ о друге» (Е.О. Смирнова); «Методика изучения личностного поведения ребенка» (Т.В. Сенько); методика «Картинки» (Р.Р. Калинина) [35].

Содержательная направленность психодиагностического комплекса позволила нам зафиксировать устойчивость проявляемых параметров, их наполненность и соотнесенность с нормативами развития дошкольников.

В качестве диагностируемых параметров определяются: особенности межличностных отношений дошкольников, их социометрический статус, групповая сплоченность детского коллектива; внутренние переживания ребенка, его отношения к себе, сверстникам; личностное поведение детей в совместной деятельности со сверстниками, доминирование-подчинение, положительность-отрицательность.

Результаты, полученные в ходе наблюдения и проведения методики Е.О. Смирновой, В.М. Холмогоровой позволили судить об истинном положении ребёнка в группе сверстников. На основе полученных экспериментальных данных мы распределили дошкольников на четыре подгруппы: предпочитаемые, принятые, непринятые, изолированные, что в обобщенном виде обозначено высоким социометрическим статусом (20 %), средним (42 % респондентов выборки), низким (38 %).

В ходе беседы с дошкольниками («Рассказ о друге») 33 % детей воспринимают сверстника, как носителя определенного оценочного отношения к себе, то есть через призму собственных качеств и характеристик в то время как 67 % внимательны к сверстнику, воспринимают другого как самоценную, независимую личность. Данный показатель является нормативным для данного возрастного этапа.

Соотнесение данных по двум методикам позволяет нам констатировать следующее: дети, у которых отсутствует ориентация на сверстника как на независимую личность, чувствительность к воздействиям сверстника, имеют низкий социальный статус в группе, а дети, которые воспринимают сверстника как такового, проявляют внимание и интерес к другому ребёнку, к его умениям и действиям имеют высокий социальный статус в группе.

Поскольку детские мотивировки далеко не во всех случаях способны адекватно отразить действительные мотивы предпочтения тех или иных сверстников, для выяснения ситуации и определения причин изолированности детей, мы предложили воспитателям группы оценить отношение ребёнка к сверстникам в различных видах деятельности (методика Т.В. Сенько). Результаты данной методики показывают, что дошкольники, принадлежащие к группе детей с низким социальным статусом, имеют недостаточный уровень эмоциональных, поведенческих, когнитивных компонентов, что обеспечивает им неуспех в среде сверстников.

Психологическая информация, полученная с помощью проведённых методик, еще раз доказывает наличие у дошкольников, имеющих низкое социальное положение в среде сверстников (40 %), трудностей в отношениях с окружающими. Отдельное внимание мы удели-

ли показателям степени выраженности конфликтности и агрессивности в исследуемой группе детей. Причём более высокий уровень конфликтности и агрессивности (по методике Р.Р. Калининой) определён у детей с низким социальным статусом в группе, низкой эмоциональной привлекательностью для сверстников и «отрицательным доминированием».

Анализ теоретических положений по исследуемой проблеме и выводы, полученные на констатирующем этапе работы, позволили нам определить стратегию формирующего этапа исследования. Цель этапа: разработка программы оптимизации особенностей общения детей 5–6 лет и ее последующая реализация.

Программа направлена на коррекцию уже имеющихся негативных тенденций в общении дошкольников (межличностные конфликты, психологический климат, характер общения). Программа включала в себя три раздела: «Это Я», «Давай познакомимся», «Мы вместе».

Первый раздел – «Это Я». Основные задачи:

- формирование у ребенка позитивного отношения к своему внутреннему и внешнему миру;
  - овладение языком эмоций как способом выражения собственного эмоционального состояния;
  - накопление опыта самопознания;
  - формирование позитивного образа «Я».
- Второй раздел – «Давай познакомимся». Задачи:
- формирование у детей интереса друг к другу;
  - формирование внимания к сверстнику и его различным проявлениям;
  - формирование стремления воспринимать и принимать личность другого человека, его мнение и интересы как данность;
  - формирование чувства общности погружением в общие для всех переживания;
  - совершенствование эмоциональной саморегуляции.

Третий раздел – «Мы вместе». Задачи:

- формирование осознанного отношения к межличностным противоречиям, возникающим в процессе взаимодействия со сверстниками;
- формирование предпосылок толерантности; развитие сотрудничества и взаимной поддержки в совместной деятельности.

В направлении работы с родителями дошкольников и воспитателями группы были реализованы индивидуальные и групповые консультации, психологическое просвещение на родительских собраниях.

После проведения программы обозначены значительные изменения в общении детей: констатируется активность в общении, взаимодействия со сверстниками носят бесконфликтный характер, отличаются доброжелательностью, отзывчивостью. Это свидетельствует о качественных и процессуальных новообразованиях в общении дошкольников.

На заключительном этапе исследования нами использовался тот же диагностический материал, что и в ходе констатирующего эксперимента. По данным контрольного эксперимента констатируются следующие позитивные изменения: снижение количества респондентов с низким социометрическим статусом до 18 %; увеличение числа дошкольников (85 %), дающих качественную оценку себе и сверстникам; снижение представленности высокого уровня конфликтного поведения в группе сверстников (26 %); значимое различие в количественных и качественных данных дошкольников 5–6 летнего возраста полученных на этапе контрольного эксперимента по сравнению с показателями этапа констатации.

*Выводы исследования и перспективы дальнейших изысканий данного направления.* Анализ результатов на начало и окончание эксперимента, их качественное сравнение позволяют проследить положительные изменения в сфере общения дошкольников со сверстниками. Результаты методик на завершающем этапе исследова-

ния свидетельствуют о результативности проведенной работы. Итак, по характеру изменений, которые прослеживаются у респондентов, возможно, утверждать оптимизацию в общении, специфике их взаимоотношений друг с другом.

## СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Коломинский Я.Л. Психологическая культура детства [Электронный ресурс] / Я.Л. Коломинский, О.В. Стрелкова. Высшая школа, 2013.
2. Коломинский Я.Л. Психология детского коллектива: система личных взаимоотношений. Минск, 1984. 240 с.
3. Кисловская В.Р. Школьники в среде сверстников и взрослых. Алма-Ата: Мектеп, 1975. 39 с.
4. Лисина М.И. Формирование личности ребенка в общении. СПб: Питер, 2009. 320 с.
5. Лисина М.И. Общение, личность и психика ребенка. М.: Воронеж, 1997. 160 с.
6. Мухина В.С. Возрастная психология. Феноменология развития. Москва: Академия, 2009. 640 с.
7. Смирнова Е.О. Межличностные отношения дошкольников: Диагностика, проблемы, коррекция / Е.О. Смирнова, В.М. Холмогорова. М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2003. 160 с.
8. Репина Т.А. Отношения между сверстниками в группе детского сада. М., 1978. 168 с.
9. Выготский Л.С. Собрание сочинений. Том 2. [Электронный ресурс]. Директ Медиа, 2008.
10. Эльконин Д.Б. Детская психология. М.: Академия, 2004. 384 с.
11. Запорожец А.В. Избранные психологические труды [Электронный ресурс]. Директ-Медиа, 2008.
12. Развитие социальных эмоций у детей дошкольного возраста: психологические исследования / Под ред. А.В. Запорожца, Я.З. Неверович. М., 1986. 260 с.
13. Мясищев В.Н. Личность и неврозы [Электронный ресурс]. Изд-во Ленингр. ун-та, 1960.
14. Усова А.П. Игра и организация жизни в детском саду. М.: Учпедгиз, 1962.
15. Спиваковская А.С. Психотерапия: игра, детство, семья. Эксмо-Пресс, 2000.
16. Мухина В.С. Отчуждение от себя: О саморазрушающих страхах человеческих [Электронный ресурс] / Мухина В.С., Хвостов А.А. «Прометей», 2011.
17. Счастливая Т.Н. Особенности взаимосвязи нравственной нормативности и отношений межличностной значимости у детей младшего школьного возраста / Т.Н. Счастливая, Н.А. Байковская // Вестник МГОУ. Серия «Психологические науки». 2013. №2. С. 5–9.
18. Рояк А.А. Психологический конфликт и особенности индивидуального развития личности ребенка. НИИ дошк. воспитания АПН СССР. М.: Педагогика, 1988. – 117 с.
19. Лисина М.И. Общение детей со взрослыми и сверстниками: общее и различное // Исследования по проблемам возрастной и педагогической психологии / Под ред. М.И. Лисиной. М.: Просвещение, 1980.
20. Репина Т.А. Деятельность и взаимоотношения дошкольников. М.: Педагогика, 1987.
21. Маслоу А. Мотивация и личность [Электронный ресурс]. Директ-Медиа, 2008.
22. Бандура А. Теория социального научения [Электронный ресурс]. Директ-Медиа, 2008.
23. Кузьмин Е.С. Психология личности и малых групп. Л., 1977. 129 с.
24. Платонов К.К. Занимательная психология. Римис, 2011.
25. Социальная психология / под ред. А.Н. Сухова, А.А. Деркача. М., 2001. 600 с.
26. Ломов Б.Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии [Электронный ресурс]. Директ-Медиа, 2008.
27. Мухина В.С. Детская психология / Под ред. Л.А. Венгера. - 2-е изд., перераб. и доп. М.: Просвещение, 1985. 272 с.
28. Петровский А.В. Психология в России: XX век [монография] / А.В. Петровский. М.: Университет РАО, 2000. 312 с.
29. Андреева Г.М. Социальная психология [Электронный ресурс]. Директ-Медиа, 2009.
30. Абульханова-Славская К.А. Представления личности об отношении к ней значимых других / К.А. Абульханова-Славская, Е.В. Гордиенко // Психологический журнал. 2001. № 5. Том 22. С. 38–47.
31. Терещук Р.К. Общение и избирательные взаимоотношения дошкольников. Кишинев: Штиинца, 1989.
32. Панфилова М.А. Игротерапия общения. Тесты и коррекционные игры. Гном, 2011.
33. Широкова Г.А. Справочник дошкольного психолога. Ростов н/Д.: Феникс, 2013.
34. Развитие общения дошкольников со сверстниками [Текст]: [монография] / под ред. А.Г. Рузской. М.: Педагогика, 1989. 215 с.
35. Чернецкая Л.В. Развитие коммуникативных способностей у дошкольников: практическое руководство для педагогов и психологов дошкольных образовательных учреждений. Ростов н/Д.: Феникс, 2005. – 256 с.

*Статья поступила в редакцию 28.03.2018*

*Статья принята к публикации 27.06.2018*

УДК 159.9

## ОСОБЕННОСТИ ПРОЯВЛЕНИЯ ПОКАЗАТЕЛЕЙ СТРЕССОУСТОЙЧИВОСТИ У СТУДЕНТОВ КЛИНИЧЕСКИХ ПСИХОЛОГОВ И ИНЖЕНЕРОВ

© 2018

**Чупина Виктория Борисовна**, кандидат психологических наук, доцент  
**Гавриленко Лариса Станиславовна**, кандидат педагогических наук, доцент кафедры  
клинической психологии и психотерапии с курсом последипломного образования

*Красноярский государственный медицинский университет имени профессора В.Ф. Войно-Ясенецкого  
(660022, Россия, Красноярский край, Красноярск, ул. Партизана Железняка, 1, e-mail: dm-gavrilenko@mail.ru)*

**Аннотация.** В статье рассматриваются особенности стрессоустойчивости у студентов, обучающихся по специальности «Клиническая психология» и по направлению подготовки «Техническая эксплуатация летательных аппаратов и двигателей». Проблема стрессоустойчивости и методы ее повышения являются весьма актуальными направлениями современных психологических исследований. Особенно актуальна данная проблема в сфере высшего профессионального образования, поскольку учебно-профессиональная деятельность студентов всегда была связана с высоким уровнем стрессорных нагрузок, а воздействие стресс-факторов современной окружающей среды дополнительно увеличивает данную нагрузку. Стрессоустойчивость представляет собой сложную системную характеристику человека, обеспечивающую гармоничное отношение между всеми компонентами психической деятельности в эмоциогенной ситуации и тем самым содействующее успешному выполнению профессиональной деятельности. Для диагностики уровня стрессоустойчивости и индивидуально-психологических особенностей, влияющих на предрасположенность к стрессу был подобран пакет методик, позволяющих выявлять системные характеристики студентов клинических психологов и инженеров. Полученные результаты исследования позволили определить общие стратегии в работе со студенческой аудиторией медицинского и технического вузов и послужили основой для разработки психокоррекционных мероприятий для студентов обоих направлений обучения. Психокоррекционные мероприятия способствуют развитию индивидуально-психологических характеристик таких, как самооценка, эмоциональная реакция, тревожность, управление своим состоянием.

**Ключевые слова:** стресс, стрессоустойчивость, показатели стрессоустойчивости, копинг-поведение, паспорт специальности.

## PECULIARITIES OF THE STATUS OF STRESS STABILITY OF STUDENTS OF CLINICAL PSYCHOLOGISTS AND ENGINEERS

© 2018

**Chupina Viktoriia Borisovna**, candidate of psychological sciences, associate professor  
**Gavrilenko Larisa Stanislavovna**, candidate of pedagogical sciences, associate professor  
of the department of clinical psychology and psychotherapy with a postgraduate course  
*Krasnoyarsk State Medical University of Professor Voino-Yasensky*

*(660022, Russia, Krasnoyarsk Territory, Krasnoyarsk, Partizna Zheleznyak Street, 1, e-mail: dm-gavrilenko@mail.ru)*

**Abstract.** The article examines the peculiarities of stress resistance in students studying in the specialty «Clinical Psychology» and in the direction of training «Technical Operation of Aircraft and Engines». The problem of stress resistance and methods for its improvement are very topical areas of modern psychological research. This problem is especially topical in the sphere of higher professional education, since the students' academic and professional activity has always been associated with a high level of stress loads, and the impact of stress factors of the modern environment further increases this load. Stress-resistance is a complex system characteristic of a person, providing a harmonious relationship between all the components of mental activity in an emotiogenic situation and thereby contributing to the successful performance of professional activities. To diagnose the level of stress-resistance and individual psychological characteristics that affect the predisposition to stress, a set of methods was selected that would reveal the system characteristics of students of clinical psychologists and engineers. The obtained results of the research made it possible to determine the general strategies for working with the student audience of medical and technical universities and served as the basis for the development of psycho-corrective measures for students in both areas of study. Psycho-corrective measures will contribute to the development of individual psychological characteristics such as self-esteem, emotional reaction, anxiety, management of one's own condition.

**Keywords:** stress, stress resistance, indicators of stress-resistance, coping behavior, passport of specialty.

Причина пристального внимания к проблеме стрессоустойчивости связана с переходом на инновационные информационные технологии производства, изменением экономической ситуации, повышением конкуренции и требований к профессиональной деятельности. В этой связи актуализируется проблема развития стрессоустойчивости личности, обеспечивающей ее успешность последующей трудовой деятельности [1–5].

Специфика развития стрессоустойчивости студентов раскрывается в работах Б.А. Вяткина, А.Н. Глушко, Т.И. Куликовой, Д.А. Леонтьева, О.В. Лозгачевой, А.О. Прохорова, В.И. Пузько, Т.В. Середы, Ю.Е. Сосновикова, М.Л. Тыщковой [6–9].

Целью исследования явилось изучение особенностей проявления показателей стрессоустойчивости студентов, обучающихся по специальности «Клиническая психология» и по направлению подготовки «Техническая эксплуатация летательных аппаратов и двигателей».

Гипотеза исследования построена на предположении о том, что показатели стрессоустойчивости студентов разных направлений обучения имеют специфические различия.

В исследовании принимали участие 114 студентов в возрасте от 19 до 21 года, из них: 57 студентов, обучающихся по специальности «Клиническая психология» ФГБОУ ВО КрасГМУ им. проф. В.Ф. Войно-Ясенецкого (г. Красноярск) и 57 студентов, обучающихся по направлению подготовки «Техническая эксплуатация летательных аппаратов и двигателей» института гражданской авиации и таможенного дела СибГУ им. М.Ф. Решетнева (г. Красноярск).

Для изучения особенностей стрессоустойчивости мы использовали следующие методики: «Опросник анализа стиля жизни» (Бостонский тест на стрессоустойчивость) (методика 1); «Тест самооценки стрессоустойчивости» (С. Коухен, Г. Виллиансон) (методика 2); «Копинг-поведение в стрессовых ситуациях» (в адаптации Т.А. Крюковой) (методика 3) [10].

В результате проведенного исследования с группой испытуемых, обучающихся по специальности «Клиническая психология» по методике 1 выявлено, что 9 испытуемых набрали менее 10 баллов. Это говорит о том, что данные студенты наиболее устойчивы к стрессовым ситуациям. 33 испытуемых набрали более



30 баллов, это свидетельствует о том, что стрессовые ситуации оказывают немалое влияние на их жизнь, т.е. они не активно сопротивляются стрессам – менее стрессоустойчивы. 15 испытуемых набрали более 50 баллов – это свидетельствует о том, что они очень уязвимы в стрессовой ситуации.

В группе испытуемых, обучающихся по направлению подготовки «Техническая эксплуатация летательных аппаратов и двигателей», получены следующие результаты: 18 студентов набрали менее 10 баллов, это говорит о том, что эти студенты наиболее устойчивы к стрессовым ситуациям; 18 студентов набрали более 30 баллов это свидетельствует о том, что стрессовые ситуации оказывают немалое влияние на их жизнь, не активно сопротивляются; 21 студент набрал более 50 баллов, что свидетельствует о том, что они очень уязвимы в случае стрессовой ситуации. Интересно отметить, что в обеих выборках не выявлено студентов с суммой баллов от 11 до 30, т. е. с нормальным уровнем стресса, который соответствует в меру напряженной жизни активного человека. Полученные данные представлены на рисунке 1.

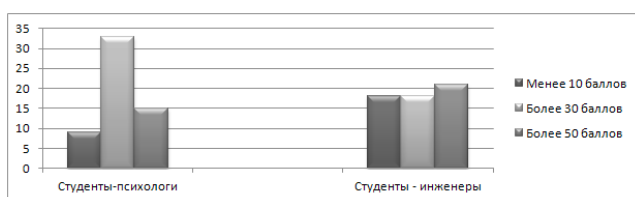


Рисунок 1 - Оценка стрессоустойчивости по методике «Анализ стиля жизни (Бостонский тест на стрессоустойчивость)»

В целом, анализируя результаты исследования по данной методике, можно констатировать, что для большинства испытуемых, обучающихся по специальности «Клиническая психология» (58%) стрессовые ситуации оказывают немалое влияние на их жизнь, чаще всего они воспринимают жизнь как серьезную трудную ситуацию, не активно сопротивляются, занимают пассивную позицию. Тогда как в группе студентов, обучающихся по направлению подготовки «Техническая эксплуатация летательных аппаратов и двигателей» показатели по представленным градациям распределены равномерно. Тем не менее, на 11 % студентов больше по параметру «очень уязвимы в случае стрессовой ситуации».

Обработка данных, полученных в результате исследования по методике 2, позволила сформулировать следующие выводы. Оценка «отлично» не набрал ни один испытуемый. У 15 опрошенных студентов – психологов оценка стрессоустойчивости «хорошо». У 21 опрошенного студента – психолога оценка стрессоустойчивости «удовлетворительно» и, у 21 опрошенного – «плохо».

У 15 опрошенных студентов – инженеров оценка стрессоустойчивости «отлично», у 24 опрошенных – «хорошо», у 18 опрошенных – «удовлетворительно». Сравнительные результаты представлены на рисунке 2.



Рисунок 2 - Оценка стрессоустойчивости по тесту «Самооценка стрессоустойчивости» С. Коухена и Г. Виллиансона

Опираясь на показатели, представленные на рисунке 2 можно отметить, что большинство студентов-клинических психологов (74 %) испытывают трудности в адек-

ватной оценке стрессовой ситуации, чаще всего эти студенты дают волю своим эмоциям, неуверенные в себе, у них снижена возможность контролировать свою жизнь и как следствие они менее устойчивы по отношению к стрессу.

Студенты-инженеры по тесту «Самооценка стрессоустойчивости» С. Коухена и Г. Виллиансона показали, что могут правильно и адекватно оценить стрессовую ситуацию и умеют с ней справиться. Соответственно эти данные нам позволяют говорить о том, что они более стрессоустойчивы.

А. Биллингс и Р. Моос отмечают: «...копинг обусловлен устойчивыми качествами личности, позволяющими использовать определенные варианты ответа на стрессовые ситуации», которые определяют выбор поведения человека в стрессовой ситуации [11–14].

При обработке методики 3, были получены следующие результаты. У студентов – психологов выявлено, что 18 студентов показали проблемно-ориентированный копинг. У них имеются средние результаты, т. е., присут комплекс навыков для эффективного управления ежедневными проблемными ситуациями; 21 студент предпочитает эмоционально-ориентированный копинг, по которому отмечаются наиболее высокие показатели, т.е., эти студенты без труда могут регулировать свои эмоции. Также у 21 студента ведущим является копинг, ориентированный на избегание, т.е., они, совладав со стрессом, способствуют его редукции, но обеспечивают функционирование и развитие индивида на более низком функциональном уровне. По субшкале «Отвлечение» у 12 студентов встречаются высокие показатели, это говорит о том, что такие студенты самостоятельно отвлекаются от стрессовых ситуаций и 12 исследуемых показали низкие результаты, т.е. эти студенты не могут без посторонней помощи отвлечься от стрессовых ситуаций. По субшкале «Социальное отвлечение» у 12 студентов наблюдаются высокие результаты, т. е., человек старается быть на людях, вступать в общение с ними, чтобы справиться со стрессовыми ситуациями.

У 24 студентов – инженеров выявлены высокие показатели проблемно-ориентированного копинга, то есть, личность обнаруживает эффективные стратегии преодоления проблемных ситуаций, встречающихся в повседневной жизни и также у 24 студентов доминирующим является копинг, ориентированный на избегание, по которому отмечаются низкие показатели, то есть такие студенты не могут совладать со стрессом. Эмоционально-ориентированный копинг предпочитают 15 студентов, то есть такие студенты умеют регулировать свои эмоции в стрессовых ситуациях. По субшкале «Отвлечение» 21 студент имеет низкие показатели, то есть, эти студенты не могут самостоятельно отвлечься от стрессовых ситуаций и 12 студентов по субшкале «Социальное отвлечение» показывают средние результаты, т. е. для того чтобы справиться со стрессовыми ситуациями они обращаются за помощью и поддержкой к значимым другим (рисунок 3).



Рисунок 3 - Показатели копинг-поведения в стрессовых ситуациях

Обобщая полученные результаты исследования по методике «Копинг-поведение в стрессовых ситуациях» (С. Норман, Д.Ф. Эндлер, Д.А. Джеймс, М.И. Паркер; адаптированный вариант Т.А. Крюковой), можно констатировать, что у исследуемых студентов, обучающихся

по специальности «Клиническая психология» ведущими в равной мере являются эмоционально-ориентированный копинг и копинг, ориентированный на избегание. Студенты – клинические психологи в стрессовой ситуации полагаются на помощь и поддержку окружающих, стараются уйти от решения проблем. Использование этих стратегий, чаще всего обусловлено недостаточностью развития личностно-средовых копинг-ресурсов и навыков активного разрешения проблем.

Студенты, обучающихся по направлению подготовки «Техническая эксплуатация летательных аппаратов и двигателей» используют проблемно-ориентированный копинг, и, также как студенты, обучающиеся по специальности «Клиническая психология» копинг, ориентированный на избегание. Они стараются использовать все имеющиеся у них личностные ресурсы для поиска возможных способов эффективного разрешения проблем, избегают столкновения со стрессовой ситуацией, заранее подумав о ее негативных последствиях.

В целом предположение о том, что показатели стрессоустойчивости студентов, обучающихся по специальности «Клиническая психология» и обучающихся по направлению подготовки «Техническая эксплуатация летательных аппаратов и двигателей» имеют специфические различия подтвердилось.

Считаем необходимым конкретизировать полученные результаты. Уровень стрессоустойчивости у студентов, обучающихся по специальности «Клиническая психология» ниже, по сравнению со студентами, обучающимися по направлению подготовки «Техническая эксплуатация летательных аппаратов и двигателей». Но, в обеих выборках не выявлено студентов с нормальным уровнем стресса, который соответствует в меру напряженной жизни активного человека.

Данные, полученные по тесту «Самооценка стрессоустойчивости» позволили сформулировать следующие выводы. Студенты – инженеры наиболее стрессоустойчивы по сравнению со студентами – клиническими психологами.

Исследование копинг-поведения в стрессовых ситуациях показало, что у студентов, обучающихся по специальности «Клиническая психология» выбор стратегии поведения обусловлен недостаточностью развития личностно-средовых копинг-ресурсов и навыков активного разрешения проблем.

Тогда как, студенты, обучающиеся по направлению подготовки «Техническая эксплуатация летательных аппаратов и двигателей» предпочитают использовать собственный потенциал с целью результативного выхода из проблемной ситуации.

Полученные в результате исследования данные, обозначают перспективу дальнейшей работы в направлении развития стрессоустойчивости у студентов посредством организации и проведения тренинга.

Целевыми ориентирами тренинга могут явиться такие индивидуально-психологические характеристики, как самооценка, эмоциональная реакция, тревожность, управление своим состоянием.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Кочисов В.К., Гогицаева О.У., Хадикова И.М. Формирование профессиональных представлений на разных этапах обучения в вузе: психологический аспект // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2016. Т. 5. № 2 (15). С. 234–238.

2. Любецкий Н.П. Социально-зрелая личность – миф или реальность в эпоху глобализации. Ростов н/Д: Изд-во ДГТУ, 2014. 225 с.

3. Айварова Н.Г., Наумова М.В. Актуальные вопросы психологического здоровья современной студенческой молодежи // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2017. Т. 6. № 4(21). С. 266–270.

4. Lazarus R.S., Folkman S. Stress, appraisal and Coping. N.Y. Springer publishing Company, 1984.

5. Beyel S., Wilhelm J., Mueller Ch., Zeile P., Klein

U. Stresstest städtischer Infrastrukturen – ein Experiment zur Wahrnehmung des Alters im öffentlichen Raum // Der Jahrbuch der Hochschule Bochum No 6. 2016. P. 689–699.

6. Катунин А.П. Стрессоустойчивость как психологический феномен // Молодой ученый. 2012. № 9. С. 243–246.

7. Куликова Т.И., Психология стресса // Международный журнал экспериментального образования. 2016. № 7. С. 180–181.

8. Пузько В.И. Становление идеи самопонимания в контексте современной социокультурной ситуации (феноменолого-герменевтический аспект): дисс. ... канд. филос. наук. Владивосток, 1998. 212 с.

9. Леонтьев Д.А. Психологические ресурсы преодоления стрессовых ситуаций: к уточнению базовых конструктов // Психология стресса и совладающего поведения в современном российском обществе. Материалы II Международной научно-практической конференции. Кострома. 2010. Т. 2. С. 40–42.

10. Психодиагностика стресса: практикум / сост. Р.В. Куприянов, Ю.М. Кузьмина: М-во образ. и науки РФ, Казан. гос. технол. ун-т. Казань: КНИТУ, 2012. 212 с.

11. Billings A.G. & Moos R.H. Coping, stress, and social resources among audits with unipolar depression. Journal of Personality and Social Psychology, 1984.

12. Гарбер А.Н. Совладающее поведение: аналитический обзор зарубежных исследований // Актуальные вопросы современной психологии: материалы III Междунар. науч. конф. (г. Челябинск, февраль 2015 г.). Челябинск: Два комсомольца, 2015. С. 17-19. URL <https://moluch.ru/conf/psy/archive/157/7325/> (дата обращения: 21.05.2018).

13. Амбалова С.А. Особенности механизмов психоэмоционального состояния в юношеском возрасте // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2017. Т. 6. № 4(21). С. 270-274.

14. Киршбаум Э.И., Еремеева А.И. Психологическая защита. Владивосток: Издательство Дальневосточного ун-та, 1993. 104 с.

*Статья поступила в редакцию 24.04.2018*

*Статья принята к публикации 27.06.2018*

УДК 159.922

**ПРОБЛЕМА ФОРМИРОВАНИЯ НАЦИОНАЛЬНОГО (ЭТНО-НАЦИОНАЛЬНОГО) СОЗНАНИЯ  
И ЭТНИЧЕСКОГО САМОСОЗНАНИЯ НАСЕЛЕНИЯ СРЕДНЕГО ПОВОЛЖЬЯ  
НА СОВРЕМЕННОМ ЭТАПЕ РАЗВИТИЯ РОССИЙСКОГО ОБЩЕСТВА**

© 2018

**Шарапов Вячеслав Викторович**, кандидат психологических наук,  
доцент кафедры общей и социальной психологии*Самарский государственный социально-педагогический университет  
(443099, Россия, Самара, улица М. Горького, 65-67, e-mail: sharapov61@mail.ru)*

**Аннотация.** В статье исследуются актуальные вопросы становления национального (этно-национального) сознания и этнического самосознания населения одного из самых урбанизированных и полиэтнических регионов страны – Среднего Поволжья. Дается анализ сложных и многогранных этнопсихологических и этно-социальных процессов, определяющих вектор формирования и развития сознания волжан. Анализируются данные о функционировании, взаимодействии в указанном регионе мажоритарного (русского) и миноритарных (национальных) языков и их роли в формировании этнического самосознания и национального сознания жителей. Отмечается, что в регионе наряду с ростом этнического самосознания (следования морально-нравственным критериям и ценностям конкретного этноса) наблюдается формирование национального, российского сознания, что проявляется, в частности, в переходе от этничности к ментальности. Констатируется, что в данном процессе важное значение имеет наличие в представлениях волжан сформированных критериев, определяющих ход этнической идентификации, становления этнической идентичности. Показано, что процесс естественной, позитивной ассимиляции сочетается с проявлением не менее интенсивной интеграции. Обозначены различия в протекании вышеозначенного процесса в различных субъектах региона. Наиболее интенсивен он в г. Самара и Самарской области, в наименьшей степени выражен в Республике Татарстан. Итогом исследования является положение о том, что на Средней Волге исследуемая тенденция выражена более, чем в целом по стране. «Этничность» в плане ранжирования индивидуально значимых предпочтений занимает в сознании волжан 6-ое место (по России – 3).

**Ключевые слова:** национальное сознание, этно-национальное сознание, российское сознание, этническое самосознание, этническая идентификация и идентичность, мажоритарный язык, миноритарный язык, этничность, ментальность, этно-социальный статус, титульный этнос, позитивная этническая идентичность.

**THE PROBLEM OF THE NATIONAL (ETHNO-NATIONAL) CONSCIOUSNESS' FORMATION  
AND ETHNIC SELF-ACTUALIZATION OF THE MIDDLE VOLGA REGION'S  
POPULATION AT THE MODERN STAGE OF RUSSIAN SOCIETY DEVELOPMENT**

© 2018

**Sharapov Vyacheslav Viktorovich**, Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor  
at the Department of General and Social Psychology*Samara State University of Social Sciences and Education  
(443099, Russia, Samara, street M. Gorkogo, 65-67, e-mail: sharapov61@mail.ru)*

**Abstract.** The article studies actual questions of the national (ethno-national) consciousness' formation and ethnic self-actualization of the population of one of the most urbanize and polyethnic regions of the country – the Middle Volga Region. The analysis of complex and multi-faceted ethno-psychological and ethno-social processes which determine formation and development vector of the Volga Region's Native's consciousness is given. The data about functioning, cooperation and role in formation of ethnic self-actualization and national consciousness of this region's population of the majority language (Russian) and minority (national) languages are analyzed. It is highlighted that in the region, in addition to tendency of the ethnic self-actualization growth (the observance of specific ethnos' moral criteria and values), there has been observed national, Russian consciousness' formation. It is also states that in this process the existence of formed criteria in perspectives of the Volga Region's Native which identify the process of ethnic identification and the establishment of ethnic identity is of extreme importance. It is shown that the process of natural, positive assimilation goes with the same level of integration. The formation of Russian consciousness appears, more specifically, in mutual transition of such subjects as "ethnicity" and "mentality". Differences in the running of this process in different entities of the region are denoted. This process is the most intensive in Samara and the Samara Region; it is the least intensive in the Republic of Tatarstan. According to the results of the research the tendency under investigation is more expressed in the Middle Volga Region then, in whole, in the country. "Ethnicity", in the grading of individually significant preferences is at the 6<sup>th</sup> place in the Volga Region's Native's consciousness (in Russia – the 3<sup>rd</sup> place).

**Keywords:** national, ethno-national, Russian consciousness; ethnic self-actualization; ethnic identification; ethnic identity; majority language and minority language; ethnos; ethnicity; mentality; ethno-mobilization processes; ethno-social status; titulus of the ethnic group; positive ethnic identity.

Необходимость исследования проблемы формирования правового, демократического общества более чем очевидна и своевременна. Актуальность научных исследований в данном направлении определяется сложностью социально-экономических, правовых, политических и этно-психологических составляющих многополярного и постоянно изменяющегося современного мира. Однако добиться успеха нельзя, если не будут решены вопросы межнациональной и межкультурной коммуникации субъектов конкретного социума. Отсюда – крайняя необходимость изучения проблемы сознания (этнического и этно-национального – общероссийского), его формирования и совершенствования.

Общей точки зрения на феномен сознания и самосознания, их структуру не существует. Анализ работ ряда ученых (Э.Г. Александренко [1], Ю.В. Бромлей [2], Л.М. Дробижева [3], В.И. Козлов [4], П.И. Кушнер [5],

В.П. Левкович [6], В.С. Мухина [7], Н.Г. Панкова [8], Л.Г. Почебут [9], З.В. Сикевич [10], Г.У. Солдатова [11], Т.Г. Стефаненко [12], В.Ю. Хотинец [13], И.М. Юсупов [14] и др.) показал, что остаются нерешенными вопросы о взаимосвязях компонентов вышеозначенного феномена. Анализ научной литературы показал дефицит фундаментальных работ по проблемам формирования и функционирования национального (этно-национального) сознания и этнического самосознания. По интересующей нас теме есть исследования Е.А. Ерохиной [15], В.Е. Козлова [16], Е.Д. Львиной [17], В.В. Шарапова [18], И.М. Юсупова [19], цель которых – изучение проблем этнического самосознания и особенностей межнациональных и межкультурных контактов конкретных национальностей, проживающих в определенных регионах страны.

Своеобразие этно-психологических и социально-

идеологических перемен в Российской Федерации детерминировано изменением сознания большей части населения страны, переориентация его от идеологических, искусственных установок и критериев (советский народ – новая, самая совершенная форма современного бытия, его миссионерская роль) [20, с. 39] к идентификациям национального (этно-национального), российского и этнического вида.

Своеобразие и «оригинальность» советского вида «этнической» идентификации заключалось в том, что советский человек являлся иннациональным, стоящим как бы выше всех этнических характеристик [21]. Данная модель активно пропагандировалась и внедрялась в сознание населения официальной идеологией. Однако уже в 1960-70 годы актуализируется (прежде всего в национальных республиках Советского Союза) понятие «малая Родина», которое не формировало центробежные тенденции, но при известных последующих социально-политических и идеологических потрясениях сыграло определённую роль в возникновении и эскалации межэтнических противоречий и конфликтов

Общность интересов – категория достаточно хрупкая и неоднозначная. Ситуация в современной России может быть определена двумя тенденциями: с одной стороны, достаточно настороженное восприятие населением идеи общности морально-нравственных и этических ценностей [22], с другой – всё более чёткое формирование в сознании граждан представления о себе как о россиянах.

Важным условием формирования национального (российского) сознания и гармоничного этнического самосознания является осознание индивидом позитивной этнической идентичности. В результате через положительную идентификацию себя со своей этнической общностью индивид повышает не только свой персональный статус, но и уровень этнической привлекательности своей этно-группы. Становления национального (этно-национального) сознания подразумевает отсутствие утрирования негативных характеристик прочих этнических образований.

Осознание необходимости оптимальной (позитивной) этнической идентичности – определяющий фактор этнического единения и уверенности членов группы в своём будущем. На этой основе определяется и создаётся этническая граница, обозначаются формы, методы и приёмы межэтнического и межкультурного взаимодействия.

Следующим важным условием становления национального сознания и этнического самосознания населения Среднего Поволжья выступает этно-социальный статус конкретной группы, выраженный в категориях «титультность – нетитультность». В национальных республиках Поволжья это во многом определяет разноплановое восприятие этноса в структуре государственно-правовых отношений. Между «титультными» и прочими этносами, особенно если «титультность» сочетается с «большинством», при соответствующих обстоятельствах имеет место некая напряжённость, что может выразиться у «нетитультного» этноса в осознании его неполноценности, а в дальнейшем – в сепаратистских тенденциях.

Существенную роль в формировании российского национального сознания, с одной стороны, и этнического самосознания отдельной нации, с другой, играет система этнических авто- и гетеростереотипов. Оптимальным вариантом в данном отношении является тот, где система автостереотипов по положительным характеристикам несколько превосходит систему гетеростереотипов. В большинстве территориально-административных субъектов Среднего Поволжья (Самарской, Саратовской, Ульяновской области; отчасти в Мордовии и Чувашии) в целом наблюдается вышеуказанный вариант. Вместе с тем «низкостатусники», оценивая себя по позитивным критериям столь же высоко, как члены высокостатусной

группы, склонны себя считать, впределённых государственно-правовых условиях, ущемлёнными в правах, что приводит у них либо к формированию этнической идентичности по гипотипу (покидают свои этнические образования), либо к зарождению националистических взглядов. Эффективность формирования российского (гражданского) сознания и «местного» этнического самосознания в определяющей степени зависит от глубоко продуманной, научно обоснованной национально-государственной политики как в центре, так на местах.

Какие тенденции доминируют в многонациональном регионе Среднего Поволжья? Каков уровень идентификации населения по национальному принципу? Существуют ли различия по уровню национальной идентификации у этносов, проживающих в разных субъектах региона? Эти вопросы легли в основу данного исследования.

В регионах с высоким уровнем национальной мозаичности воспитание и обучение детей в школах, как правило, ведётся на языке титульной нации (в нашем случае – русском), на основе её культуры. В такой ситуации только семья и ближайшее окружение способны стимулировать возникновение национального самосознания и национальной идентичности ребёнка, передавая ему этнокультурные ценности (язык, обычаи, традиции и т.д.) в результате ежедневного общения (мы не рассматриваем негативных форм идентификации, когда национальная идентичность навязывается извне с помощью прозвищ, оскорблений и других проявлений национальной нетерпимости). В мононациональных семьях данный процесс идёт успешнее, в интернациональных семьях многие элементы национальной культуры, одним из главных компонентов которой является язык, постепенно утрачиваются – общение, как правило, происходит на русском языке.

В большинстве территориально-административных субъектов исследуемого региона (кроме Республики Татарстан) проблем национальной идентичности практически не возникает до момента получения паспорта (14–16-летнего возраста). Этническая принадлежность определяется в соответствии с национальностью одного из родителей, чаще отца. Национальность респондентов совпадает с национальностью родителей более чем в 90 % случаев.

Насколько национальность человека по «крови» совпадает с его самоидентификацией по этническому признаку? Представителем какой нации реально ощущает себя тот или иной индивид? Чтобы получить ответы на эти вопросы, в анкету опроса, проведенного в 2017 году, был включен вопрос «К какой национальности Вы себя относите независимо от биологической принадлежности?».

Большинство респондентов подтвердило свою принадлежность к нации в соответствии с биологическим происхождением. Наивысший уровень этнической идентификации (98 %) показали русские, что обусловлено их принадлежностью к титульной нации. Из этнических меньшинств высокий уровень идентификации показали татары – 95%. Для остальных малочисленных этносов (чуваша, мордва, украинцы, евреи) уровень национальной самоидентификации несколько ниже: около 65 % респондентов из них соотносят себя со своим народом, а четверть опрошенных склонна относить себя к русским. Таким образом, каждый четвертый респондент чувашской, мордовской, еврейской и украинской национальности, а также 5% татар не соотносят свою национальную идентичность с записью в паспорте; настаивают на принадлежности к титульному этносу, что может свидетельствовать об их ассимиляции, представлено на рисунке 1.

Думаем, что это связано как с отсутствием факторов, стимулирующих национальное самосознание и этническую идентификацию (недостаточность влияния национальной среды, утрата этнокультурных ценностей на

уровне семьи и др.), так и с воздействием языка и культуры титульного этноса на городское население иных национальностей. Кроме того, городская среда оказывает унифицирующее воздействие.

Важный фактор утраты этнокультурных ценностей в семьях – интернационализация браков. Этот процесс в Среднем Поволжье идет быстрыми темпами. По данным опроса 2000 года, 80 % респондентов воспитывались в мононациональных семьях и лишь 20 % – в семьях интернациональных. Уже через десять лет ситуация существенно изменилась: лишь 32 % респондентов имеют супруга своей национальности, остальные 68 % состоят в смешанных браках. Наибольшее число национально однородных браков у русских (77 %). У татар примерно половина браков мононациональна. Интернациональные браки преобладают среди украинцев, мордвы, чувашей, евреев: 93 %, 81 %, 75 % и 67 % соответственно [23].

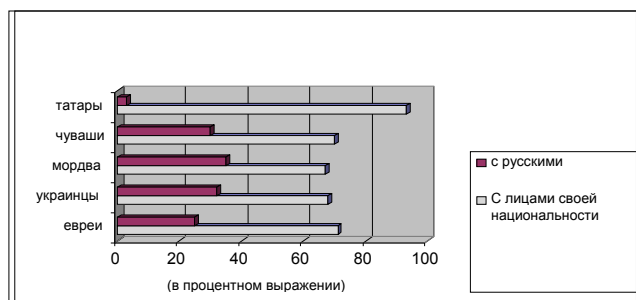


Рисунок 1 - Уровень национальной самоидентификации

От поколения к поколению национальная принадлежность при вступлении в брак в регионе в целом становится менее актуальной. Более 85% респондентов мордовской, украинской, чувашской и еврейской национальностей ответили, что «национальность в браке не имеет значения». Мнение русских и татар по этому вопросу несколько отличается: в нашем опросе 69 % русских и 61 % татар согласились, что «национальность в браке не имеет значения», при этом 1/4 респондентов той и другой национальности предпочитают, чтобы их близкие родственники вступали в брак с человеком своей национальности. Респондентов других национальностей, согласных с последним утверждением, оказалось менее 10% (у евреев – 13%). Таким образом, наиболее ориентированными на национально однородные браки оказались русские и татары.

Наиболее устойчивый и очевидный признак национальности – язык.

В целях выяснения степени идентификации волжан на основании языкового критерия, последним была предложена для заполнения анкета, содержащая ряд ключевых вопросов относительно их языковой осведомленности и эрудированности. Определяя тот или иной язык в качестве родного, опрашиваемые прежде всего демонстрировали уровень и вид этнической идентичности, содержание сформированной самооценки. Весьма показательны результаты проведенного эксперимента, где масштаб выбора конкретного языка в качестве родного прямо пропорционален уровню этнической идентификации и виду этнической идентичности рассматриваемой национальной группы. Среди татар, чувашей и евреев национальный язык своим родным считают, соответственно – 75 %, 43 % и 9 %.

Данные о языке общения в семье показаны на рисунке 2.

Не менее показательны результаты исследования языковой компетенции респондентов. В целом, лишь треть представителей малочисленных этносов Средней Волги владеет своим национальным языком. Доминирование мажоритарного (русского) языка и русской культуры над миноритарными (национальностями)

языками и культурами, безусловно, сыграло свою центрирующую роль. В плане ранжирования ситуация по каждому этносу может быть выражена следующим образом. Показатели языковой эрудиции среди татар, чувашей, украинцев и мордвы, евреев, соответственно – более 80 %, 41 %, 33 %, 10. При этом треть опрошенных не владеют национальным языком и не могли данный факт объяснить (13 %). Около 4 % отметили отсутствие заинтересованности в его изучении. Более 26 % «не компетентных» полагают, что у них отсутствуют условия для усвоения родного языка и более 50 % данных респондентов не видят необходимости в постижении языка своего народа. Возможно, именно из-за не востребованности национальных языков только четверть опрошенных хотела бы, чтобы их дети изучали национальный язык в школе, четверть респондентов не испытывает такой потребности, а четверть и не думала об этом.

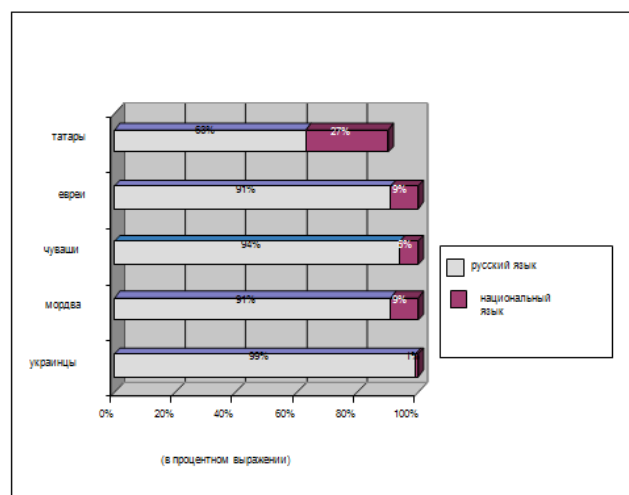


Рисунок 2 - Язык общения в семье

Результаты научного наблюдения свидетельствуют о том, что область функционирования национального (миноритарного) языка в наибольшей степени представлена в семейно-брачной сфере. Однако процент моноэтнических семей с каждым годом, пусть не равномерно, но сокращается во всех субъектах региона. В итоге можно констатировать две, достаточно рельефно обозначенные, тенденции. Первая – образование некоего латентного дискомфорта у «миноритарщиков», активизирующегося в периоды социально-политических потрясений. Со второй тенденцией тесно связан процесс поэтапной, гармоничной, психологически позитивной интеграции национальной культуры в доминирующую русскую (российскую), становления национального (этно-национального), российского сознания.

Современная этнопсихологическая и этнокультурная ситуация в Среднем Поволжье может быть охарактеризована следующим социально-психологическим феноменом. На фоне численного доминирования русского этноса, его языка и культуры во всех сферах жизни общества, наблюдается формирование, становление и развитие личности, с младенчества и до зрелости, в рамках русского (российского) национально-территориального пространства. Данный факт является основной детерминантой этнической идентификации национальных меньшинств с русским населением. Более 65 % представителей нерусского населения региона русский язык рассматривают в качестве родного языка, тем самым закладывая основы формирования российского национального сознания, гражданской идентификации.

Определенную роль в системе «этнической идентификации-идентичности», формирования этнического самосознания как базовой категории национального сознания, играет своеобразие поведения индивида. В

целом, около 17 % респондентов, опираясь на данный критерий, заявили о возможности определения национальности субъекта коммуникации. Востребованность критерия на Средней Волге среди малочисленных этносов иллюстрирует их этнопсихологическое разнообразие. Если у представителей татарской и украинской национальностей он составляет около 15%, среди мордвы и чувашей – более 10 %, то среди еврейского этноса он представлен 32%.

Уникальность этно-мобилизационных и интеграционных процессов в Среднем Поволжье определяется своеобразием этногенеза его населения. В колонизации региона наряду с преобладающим русским (славянским) элементом принимали участие все этносы Поволжья, которые находились практически в одинаковых правовых, социально-экономических и политических условиях, что и доминирующий, титульный этнос. Данный историко-этнографический нюанс так же заложил предпосылки формирования неповторимости в этническом самосознании жителей региона. Как свидетельствуют проведенные нами исследования, четверть волжан нерусской национальности идентифицируют себя с русскими и приблизительно такое же количество обследуемых предпочло бы жить среди людей своей нации.

Результаты проведенных нами исследований позволяют утверждать, что в Среднем Поволжье уровень этнической идентификации занимает в плане ранжирования населением морально-этических ценностей не третье место, как в целом по стране [20], а шестое. Данный факт позволяет констатировать, что на Средней Волге среди населения наблюдается поэтапный этнопсихологический процесс, вектор которого направлен от «этничности» к «ментальности»

Однако выше обозначенная тенденция в различных национальных группах и субъектах Среднего Поволжья проявляются неравномерно. «Самарская земля» в этом отношении лидер, как одна из наиболее развитых социально – экономически и культурно-политически территорий.

Подводя итог проведенному исследованию, можно также констатировать, что идентификация населения региона, определяющая направленность формирования этнического самосознания и национального сознания респондентов, имеет свою уникальность. Так представители русского этноса склонны прежде всего себя идентифицировать с ближайшим окружением и близкими по мировоззрению людьми. Дdiamетрально противоположная направленность ценностей у татар – идентификация по политическим предпочтениям.

В заключении представляется возможным констатировать, что в самосознании волжан конца 1990-х – начала 2000-х годов переход от этничности к ментальности осуществляется более высокими темпами, чем в целом по стране. Потому процесс формирования национального (этно-национального), российского сознания более динамичен и последователен, чем в Российской Федерации в целом.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Александренков, Э.Г. Этническое самосознание. Этническая идентичность / Э.Г. Александренков // Этнографическое обозрение. – 1996. – №3. – С. 11–17.
2. Бромлей, Ю.В. Этнопсихологические процессы в современном мире / Ю.В. Бромлей. – М. : Наука, 1987. – 446 с.
3. Дробижина, Л.М. Национализм, этническое самосознание и конфликты в трансформирующемся обществе / Л.М. Дробижина // Национальное самосознание и национализм в Российской Федерации начала 1990-х гг. – М. : Ин-т этнологии и антропологии, 1994. – С. 16–47.
4. Козлов, В.И. Проблема этнического самосознания и его место в теории этноса / В.И. Козлов // Советская этнография. – 1974. – №2. – С. 12–24.
5. Кушнер, П.И. Национальное самосознание как этнический определитель / П.И. Кушнер // Краткие со-

общения Института этнографии АН СССР. – Вып. 8. – М. : Ин-т этнографии АН СССР, 1949. – С. 64–68.

6. Левкович, В.П. Социально-психологические аспекты этнического самосознания / В.П. Левкович // Советская этнография. – 1983. – №4. – С. 75–78.

7. Мухина, В.С. Современное самосознание народов Севера / В.С. Мухина // Психологический журнал. – 1988. – Т. 9. – №4. – С. 44–53.

8. Пешкова, В.М. Городское русское население республики Коми: Самосознание, этнические контакты и социокультурные ориентации : дис. ... канд. ист. наук : 07.00.07 / В.М. Пешкова. – Сыктывкар, 1999. – 142 с.

9. Почебут, Л.Г. Кросскультурная и этническая психология : учеб. пособие / Л.Г. Почебут. – СПб. : Питер, 2012. – 336 с.

10. Сикевич, З.В. Национальное самосознание русских: социологический очерк : учеб. пособие / З.В. Сикевич ; Ин-т «Открытое общество». – М. : Механик, 1996. – 204 с.

11. Солдатова, Г.У. Межэтническое общение: когнитивная структура этнического самосознания / Г.У. Солдатова // Познание и общение. – М. : Наука, 1988. – С. 111–125.

12. Стефаненко, Т.Г. Социально-психологические аспекты изучения этнической идентичности / Т.Г. Стефаненко. – М. : Аспект-Пресс, 2000. – 55 с.

13. Хотинец, В.Ю. О содержании и соотношении понятий «этническая самоидентификация» и «этническое самосознание» / В.Ю. Хотинец // Социологические исследования. – 1999. – №9. – С. 67–74.

14. Юсупов, И.М. Этнопсихология народов Татарстана : учеб. пособие / И.М. Юсупов. – Казань : Познание, 2014. – 223 с.

15. Ерохина, Е.А. Этническое самосознание в межэтнических взаимодействиях : дис. ... канд. философ. наук : 09.00.11 / Е.А. Ерохина. – Новосибирск, 1999. – 153 с.

16. Львина, Е.Д. Общее и особенное в этническом самосознании жителей Самары и Самарской области (на материале исследования русских, мордвы, татар и чувашей) : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.05 / Е.Д. Львина. – Самара, 2000. – 171 с.

17. Козлов, В.Е. Межэтническая толерантность и этническое самосознание в условиях крупного полиэтнического города: на примере г. Казань : дис. ... канд. ист. наук : 07.00.07 / В.Е. Козлов. – Уфа, 2000. – 195 с.

18. Шарпов, В.В. Особенности национального самосознания населения Среднего Поволжья на рубеже XX–XI столетий : монография / В.В. Шарпов. – Самара : ПГСГА, 2010. – 256 с.

19. Юсупов, И.М. Характерологический склад народов Татарстана / И.М. Юсупов // Великая степь : Международ. форум гуманитарных наук. – Астана : Международ. тюркская академия, 2017. – С. 891–897.

20. Ядов, В.А. Социальная идентификация в кризисном обществе // Социологический журнал. – 1994. – №1. – С. 35–52.

21. Советский простой человек: опыт социального портрета на рубеже 90-х / под ред. Ю.А. Левады. – М. : Мировой океан, 1993. – 300 с.

22. Юсупов, И.М. Этнопсихология народов Татарстана : учеб. пособие. – Казань : Познание, 2014. – 223 с.

23. Шарпов, В.В. Межэтнические противоречия и проблема толерантности в межнациональных отношениях : монография. – Самара : СГПУ, 2006. – 435 с.

*Статья поступила в редакцию 05.05.2018  
Статья принята к публикации 27.06.2018*

УДК 159.9.07.

**ОСОБЕННОСТИ ПЕРЕЖИВАНИЯ ВНУТРИЛИЧНОСТНОГО КОНФЛИКТА ИНТЕРНЕТ-АДДИКТАМИ И ЛИЦАМИ, СТРАДАЮЩИМИ НИКОТИНОВОЙ ЗАВИСИМОСТЬЮ**

© 2018

**Шаталина Мария Александровна**, кандидат психологических наук, заведующий кафедрой «Общая и социальная психология»*Московский городской педагогический университет, филиал в г. Самара (443081, Самара, ул. Стара Загора, 76, e-mail: mashat\_08@mail.ru)*

**Аннотация.** В статье описываются проблемы социально-психологической адаптации личности в современных социально-экономических условиях, влияние усложняющихся требований со стороны общества на психологическое состояние и поведение человека. Также рассматриваются вопросы развития зависимых форм поведения как способа снижения психоэмоционального напряжения. Так как психоэмоциональное напряжение является основой переживания внутриличностного конфликта, разрешение внутренних противоречий становится не только источником личностного развития, но и условием формирования невротических реакций и деструктивных моделей поведения, таких как девиации, химические и нехимические виды аддикции. Это определяется теми конструктивными или деструктивными стратегиями совладания, которые используются человеком. В статье анализируются результаты экспериментального исследования особенностей переживания внутриличностного конфликта интернет-аддиктами и лицами с никотиновой зависимостью. Ценностно-смысловая сфера аддиктов отличается повышенным уровнем дезинтеграции. Осознание значимости и одновременно недоступности в реальной жизни ценностей провоцирует фрустрацию. Однако переживания фрустрации обуславливаются различными причинами у Интернет-зависимых и лиц, страдающих никотиновой аддикцией. В работе предпринимается попытка описать эти различия с тем, чтобы на практике учитывать выявленные особенности при разработке и организации профилактических мероприятий.

**Ключевые слова:** зависимое поведение, Интернет-коммуникации, внутриличностный конфликт, психоэмоциональное напряжение, дезинтеграция ценностно-смысловой сферы, ценностный вакуум, стратегии преодоления внутриличностных противоречий.

**ESPECIALLY THE EXPERIENCES OF INTRAPERSONAL CONFLICT INTERNET ADDICTEE AND PERSONS SUFFERING FROM NICOTINE ADDICTION**

© 2018

**Shatalina Mariia Alexandrovna**, PhD in psychology, Head of the Department "General and Social Psychology"*Moscow City University, branch of Samara (443081, Russia, Samara, Stara Zagora street, 76, e-mail: mashat\_08@mail.ru)*

**Abstract.** The article describes the problems of socio-psychological adaptation of the individual in modern socio-economic conditions, the impact of the growing demands on the part of society on the psychological state and behavior of a person. Also the author considers are the development of dependent forms of behavior as a way to reduce psychoemotional stress. Since psychoemotional stress is the basis for experiencing an intrapersonal conflict, resolving internal contradictions becomes not only a source of personal development, but also a condition for the formation of neurotic reactions and destructive patterns of behavior, such as deviations, chemical and non-chemical types of addiction. This is determined by those constructive or destructive coping strategies that are used by man. In the article the author analyzes the results of an experimental study of the peculiarities of experiencing an intrapersonal conflict by Internet addicts and persons with nicotine addiction. The value-semantic sphere of addicts differs by an increased level of disintegration. Awareness of the importance and at the same time inaccessibility in real life of values provokes frustration. However, frustration experiences are caused by various reasons for Internet addicts and persons suffering from nicotine addiction. An attempt is made to describe these differences in order to take into account the identified features in practice in the development and organization of preventive measures

**Keywords:** dependent behavior, Internet communication, intrapersonal conflict, psycho-emotional tension, disintegration of the value-semantic sphere, value vacuum, coping strategy of overcome intrapersonal contradictions.

Изменения, происходившие в нашей стране последние десятилетия, привели к трансформации существовавших социальных связей, потере прежней социальной идентификации, изменению сложившихся стереотипов поведения. Все это усилило развитие социально-психологической дезадаптации различных категорий населения. Для человека, которому постоянно приходится существовать в конфликтной ситуации не только с социумом, но и с самим собой, психоэмоциональное напряжение становится привычным состоянием, провоцируя не только соматические нарушения, но и развитие аддиктивных форм поведения, различных девиаций. Происходящие изменения в межличностном взаимодействии неизбежно начинают сопровождаться негативными психологическими последствиями, если личность не успевает подкреплять эти изменения соответствующими преобразованиями в своей системе ценностей, находить для себя новые смыслы жизнедеятельности. Между тем, современное общество предъявляет высокие требования к адаптивности личности, к ее стрессоустойчивости и способности сохранять функциональность длительное время в напряженных условиях. «Мощные процессы внутренней социальной дифференциации по уровню и качеству жизни отдельных слоев населения и другие факторы провоцируют возникновение внутриличностных конфликтов. Их последствия проявляются в раз-

личных формах: депрессии, апатии, бессмысленной жестокости, различных формах зависимости, стремлении убежать от реального мира, разных формах мистицизма, нигилизма и т. д.» [1, с. 1106].

Одной из актуальных задач научного познания на современном этапе является изучение внутриличностных конфликтов как фактора, во многом обуславливающего формирование и развитие негативных форм поведения, в том числе, аддикций.

Проведенные А.Я. Анцуповым и А.И. Шепиловым исследования степени научной разработанности данного вопроса показали, что к концу двадцатого столетия проблеме изучения внутриличностного конфликта были посвящены лишь 8 % публикаций в работах российских ученых [2]. Этот факт отражает недостаточность внимания, уделяемого данной теме в отечественной конфликтологии.

Большинство научных исследований внутриличностного конфликта было осуществлено зарубежными психологами. Так, свое внимание изучению феномена внутриличностного конфликта посвятили такие известные ученые, как А. Адлер [3], К. Левин [4], А. Маслоу [5], К. Роджерс [6], Б.Ф. Скиннер [7], Л. Фестингер [8], З. Фрейд [9], Э. Фромм [10], К. Хорни [11], К.-Г. Юнг [12] и др.

В отечественной психологии к анализу внутрилич-

ностного конфликта обращались в основном в клинических исследованиях при изучении процессов формирования невротических реакций (Ю.А. Александровский [13], В.Н. Мясищев [14], В.С. Мерлин [15] и др.). Также анализу данного феномена уделили свое внимание такие ученые, как Л.И. Божович [16], В.В. Столин [17], И.С. Кон [18], Е.Б. Фанталова [19], А.Я. Анцупов [2], А.И. Шпилов [2] и др. Анализ работ современных отечественных исследователей позволяет утверждать о методологическом сходстве в понимании внутриличностного конфликта.

Так, по мнению А.И. Шпилова и А.Я. Анцупова, внутриличностный конфликт есть особая форма активности личности, в которой осознается или не осознается противоречие между личностными характеристиками и ситуативными [2]. Если это противоречие получает свое разрешение на субъективном уровне, то внутриличностный конфликт становится источником развития личности. Если же это противоречие не получает своего разрешения, внутриличностный конфликт становится причиной развития дезадаптивных форм поведения, проявления невротических реакций и прочее.

По мнению А.С. Валеевой, внутриличностный конфликт представляет собой высшую форму внутриличностного противоречия, приводящую к неопределенности жизненного выбора, отторжению личности от социальной среды и его эмоциональным переживаниям, возможным деструктивным моделям поведения [20].

В связи с вышеизложенным представляется важным определить и описать особенности переживания внутриличностного конфликта у лиц с аддиктивным поведением.

Переживание внутриличностного конфликта — особая форма активности личности, в которой осознается противоречие и происходит его разрешение на субъективном уровне. Основой переживания является психоэмоциональное напряжение, имеющее субъективное качество и предметное содержание. Интегральными показателями внутреннего конфликта являются нарушение нормального механизма адаптации личности и усиление переживаний психологического стресса.

Последствиями внутриличностных конфликтов для личности могут выступать процессы, разворачивающиеся в конструктивном, и тогда мы говорим о конфликте как источнике личностного развития, и в деструктивном направлении, отражающем тенденции саморазрушения. В качестве деструктивного последствия учеными рассматривается возникновение невротического конфликта, и как его следствие — проявление дезадаптивных форм поведения. Одной из дезадаптивных форм поведения является аддикция, которая, по сути, представляет собой некий уход от реальности, позволяющий в представлении аддикта избежать трудностей и снизить психоэмоциональное напряжение. Люди, которые часто прибегают к деструктивному способу совладающего поведения, как правило, испытывают значительные затруднения при разрешении возникающих проблем, именно в силу переживания психоэмоционального напряжения как чрезмерного, с которым им становится трудно справляться.

Никотиновая и Интернет-зависимость сегодня относятся к наиболее распространенным видам аддикции.

Интернет-коммуникация является одним из наиболее ярких феноменов нашего времени. Она перестала быть просто средством передачи информации и стала самостоятельным явлением с собственной логикой развития. Интернет сегодня изменил и специфику социального взаимодействия, и социальную коммуникацию [21].

Сложный и амбивалентный процесс интернет-коммуникации включает в себя несколько векторов: с одной стороны, обеспечивает рост коммуникационной свободы личности, которая теперь имеет возможность взаимодействия не зависимо от своей локации и уровня мо-

бильности; ведет к становлению принципиально новых человеческих объединений — сообществ в сети, которые образуются в зависимости от общих интересов и имеют разный уровень открытости, с другой стороны, создает условия для усиления отчуждения пользователей от реальной жизни и непосредственного общения [22].

Исследователями описывается выход в Интернет как одна из распространенных среди молодых людей копинг-стратегий, направленная на совладение с чувством одиночества, вызывающим психоэмоциональное напряжение и стресс [23].

Исследование проходило с сентября 2015 по февраль 2017, в нем приняло участие 312 человек, среди которых 252 — с Интернет-зависимым поведением, и 60 — с никотиновой аддикцией. Экспериментальное изучение переживания внутриличностного конфликта у никотиновых аддиктов было проведено под нашим руководством И.П. Спициной в рамках диссертационного исследования особенностей совладающего поведения лиц, страдающих никотиновой зависимостью. Была проведена диагностика с использованием методики Е.Б. Фанталовой «Уровень соотношения «ценности» и «доступности» в различных жизненных сферах».

Полученные результаты позволили распределить всех испытуемых на группы в зависимости от уровня переживаемого внутриличностного конфликта. Значимых различий между распределением Интернет-аддиктов и лиц с никотиновой зависимостью выявлено не было. Низкий уровень переживания внутриличностного конфликта характерен для 24.2 % испытуемых с Интернет-зависимостью и 20 % — с никотиновой зависимостью.

Для них уровень переживания психоэмоционального напряжения не является высоким, и с одной стороны, это можно рассматривать как свидетельство определенного психологического благополучия. Однако, при низких показателях по данной методике для испытуемых типичным является представление о недостаточной личностной самореализации, когда нет стремлений и побуждений для развития, в том числе и в профессиональном плане.

Для части испытуемых с Интернет и никотиновой зависимостью (41.3 % и 33.0 % соответственно) характерен средний уровень переживания внутриличностного конфликта что, возможно отражает некое оптимальное психоэмоциональное состояние, обусловленное умеренной степенью напряжения относительно переживаний значимости и одновременно недоступности определенных жизненных ценностей.

Высокий уровень дезинтеграции мотивационно-личностной сферы свойственен 34.5% и 47.0% испытуемым с Интернет-аддикцией и никотиновой зависимостью соответственно. Данные результаты можно рассматривать как свидетельство выраженности неудовлетворенности теми жизненными обстоятельствами, в которых они находятся. Фрустрированные потребности, существующие в течение длительного времени и не получающие конструктивного удовлетворения, обуславливают мощный психологический дискомфорт. В данном случае этот дискомфорт не трансформируется в побудительную силу и не становится источником активности, направленной на преодоление блокирующих действий через развитие взаимодействий с социумом, принятие решений, препятствующих саморазрушению личности. Личность, переживающая внутренние противоречия, вызванные представлениями о невозможности реализации важных для нее потребностей, часто воспринимает себя неспособной преодолеть подобные ограничения, даже в тех случаях, когда эти ограничения являются результатом нарушения социальной перцепции или неадекватности оценки своих способностей и возможностей.

Результаты математико-статистической обработки полученных диагностических данных, а также прове-



денный на их основе анализ внутриличностных противоречий у испытуемых с высокими показателями дезинтеграции мотивационно-личностной сферы на содержательном уровне позволяет утверждать следующее.

Существует статистически значимая взаимосвязь между Интернет-аддикцией и уровнем дезинтеграции мотивационно – личностной сферы. Чем в большей степени выражена Интернет-аддикция, тем большее расхождение в восприятии высокой значимости и малой доступности будет проявляться в отношении таких жизненных ценностей, как активная, деятельная жизнь ( $r=0,342$ , при  $p \leq 0,01$ ), интересная работа ( $r=0,276$ , при  $p \leq 0,01$ ), свобода ( $r=0,214$ , при  $p \leq 0,05$ ), уверенность в себе ( $r=0,193$ , при  $p \leq 0,05$ ).

Таким образом, дезинтеграция мотивационно – личностной сферы испытуемых с Интернет-аддикцией, характеризуется значительным расхождением между представлениями о значимости и недоступности для них в реальной действительности активной, наполненной деятельностью жизни, увлекательной интересной работы, для них очень важно чувствовать себя уверенными, но при этом в межличностных контактах они не в состоянии реализовать себя. Для Интернет-аддиктов также свойственно обостренное восприятие собственной несвободы, которой они стремятся противопоставить практически неограниченные возможности виртуальности. Эти переживания и становятся основой самодеструкции, что снижает активность социального взаимодействия и негативно сказывается на развитии личности. В зону ценностного вакуума лиц, страдающих Интернет-зависимым поведением, попали поддержание физического и психического здоровья, расширение кругозора, повышение эрудированности и общего уровня культуры, а также интеллектуальное развитие. Все это не является значимым, ценным в жизни и воспринимается как вполне доступное и неважное.

При содержательном анализе источников внутреннего напряжения у лиц страдающих никотиновой зависимостью, были проанализированы степень дезинтеграции относительно каждой из предложенных Е.Б. Фанталовой ценностей. На рисунке 1 представлено распределение испытуемых в зависимости от наличия внутренних конфликтов, внутренних вакуумов и нейтральных зон по конкретным жизненным сферам (общечеловеческим ценностям) в экспериментальной группе никотиновых аддиктов.

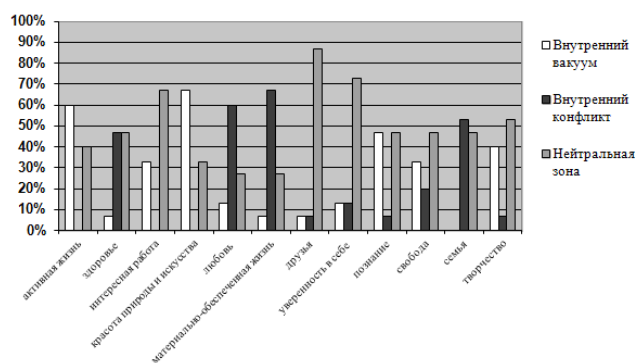


Рисунок 1. - Распределение испытуемых с никотиновой аддикцией (по методике Е.Б. Фанталовой)

Наибольшее количество испытуемых продемонстрировало наличие внутреннего конфликта относительно достижения материально-обеспеченной жизни (67 %), духовной и физической близости с любимым человеком (60 %), счастливой семейной жизни (53 %) и физического и психического здоровья (47 %). То есть никотиновым аддиктам очень ценны, но недоступны сферы материальных ценностей, любви, семьи и здоровья. Сравнительный анализ показал, что внутриличностный конфликт относительно ценности «материально-обеспеченная жизнь (отсутствие материальных затруднений)»

характерен как для Интернет-аддиктов, так и для лиц, страдающих никотиновой зависимостью, только если для первых данная ценность занимала второе место по распространенности переживаний, то для вторых – она занимает лидирующую позицию. С другой стороны, наблюдаются и различия. Так, ценность «здоровье» для никотиновых аддиктов переживается как важная, но недоступная, в том время как у Интернет-аддиктов, эта ценность попала в зону внутреннего вакуума и переживается ими как достижимая, но не важная.

Внутренний ценностный вакуум у никотиновых аддиктов чаще всего присутствует относительно переживаний красоты природы и искусства (67 %), необходимости вести активную, деятельную жизнь (60 %), стремлений к познанию, повышению уровня своего образования (47 %), занятий творческой деятельностью (40 %). То есть никотиновые аддикты ощущают «избыточность присутствия» в своей жизни красоты окружающего мира активности и творчества, и также, как и Интернет-зависимые – возможности его познания.

Нейтральная зона, оптимальное соотношение значимости и доступности в представлении испытуемых с никотиновой аддикцией чаще всего затрагивает отношения с друзьями (87 %), чувство уверенности в себе, свободу от внутренних сомнений (73 %), переживания относительно интересной работы (67 %), и собственной свободы действия (47 %). Таким образом, никотиновые аддикты удовлетворены количеством и качеством своих друзей, их устраивает их работа, а также они ощущают себя в достаточной степени свободными. Обратная ситуация наблюдается у Интернет-зависимых, для них такие ценности, как уверенность в себе и свобода находятся не в нейтральной зоне, а являются источником психоэмоционального напряжения, так как крайне важные и желательные, но недостижимые в реальности.

Дополнительный сравнительный анализ диагностики, поведенный среди лиц, не имеющих никотиновой зависимости и лиц, бросивших курить, позволил выделить особенности переживания внутриличностного конфликта никотиновыми аддиктами. Показатель внутриличностного конфликта, отражающие общий высокий уровень дезинтеграции в мотивационно-личностной сфере значимо выше у никотиновых аддиктов, чем у тех, кто бросил курить ( $U=48,5$ , при  $p \leq 0,01$ ), т. е., лица, бросившие курить, в меньшей степени переживают внутриличностный конфликт. Также у никотиновых аддиктов по сравнению с теми, кто бросил курить значимо выше показатели отражающие высокий уровень дезинтеграции относительно ценностей «Любовь» ( $U=66$ , при  $p \leq 0,05$ ), «Материально-обеспеченная жизнь» ( $U=51$ , при  $p \leq 0,01$ ) и «Наличие хороших и верных друзей» ( $U=64$ , при  $p \leq 0,05$ ), и показатели внутреннего вакуума, отражающие высокий уровень дезинтеграции относительно ценностей «Активная, деятельная жизнь» ( $U=48,5$ , при  $p \leq 0,01$ ), «Наличие хороших и верных друзей» ( $U=36$  при  $p \leq 0,01$ ), и показатели внутреннего конфликта.

Значимо ниже у никотиновых аддиктов, чем у лиц без никотиновой аддикции показатели внутреннего конфликта, отражающие высокий уровень дезинтеграции относительно ценностей «Активная, деятельная жизнь» ( $U=50,0$ , при  $p \leq 0,01$ ), «Интересная работа» ( $U=44,0$ , при  $p \leq 0,01$ ), «Самопонимание» ( $U=58,0$ , при  $p \leq 0,05$ ). Также у никотиновых аддиктов по сравнению с теми, кто бросил курить значимо ниже показатели внутреннего конфликта, отражающие высокий уровень дезинтеграции относительно таких ценностей, как «Активная, деятельная жизнь» ( $U=68,5$ , при  $p \leq 0,05$ ) и «Интересная работа» ( $U=63,0$ , при  $p \leq 0,05$ ).

Таким образом, у лиц без никотиновой аддикции, а также бывших никотиновых аддиктов, в большей степени присутствует стремление к активной и деятельной жизни, а также к самореализации посредством интересной работы; в то время как у никотиновых аддиктов таких стремлений зафиксировано не было. Лица, бро-

сившие курить, в меньшей степени переживают внутриличностный конфликт, чем лица, страдающие табачной зависимостью. В то же время, никотиновые аддикты в большей степени испытывают ощущения «избыточности присутствия» в своей жизни различных проявлений активности и наличия друзей по сравнению с теми, кто бросил курить. Они ощущают недостаток в своей жизни любви, материальных благ и наличия хороших и верных друзей, в отличие от бывших никотиновых аддиктов, которые справились с этими проблемами.

Полученные результаты позволяют сделать следующие выводы. Для лиц, страдающих зависимым поведением (в нашем исследовании это Интернет-аддикты и лица с никотиновой зависимостью) характерно переживание внутриличностного конфликта, блокирующего удовлетворение значимых потребностей, в более выраженной форме, при которой формирование и развитие аддикции можно рассматривать как способ снижения психоэмоционального напряжения. С нашей точки зрения, целесообразным представляется дальнейшее исследование возможностей профилактики зависимого поведения через развитие стратегий конструктивных копингов, позволяющих личности справляться с внутренними противоречиями, сохраняя свою активность, функциональность и включенность в социальные отношения.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Азаматов Д.М., Валеева А.С., Храмова К.В. и др. Внутриличностные конфликты и адаптационные ресурсы личности в современном российском обществе. Вестник Башкирского университета. 2015. Т. 20. № 3. С. 1105–1107.
2. Анцупов А.Я. Конфликтология: учебник для вузов/А.Я. Анцупов, А.И. Шепилов – М.: ЮНИТИ – ДАНА, 2002.
3. Адлер А. Теория и практика индивидуальной психологии. – М.: Издательство Института психотерапии, 2002.
4. Левин К. Разрешение социальных конфликтов. – М., Речь, 2000.
5. Маслоу А. Мотивация и личность. – СПб.: Евразия, 1999.
6. Роджерс К. Взгляд на психотерапию. Становление человека. – М., Прогресс, 1994.
7. Скиннер Б.Ф. По ту сторону свободы и достоинства М., Изд-во: Оперант, 2015.
8. Фестингер Л. Теория когнитивного диссонанса. – СПб.: Речь, 2000.
9. Фрейд З. Введение в психоанализ. – М., 2006.
10. Фромм Э. Бегство от свободы. – М.: АСТ – Минск: Харвест, 2005.
11. Хорни К. Наши внутренние конфликты. – М.: Академический проект, 2007.
12. Юнг К.-Г. Проблемы души нашего времени. – М.: Флинта, 2006.
13. Александровский Ю.А. Пограничные психические расстройства. М., 2000.
14. Мясищев В.Н. Личность и неврозы. – Л., 1960.
15. Мерлин В.С. Очерк интегрального исследования индивидуальности. – М., 1986.
16. Божович Л.И. Проблемы формирования личности / Под ред. Д.И. Фельдштейна. – М., Воронеж: МОДЭК, 1995.
17. Столин В.В. Самосознание личности. – М., 1983.
18. Кон И.С. Самосознание и образ «Я»/ Психология развития: хрестоматия./Под ред. А.К. Болотовой, О.Н. Молчановой. М.: «ЧеРО», НОУ Московский психолого-социальный институт, 2005.
19. Фанталова Е.Б. Диагностика внутриличностного конфликта. – М., 2001.
20. Валеева А.С. Социальная детерминированность внутриличностного конфликта: социально-философский анализ. Автореферат диссертации. [Эл. ресурс [filosofskii-analiz\].](http://www.dissercat.com/content/sotsialnaya-determinirovannost-vnutrilichnostnogo-konflikta-sotsialno-</a></li></ol></div><div data-bbox=)

21. Сергеев Е.Ю. Средства массовой коммуникации в условиях глобализации // Общество. Среда. Развитие. 2009. № 1. С. 117–126.

22. Фролова И.В., Елинсон М.А. Интернет-коммуникация как феномен глобализирующегося мира. Вестник Башкирского университета. 2015. Т. 20. № 3. С. 1083–1085.

23. Шелехов И.Л., Федчишина Е.С. Внутриличностный конфликт и одиночество. Вестник ТГПУ. 2013. 6 (134). С. 164–170.

*Статья поступила в редакцию 16.04.2018*

*Статья принята к публикации 27.06.2018*

**ТРИГГЕРНАЯ КОНЦЕПЦИЯ СТРЕССА: РОЛЬ СТРЕССА В ЭТИОЛОГИИ И ПАТОГЕНЕЗЕ ПСИХОСОМАТИЧЕСКИХ НАРУШЕНИЙ**

© 2018

**Юмашев Алексей Валерьевич**, кандидат медицинских наук, профессор  
кафедры ортопедической стоматологии*Первый Московский государственный медицинский университет им. И.М. Сеченова  
(119991, Россия, Москва, ул. Трубецкая, д. 8, стр. 2, e-mail: umalex99@gmail.com)*

**Аннотация.** В исследовании анализируется триггерная модель перехода нормальной антистрессовой реакции организма человека в состояние внутренней гуморальной и психической декомпенсации, предложенная G. Schwartz в 1977 году в результате переосмысления классической концепции формирования «общего адаптационного синдрома» Г. Селье с дополнениями и уточнениями, произведенными другими авторами на основе проведенных ими более современных клинических исследований психологии, этиологии, симптоматологии и физиологии стрессовых расстройств. Особое внимание уделено анализу психологических аспектов возможного участия и реализации модели G. Schwartz в изменившихся условиях внешней действительности, окружающей современного человека, с точки зрения переоценки общего уровня ее стрессогенности и увеличения абсолютного числа внешних факторов, вызывающих стресс человека в его наиболее пролонгированных и отягощенных формах. На основе двустороннего исследования и последующего сравнения преимущественно используемых подходов к оценке изменений в психической и соматической сфере психосоматических пациентов внутри отечественного и зарубежного междисциплинарного дискурса проблем профилактики и лечения стрессовых расстройств, выявлены позиции различия и сходства, позволяющие выделить наиболее перспективные направления последующего научного поиска и развития концепции генерализованной дисрегуляции ЦНС при стрессе, а также выявить наиболее часто и остро обсуждаемые проблемные зоны, очевидно связывающие между собой исследования в рамках научных дисциплин медицинского, психологического и общеклинического характера. В заключение описан уже реализованный клинический опыт использования физиотерапевтического оборудования нового поколения, в основе направленного воздействия которого лежит принцип мезодиэнцефальной модуляции на функциональные зоны ЦНС, отвечающие за реализацию и контроль общей реакции противодействия внешнему стрессу и восстановление нарушенного вследствие стресса гомеостаза организма человека. Отмечен системный физиотерапевтический характер использования оборудования указанного типа, позволяющий улучшить общую динамику выздоровления психосоматических пациентов, имеющих в анамнезе и катаннезе стрессовые нарушения, а также улучшить их индивидуальное психологическое состояние.

**Ключевые слова:** модель системной дисрегуляции ЦНС при стрессе, принцип отрицательной обратной связи, этиология психосоматических расстройств, стрессовые коррелянты психосоматических нарушений, психологические особенности психосоматических пациентов, затруднения с общей и дифференциальной диагностикой, методика мезодиэнцефальной модуляции

**TRIGGER CONCEPT OF STRESS: THE ROLE OF STRESS IN ETIOLOGY AND PATHOGENESIS OF PSYCHOSOMATIC DISORDERS**

© 2018

**Yumashev Aleksey Valeryevich**, candidate of Medical Sciences, professor  
of the Department of Orthopedic*First Moscow State Medical University. I.M. Sechenov  
(119991, Russia, Moscow, Trubetskaya street, 8, b. 2, e-mail: umalex99@gmail.com)*

**Abstract.** The study analyzes the trigger model of the transition of a normal anti-stress reaction of the human body to the state of internal humoral and psychic decompensation proposed by G. Schwartz in 1977 as a result of a rethinking of the classical concept of the “general adaptation syndrome” G. Selye with additions and refinements made by other authors on the basis of carried out by them more modern clinical studies of psychology, etiology, symptomatology and physiology of stress disorders. Particular attention is paid to the analysis of the psychological aspects of the possible participation and realization of the G. Schwartz model in the changed conditions of the external reality surrounding modern man from the point of view of reassessing the general level of its stressogenicity and increasing the absolute number of external factors that cause human stress in its most prolonged and burdened forms. On the basis of a bilateral study and subsequent comparison of the predominantly used approaches to assessing changes in the mental and somatic area of psychosomatic patients within the domestic and foreign interdisciplinary discourse on the problems of prevention and treatment of stress disorders, positions of difference and similarity have been identified that make it possible to identify the most promising directions for the subsequent scientific search and development of the concept generalized dysregulation of the CNS under stress, and also to identify the most frequently and acute discussed problem areas, obviously linking the research within the disciplines of medical, psychological and clinical nature. In conclusion, the already implemented clinical experience in the use of new-generation physiotherapy equipment is described, based on the principle of mesodiencephalic modulation on the functional area of the central nervous system responsible for the implementation and control of the general response to external stress and the restoration of the disturbed homeostasis of the human body due to stress. The systematic physiotherapeutic nature of the use of this type of equipment has been noted, which makes it possible to improve the overall dynamics of recovery of psychosomatic patients who have history of stress disorder and improve their individual psychological state.

**Keywords:** model of systemic dysregulation of CNS under stress, negative feedback principle, etiology of psychosomatic disorders, stressor correlates of psychosomatic disorders, psychological features of psychosomatic patients, difficulties with general and differential diagnosis, technique of mesodiencephalic modulation

Постановка проблемы в общем виде и ее связь с важными научными и практическими задачами. В современной психологии стрессовых и аффективных расстройств, а также в практической психосоматологии триггерную концепцию стресса в настоящее время относят к числу интенсивно и ускоренно формирующихся. Несмотря на то, что еще Ганс Селье в своей классической работе [1] по патофизиологии «общего адаптационного синдрома», рассматриваемого им в качестве сложной, систем-

ной и многостадийной реакции организма на внешний стресс, описал саму возможность перехода нормальной реакции в стадию нейрогуморальной декомпенсации, весь последующий за этим предположением период сопровождался проведением ряда исследований, целью которых было выяснение самых разнообразных причин и уточнение особенностей возникновения этого негативного эффекта в той или иной конкретной клинической ситуации, а также поиск устойчиво проявляющихся пре-

дикторов опрокидывания стрессового триггера с целью формулирования достоверных основ объективной диагностики и разработки системы мер эффективной профилактики перехода стресса в дистресс.

В экспериментальной клинической психологии и теории психосоматики наличие связи между состояниями выраженной психической декомпенсации и развитием целого ряда соматических патологий (либо же обострением их патогенеза на фоне психологического неблагополучия пациента) является научно установленным фактом. Однако, в современной клинике психосоматических расстройств многие частные выводы, достигнутые в предыдущих исследованиях, подвергаются постоянному и часто глубокому пересмотру [2–4], а к этиологии многих заболеваний, прежде считавшихся «чисто» соматическими, добавляются все новые и новые компоненты психогении. Причем, ряд исследователей [5; 6] обращают внимание на все более расширяющиеся тенденции трактовать причины возникновения самых традиционных типов соматических патологий (вплоть до инфекционных болезней) как-то, что в реальности обнаруживает собственную скрытую психосоматическую природу в большей или меньшей степени.

Таким образом, накопление значительного количества анамнестического и катamnестического материала, нуждающегося хотя бы в первичном эмпирическом обобщении, произвольно инспирирует стремление клиницистов и научных сотрудников, проводящих исследования, к формулированию и выдвиганию гипотез, обнаруживающих склонность к созданию универсальных теоретических моделей, обладающих как мощным эвристическим, так и объяснительным потенциалом. Следовательно, имеются все основания предполагать, что в том числе и поэтому триггерная концепция стресса, позволяющая формулировать логически убедительные и практически подтверждаемые клиникой интерпретации причин и особенностей влияния состояний психической декомпенсации и психологического неблагополучия пациента на его соматический анамнез, в настоящее время оценивается как одна из наиболее перспективных [7; 8].

Со своей стороны, клиническая психология и психиатрия обнаруживают собственные основания для поддержки этой концепции в связи с тем, что одним из измерений стресса в исследовательской сфере данных научных дисциплин является разнообразная феноменология утраты переживающим стресс пациентом контроля и самоконтроля (преимущественно эмоционального) как за развитием самой внешней ситуации, вызывающей стрессовое воздействие, так и за своими реакциями и поведенческими проявлениями внутри нее, экспликативами которых в междисциплинарных клинических исследованиях становятся такие феномены, как некомпенсированный (патологический) аффект, утрата критики по отношению к реальности и к своему поведению внутри нее, возникающая склонность к аддиктивному поведению и эскапизму, десоциализация, трансформация стресса в устойчивую, хроническую патологию, в наблюдении почти всегда обнаруживающую фиксируемую в общем патогенезе прогрессивность как психических, так и соматических проявлений [9; 10].

В данном случае психиатры вполне закономерно настаивают на том, что утрата общего контроля и нарастание непродуктивности в мышлении и поведении сами по себе создают благоприятный фон для развития патологий любого генеза на фоне противления признанию болезни, отказа или отсрочки личного желания пациента помочь лечащему его врачу и приложить собственные усилия для своего же выздоровления. Причем, такое положение фиксируется в клинике как «малой» (например, многочисленные аффективные и поведенческие нарушения, – прим. авт.), так и «большой» психиатрии (например, – не преодоленный стресс как «спусковой крючок» начала реактивного психоза с последующей его хронизацией – [2]). В таких запущенных формах кли-

ницисты отмечают множество заявляемых субъективных жалоб неопределенного содержания (в том числе и соматических) при отсутствии со стороны пациента не только понимания факта этиологической зависимости и влияния внутренних нарушений, вызванных стрессом, на его физическое и психическое неблагополучие, но и желания это понять, что является весьма распространенным компонентом клинической картины целого ряда психических расстройств, сопровождаемых со стороны пациента гипертрофированным негативизмом и патологическим недоверием [10].

Такое состояние, по мнению специалистов в сфере душевного здоровья [8; 11], со значительной долей вероятности возникает и прогрессирует вследствие не столько собственно нейрогуморальной дисрегуляции, о которой сообщал в своем исследовании еще Г. Селье [1], сколько генерализации (вследствие некомпенсированного стресса) состояния дисрегуляции на функционирование всей ЦНС человека [8], что вполне соответствует исходным принципам построения триггерной модели стрессовых нарушений.

Впервые к выводу о возможности построения такой модели пришел G. Schwarts в 1977 году [12], сформулировав основную ее принцип, – принцип «negative feedback» («отрицательной обратной связи» - англ.; здесь и далее, – ООС (прим. авт.)) как противоположности «positive feedback» («положительной обратной связи» – англ.), позиционируемой в качестве нормативной и обеспечивающей нормальную нейрогуморальную регуляцию единого функционирования ЦНС человека по формированию «общего адаптационного синдрома» на его начальных стадиях, то есть, – до точки опрокидывания триггера стресса. Положительная обратная связь является эволюционно сформированным принципом работы неравновесной открытой системы (далее – ЦНС), обменивающейся с внешней средой не только веществом или энергией, но и информацией. Информационный обмен и возврат информации (как внешней, так и внутренней, нейрогуморальной) в норме становятся факторами регуляции системы в ответ на информацию о том, каким образом (биологически, структурно и энергетически) она должна адаптироваться к изменениям, произошедшим (происходящим) во внешней среде, сведения о которых поступают в систему через каналы обмена, принимаются, анализируются, селекционируются в запуске единый интегрированный механизм формирования внутренней ответной реакции системы, в полном соответствии с исходной концепцией Г. Селье [1].

Однако, как указывал он сам, сохранение продолжительности или высокого уровня воздействия внешнего стрессора в определенной точке стадии истощения полностью исчерпывает имеющиеся у организма физиологические адаптационные ресурсы [4; 13], вследствие чего процесс нормальной физиологической адаптации, не исполнив своей роли до конца и не достигнув цели, одномоментно сменяется процессом дезадаптации, а нормальная регуляция – эмерджентной (аварийной) дисрегуляцией.

Процесс этот достаточно подробно описан в теории стрессового расстройства на уровне патофизиологии ВНД и на нейрогуморальном уровне, и сущность его состоит в утрате контроля со стороны ЦНС за изменениями гуморальных концентраций эндогенных катехоламинов, в норме ингибирующих внутренний (внутри самой ЦНС) синтез кортиколиберина, их последующее высвобождение («releasing» – англ.) и поступление в кровеносную систему, в результате чего эндокринная функция надпочечников, непрерывно синтезирующих катехоламины вследствие получения неослабевшего сигнала от ЦНС, перестает выполняться из-за их неотвратимого истощения, вслед за которым может наступить истощение также и их коры. Данный эффект происходит из-за эволюционно сформировавшихся особенностей действия нейрогуморальных механизмов

регуляции деятельности ЦНС при стрессе, когда постоянно повышающиеся концентрации эндогенных катехоламинов в плазме крови в конце концов приводят к их захвату транскортином, который, в отличие от свободных катехоламинов и кортизола, не проникает сквозь гематоэнцефалический барьер, вследствие чего ЦНС перестает получать ответные сигналы о том, что происходит в организме, реализующем реакцию на стресс, за ее пределами. Постулируя модель формирования «общего адаптационного синдрома» как систему различных стадий, взаимосвязанных как хронологически, так и на гуморальном уровне, Г. Селье тем же самым определил и условия срабатывания и нейтрализации состояния гуморальной декомпенсации, однако, эти условия связаны напрямую с продолжительностью и уровнем раздражения ЦНС от воздействия внешнего стрессора, поскольку внутренние ресурсы организма человека (равно как и любого другого живого существа) по формированию «общего адаптационного синдрома» безграничны [1].

Принимая во внимание все изложенные выше особенности, G. Schwartz была предложена [12] общая формализация данной модели в форме переключения с нормативных механизмов формирования «общего адаптационного синдрома» на механизм ООС, основной принцип действия которого был определен им как отрицательная (обратная) корреляция между подключением одного компонента регуляции и поддержания внутреннего равновесия системы, и действием другого компонента, направленного на достижение той же цели (регуляции и поддержания равновесия), которое вследствие подключения первого компонента прерывалось и отключалось, тем самым превращая общую цель действия обоих этих компонентов в нечто недостижимое. G. Schwartz приводит пример повышения кровяного давления вследствие антистрессовой активности ЦНС, когда барорецепторы, контролируемые его рост, в норме должны дать команду ЦНС на ограничение или прекращение действия факторов повышения давления крови. Однако, в том случае, если стресс значительно пролонгирован, либо же повторяется аномально часто, зафиксировано, что барорецепторы постепенно утрачивают способность адекватной оценки фактического уровня кровяного давления, а такое состояние уже по ангиологическим факторам риска может быть витально опасным (инсульты, аневризмы, геморрагия, нарушения реографии, ишемия и т.п.). Распространив этот частный пример на ряд патологических процессов, в основе развития которых лежит сходная этиология и/или патодинамика, G. Schwartz сформулировал универсальную модель ООС, в качестве наиболее заметного и повторяющегося во всех частных клинических ситуациях симптома которой он определил симптом дисрегуляции в форме общей дисфункции системы регулятивных процессов вследствие некомпенсированного стресса (дистресса), который и дал наименование соответствующей модели – «model of dysregulation under stress» (англ.).

Согласно автору, негативный эффект дисрегуляции возникает и развивается по целому ряду особенностей внешних причин, вызывающих стресс, или же обстоятельств, его сопровождающих. Устойчивой же для его клинического проявления становится патогенетическая зависимость психосоматических проявлений от скрытых изменений, происходящих преимущественно в сфере индивидуальной психики пациента, но не только.

В психологическом измерении возникновению данного эффекта часто предшествуют такие типы эмоциональных реакций пациента на неослабевающее действие внешнего стрессора, как аверсия или игнорирование, например, – необходимость выполнения большого объема работы при нарастающем дефиците времени реализуется путем всемерной минимизации временных затрат на удовлетворение физиологических потребностей первого ряда (отдых, сон, еда), неполное удовлетворение которых как правило вызывает стресс, любые проявления

которого намеренно игнорируются пациентом ради выполнения возложенных на него обязанностей в полном объеме и в срок. Несмотря на то, что триггер стресса в такой ситуации уже опрокинут, данная прагматическая цель указанным образом иногда бывает достигнута, однако, за этим успехом часто следует скорая и жестокая расплата как на соматическом, так и на психическом уровне, внешние патологические проявления которой и являются последствиями генерализации срыва регулятивных процессов (общей дисрегуляции).

Причиной дисрегуляции могут стать и генетически детерминированные препопозиции искаженного формирования эмоциональных реакций на получение по каналам обратной связи информации о происходящих или уже наступивших внутренних физиологических изменениях. Например, – некоторые пациенты неосознанно проявляют устойчивую склонность «заедать» возникший стресс чрезмерным количеством пищи, при этом сигналы обратной связи от внутренних рецепторов ЖКТ о его переполнении из-за генетически заложенного дефекта ослабевают или игнорируются, вследствие чего такой патологический тип индивидуального реагирования на стресс закрепляется в сознании и сфере эмоций в качестве «эффективного средства» борьбы с собственным психологическим неблагополучием, тогда как в то же самое время пациент начинает незаметно для себя набирать вес. Поскольку окружающая человека 21 века действительность (особенно – человека, проживающего в условиях современных больших городов) является имманентно стрессогенной, многие причины массового ожирения населения и масштабы распространения этой проблемы в популяции на основе «модели дисрегуляции» G. Schwartz становятся более понятными.

Кроме того, еще одним диагностически и клинически важным свойством «модели дисрегуляции» является системный характер воздействия данного патогенного состояния на органы и системы организма, а именно: возникающие нарушения внутри любого частного регулятивного процесса и на любой стадии его реализации приводят к генерализации регулятивной дисфункции [13], при этом возникшая патология никогда не ограничивается отдельным органом, тканью, отделом системы человеческого организма, регулирующей гомеостаз, а распространяется на всю эту систему, что в подавляющем большинстве клинических ситуаций приводит к переходу стресса в дистресс.

Авторы последующих исследований этиологии и патодинамики развития различных видов стрессовых расстройств, опирающихся на интерпретативные возможности модели дисрегуляции, отмечают наиболее вероятную причину ее универсальности прежде всего в информационной природе базисных принципов, заложенных в основу ее создания. Информация о произошедших и происходящих внутри систем организма, ответственных за формирование антистрессового ответа, изменениях либо искажается, либо транслируется в ЦНС фрагментарно, либо не транслируется вовсе (вследствие физиологических нарушений), либо игнорируется как на сознательном, так и на подсознательном уровне, либо же инвертируется в соответствии с принципом ООС и вызывает обратный физиологический эффект. Тем не менее, данная триггерная модель, функционально и структурно основанная на примате общего над частным, в то же самое время не игнорирует также и фактической специфики стрессовых воздействий, поскольку модальность воздействия внешних стрессоров имеет свойство ассоциироваться с формирующимся антистрессовым ответом регуляторных систем, реагирующих на нарушения, возникающие вследствие воздействия стрессора данной модальности, преимущественным образом [14]. Кроме того, индивидуальные варианты и особенности проявления эффекта дисрегуляции обнаруживают зависимость от индивидуальных различий функционирования периферических отделов и звеньев систем ор-

ганизма, ответственных за обратное информирование ЦНС при стрессе, а также от индивидуальных различий в работе внутренних механизмов анализа поступающей в ЦНС информации.

В ходе исследований некоторых вариантов наблюдения стрессового воздействия на фоне общего патогенеза соматического заболевания, возникшего вследствие как соматических, так и психосоматических причин, обнаружено [5; 7], что в случае проявления симптомов дисрегуляции в общей клинической картине заболевания последняя в абсолютном большинстве наблюдений изменяется не в лучшую сторону, снижается эффективность проводимого лечения, увеличиваются сроки выздоровления, многократно повышается риск перехода диагностируемой патологии в хроническую стадию, осложняется и становится менее благоприятным прогноз [8]. Причем, характер воздействия внешнего стрессора, – физический или психический, – практически не влияет на глубину и интенсивность изменений, вызванных дисрегуляцией, а сам эпизод стрессового воздействия внутри общего соматического патогенеза, оставляя внутри него устойчивые негативные изменения даже в случае своего завершения, тем самым не обнаруживает свойства транзитности.

Постстрессовые осложнения соматического и/или психосоматического анамнеза и катамнеза наблюдаемых пациентов фиксируются в различных отраслях общей медицинской теории психосоматики и соответствующей ей клинической практики, и в основе этих разнообразных изменений всегда лежит нескомпенсированное и пролонгированное действие значительно завышенных по сравнению с нормой гуморальных концентраций катехоламинов и кортизола, чего зачастую сам пациент «старается не замечать» даже при наличии внешне заметных ему результатов этих изменений, под которыми всегда скрыта целая система изменений внутренних. Фактическое истощение внутренних ресурсов восстановления исходного состояния равновесия организма человека, износ его основных механизмов формирования анти-стрессового и иммунного ответов приводит к глубокой системной разбалансировке и рассогласованию деятельности основных систем поддержания гомеостаза, внешне проявляющихся в осложнении клинической картины протекания основного заболевания, затруднениями в проведении прямой и дифференциальной диагностики на фоне увеличения числа субъективных жалоб пациентов на ухудшение как физического, так и психического самочувствия, часто не связанных друг с другом, неопределенных по содержанию, и (в некоторых наблюдениях) даже симптоматологически указывающих на взаимоисключающие диагнозы.

В зарубежном нейрофизиологическом и психологическом дискурсе ряд авторов исследований [3; 15] в сфере этиологии и патодинамики стресса и его последствий, пытаясь найти истинные причины порождения патологической ответной реакции на стресс у некоторых из пациентов, высказывают на основе полученных ими результатов предположения о том, что на фоне интенсивно и зачастую значительно, глубоко изменяющейся действительности, окружающей современного человека, первыми за этими изменениями перестают успевать те, стресс-реализующая и стресс-лимитирующая системы организма которых обнаруживают повышенную (по популяции) склонность к формированию антистрессового ответа в резкой и чрезмерной форме, крайне сопутствующей и способствующей возникновению эффектов системной дисрегуляции с их последующей генерализацией, и постепенно утрачивающей свойства адекватности и соразмерности формируемой величины внутренней нейрогуморальной реакции на внешний стресс, в чем, по их мнению, практически бесспорно замешана модель G. Schwartz и феномен ООС [12; 15]. При таком аномальном развитии ответной реакции триггер стресса опрокидывается, и соматически «выбывает» таких пациентов

из нормы процесса постстрессового восстановления на более или менее продолжительный период, а также, – из рядов тех, организм которых все еще сохраняет в условиях современной цивилизации свойства плавности и адекватности величины формирования ответной реакции на стресс.

С другой стороны, ряд исследований [2; 5] в рамках отечественного дискурса проблем профилактики стресса и минимизации его последствий как в рамках возможной психической, так и психосоматической постстрессовой патологии, в своем заявленном целеполагании разворачивают вектор исследования в направлении поиска новых и часто нестандартных средств профилактики и курации, позволяющих на комплексном и системном уровне решать взаимосвязанную проблему минимизации или полного исключения условий, при которых даже при наличии внутренней патогенетической предрасположенности пациента, формируемый нейрогуморальный ответ на воздействие внешнего стрессора может привести к нарушению работы ЦНС и дисрегуляции. Авторы этих исследований исходят главным образом из того, что такое внешнее корректирующее воздействие на организм пациента, подвергающегося воздействию внешнего стрессора, должно быть системным и комплексным, то есть сочетать в себе свойства взаимно согласованного влияния как на те системы организма человека, которые отвечают за активацию и формирование анти-стрессовой реакции на начальных фазах ее развития, так и на те, которые вследствие увеличения интенсивности или продолжительности внешнего стрессового воздействия в процессе осуществления контроля за деятельностью систем первого типа могут дать сбой (срыв регуляции – [7]).

Одним из таких комплексных практических решений является применение физиотерапевтического метода мезодизэнцефальной модуляции («МДМ-терапии»), целенаправленно воздействующий на специализированные отделы ЦНС, управляющие стресс-реализующей и стресс-лимитирующей системами, и тем самым ответственные за формирование общей ответной реакции организма на внешний стресс на нейрогуморальном уровне. Отмечаемые действительно эффективные результаты этого использования имеют все возможности стать той основой, на которой впоследствии могут быть разработаны целые комплексы взаимосвязанных мер профилактики стресса и коррекции патогенеза уже наблюдаемой у пациентов стрессовой реакции с целью предотвращения ее дальнейшего развития по сценарию триггерного опрокидывания эволюционно сформированной нормы в патологическое состояние дисрегуляции.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Селье Г. Стресс без дистресса. – пер. Лук А., Хорол И. – М.: Виеда, 1992, 112 с., ISBN 5-85745-033-0.
2. Мартюшев-Поклад А.В., Воронина Т.А. Стресс-лимитирующие системы и нейрональная пластичность в патогенезе психических и неврологических расстройств. Обзоры по клинической фармакологии и лекарственной терапии. – 2003. - № 4 (Т.2) – С. 15–25.
3. Delefosse, M.-S. Le stress, maladie du siècle? Centre Permanent pour la Citoyenneté et la Participation (CPCP) AU QUOTIDIEN. – 2017. - No 1(19) – С. 3–18.
4. Schnackenberg, C. Warum Stress lebensbedrohliche Krankheiten verursacht. Yogalehrerin, Sängerin und Schauspielerin. – 2017. - № 9. – URL: [https://www.huffingtonpost.de/claudia-schnackenberg/warum-stress-lebensbedroh\\_b\\_17866384.html](https://www.huffingtonpost.de/claudia-schnackenberg/warum-stress-lebensbedroh_b_17866384.html) (дата обращения: 19.05.18).
5. Зеленин К.А. Роль эмоционального стресса в развитии сахарного диабета 2 типа // Фундаментальные исследования. – 2009. – № 7. – С. 47–48; URL: <http://fundamental-research.ru/ru/article/view?id=2130> (дата обращения: 19.05.2018).
6. Салехов С.А. Психологический стресс как фактор развития психосоматических заболеваний. Вестник Новгородского государственного университета им.

Ярослава Мудрого. – 2016. - № 1 (92) С. 94–96.

7. Тукаев Р.Д. Триггерные механизмы биологического и психического стресса в соотношении с диатез-стрессовыми моделями психиатрии. Социальная и клиническая психиатрия. – 2012. - № 2 (Т. 22) – С. 69–77.

8. Selzer, M. Stress als Auslöser für Heißhunger und Zuckersucht. Veröffentlicht/ - 2015. – No 10. – URL: <http://www.inspiriert-sein.de/stress-als-ausloeser-fuer-heisshunger-und-zuckersucht> (дата обращения: 18.05.18).

9. Бутрова С.А. Синдром инсулинорезистентности при абдоминальном ожирении. Медицинский научно-практический портал LVrach – URL: <https://www.lvrach.ru/1999/07/4527980/> (дата обращения: 21.05.18).

10. Розанов В.А. Стресс и психическое здоровье (нейробиологические аспекты). Социальная и клиническая психиатрия. – 2013. - № 1 (Т. 23). - С. 78–86.

11. Lilienfeld, S.O., Arkowitz, H. Does Post-Traumatic Stress Disorder Require Trauma? Revisiting the role of trauma in PTSD. Scientific American. – 2012. – No 5. – URL: <https://www.scientificamerican.com/article/when-coping-fails/> (дата обращения: 17.05.18).

12. Schwartz G.J., Priori S.G., Dumaine R., Napolitano C., Antzelevitch C., Stramba-Badiale M., Richard T.A., Berti M.R., Bloise R. A molecular link between the sudden infant death syndrome and the long-QT syndrome. Model of dysregulation under stress. New England Journal of Medicines, 2000, v. 343, p. 262–267.

13. Салехов С.А., Гордеева Е.Г., Есаулов В.И., Гордеев М.Н., Корабельникова И.А. Роль психологического стресса в формировании психосоматической патологии. Электронный научно-образовательный вестник «Здоровье и образование в XXI веке». – 2016. - № 2 (Т.18) - С. 13–19.

14. Consoli, S.M. Evénements de vie, stress quotidien et maladies auto-immunes. Unité Médico-Psychologique, Hôpital Broussais, 96 rue Didot 75 014 PARIS - <http://psydoc-fr.broca.inserm.fr/colloques/cr/Stressimmunité/consoli.html> (дата обращения: 22.05.18).

15. Stojanovich, L., Marisavljevich, D. Stress as a trigger of autoimmune disease. Autoimmunity Reviews. – 2008. - Volume 7, Issue 3, Pages 209–213 – URL: <https://doi.org/10.1016/j.autrev.2007.11.007> (дата обращения: 15.05.18).

*Статья поступила в редакцию 30.04.2018*

*Статья принята к публикации 27.06.2018*

ТРЕБОВАНИЯ (краткие) К ПУБЛИКАЦИЯМ В ЖУРНАЛЕ:

**Азимут научных исследований: педагогика и психология** (№ 75 в Перечне ВАКа)

(научные направления: педагогические науки; психологические науки)

**Азимут научных исследований: экономика и управление** (№ 76 в Перечне ВАКа)

(научные направления: экономические науки; политические науки)

**Балтийский гуманитарный журнал** (№ 135 в Перечне ВАКа)

(научные направления: языкознание; литературоведение; юридические науки; педагогические науки)

**Карельский научный журнал** (входит в РИНЦ)

(научные направления: педагогические науки; экономические науки; социологические науки)

**Структурные параметры:**

Статьи должны иметь элементы, отвечающие следующим параметрам:

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

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

–Формирование целей статьи (постановка задания).

–Изложение основного материала исследования с полным обоснованием полученных научных результатов.

–Выводы исследования и перспективы дальнейших изысканий данного направления.

–Список литературы.

**Технические параметры:**

Названия файла:

•Фамилия\_направление\_город (например: Иваненко\_право\_Киев, Романов\_психология\_Анадырь и т.д.)

**Стандарты:** шрифт Times New Roman, кегль – 10, междустрочечный интервал – 1, абзацный отступ – 0,5 см (*это сделано для того, чтобы автор точно знал сколько страниц текста у него будут в журнале*), все поля – 2 см, литература – В ПОРЯДКЕ ПОЯВЛЕНИЯ В ТЕКСТЕ (желательно не менее 20 наименований), редактор Word, тип файла – документ Word 97-2003 (обязательно).

Ключевые слова (три строчки) и аннотация (не менее 150-200 слов) на русском и английском.

Непрерывные пробелы между цифрами, инициалами и фамилией.

Не путать тире (–) и дефис (-).

Формулы оформляются через редактор формул «MathType» или «Microsoft Equation», размер символов – 10 (обязательно), длина формул не должна превышать 80 мм (обязательно), латинские символы набираются курсивом, греческие – прямым шрифтом, КИРИЛЛИЦА НЕ ДОПУСКАЕТСЯ.

Рисунки, выполненные векторной графикой, должны быть помещены одним объектом или сгруппированы. Сканированные рисунки исполнять с раздельной возможностью не менее 300 dpi.

**Справочная информация:**

1. Для определения УДК можно использовать следующие ссылки:

А) <http://teacode.com/online/udc/>

Б) <http://www.naukapro.ru/metod.htm>

2. Для перевода на английский или другие языки можно использовать следующие ссылки:

А) <http://translate.yandex.ru/> (переводит отчества и ученые степени)

Б) <http://translate.google.com/>

*Статью обязательно дать на вычитку соответствующим филологам*

3. Для проверки статьи на антиплагиат (проверка обязательна) ссылка:

А) <http://www.antiplagiat.ru/index.aspx> (результаты хранятся у автора и высылаются по запросу редколлегии)

**ЕСЛИ ВОЗНИКАЮТ ВОПРОСЫ: СМОТРИТЕ ОБРАЗЕЦ!**

**Материалы подаются в редакцию:**

до 1 марта (мартовский номер)

до 1 июня (июньский номер)

до 1 сентября (сентябрьский номер)

до 1 декабря (декабрьский номер)

Статьи в обязательном порядке размещаются в системе РИНЦ - российского индекса научного цитирования (elibrary, ссылка: <http://elibrary.ru/titles.asp>) и на сайте журналов.

**Размещение статей в журнале платное (за исключением аспирантов и докторантов очной формы):**

А) для тех, кому нужен электронный макет журнала оплата составляет:

- АНИ: педагогика и психология - 4770 рублей за статью;

- АНИ: экономика и управление - 4774 рубля за статью;

- Балтийский гуманитарный журнал – 4777 рублей за статью;

- Карельский научный журнал - 2222 рубля за статью.

Б) для тех, кому нужен печатный вариант журнала: дополнительно 900 рублей за 1 экземпляр журнала (им также высылается и электронный макет журнала).

**Оплата производится после сообщения о приеме статьи к публикации**, после чего автором высылается скриншот или фото оплаты на адрес журнала:

•Фамилия\_оплата\_город (например: Иваненко\_оплата\_Киев)

**Статью высылать по адресу** (обязательно указывайте научное направление):

ANI-ped-i-psych@ya.ru (АНИ: педагогика и психология)

ANI-ekonom-i-politika@ya.ru (АНИ: экономика и управление)

BalticGZ@yandex.ru (Балтийский гуманитарный журнал)

KarelianNZ@yandex.ru (Карельский научный журнал)



**БАНКОВСКИЕ РЕКВИЗИТЫ (для российских авторов)**

НП ОДПО «Институт направленного профессионального образования»

ИНН 6322026413 КПП 632401001 ОГРН 1036301048541

р/с 40703810554060000532

ПОВОЛЖСКИЙ БАНК ОАО «СБЕРБАНК РОССИИ» Г.САМАРА

к/с 30101810200000000607

БИК 043601607; ОКВЭД 80.22.1, 80.22.22, 80.30.3, 80.42, 80.10.3; ОКПО 20977719; ОКОГУ 49013 ОКТМО 36740000

ОКФС 16 ОКОПФ 96

**В назначении платежа обязательно указывайте:** Публикация научной статьи (или оплата за обучение – если в банке в перечне нет такой строки)

Более полную информацию, а также образцы оформления статей можно получить на сайте журнала: [http://www.napravo.ru/pages/nauchnye\\_jurnaly/](http://www.napravo.ru/pages/nauchnye_jurnaly/)