

16+

ISSN 2309-1754

Азимут научных исследований:



педагогика и психология

2018

Том 7

№ 3(24)

АЗИМУТ НАУЧНЫХ ИССЛЕДОВАНИЙ: ПЕДАГОГИКА И ПСИХОЛОГИЯ

Основан в 2012 г.

16+

Том 7
№ 3 (24)
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

Клишков Георгий Тодоров, PhD, главный ассистент

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 27.08.2018.

Выход в свет 31.08.2018.

Формат 60x84 1/8.

Печать оперативная.

Усл. п. л. 48,62.

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

Редакционная коллегия:

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

ОСОБЕННОСТИ РАЗРАБОТКИ МУЛЬТИМЕДИЙНЫХ ПОСОБИЙ В РАМКАХ ДИСЦИПЛИН ГУМАНИТАРНОГО И ТЕХНИЧЕСКОГО ЦИКЛОВ ДЛЯ СТУДЕНТОВ ЖЕЛЕЗНОДОРОЖНЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ Александрова Екатерина Валентиновна, Александров Евгений Владимирович.....	13
СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ВОЗЗРЕНИЙ В РАБОТАХ ИМАМ МОХАММАД ГАЗЕЛИ И ХОДЖА НАСИР АЛ-ДИН Алирезо Мирараб Рази.....	17
ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ КОМПОНЕНТОВ СЛОВЕСНОГО ТВОРЧЕСТВА ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА Шинкарёва Надежда Алексеевна, Алсанова Альбина Витальевна.....	20
ТЕХНОЛОГИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИХ УМЕНИЙ УЧАЩИХСЯ НА УРОКАХ ФИЗИКИ Атлуханова Луиза Бремевна, Инусова Халимат Магомедовна.....	24
ПРИНЦИПЫ ОБУЧЕНИЯ ПСИХОЛОГИИ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКЕ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ-ПСИХОЛОГОВ Барышникова Елена Викторовна.....	27
ФОРМИРОВАНИЕ ДИАЛОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СТУДЕНТОВ ПОСРЕДСТВОМ СПЕЦИАЛЬНЫХ ДИСЦИПЛИН Бекоева Марина Ивановна.....	31
АНАЛИТИЧЕСКИЙ ОБЗОР ИНФОРМАЦИОННЫХ РЕСУРСОВ РУНЕТА ПО АКТЕРСКОМУ МАСТЕРСТВУ Бекузарова Наталья Владимировна, Ермолович Елена Владимировна, Иванов Никита Андреевич.....	35
БРИФИНГ-КОНФЕРЕНЦИИ КАК ИНТЕРАКТИВНАЯ ФОРМА ОБУЧЕНИЯ ПО ДИСЦИПЛИНЕ «ФИЗИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА И СПОРТ» Бледнова Валентина Николаевна, Камачева Екатерина Александровна.....	40
О ПРИМЕНЕНИИ ДЕМОСТРАЦИОННОГО ЭКСПЕРИМЕНТА ПО ФИЗИКЕ В УЧЕБНОМ ПРОЦЕССЕ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ Бобылёв Юрий Владимирович, Грибков Александр Иванович, Романов Роман Васильевич, Александрова Александра Сергеевна.....	44
АНАЛИЗ И ПРОГРАММИРОВАНИЕ УЧЕБНОГО ПОВЕДЕНИЯ СТУДЕНТОВ, ОБУЧАЮЩИХСЯ ДИСТАНЦИОННО Богданова Анна Владимировна, Коростелев Александр Алексеевич.....	49
ДИСТАНЦИОННОЕ ОБУЧЕНИЕ КАК АКТИВНАЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ТЕХНОЛОГИЯ: ОЦЕНКА ЦЕЛЕСООБРАЗНОСТИ ВНЕДРЕНИЯ Бондаренко Татьяна Григорьевна, Колмаков Владимир Владимирович.....	53
ИНКЛЮЗИВНАЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ СРЕДА КАК УСЛОВИЕ РАЗВИТИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ МОБИЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ Братцева Ольга Анатольевна, Булатова Ольга Владимировна.....	58
ЭЛЕКТРОННОЕ ПОРТФОЛИО В УЧРЕЖДЕНИЯХ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ РОССИИ Бурняшов Борис Анатольевич.....	62
ПРОЕКТНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ЭКОЛОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО УНИВЕРСИТЕТА Бусыгин Александр Георгиевич, Лизунова Елена Владимировна.....	66
АНАЛИЗ МОДЕЛЕЙ Тьюторского сопровождения профессиональной деятельности бакалавров дошкольного профиля Винокурова Наталья Валентиновна, Мазуренко Оксана Владимировна.....	71
СРАВНИТЕЛЬНАЯ ОЦЕНКА ВЛИЯНИЯ ВИДОВ ФИТНЕСА НА ФИЗИЧЕСКОЕ СОСТОЯНИЕ СТУДЕНТОК Воронцов Николай Дмитриевич, Володин Александр Васильевич, Соломахина Татьяна Романовна.....	75
ФОРМИРОВАНИЕ РЕЧЕВОЙ КУЛЬТУРЫ ИНОФОНОВ НА РЕГИОНАЛЬНОМ МАТЕРИАЛЕ: АНАЛИЗ И ОБОБЩЕНИЕ РЕЗУЛЬТАТОВ АНКЕТИРОВАНИЯ Головина Любовь Сергеевна.....	78
ПРОБЛЕМЫ ОРГАНИЗАЦИИ ЛАБОРАТОРНОГО ПРАКТИКУМА ПО МЕДИЦИНСКОЙ ТЕХНИКЕ В МЕДИЦИНСКОМ ВУЗЕ Грибова Галина Викторовна, Шайдук Александр Михайлович.....	82
МОТИВАЦИОННЫЙ ПОТЕНЦИАЛ КУЛЬТУРЫ В УСЛОВИЯХ ВЫЗОВОВ СОВРЕМЕННОСТИ Груздева Виктория Викторовна, Груздев Георгий Васильевич.....	87
ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ И ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ ЛОГИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА Шинкарёва Надежда Алексеевна, Дробязгина Татьяна Викторовна.....	91
Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2018. Т. 7. № 3(24)	3

ОСОБЕННОСТИ ВНЕДРЕНИЯ АДАПТИРОВАННЫХ МОДУЛЕЙ В АДАПТИРОВАННЫЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ПРОГРАММЫ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ Журавлёва Ольга Васильевна.....	96
СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ ФИЗИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВЛЕННОСТИ СТУДЕНТОВ: ОРГАНИЗАЦИЯ СПОРТИВНО- МАССОВЫХ МЕРОПРИЯТИЙ Зайцева Любовь Васильевна.....	100
ПОДГОТОВКА СТУДЕНТОВ К ГРАЖДАНСКО-ПРАВОВОМУ ВОСПИТАНИЮ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В ДОСУГОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ Земляченко Людмила Викторовна.....	104
КОММУНИКАЦИЯ КАК ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ СРЕДА КРИТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ – УНИВЕРСАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ПЕДАГОГА Иванова Ольга Эрнстовна, Корнеев Дмитрий Николаевич, Хабибуллин Фаргат Хадиятович.....	108
ОРГАНИЗАЦИЯ ПРОЕКТНОЙ И ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧАЩИХСЯ В СОВРЕМЕННОЙ ШКОЛЕ Исаева Саида Эльбрусовна, Оказова Зарина Петровна.....	112
ГУМАНИТАРНАЯ ПАРАДИГМА: К ВОПРОСУ О СУЩНОСТИ ПОНЯТИЯ Казанцева Анжела Анатольевна, Казанцева Елена Михайловна.....	115
ПРОБЛЕМА ВОСПРИЯТИЯ ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОЙ ПЛОСКОСТИ В СТРУКТУРЕ КНИГИ ПРИ ОБУЧЕНИИ ОСНОВАМ КНИЖНОЙ ГРАФИКИ НА ХУДОЖЕСТВЕННО-ГРАФИЧЕСКИХ ФАКУЛЬТЕТАХ Катухина Анна Владимировна.....	118
КЛАСТЕРНАЯ ОРГАНИЗАЦИЯ РАБОТЫ КАФЕДРЫ ФИЗИКИ В ФЕДЕРАЛЬНОМ УНИВЕРСИТЕТЕ Клещева Нелли Александровна.....	123
ОСНОВНЫЕ АСПЕКТЫ ОРГАНИЗАЦИИ И УПРАВЛЕНИЯ УЧЕБНО- ТРЕНИРОВОЧНЫМ ПРОЦЕССОМ СТУДЕНТОВ-ЛЕГКОАТЛЕТОВ Коротыко Светлана Владимировна, Лыткин Анатолий Васильевич, Левченко Андрей Алексеевич.....	127
ПРИМЕНЕНИЕ ИНФОГРАФИКИ В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ СТУДЕНТОВ – ЭКОНОМИСТОВ И ЕГО УЧЕБНО- ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ Креер Михаил Яковлевич, Пилипчук Елена Дмитриевна.....	131
ОСОБЕННОСТИ РЕФОРМИРОВАНИЯ ВЫСШЕЙ ТЕХНИЧЕСКОЙ ШКОЛЫ Найниш Лариса Алексеевна, Голубинская Тамара Викторовна, Кувшинова Ольга Александровна.....	136
КОЛЛЕКТИВНЫЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ СУБЪЕКТ: СУЩНОСТНЫЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ ПОНЯТИЯ Балакирева Екатерина Игоревна, Лексакова Надежда Владимировна.....	139
ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИЕ МЕТОДЫ ОБУЧЕНИЯ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ МЕДИАКОМПЕТЕНТНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ В ВУЗЕ Луговский Владимир Алексеевич, Кох Марина Николаевна.....	143
РИСКИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ В ФОРМИРОВАНИИ КОНЦЕПЦИИ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ БЕЗОПАСНОСТИ СОВРЕМЕННОГО ВУЗА: КЛАССИФИКАЦИЯ И ПОДХОДЫ К ОЦЕНКЕ Лялюк Александр Викторович, Тучина Оксана Роальдовна.....	147
ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ПОДГОТОВКА СОЦИАЛЬНЫХ РАБОТНИКОВ В УНИВЕРСИТЕТАХ РОССИИ И ВЬЕТНАМА Льонг Мань Ха, Лейфа Андрей Васильевич.....	152
МОДЕЛЬ ФОРМИРОВАНИЯ КОНКУРЕНТОСПОСОБНОГО СПЕЦИАЛИСТА ТЕХНИЧЕСКОГО ПРОФИЛЯ СРЕДСТВАМИ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА Гордиенко Татьяна Петровна, Мезенцева Анна Игоревна.....	157
ГУМАНИСТИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ ДЕТЕЙ Мироненко Татьяна Ивановна.....	161
ВЕБ-КВЕСТ КАК СПОСОБ ИЗУЧЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНО- ОРИЕНТИРОВАННОГО ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В КРЫМУ Мироненко Виктория Владимировна.....	165
ФОРМИРОВАНИЕ ЛИЧНОСТИ ОБУЧАЮЩЕГОСЯ СРЕДСТВАМИ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ Мухамедьяров Наиль Нариманович.....	169
ВОЗМОЖНЫЕ ВАРИАНТЫ ОПТИМИЗАЦИИ ТЕХНИЧЕСКОЙ И АРТИСТИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ АЭРОБИСТОВ Назаренко Наталья Нефедовна, Популо Гельшиган Миргазовна.....	172
СТРАТЕГИИ ЧТЕНИЯ В УСЛОВИЯХ РЕАЛИЗАЦИИ РЕГИОНАЛЬНОГО КОМПОНЕНТА ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ Никонова Надежда Ильинична, Журавлева Анна Анатольевна.....	176

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ БИОЛОГИЧЕСКИХ ЗАДАЧ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОГО ХАРАКТЕРА В ПРЕПОДАВАНИИ БИОЛОГИИ В ВЫСШИХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЯХ Оказова Зарина Петровна.....	180
ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ ДВИГАТЕЛЬНЫХ СПОСОБНОСТЕЙ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА СРЕДСТВАМИ ОЗДОРОВИТЕЛЬНОЙ АЭРОБИКИ Популо Гельшиган Миргазовна, Подлубная Алена Анатольевна.....	183
АКАДЕМИЧЕСКОЕ ЧТЕНИЕ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СТУДЕНТОВ Попова Татьяна Валентиновна.....	188
ПРОФИЛАКТИКА И КОРРЕКЦИЯ СКОЛИОТИЧЕСКОЙ ОСАНКИ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА СРЕДСТВАМИ ОЗДОРОВИТЕЛЬНОЙ АЭРОБИКИ Популо Гельшиган Миргазовна, Подлубная Алена Анатольевна.....	193
ИНТЕРНЕТ-МАРКЕТИНГ КАК ЭФФЕКТИВНЫЙ РЫЧАГ ВОЗДЕЙСТВИЯ НА МЕЖВУЗОВСКУЮ КОНКУРЕНЦИЮ Прасолова Вероника Сергеевна, Николаева Анастасия Александровна.....	197
ФИЗИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА КАК ОСНОВА УСПЕШНОЙ ПРОФЕССИОНАЛИЗАЦИИ СТУДЕНТОВ В БУДУЩЕЙ СФЕРЕ ТРУДОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ Пухаева Елизавета Гришаевна.....	201
ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ЭВРИСТИЧЕСКИХ МЕТОДОВ В ОБУЧЕНИИ БАКАЛАВРОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ Салманова Джамила Абдулкафаровна, Багирова Загидат Курбанмагомедовна.....	204
НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИЙ ЭКСПЕРИМЕНТ В ПОДГОТОВКЕ БАКАЛАВРОВ-ЭНЕРГЕТИКОВ: ТРАДИЦИИ И ИННОВАЦИИ Самедов Магамед Насиб оглы.....	207
СОВРЕМЕННЫЕ СРЕДСТВА ФОРМИРОВАНИЯ ЛЕКСИЧЕСКИХ НАВЫКОВ УЧАЩИХСЯ НА УРОКАХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА (НА ПРИМЕРЕ ОБЛАКА СЛОВ) Сапух Татьяна Викторовна.....	212
РЕАЛИЗАЦИЯ ИНТЕГРАТИВНОГО ПОДХОДА В ПРОЦЕССЕ ОРГАНИЗАЦИИ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНИКА Сизганова Елена Юрьевна.....	217
ЦЕННОСТНЫЕ ОСНОВЫ ПРАВОВОГО ВОСПИТАНИЯ Скоробогатов Андрей Валерьевич, Скоробогатова Анна Ильдаровна.....	221
ЛОГОПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ФОНЕМАТИЧЕСКОГО ОНТОГЕНЕЗА И ДИЗОНТОГЕНЕЗА Солдатов Дмитрий Вячеславович, Роденкова Лариса Николаевна.....	225
ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ИКТ – КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩИХ ИНЖЕНЕРОВ В РЕГИОНАЛЬНОМ ВУЗЕ Базарова Татьяна Содномовна, Соловьева Римма Алексеевна.....	230
ВЫЯВЛЕНИЕ ИНФОРМАЦИОННЫХ ПОТРЕБНОСТЕЙ И КОМПЕТЕНЦИЙ СТУДЕНЧЕСКОЙ МОЛОДЕЖИ ПО ОБЕСПЕЧЕНИЮ РАДИАЦИОННОЙ БЕЗОПАСНОСТИ Степанова Анна Юрьевна, Екидин Алексей Акимович.....	233
КОММУНИКАТИВНАЯ МОБИЛЬНОСТЬ КАК АКТУАЛЬНАЯ НАУЧНАЯ ПРОБЛЕМА Троицкая Юлия Валерьевна.....	237
СУЩНОСТЬ САМООБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ВОЕННО-ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ПРОЦЕССЕ Трухин Александр Валерьевич.....	240
ТРАНСПРЕДМЕТНАЯ ЭКОЛОГИЗАЦИЯ КАК НОВАЯ ВОЗМОЖНОСТЬ КОНСТРУИРОВАНИЯ СОДЕРЖАНИЯ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ Халудорова Любовь Енжаповна.....	244
САМОСТОЯТЕЛЬНАЯ РАБОТА АСПИРАНТОВ ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В УСЛОВИЯХ УРОВНЕВОГО ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ Хлыбова Марина Анатольевна.....	248
ЭКОЛОГИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ ШКОЛЬНИКОВ В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ БОТАНИКИ Цагараева Елена Феликсовна.....	251
<i>психологические науки</i>	
ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ СТУДЕНТОВ ПЕРВОГО КУРСА КОЛЛЕДЖА Андрienko Оксана Александровна.....	255

ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ БЕЗОПАСНОСТЬ ПРЕДМЕТНО-РАЗВИВАЮЩЕЙ СРЕДЫ В ДОШКОЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ Барышникова Елена Викторовна.....	259
АНТИЦИПАЦИОННАЯ СОСТОЯТЕЛЬНОСТЬ КАК ПРЕДИКТОР СУБЪЕКТИВНОГО БЛАГОПОЛУЧИЯ СТУДЕНТОВ Даниленко Ольга Ивановна.....	264
СПОСОБНОСТЬ РАСПОЗНАВАТЬ СКРЫВАЕМУЮ ИНФОРМАЦИЮ Девидовица Важа Михайлович, Белинский Артем Викторович, Мдивани Марина Отаровна.....	269
ВЛИЯНИЕ ИНТЕРНЕТ-АДДИКЦИИ НА ЭМОЦИОНАЛЬНОЕ РАЗВИТИЕ СТАРШИХ ШКОЛЬНИКОВ Девятков Сергей Сергеевич.....	273
ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ПРОЦЕССА ВОСПРИЯТИЯ ЦЕН НА ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ УСЛУГИ Демидова Светлана Сергеевна, Дмитриева Елена Юрьевна, Алексеева Любовь Петровна, Базавлуцкая Лилия Михайловна, Полуянова Лариса Альбертовна.....	276
ХРОНОТОП МОЛОДЕЖИ В ЭПОХУ ГЛОБАЛИЗАЦИИ Евстафеева Евгения Александровна, Забелина Екатерина Вячеславовна, Честюнина Юлия Владимировна.....	281
ИССЛЕДОВАНИЕ ВОЗРАСТНОЙ ДИНАМИКИ СПОСОБОВ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ЗАЩИТЫ В СТУДЕНЧЕСКОМ ВОЗРАСТЕ Ефремкина Ирина Николаевна.....	286
ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ ВЗАИМОСВЯЗИ ПОКАЗАТЕЛЕЙ ПСИХОМОТОРНОЙ АКТИВНОСТИ С ТИПОЛОГИЧЕСКИМИ ОСОБЕННОСТЯМИ ЛИЧНОСТИ Захаревская Екатерина Алексеевна.....	291
СЕМЕЙНЫЕ ПЕРСПЕКТИВЫ ЮНОШЕЙ И ДЕВУШЕК, СКЛОННЫХ К ДЕВИАНТНОМУ ПОВЕДЕНИЮ Ипполитова Елена Александровна, Кроян Гоар Федяевна.....	295
ИНДИВИДУАЛЬНО-ЛИЧНОСТНЫЕ ОСОБЕННОСТИ СПЕЦИАЛИСТОВ ИСПЫТАТЕЛЬНОГО ЛАБОРАТОРНОГО ЦЕНТРА РОСПОТРЕБНАДЗОРА Капустина Татьяна Викторовна, Кадыров Руслан Васитович, Транковская Лидия Викторовна, Важенина Антонина Анатольевна, Максимович Анна Борисовна.....	299
ДЕТЕРМИНАНТЫ ГЕНЕЗИСА И ФУНКЦИОНИРОВАНИЯ ЭМОЦИОНАЛЬНО-ЛИЧНОСТНОГО БЛАГОПОЛУЧИЯ Карапетян Лариса Владимировна, Глотова Галина Анатольевна.....	304
ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ ТЕАТР КАК СРЕДСТВО СОХРАНЕНИЯ ЗДОРОВЬЯ ПЕДАГОГА Карих Виктория Вячеславовна, Зайцева Ольга Юрьевна.....	309
ДИНАМИКА ПОКАЗАТЕЛЕЙ СУБЪЕКТНОСТИ СТУДЕНТОВ Кислых Анна Александровна.....	313
ОБРАЗ ГЕРОЯ В ПРЕДСТАВЛЕНИЯХ ПОДРАСТАЮЩЕГО ПОКОЛЕНИЯ В КОНТЕКСТЕ ПРОБЛЕМЫ СТАНОВЛЕНИЯ ИХ ИДЕНТИЧНОСТИ Ковалева Наталья Борисовна.....	317
ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ВЫГОРАНИЕ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ И САМОРЕАЛИЗАЦИЯ Копылова Ольга Юрьевна, Молокостова Анна Михайловна.....	322
ПЕРСПЕКТИВНЫЕ МОДЕЛИ МОТИВАЦИИ ПЕРСОНАЛА В УСЛОВИЯХ СОВРЕМЕННОГО ИННОВАЦИОННОГО БИЗНЕСА: ОРГАНИЗАЦИОННО-УПРАВЛЕНЧЕСКИЕ И ИНДИВИДУАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ Лильеберг Ребекка Эриковна.....	327
ОСОБЕННОСТИ САМООЦЕНКИ И ТРЕВОЖНОСТИ ДЕТЕЙ 5-7 ЛЕТ В КОНТЕКСТЕ КРОСС-КУЛЬТУРНОГО ИССЛЕДОВАНИЯ Лисичкина Алена Геннадьевна, Овчинников Михаил Владимирович, Трушина Ирина Александровна.....	333
КОМПЛЕКСНЫЙ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ПОДХОД К АДАПТАЦИИ ПРИЕМНЫХ ДЕТЕЙ В СОЦИУМЕ И СЕМЬЕ Ломакина Наталья Марковна.....	337
СОВРЕМЕННЫЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ К РАБОТЕ С ЭМОЦИОНАЛЬНО-ЛИЧНОСТНЫМИ НАРУШЕНИЯМИ Максудова Елена Антоновна, Максудов Михаил Юрьевич.....	341
ГЕНДЕРНЫЕ ОСОБЕННОСТИ ПСИХОФИЗИОЛОГИЧЕСКОЙ АДАПТАЦИИ СТУДЕНТОВ ЗАОЧНОГО ОБУЧЕНИЯ В УСЛОВИЯХ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ Мальцев Виктор Петрович.....	345

КОМПЛЕКСНЫЙ ПОДХОД К ИЗУЧЕНИЮ ТОЛЕРАНТНОСТИ В УСЛОВИЯХ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ Матасова Инна Леонидовна, Бугаева Дарья Эдуардовна.....	349
ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ПОДДЕРЖКА РАЗВИТИЯ СУБЪЕКТНОЙ АКТИВНОСТИ СТУДЕНТОВ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ Метелева Лилия Александровна.....	353
РОЛЕВАЯ ИДЕНТИЧНОСТЬ ОПЕКУНОВ В КОНТЕКСТЕ ИХ УДОВЛЕТВОРЕННОСТИ ФУНКЦИОНАЛЬНЫМИ ХАРАКТЕРИСТИКАМИ СЕМЕЙНЫХ ОТНОШЕНИЙ Микляева Анастасия Владимировна, Безгодова Светлана Александровна, Юркова Елена Владимировна.....	357
КОМПЬЮТЕРНЫЕ ИГРЫ С ЭЛЕМЕНТАМИ НАСИЛИЯ КАК ИСТОЧНИК ПОСЫЛОВ К АГРЕССИИ У НЕСОВЕРШЕННОЛЕТНИХ Никитина Людмила Николаевна.....	361
СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ИНТЕРПРЕТАЦИЯ ЛИЧНОСТИ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ В УСЛОВИЯХ ВИДЕОЛЕКЦИИ Панфёров Владимир Николаевич, Микляева Анастасия Владимировна, Безгодова Светлана Александровна, Васильева Светлана Викторовна.....	365
ВЛИЯНИЕ ОСОБЕННОСТЕЙ СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ СОВМЕСТИМОСТИ В ПЕРВИЧНЫХ СТУДЕНЧЕСКИХ ПРОФСОЮЗНЫХ ОРГАНИЗАЦИЯХ МОЛОДЕЖИ НА УСПЕШНОСТЬ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ Примаченко Янина Витальевна.....	369
ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ И СОДЕРЖАТЕЛЬНЫЕ ОСНОВЫ ПСИХОКОРРЕКЦИОННОЙ РЕАБИЛИТАЦИИ ИНВАЛИДОВ Сабанов Заурбек Михайлович.....	373
ВОКАЛЬНАЯ КУЛЬТУРА КАК ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ ФЕНОМЕН: К ТЕОРИИ ВОПРОСА Сенцова Анна Геннадьевна, Полищук Любовь Леонидовна.....	377
ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ АДАПТАЦИИ ВОЕННОСЛУЖАЩИХ В УСЛОВИЯХ ГАРНИЗОНА Худалова Мадина Захаровна.....	381
ОБРАЗ ТЕЛОСНОГО Я У ЖЕНЩИН С НАРУШЕНИЯМИ ПИЩЕВОГО ПОВЕДЕНИЯ Чупина Виктория Борисовна, Гавриленко Лариса Станиславовна.....	384
ОСОБЕННОСТИ СИНДРОМА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ВЫГОРАНИЯ У ПЕДАГОГОВ КОРРЕКЦИОННОЙ И ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛ Вечер Марина Вячеславовна.....	387
ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ СМЫСЛОЖИЗНЕННЫХ ОРИЕНТАЦИЙ У ЖЕНЩИН ТРЕХ ВОЗРАСТНЫХ ГРУПП, РЕШИВШИХСЯ НА МЕДИЦИНСКИЙ АБОРТ Якухина Валерия Игоревна.....	390
Условия размещения материалов.....	393

CONTENT
pedagogical sciences

SPECIFIC FEATURES OF DEVELOPMENT OF MULTIMEDIA TEXTBOOKS WITHIN THE HUMANITIES AND TECHNICAL CYCLES FOR THE STUDENTS OF RAILWAY SPECIALITIES Aleksandrova Ekaterina Valentinovna, Aleksandrov Evgeny Vladimirovitch.....	13
COMPARATIVE ANALYSIS OF EDUCATIONAL VIEWS IN THE WORKS OF IMAM MOHAMMAD GAZELI AND KHOJA NASIR AL-DIN Alirezo Miramar Razi.....	17
FEATURES OF COMPONENTS' OF THE WORD DEVELOPMENT OF CHILDREN'S VERBAL CREATIVITY SENIOR PRESCHOOL AGE Shinkareva Nadezhda Alekseevna, Alsanova Albina Vitalevna.....	20
TECHNOLOGY OF FORMATION OF RESEARCH ABILITIES OF PUPILS AT PHYSICS LESSONS Atlukhanova Louise Bramovna, Inusova Khalimat Magomedovna.....	24
PRINCIPLES FOR TRAINING PSYCHOLOGY IN THE PROFESSIONAL TRAINING OF FUTURE TEACHERS-PSYCHOLOGISTS Baryshnikova Elena Viktorovna.....	27
FORMATION OF DIALOGICAL COMPETENCE OF STUDENTS UNDER SPECIAL DISCIPLINES Bekoyeva Marina Ivanovna.....	31
ANALYTICAL REVIEW OF INFORMATION RESOURCES RUNET'S IN ACTING Bekuzarova Natalya Vladimirovna, Ermolovich Elena Vladimirovna, Ivanov Nikita Andreevich.....	35
BRIEFING-CONFERENCE AS AN INTERACTIVE FORM OF TRAINING ON DISCIPLINE "PHYSICAL CULTURE AND SPORTS" Blednova Valentina Nikolaevna, Kamacheva Ekaterina Aleksandrovna.....	40
ON THE USE OF DEMONSTRATION EXPERIMENT IN PHYSICS IN THE EDUCATIONAL PROCESS IN HIGHER SCHOOL Bobylev Yuri Vladimirovich, Gribkov Alexander Ivanovich, Romanov Roman Vasilyevich, Alexandrova Aleksandra Sergeevna.....	44
ANALYSIS AND PROGRAMMING EDUCATIONAL BEHAVIOR FOR DISTANCE LEARNERS Bogdanova Anna Vladimirovna, Korostelev Aleksandr Alekseevich.....	49
DISTANCE EDUCATION AS AN ACTIVE EDUCATIONAL TECHNOLOGY: RATIONALE FOR IMPLEMENTATION Bondarenko Tatiana Grigorievna, Kolmakov Vladimir Vladimirovich.....	53
INCLUSIVE EDUCATIONAL ENVIRONMENT AS A FACTOR OF OCCUPATIONAL MOBILITY DEVELOPMENT AMONG STUDENTS WITH HEALTH LIMITATIONS Bratseva Olga Anatolyevna, Bulatova Olga Vladimirovna.....	58
THE ELECTRONIC PORTFOLIO IN INSTITUTIONS OF HIGHER EDUCATION OF RUSSIA Burnyashov Boris Anatolyevich.....	62
DESIGN ACTIVITY AS MEANS OF FORMATION OF ECOLOGICAL CULTURE OF STUDENTS OF PEDAGOGICAL UNIVERSITY Busygin Alexander Georgievich, Lizunova Elena Vladimirovna.....	66
TUTOR'S SUPPORT TO THE PROFESSIONAL ACTIVITY OF BACHELORS IN THE FIELD OF PRESCHOOL EDUCATION: ANALYSIS OF MODELS Vinokurova Nataliya Valentinovna, Mazurenko Oksana Vladimirovna.....	71
COMPARATIVE EVALUATION OF THE EFFECT OF TYPES OF FITNESS ON PHYSICAL CONDITION OF FEMALE STUDENTS Vorontsov Nikolay Dmitrievich, Volodin Alexander Vasilievich, Solomakhina Tatiana Romanova.....	75
FORMATION OF SPEECH CULTURE OF FOREIGN STUDENTS AT THE REGIONAL VOCABULARY: ANALYSIS AND GENERALIZATION OF THE RESULTS OF THE SURVEY Golovina Lyubov Sergeevna.....	78
THE PROBLEMS OF THE ORGANIZATION OF THE LABORATORY WORK ON THE MEDICAL ENGINEERING DISCIPLINE IN THE MEDICAL UNIVERSITY Gribova Galina Viktorovna, Shayduk Alexander Mihailovich.....	82
MOTIVATIONAL POTENTIAL OF CULTURE IN THE CONDITIONS OF THE CHALLENGES OF THE TIME Gruzdeva Viktoria Viktorovna, Gruzdev Georgy Vasilyevich.....	87
PEDAGOGICAL CONDITIONS AND FEATURES OF DEVELOPMENT OF LOGICAL THINKING OF CHILDREN OF SENIOR PRESCHOOL AGE Shinkareva Nadezhda Alekseevna, Drobyazgina Tatiana Viktorovna.....	91

ASPECTS OF ADAPTED MODULES INTRODUCTION TO THE ADAPTED UNIVERSITY ACADEMIC PROGRAMS Zhuravleva Olga Vasilievna.....	96
IMPROVING PHYSICAL FITNESS OF STUDENTS: ORGANIZATION OF SPORTS EVENTS Zaytseva Lyubov Vasilevna.....	100
PREPARATION OF STUDENTS FOR CIVIL-LEGAL EDUCATION OF YOUNG SCHOOLCHILDREN IN LEISURE ACTIVITIES Zemlyanchenko Lyudmila Viktorovna.....	104
COMMUNICATION AS EDUCATIONAL ENVIRONMENT OF CRITICAL THINKING - UNIVERSAL COMPETENCE OF THE TEACHER Ivanova Olga Ernstovna, Korneev Dmitry Nikolaevich, Khabibullin Fargat Khadiyatovich.....	108
ORGANIZATION OF PROJECT AND RESEARCH ACTIVITIES OF STUDENTS IN THE MODERN SCHOOL Isayeva Saida Elbrysovna, Okazova Zarina Petrovna.....	112
HUMANITARIAN PARADIGM: THE QUESTION OF THE NATURE OF Kazantseva Angela Anatolievna, Kazantseva Elena Mikhailovna.....	115
THE PERCEPTION OF THE VISUAL PLANE IN THE STRUCTURE OF THE BOOK WHILE STUDYING THE BASICS OF THE BOOK GRAPHICS AT THE ART AND GRAPHIC FACULTIES Katukhina Anna Vladimirovna.....	118
CLUSTER ORGANIZATION OF WORK AT THE DEPARTMENT OF PHYSICS IN FEDERAL UNIVERSITY Klescheva Nelly Alexandrovna.....	123
MAIN ASPECTS OF ORGANIZATION AND MANAGEMENT OF EDUCATIONAL-TRAINING PROCESS OF STUDENTS-RUNNERS Korotko Svetlana Vladimirovna, Lytkin Anatoly Vasilyevich, Levchenko Andrey Alekseevich.....	127
APPLYING INFOGRAPHICS IN TEACHING FOREIGN LANGUAGE FOR STUDENTS OF ECONOMIC DEPARTMENTS AND ITS EFFECTIVENESS Kreer Mikhail Yakovlevich, Pilipchuk Elena Dmitrievna.....	131
FEATURES OF REFORMING THE HIGHER TECHNICAL SCHOOL Nainish Larisa Alekseevna, Golubinskaya Tamara Viktorovna, Kuvshinova Olga Alexandrovna.....	136
COLLECTIVE PEDAGOGICAL SUBJECT: ESSENTIAL CHARACTERISTICS OF THE CONCEPT Balakireva Ekaterina Igorevna, Leksakova Nadezhda Vladimirovna.....	139
RESEARCH METHODS OF TRAINING AS MEANS OF DEVELOPMENT OF MEDIA COMPATIBILITY ATTENDING IN THE HIGH SCHOOL Lugovsky Vladimir Alekseevich, Kokh Marina Nikolaevna.....	143
RISKS OF EDUCATIONAL ENVIRONMENT IN FORMING THE CONCEPT OF PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL SAFETY OF MODERN HIGH SCHOOL: CLASSIFICATION AND APPROACHES TO ESTIMATION Lyalyuk Alexander Viktorovich, Tuchina Oksana Roaldovna.....	147
PROFESSIONAL TRAINING OF SOCIAL WORKERS IN THE UNIVERSITIES OF RUSSIA AND VIETNAM Luong Manh Ha, Leifa Andrey Vasilievich.....	152
THE MODEL OF THE FORMATION OF A COMPETITIVE SPECIALIST IN THE TECHNICAL PROFILE BY MEANS OF A FOREIGN LANGUAGE Gordienko Tatyana Petrovna, Mezentseva Anna Igorevna.....	157
HUMANISTIC EDUCATION OF CHILDREN Mironenko Tatiana Ivanovna.....	161
WEB-QUEST AS A METHOD OF STUDYING PROFESSIONALLY-ORIENTED FOREIGN LANGUAGES IN THE CRIMEA Mironenko Victoria Vladimirovna.....	165
FORMATION OF THE PERSONALITY BY TRAINING BY MEANS OF PHYSICAL CULTURE Mukhamedyarov Nail Narimanovich.....	169
WAYS OF IMPROVEMENT OF AEROBIC-SPORTSMEN'S TECHNICAL AND ARTISTIC SKILLS Nazarenko Nataliya Nefedovna, Populo Gelshigan Mirgazovna.....	172
READING STRATEGY IN THE CONDITIONS OF REALIZATION OF THE REGIONAL COMPONENT OF THE EDUCATIONAL ENVIRONMENT Nikonova Nadeshda Ilinichna, Zhuravleva Anna Anatolievna.....	176

USE OF BIOLOGICAL PROBLEMS OF THE RESEARCH CHARACTER IN TEACHING BIOLOGY IN HIGHER EDUCATIONAL INSTITUTIONS Okazova Zarina Petrovna.....	180
PECULIARITIES OF MOVING ABILITIES DEVELOPMENT OF THE PRIMARY SCHOOL CHILDREN BY MEANS OF THE AEROBICS Populo Gelshigan Mirgazovna, Podlubnaya Alena Anatolievna.....	183
ACADEMIC READING AS A MEANS OF FORMING STUDENTS' COMMUNICATIVE COMPETENCE Popova Tatyana Valentinovna.....	188
PREVENTIVE MEASURES AND TREATMENT OF SCOLIOTIC POSTURE OF PRIMARY SCHOOL CHILDREN BT MEANS OF AEROBICS Populo Gelshigan Mirgazovna, Podlubnaya Alena Anatolievna.....	193
INTERNET MARKETING AS AN EFFECTIVE LEVER OF INFLUENCE ON INTERCOLLEGIATE COMPETITION Prosalova Veronika Sergeevna, Nikolaeva Anastasiya Aleksandrovna.....	197
PHYSICAL CULTURE AS A BASIS OF SUCCESSFUL PROFESSIONALIZATION OF STUDENTS IN THE FUTURE WORKING SPHERE Pukhaeva Elizaveta Grishaevna.....	201
USE OF HEURISTIC METHODS IN THE TRAINING OF BACHELORS OF PEDAGOGICAL EDUCATION Salmanova Jamila Abdulkaderova, Bagirova Zagidat Kurbanmagomedovna.....	204
SCIENTIFIC RESEARCH EXPERIMENT IN PREPARATION OF BACHELOR- ENERGY: TRADITIONS AND INNOVATIONS Samedov Magamed Nasib ogly.....	207
MODERN MEANS FOR FORMING THE LEXICAL SKILLS OF STUDENTS AT ENGLISH LANGUAGE LESSONS (ON THE EXAMPLE OF WORD CLOUDS) Sapukh Tatiana Viktorovna.....	212
IMPLEMENTATION OF AN INTEGRATIVE APPROACH TO PROCESS OF ORGANIZATION OF RESEARCH ACTIVITIES OF THE JUNIOR SCHOOL STUDENT Sizganova Elena Yuryevna.....	217
VALUABLE BASICS OF LAW EDUCATION Skorobogatov Andrey Valerievich, Skorobogatova Anna Ildarovna.....	221
LOGOPSYCHOLOGICAL ASPECTS OF PHONEMIC ONTOGENESIS AND DYSONTOGENESIS Soldatov Dmitry Vyacheslavovich, Rodenkova Larisa Nikolaevna.....	225
PEDAGOGICAL CONDITIONS OF FORMATION OF ICT - COMPETENCE OF FUTURE ENGINEERS AT A REGIONAL UNIVERSITY Bazarova Tatyana Sodnomovna, Soloveva Rimma Alekseevna.....	230
IDENTIFICATION OF INFORMATION NEEDS AND COMPETENCIES OF YOUNG STUDENTS TO ENSURE RADIATION SAFETY Stepanova Anna Yuryevna, Ekidin Alexey Akimovich.....	233
COMMUNICATION MOBILITY AS AN UP-TO-DATE SCIENTIFIC ISSUE Troitskaya Yulia Valerievna.....	237
THE ESSENCE OF SELF-EDUCATION IN THE MILITARY- PEDAGOGICAL PROCESS Trukhin Aleksandr Valerevich.....	240
TRANSDISCIPLINARY ECOLOGIZATION AS A NEW OPPORTUNITY TO DESIGN THE CONTENT OF ADDITIONAL PROFESSIONAL EDUCATION Khaludorova Liubov Enzhapovna.....	244
POSTGRDUATE STUDENTS' INDEPENDENT WORK IN FOREIGN LANGUAGE TEACHING IN THE CONTEXT OF MULTILEVEL HIGHER EDUCATION Khlybova Marina Anatolyevna.....	248
ECOLOGICAL EDUCATION OF SCHOOLBOYS IN THE PROCESS OF STUDYING BOTANY Tsagaraeva Elena Feliksovna.....	251
<i>psychological science</i>	
PSYCHOLOGICAL CHARACTERISTICS OF STUDENTS OF THE FIRST YEAR OF COLLEGE Andrienko Oksana Aleksandrovna.....	255
PSYCHOLOGICAL SECURITY OF THE SUBJECT-DEVELOPING MEDIA IN PRESCHOOL EDUCATIONAL ORGANIZATION Baryshnikova Elena Viktorovna.....	259
ANTICIPATION COMPETENCY AS THE PREDICTOR OF SUBJECTIVE WELL-BEING OF STUDENTS Danilenko Olga Ivanovna.....	264

ABILITY TO RECOGNIZE HIDDEN INFORMATION Devishvili Vazha Mihailovich, Belinskiy Artem Viktovich, Mdivani Marina Otarovna.....	269
INFLUENCE OF THE INTERNET-ADDICTION ON THE EMOTIONAL DEVELOPMENT OF SENIOR SCHOOLCHILDREN Davyatov Sergei Sergeevich.....	273
PSYCHOLOGICAL FEATURES OF THE PROCESS OF PERCEPTION OF PRICES FOR EDUCATIONAL SERVICES Demtsura Svetlana Sergeevna, Dmitriyeva Yelena Yuriyevna, Aleksyeva Lyubov Petrovna, Bazavlutskaya Liliya Mikhaylovna, Poluyanova Larisa Albertovna.....	276
CHRONOTOPE OF YOUTH IN THE EPOCH OF GLOBALIZATION Evstafeeva Evgenia Aleksandrovna, Zabelina Ekaterina Vyacheslavovna, Chestyunina Julia Vladimirovna.....	281
RESEARCH OF AGE DYNAMICS OF WAYS OF PSYCHOLOGICAL PROTECTION IN STUDENT AGE Yefremkina Irina Nikolaevna.....	286
EXPERIMENTAL RESEARCH OF INTERRELATION OF INDICATORS OF PSYCHOMOTOR ACTIVITY WITH TYPOLOGICAL FEATURES OF PERSONALITY Zakharevskaya Ekaterina Alekseevna.....	291
FAMILY PERSPECTIVES OF YOUNG MEN AND WOMEN PREDISPOSED TO DEVIANT BEHAVIOR Ippolitova Elena Alexandrovna, Kroyan Gohar Fadyaevna.....	295
INDIVIDUAL AND PERSONAL CHARACTERISTICS OF RSPOTREBNADZOR TESTING LABORATORY CENTER SPECIALISTS Kapustina Tat'yana Viktorovna, Kadyrov Ruslan Vasitovich, Trankovskaya Lidiya Viktorovna, Vazhenina Antonina Anatol'evna, Maksimovich Anna Borisovna.....	299
DETERMINANTS OF THE GENESIS AND FUNCTIONING OF EMOTIONAL AND PERSONAL WELL-BEING Karapetyan Larisa Vladimirovna, Glotova Galina Anatolyevna.....	304
PSYCHOLOGICAL THEATER AS A MEANS OF PRESERVING THE HEALTH OF A TEACHER Karich Victoria Vyacheslavovna, Zaytseva Olga Yuryevna.....	309
DYNAMICS OF INDICATORS OF SUBJECTIVITY OF STUDENTS Kislykh Anna Alexandrovna.....	313
THE IMAGE OF THE HERO IN THE REPRESENTATIONS OF THE GROWING GENERATION IN THE CONTEXT OF THE PROBLEM OF THE FORMATION OF THEIR IDENTITY Kovaleva Natalia Borisovna.....	317
PROFESSIONAL BLAMING OF TEACHERS OF HIGH SCHOOL AND SELF-REALIZATION Kopylova Olga Yurievna, Molokostova Anna Mihailovna.....	322
PERSPECTIVE MODELS OF MOTIVATION OF PERSONNEL IN THE CONDITIONS OF MODERN INNOVATIVE BUSINESS: ORGANIZATIONAL-MANAGEMENT AND INDIVIDUAL-PSYCHOLOGICAL ASPECTS Lilieberg Rebecca bat Erik.....	327
FEATURES OF THE SELF-ESTEEM AND ANXIETY OF 5-7 YEARS CHILDREN IN THE CONTEXT OF CROSS-CULTURAL RESEARCH Lisichkina Alena Gennadievna, Ovchinnikov Mikhail Vladimirovich, Trushina Irina Aleksandrovna.....	333
INTEGRATED PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL APPROACH TO ADAPTATION OF FOSTER CHILDREN IN SOCIUM AND FAMILY Lomakina Natalia Markovna.....	337
MODERN PSYCHOLOGICAL APPROACHES TO WORKING WITH THE EMOTIONAL-PERSONAL DISORDERS Maksudova Elena Antonovna, Maksudov Mikhail Yurievich.....	341
GENDER PECULIARITIES OF PSYCHOPHYSIOLOGICAL ADAPTATION OF STUDENTS OF CORRESPONDENT EDUCATION IN CONDITIONS OF EDUCATIONAL ACTIVITY Maltsev Viktor Petrovich.....	345
COMPREHENSIVE APPROACH TO STUDY OF TOLERANCE IN CONDITIONS OF THE POLIKULTURAL ENVIRONMENT OF SCHOOLING ORGANIZATIONS Matasova Inna Leonidovna, Bugaeva Daria Eduardovna.....	349
PSYCHOLOGICAL SUPPORT TO STUDENTS' SUBJECT ACTIVITY IN TERMS OF FOREIGN LANGUAGE TEACHING Meteleva Liliya Alexandrovna.....	353
ROLE IDENTITY GUARDIANS IN THE CONTEXT OF THEIR SATISFACTION OF THE FAMILY RELATIONSHIP FUNCTIONAL CHARACTERISTICS Miklyayeva Anastasia Vladimirovna, Bezgodova Svetlana Aleksandrovna, Yurkova Elena Vladimirovna.....	357

COMPUTER GAMES WITH ELEMENTS OF VIOLENCE AS THE SOURCE OF THE PROMISE TO MINORS' AGGRESSION Nikitina Lyudmila Nikolaevna.....	361
SOCIAL-PSYCHOLOGICAL INTERPRETATION OF THE TEACHER'S PERSONALITY DURING VIDEO-LECTURE Panferov Vladimir Nikolaevich, Miklyaeva Anastasia Vladimirovna, Bezgodova Svetlana Aleksandrovna, Vasilyeva Svetlana Viktorovna.....	365
IMPACT ON SUCCESS OF YOUTH ACTIVITY OF SPECIAL ASPECTS OF SOCIAL- PSYCHOLOGICAL COMPATIBILITY IN THE STUDENT'S PRIMARY TRADE UNION ORGANIZATIONS Primachenko Yanina Vitalievna.....	369
THEORETICAL AND METHODOLOGICAL AND CONTENT BASES OF PSYCHO-CORRECTIVE REHABILITATION OF DISABLED PEOPLE Sabanov Zaurbek Mikhailovich.....	373
VOCAL CULTURE AS A PSYCHOLOGICAL PHENOMENON: TO THE THEORY OF THE QUESTION Sentsova Anna Gennadievna, Polishchuk Lyubov Leonidovna.....	377
PSYCHOLOGICAL FEATURES OF ADAPTATION OF MILITARY PERSONNEL IN THE CONDITIONS OF GARRISON Khudalova Madina Zakharovna.....	381
THE IMAGE OF THE PHYSICAL I AM WOMEN WITH DISORDERS OF FOOD BEHAVIOR Chupina Viktoria Borisovna, Gavrilenko Larisa Stanislavovna.....	384
FEATURES OF THE SYNDROME OF PROFESSIONAL BURNOUT AMONG TEACHERS OF CORRECTIONAL AND SECONDARY SCHOOLS Vecher Marina Vyacheslavovna.....	387
PECULIARITIES OF FORMATION OF SENSITIVE ORIENTATIONS IN WOMEN OF THREE AGE GROUPS RESULTING ON MEDICAL ABORTION Yakuhina Valeriya Igorevna.....	390
Conditions of accommodation of scientific materials.....	393

УДК 378.016

ОСОБЕННОСТИ РАЗРАБОТКИ МУЛЬТИМЕДИЙНЫХ ПОСОБИЙ В РАМКАХ ДИСЦИПЛИН ГУМАНИТАРНОГО И ТЕХНИЧЕСКОГО ЦИКЛОВ ДЛЯ СТУДЕНТОВ ЖЕЛЕЗНОДОРОЖНЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ

© 2018

Александрова Екатерина Валентиновна, кандидат педагогических наук,
доцент кафедры «Лингвистика»

Александров Евгений Владимирович, кандидат технических наук,
доцент кафедры «Вагоны»

*Самарский государственный университет путей сообщения
(443066, Россия, Самара, улица Свободы, 2В, e-mail: alex.evgeny@mail.ru)*

Аннотация. Информатизация всех сфер деятельности занимает уникальное положение в современном обществе. Исследования в области компьютеризации учебного процесса, а также опыт, накопленный в ходе разработки и внедрения электронных учебников по циклу фундаментальных дисциплин высшего образования, показали, что такая форма подачи материала имеет большие перспективы и заслуживает особого внимания. Учебный продукт может быть результатом работы, как группы специалистов, так и конкретного преподавателя, выступающего в роли автора-редактора. Разработка электронных учебных продуктов требует согласования разных функциональных возможностей программных средств, сконцентрированных в одной программе, пакете или комплексе. Преподаватели российских вузов чаще всего вынуждены производить учебные продукты самостоятельно. В контексте вышесказанного целью статьи является анализ возможностей разработки мультимедийных пособий и определение особенностей их разработки в рамках дисциплин гуманитарного и технического циклов для студентов железнодорожных специальностей. Авторами были разработаны и внедрены новые учебные продукты по иностранному языку и по специальной дисциплине «Вагоны». Задачей исследования являлось показать специфику разработки подобных учебных пособий, организации учебного материала, организации деятельности учащихся на примере отдельных предметов гуманитарного и технического цикла. В процессе исследования велась разработка предметной учебной коллекции, включая разработку рабочих тетрадей по учебникам, учебным пособиям, методическим указаниям, включенным в рабочую программу дисциплины, а также осуществлялась разработка и внедрение мультимедийных пособий, учитывая элемент адресности в аспекте инфокоммуникационных технологий обучения для студентов железнодорожных специальностей.

Ключевые слова: образовательный процесс, компьютеризация учебного процесса, интенсификация обучения, альтернативные образовательные концепции, мультимедийные пособия, комплект средств обучения, предметная учебная коллекция, дисциплины гуманитарного и технического цикла.

SPECIFIC FEATURES OF DEVELOPMENT OF MULTIMEDIA TEXTBOOKS WITHIN THE HUMANITIES AND TECHNICAL CYCLES FOR THE STUDENTS OF RAILWAY SPECIALITIES

© 2018

Aleksandrova Ekaterina Valentinovna, candidate of pedagogical sciences,
associate professor of the department of «Linguistics»

Aleksandrov Evgeny Vladimirovitch, candidate of technical sciences, associate professor
of the department of «Cars»

*Samara State Transport University
(443066, Russia, Samara, Svobody st., 2B, e-mail: alex.evgeny@mail.ru)*

Abstract. Informatization of all fields of activity occupies a unique position in modern society. Research in the field of educational process' computerization, as well as the experience in the development and integration of electronic textbooks in the higher educational field, showed the great opportunities and special attention to this form of the material's presentation. The educational product can be the result of a group of specialists or only one teacher acting as an author-editor. Teachers of Russian universities are often forced to produce educational products on their own. The development of electronic educational products requires coordination of different software tools, concentrated in a single program, package or complex. In this context, the aim of the article is to analyze the possibilities of developing multimedia educational books within the disciplines of humanities and technical cycles for students of railway specialties. The authors have developed and introduced new educational products in foreign language and in a special discipline "Cars". The task of the study was to show the specifics of the development of such textbooks, the organization of educational material and the organization of students' activities in the field of humanitarian and technical subjects. In the course of the study, the authors developed an educational collection of workbooks, textbooks, assistive means included in the working program of the discipline, as well as the development and integration of multimedia educational books in the aspect of information and communication technologies of training the students of railway specialties.

Keywords: educational process, computerization of educational process, intensification of training, alternative educational concepts, multimedia textbooks, a set of training tools, subject educational collection, the disciplines of humanities and technical cycles.

В последние годы происходит постепенное изменение традиционной системы образования. Современный педагог вынужден сталкиваться с принципиально иной реализацией классических принципов дидактики (наглядность, сознательность и активность, доступность, научность, индивидуальный подход, постепенность и последовательность, прочность в овладении знаниями, умениями, навыками, связь теории с практикой, закономерность) [1]. Книга как источник информации и средство коммуникации уступает место компьютерным технологиям, которые становятся мощным средством интенсификации обучения и повышения познавательной мотивации студентов.

На сегодняшний день в теории и практике отечественного образования существует ряд альтернативных образовательных концепций. К ним можно отнести: 1) проблемное обучение, целью которого является обеспечить самостоятельную поисковую деятельность обучающихся, опираясь на логику научного исследования; 2) программированное обучение, при котором улучшение управления учебным процессом достигается путем устранения субъективного фактора между преподавателем и обучающимся в процессе обучения путем использования новых компьютерных технологий; 3) дифференцированное обучение, имеющее своей сущностью развитие максимально комфортных условий для развития

каждой отдельной личности; 4) модульное обучение, в основе которого лежит информационный модуль, представляющий собой отдельный блок материала для усвоения информации в рамках деятельностного подхода к обучающемуся.

Большой вклад в развитие проблемного обучения внесли Д. Дьюи [2], М.Н. Скаткин [3], М.И. Махмутов [4], И.Я. Лернер [5], М.М. Левина [6] и др. [7, 8]. Теорией программированного обучения занимались П.Я. Гальперин [9], В.П. Беспалько [10], Л.В. Занков [11], Н.Ф. Талызина [12]. Дифференцированный подход в обучении освещен в работах М.В. Кларина [13], В.В. Фирсова [14] и др. [15, 16]. Система модульного обучения описана в трудах П.И. Третьякова [17], Г.В. Лаврентьева [18] и др. [19-22].

Данные образовательные концепции находят свое применение во всех формах инновационного обучения. В нашем исследовании термин «Инновационное обучение» рассматривается как процесс обучения, основанный, прежде всего, на современных инфокоммуникационных технологиях, направленный на развитие личности, ее самоактуализацию и саморазвитие при параллельном изменении функций педагога.

Проведенный анализ показал, что на преподавателя в современной системе образования, возлагаются такие функции, как руководство учебным процессом; консультирование обучающихся; разработка, внедрение и корректировка преподаваемого курса дисциплины, включая самостоятельную разработку и внедрение новых учебных материалов.

В связи с этим представляется актуальной разработка и анализ процесса внедрения наиболее оптимальных и универсальных методов и приёмов обучения в современной системе образования с последующей разработкой новых мультимедийных пособий, необходимых для ее успешного функционирования.

Информатизация всех сфер человеческой деятельности занимает ведущее положение в современном обществе. Средства вычислительной техники и информатики находят свое применение в различных сферах человеческой деятельности, способствуя, в том числе, и прогрессу в сфере образования. Исследования в области компьютеризации учебного процесса, а также опыт, накопленный в ходе разработки и внедрения электронных учебников по циклу фундаментальных дисциплин высшего образования, показали, что такая форма подачи материала имеет большие перспективы и заслуживает особого внимания [23].

Содержание дидактики образования, основанного на инфокоммуникационных технологиях, несет в себе возможность представления однотипного учебного материала разными средствами обучения, обладающими соответствующими дидактическими возможностями. Преподаватель должен знать эти возможности и уметь распределять учебный материал, формировать из него комплект средств обучения – систему носителей информации, предназначенную для решения совокупности дидактических задач. Кроме того, гибкость и мобильность такого образования позволяют преподавателям в рамках данной системы применять собственные новаторские разработки, не выходя, конечно, за рамки учебного плана и не нарушая основных дидактических принципов.

В электронном формате сейчас используются учебники, хрестоматии, энциклопедии и словари, сборники задач и упражнений, пособия, методические указания, конспекты лекционных и практических занятий, вопросы и тесты для самопроверки, практикумы, гипертексты, юнити. Мультимедийные средства электронных учебных продуктов позволяют успешно сочетать приемы, методы, способы и средства сбора, накопления, обработки, хранения, передачи, продуцирования аудиовизуальной, текстовой и графической информации.

В этом контексте можно утверждать, что преимущество использования мультимедийных пособий оче-

видно, а область их применения довольно обширна. Мультимедийная презентация в качестве отдельной дидактической единицы, становится основой разработки учебных продуктов разного стиля и направления.

Остановимся подробнее на понятии предметной учебной коллекции, введенной О.В. Зиминой и А.И. Кирилловым [24]. Предметная учебная коллекция – это согласованное объединение печатных и электронных учебных и методических пособий по данной учебной дисциплине или ее большому разделу. Одна или несколько предметных учебных коллекций образуют содержательное наполнение локального сегмента формирующейся в настоящее время Единой образовательной информационной среды. Состав учебной коллекции делится на модули. В качестве модулей могут выступать учебный комплекс (электронный учебник или учебное пособие с решебником), ресурс в Интернете, методические рекомендации по использованию данной учебной коллекции.

Характеристика модулей определяется спецификой конкретного предмета и применяемыми дидактическими принципами. Модули могут быть заменяемыми, адаптированными, расширенными, и вся коллекция также открыта для изменений. Учебная коллекция максимально полно охватывает один или несколько разделов науки, соответствующих данной учебной дисциплине.

Отметим, что учебный продукт может быть результатом работы, как группы специалистов, так и конкретного преподавателя, выступающего в роли автора-редактора. Создание электронного учебника требует значительных финансовых вложений, поэтому участвуют в этом, как правило, крупные компании-производители, издательства, учебные заведения. Цена на конечный продукт в таком случае велика, что увеличивает сроки его окупаемости и уменьшает потребительский спрос. Себестоимость электронных учебных продуктов может быть сведена к минимуму, если составителям удастся в ходе разработки целесообразно совместить разнообразие формы подачи материала с учетом выполнения дидактических и методических целей, поставленных конкретной образовательной моделью.

В связи с этим, преподаватели российских вузов часто производят учебные продукты самостоятельно. Однако, недостаточная компетентность в сфере компьютерных технологий приводит к тому, что предлагаемые продукты не отвечают современным требованиям. Несомненно, разработка электронных учебных продуктов требует согласования разных функциональных возможностей программных средств, сконцентрированных в одной программе, пакете или комплексе.

В контексте вышесказанного целью статьи является анализ возможностей разработки мультимедийных пособий и определение особенностей их разработки в рамках дисциплин гуманитарного и технического циклов для студентов железнодорожных специальностей.

Обратимся к опыту Самарского государственного университета путей сообщения.

Самарский государственный университет путей сообщения является крупным университетским комплексом Поволжья, готовя специалистов высшего и среднего звена не только для транспорта, но и других отраслей экономики. Университет решает вопросы подготовки и переподготовки специалистов, повышения квалификации специалистов железных дорог в новых экономических условиях. В настоящее время в вузе обучается около 25 тысяч человек. По программе Высшего Профессионального образования – более 11 тысяч, по программе Среднего Профессионального образования – около 14 тысяч. Университетский комплекс Самарского государственного университета путей сообщения представлен в 10 городах 8 субъектов Российской Федерации. В составе университетского комплекса 10 филиалов.

Подготовка обучающихся в университете происходит при помощи современного лабораторного и произ-

водственного оборудования с использованием новых методологических подходов и технологий обучения. В процесс обучения внедряются современные образовательные технологии, в том числе элементы обучения, основанного на инфокоммуникационных технологиях.

Активно развивается международное сотрудничество. В университете оборудовано около 50 компьютерных классов с доступом в интернет, работает свой Web-сайт. Кафедрами университета разработано или приобретено достаточное количество электронных учебных программ, которые используются обучающимися в процессе подготовки к лабораторным работам и обработки их результатов, выполнении расчетно-графических работ, в курсовом и дипломном проектировании.

Авторами на первом этапе исследования были разработаны и внедрены новые учебные продукты – гипертекст по иностранному языку (английскому) и гипертекст для студентов специализации «Вагоны». Задачей исследования являлось показать специфику разработки подобных учебных пособий, организации учебного материала, организации деятельности обучающихся заочной формы обучения на примере отдельных предметов гуманитарного (иностраный язык) и технического цикла («Конструирование и расчет вагонов») в техническом вузе. Данный вопрос подробно рассмотрен в ряде предыдущих публикаций и ранее уже освещался [25].

На втором этапе велась разработка предметной учебной коллекции, включая разработку рабочих тетрадей по учебникам, учебным пособиям, методическим указаниям, включенным в рабочую программу дисциплины.

Целью дисциплины «Конструирование и расчет вагонов» является обучение студентов умениям проведения необходимых прочностных расчетов, приобретение студентами навыков использования компьютера в расчетах вагонов и их узлов на прочность.

В результате усвоения дисциплины обучающиеся должны:

знать основы проектирования и расчета грузовых и пассажирских вагонов; основные положения конструкторской и технологической подготовки производства вагонов; задачи и методы предпроектных исследований;

уметь различать типы вагонов, ориентироваться в их технических характеристиках; определять показатели качества и безопасности конструкций кузовов и узлов вагонов при действии основных нагрузок, определяемых нормативными документами; проектировать вагоны и определять их параметры; владеть методами экспертизы прочностных и динамических характеристик конструкций кузовов и узлов вагонов при действии основных нагрузок;

владеть инженерными методами расчета конструкций кузовов и узлов грузовых и пассажирских вагонов; методами анализа конструкций, прочности и надежности вагонов и их узлов; основными положениями конструкторской и технологической подготовки производства вагонов.

Характер дисциплины «Иностраный язык» определяет ее цели: повышение исходного уровня владения иностранным языком на предыдущей ступени образования; достижение коммуникативной компетенции для решения социально-коммуникативных задач в различных областях бытовой, культурной, профессиональной и научной деятельности при общении с зарубежными партнерами; совершенствование лингвистической подготовки для дальнейшего самообразования.

В результате усвоения дисциплины обучающиеся должны:

знать профессиональную лексику на иностранном языке;

уметь переводить общие и профессиональные тексты на иностранном языке;

владеть одним из иностранных языков на уровне разговорного или читать и переводить со словарем.

Поясним, что разработанные рабочие тетради по-

могают достичь запланированного уровня обучения. Так, перечень учебно-методического обеспечения для самостоятельной работы обучающихся по дисциплине «Конструирование и расчет вагонов» содержит 8 наименований, по дисциплине иностранный язык 16 наименований [26]. Обучающимся трудно ориентироваться в таком потоке информации.

Для теоретического и практического усвоения дисциплины предусмотрена самостоятельная работа обучающихся, как индивидуальная, так и под руководством преподавателя. Данная работа предполагает самостоятельное выполнение курсовой работы, подготовку к каждому лекционному, лабораторному и практическому занятию.

Самостоятельная работа обучающихся является важной формой образовательного процесса. Она осуществляется и в вузе, и вне его рамок (библиотеке, дома). Цель самостоятельной работы – научить обучающегося осмысленно и самостоятельно работать сначала с учебным материалом, затем с научной документацией, заложить основы самоорганизации и самовоспитания с тем, чтобы повысить уровень освоения компетенций, а также привить умение в дальнейшем непрерывно повышать свою квалификацию.

Разработанные рабочие тетради призваны помочь организовать самостоятельную работу обучающихся. Они должны явиться логическим завершением каждой проработанной обучающимися публикации из рекомендуемого перечня литературы и стать основой предметной учебной коллекции по данным дисциплинам. В них, опираясь на пройденный материал, представлены логически выверенные упражнения для контроля усвоенного объема информации.

К настоящему времени изданы 8 рабочих тетрадей по дисциплине «Иностраный язык» (английский и немецкий), находятся в процессе завершения 3 рабочие тетради по дисциплине «Конструирование и расчет вагонов». Рабочую тетрадь в электронном виде можно получить на кафедре или в медийном центре библиотеки Самарского государственного университета путей сообщения. Образец распечатанной версии можно посмотреть в системе MOODLE в образовательной среде обучающихся Самарского государственного университета путей сообщения на сайте университета [26].

Обратим внимание на то обстоятельство, что авторы успешно осуществляют третий этап разработки и внедрения мультимедийных пособий, учитывая элемент адресности в аспекте инфокоммуникационных технологий обучения для конкретных профессий (железнодорожные специальности). На этом этапе происходит внедрение всех разработанных пособий в электронную систему MOODLE и разрабатывается система тестирования с учетом особенностей разработанных пособий.

Тесты по дисциплинам составлены в виде вопроса и четырех вариантов ответа, один из которых является правильным. Тесты оцениваются положительно при 70 и более процентов правильных ответов (оценка «зачет»), в противном случае оцениваются отрицательно (оценка «незачет»). Отчет обучающегося по практическим занятиям заключается в контроле выполнения заданий и ответов на контрольные вопросы. Отчет обучающегося по лабораторным работам (только дисциплина «Конструирование и расчет вагонов») заключается в проверке отчетов по лабораторным работам и ответов на контрольные вопросы. В случаях неправильных ответов обучающемуся предлагается повторно обратиться к предлагаемым научным пособиям и вновь ответить на эти же вопросы.

К зачету допускаются обучающиеся, сдавшие письменные отчеты и отчитавшиеся по лабораторным работам, прошедшие тестирование с правильным количеством ответов на тестовые вопросы – не менее 70% от общего объема заданных тестовых вопросов. К экзамену допускаются обучающиеся, сдавшие письменные отчеты

ты и отчитавшиеся по практическим занятиям, прошедшие итоговое тестирование с правильным количеством ответов на тестовые вопросы – не менее 70% от общего объема заданных тестовых вопросов и защитившие курсовую работу на 3-5 баллов («Конструирование и расчет вагонов»).

Подводя итог вышесказанному, резюмируем, что на современном этапе модернизации российского образования содержание образования должно обеспечивать формирование личности, способной к саморазвитию, к изменению своего профессионального вектора и к выполнению гражданских обязанностей. Человек, хорошо владеющий современными технологиями, способный эффективно получать, обрабатывать и использовать имеющуюся информацию при помощи инфокоммуникационных средств – таковы требования к будущим специалистам. В связи с этим, разработка и применение мультимедийных пособий в рамках обучения будущих специалистов имеет под собой несомненные основания и несет в себе неоспоримые перспективы.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Александрова Е.В. Информативно-осознанный подход в системе высшего образования: истоки, сущность, перспективы: монография. М-во транспорта РФ, Самарский государственный университет путей сообщения. – Самара: СамГУПС, 2016. – 135с.: ил.
2. Дьюи Д. Школа и общество. – М.: Просвещение, 1987. – 112с.
3. Скаткин М.Н. Активизация познавательной деятельности учащихся в обучении. – М.:1965. – 48с.
4. Махмутов М.И. Теория и практика проблемного обучения. - Казань: Изд-во казанского государственного университета, 1972. - 213с.
5. Лернер И.Я. Проблемное обучение. М.:1974. – 64с.
6. Левина М. М. Технологии профессионального педагогического образования: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. — М.: Издательский центр «Академия», 2001. — 272 с.
7. Коростелева Е.Ю. Технология проблемного обучения на уроках географии // Карельский научный журнал. 2015. № 4 (13). С. 9-11.
8. Иванова Т.А., Шишкина Е.А. Технология проблемного обучения на уроке истории (на примере урока «Россия в революционном вихре») // Поволжский педагогический вестник. 2017. Т. 5. № 3 (16). С. 59-65.
9. Гальперин П. Я. Программированное обучение и задачи коренного усовершенствования методов обучения // К теории программированного обучения. — М., 1967.
10. Беспалько В. П. Программированное обучение. Дидактические основы. — М.: Высшая школа, 1970. — 300с.
11. Занков Л.В. Избранные педагогические труды. - М.: Дом педагогики, 1999. - 606с.
12. Талызина Н.Ф. Педагогическая психология : учеб. для студ. сред. учеб. заведений / Н.Ф.Талызина. – 8-е изд., стер. – М.: Издательский центр «Академия», 2011. – 288 с.
13. Кларин М.В. Инновации в обучении: метафоры и модели. Анализ зарубежного опыта. - М.: Высшая школа, 1997. - 178с.
14. Фирсов В.В. Дифференциация обучения на основе обязательных результатов обучения. - М., 1994. – 321с.
15. Колобов А.Н. Организация учебно-воспитательного процесса курсантов и слушателей военных образовательных учреждений высшего образования м.р.ф с использованием дифференцированного подхода // XXI век: итоги прошлого и проблемы настоящего плюс. 2015. Т. 1. № 1 (23). С. 59-62.
16. Сундеева Л.А., Зеленкова Ю.В. Технология дифференцированного обучения на уроках русского языка в начальных классах // Балтийский гуманитарный журнал.

2015. № 4 (13). С. 106-108.

17. Третьяков П.И., Сенновский И.Б. Технология модульного обучения в школе: Практикоориентированная монография/ Под ред. П.И. Третьякова. – М., 2001. – 352с.

18. Лаврентьев Г.В. Инновационно-обучающие технологии в профессиональной подготовке специалистов. Учебное пособие. — М., 2009. — 203с.

19. Лопухова Ю.В., Юрина М.В. Содержание учебного материала как важный аспект изучения иностранного языка при использовании модульного обучения // Балтийский гуманитарный журнал. 2017. Т. 6. № 3 (20). С. 326-329.

20. Драницына Е.Г. Условия формирования умений самостоятельной деятельности студентов системы спо средствами модульной технологии обучения // Самарский научный вестник. 2017. Т. 6. № 4 (21). С. 219-222.

21. Гусев А.Н., Евтин А.Б. Использование модульного подхода в реализации прикладной физической подготовки студентов в инженерно-экономическом вузе // Балтийский гуманитарный журнал. 2016. Т. 5. № 2 (15). С. 158-161.

22. Насырова Э.Ф. Механизмы и условия функционирования методической системы интегративно-модульного обучения будущих учителей // Балтийский гуманитарный журнал. 2016. Т. 5. № 1 (14). С. 128-131.

23. Александрова Е.В., Александров Е.В. Применение инфокоммуникационных технологий в процессе повышения качества обучения. - Научный информационно-аналитический журнал ВАК «Образование и общество» №6 (83) ноябрь-декабрь 2013.

24. Зимина О.В., Кириллов А.И. Инженерное образование в компьютеризированном обществе: новые ориентиры // Проблемы теории и методики обучения. №7, 2003.

25. Александрова Е.В. Повышение качества подготовки студентов заочной формы обучения на основе инфокоммуникационных технологий в техническом вузе: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08. Самарская государственная академия путей сообщения, Самара, 2005.

26. Образовательная среда обучающихся СамГУПС. URL: <http://do.samgups.ru/moodle/> (дата обращения 14.05.2018).

Статья поступила в редакцию 21.05.2018

Статья принята к публикации 27.08.2018

СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ВОЗЗРЕНИЙ В РАБОТАХ
ИМАМ МОХАММАД ГАЗАЛИ И ХОДЖА НАСИР АЛ-ДИН

© 2018

Алирезо Мирараб Рази, преподаватель университета, кандидат педагогических наук,
председатель мужского института Азадшахра*Департамент образования Исламской Республики Иран**(734025, Исламская Республика Иран, провинция Голистан, Азадишахр, amr21861347@gmail.com)*

Аннотация. В данном исследовании проведен сравнительный анализ образовательных воззрений в работах Имам Газали и Ходжа Насир Ал-Дин Туси, проанализированы образовательные мысли и взгляды этих двух великих мусульманских преподавателей. Анализ воззрений этих двух ученых определяет, что Имам Мохаммад Газали уделял внимание религиозным вопросам, но Ходжа Насир Ал-Дин Туси помимо религиозных тем, уделял внимание открытию истинной сути природы и божественности. Это означает, что он был более заинтересован в мирских и научных вопросах. Газали представил образование сквозь призму сдержанности сил и приложений, которые могут быть достигнуты мудростью, но Ходжа рассматривал образование как нечто касающееся роста и развития человека, пребывающего/пребывающую на своем естественном пути к совершенству. Газали рассматривал цель образования как обследование человеческой души и внутреннему стремлению к абсолютной силе и достижение близости к Богу. Ходжа рассмотрел наиболее важные вопросы образования в ослаблении среди тройных сил или желаний человека (сексуальных, гнева, языков), но оба ученых сделали акцент на цели образования в достижении истины. Поддержание желания с помощью мышления или «переход от опыта к вдохновению» и «культивирование разума» в образовательных методах Газали, но Ходжа в своих образовательных методах рассматривал соответствие индивидуальной природы. В образовательных методах преподаватели предложили использование «теорию привычек». В обсуждении этики упоминается очищение от инстинктов и изменчивости этики и представляются пророки как наилучшие модели этики, но Ходжа в этике связывает дискуссии с пороком и добродетелью и рассматривал добродетель как умеренность в мудрости, храбрость и справедливости и воспринимает пороки как крайности в сексуальных силах, гневе и языке. Методология данного исследования - количественный метод с использованием дескриптивного и аналитического подхода. С целью раскрытия вопросов были проанализированы некоторые источники, такие как тексты, книги, статьи и другие соответствующие научные материалы и сайты, касающиеся образовательных мыслей Имама Мохаммада Газали и Ходжа Насир Ал-Дин Туси. Главным источником анализа образовательных идей Имама Мохаммада Газали и Ходжа Насир Ал-Дин Туси послужили книги «Кимейи Саодат» (The magic of prosperity) и «Алхак Насери (Этика Насери). Результаты исследования показали, что образование и обучение в прошлом и настоящем получили пользу от взглядов этих двух ученых.

Ключевые слова: образование, образовательные взгляды, воззрения, этика, этическое образование, образовательные мысли.

COMPARATIVE ANALYSIS OF EDUCATIONAL VIEWS IN THE WORKS OF IMAM
MOHAMMAD GAZALI AND KHOJA NASIR AL-DIN

© 2018

Alirezo Miramar Razi, University professor, Ph.D., chairman of the Azadshahra male institute
*Department of Education of the Islamic Republic of Iran**(734025, Islamic Republic of Iran, Golestan province, Azadshahr, amr21861347@gmail.com)*

Abstract. In this study that is a comparative analysis of educational viewpoints in the works of Imam Mohammad Ghazali and Khoajeh Nasir Al-Din Tusi the educational thoughts and views these two great Muslim trainers are analyzed. Analyzing the viewpoints of these scientists specifies that Imam Mohammad Ghazali has devoted to religious issues, but Khoajeh Nasir Al-Din Tusi other than religious issues paid attention to discovering in nature and celestial. It means that he is more interested in mundane and scientific matters. Ghazali introduced education in spirit tact through moderation of forces and attachments that can be achieved via wisdom, but Khoajeh considered education as concerning about growth and development of human being in his/her natural way toward perfection. Ghazali considered the aim of education as surveying of human soul and inner toward the absolute power and achieving the affinity of God. Khoajeh considered the most important issue of education in moderating among triple powers or desires of human (sexual, anger, and language), but the two scientists emphasize on selection of the goal of education to reach truths. Maintaining the will through thinking or 'passing from experience to inspiration' and 'culturing the mind' is the educational method of Ghazali, but Khoajeh in his training method considers conformance of individual's nature. In educational methods, the two trainers suggested using 'habit theory'. In discussing ethics alludes to purification of instincts and changeability of ethics and introduced prophets as the proper patterns of ethics, but Khoajeh in ethics poses discussions about virtue and vice and considered virtue as moderation in wisdom, courage, and justice powers and perceives vice as extremes in sexual, anger and language powers. The research methodology in this study is qualitative using descriptive and analytic approach. To answer the research questions some sources like texts, books, theses, articles and other valid scientific references and sites related to educational thoughts of Imam Mohammad Ghazali and Khoajeh Nasir Al-Din Tusi were analyzed. The main source of analyzing educational thoughts of Imam Mohammad Ghazali and Khoajeh Nasir Al-Din Tusi are the valuable books of Kimeiyeh Sa'adat (the magic of prosperity) and Akhlagh Naseri (Naseri Ethics). Result of this study showed that education and training in the past and present has benefited the viewpoints of these two great scientists.

Keywords: education, educational views, viewpoint, ethic, ethical education, educational thoughts

Введение. Роль образования и обучения в современном мире понимаются правильно. Человек отличается от других существ своей способностью к обучению и сущность человечества достигает совершенства только путем обучения. Ценность человека может быть определена только с точки зрения его/ее достижений в образовании. Если сделать попытку составить план для людей настоящего времени, то нам следует воспользоваться идеями и советами предыдущих ученых. Надлежащее совершенство человека и новые методы образования мо-

гут быть восстановлены с помощью идей предыдущих ученых. На нашей научной и культурной дружественной земле насчитывается ряд научных работ, посвященных образованию и обучению. Несомненно, к числу этих ученых Исламской школы могут быть отнесены Ибн Сина, Газали, и Ходжа Насир Ал-Дин Туси.

Метод исследования. Данная работа посвящена сравнительному анализу образовательных воззрений в работах Имам Газали и Ходжа Насир Ал-Дин Туси посредством конкретизации обсуждения образовательных

мыслей этих двух мусульманских преподавателей с целью проведения более детального анализа.

К сожалению, в персидском языке образовательные аспекты этих двух ученых, особенно Газали, не изучаются, и количество исследований на персидском языке не сопоставимо с исследованиями, проведенными арабскими странами. Имам Мохаммад Газали и Ходжа Насир Ал-Дин Туси - два влиятельных теоретика образования, имеющих большой опыт.

Постановка проблемы. Отсутствие правильно поставленного образования является одним из вопросов, заботящих преподавателей и ученых современности. Двусторонний рост науки и промышленности является наиболее важным пунктом данного вопроса. Необходимо отметить, что вред в данной области не связан с современностью и в прошлые века у цивилизации имелись огромные проблемы, что привело к серьезной угрозе обществу и человечеству в целом.

Значение исследования. Имам Мохаммад Газали и Ходжа Насир Ал-Дин Туси - два из шести великих интеллектуалов в Тусе, эти великие деятели иранской культуры и истории высоко оценили мусульман. Обучение мысли этих двух ученых были доминирующими в обществе на протяжении веков по всему миру, и все же до сих пор некоторые из книг и мыслей этих двух ученых не исследованы, что делает данное исследование значимым.

Поскольку Имам Мухаммед Газали жил в 11 веке, а Ходжа Насир Ал-Дин Туси в 13 веке, результат исследования покажет, в какой степени за это время образование и наша культура революционизировались и развивались. Кроме того, образовательные идеи этих иранских мыслителей знакомят нас с образовательной системой Ирана в эти эпохи. Поэтому данное исследование может быть полезным в современном планировании образования, хотя они имеют историческое наследие и многие изменения произошли в текущее время, они в некоторой степени сопоставимы с новыми теориями, в которых содержание и образовательное богатство могут быть использованы.

Долг всех мусульманских ученых - проанализировать образовательные точки зрения таких мыслителей, чтобы обеспечить славное будущее для исламского общества.

Использование теории привычки в образовании. Вопрос об использовании привычки в образовании занимает важное место в теориях исламских ученых. Они воспринимали привычку как метод воспитания. Из них Имам Мохаммад Газали больше других озабочен этим вопросом. Он считал привычку как один из методов обучения, в которых хорошие поступки и добро превращаются в привычки и человек ценит их без особых усилий, но Газали в то же время вводит привычку как один из факторов образования, что исключает механическую форму человеческой воли (3, с.97).

Что касается образования, Газали заявил, что: инструктор должен исключить плохую этику из человека и заменить на хорошую этику; в этом смысл образования. Согласно этому определению, как и большинство предыдущих ученых, образование – это вопрос, который направлен на создание хорошего настроения у человека.

В своем методе обучения Газали делал упор на теорию привычки и основывал принципы воспитания на привычке. Согласно представлениям исламских ученых основой образования является привычка, а воспитание рассматривается как техника привычки, особенно в детстве, которое исламские ученые рассматривали как этап формирования правильных привычек (4, с. 38-40).

Статус преподавателя в образовании. Ходжа определял статус наставника более важным, чем статус отца, так как считал, что наставник развивает жизнь и духовную жизнь, а также стабильное процветание, а отец обеспечивает условия для материальной жизни; поэтому отношения наставника и отца подобны отношениям души и тела.

Советы Ходжа преподавателям и слушателям:

1. Самоотверженность и самоотречение должны быть запрещены.
2. Направьте свое намерение от изучения науки, служения Исламу и мусульманам к повиновению Аллаху.
3. Уважение к преподавателю и науке.
4. Напишите Ваше сочинение ясным и четким почерком.
5. Повторяйте уроки, после их понимания
6. Прилагайте больше усилий и не удовлетворяйтесь низким уровнем науки
7. Уважайте свое время и берегите его
8. Записывайте интересные моменты, которые вы слушаете.
9. Решайте свои проблемы полагаясь на Бога

Сравнительный анализ идей и образовательных точек зрения Имама Мохаммада Газали и Ходжа Насира Ал-Дина Туси. После определения взглядов этих двух ученых в образовании, можно использовать метод Фрэнка Хеклера 1, который является абсолютным и ментальным методом для сравнительного анализа идей имама Мохаммеда Газали и Хоаджеха Насира Ал-Дина Туси. Здесь идеи этих двух ученых вводятся в ближайшее время: анализируя их взгляды, было указано, что Газали посвящен религиозным вопросам, но Ходжа Насир Ал-Дин Туси заметил, что изучение природы и небес означает склонность к мирским и научным проблемам. Период Газали был эпохой развития Исламской религии, распространения религии и продвижения суфизма, но время Ходжа Насира Ал-Дина Туси было во время нападения монголов на Иран и уменьшения религиозных дебатов и уделения внимания естественным и астрономическим наукам - Газали был более склонен к религии, и его работы были более религиозными или для религии, но Ходжа в дополнение к написанию религиозных работ интересовался практической мудростью. Газали считал, что наука отличает добро от зла, а Ходжа воспринимал науку как движение от желания к действию, но оба они в этом вопросе считали, что наука познания вещей такова, как она согласована и верит в социальную природу и чистую врожденность человека.

- Газали понимал образование как такт души и духа, хотя и сдерживал желание и намерения, а Ходжа считал образование развитием человека, естественным путем достижения совершенства.

- Газели обсуждал цель образования как путешествие души и внутренней человеческой сущности к праведности и достижение близости к Аллаху, но Ходжа считал наиболее важной целью образования в умеренности среди трех желаний сексуальности, гнева и словесности.

- Оба ученых подчеркнули необходимость выбора цели образования для достижения истины.

- Достижение по желанию через мышление или переход от опыта и интуиции, и рост мудрости были методом образования Газали и Ходжа.

- В образовательных методах два преподавателя предложили использовать «теорию привычки». И оба они запрещали преподавателям прибегать к физическому наказанию детей.

- Что касается игры, то оба они рассматривали роль в образовании, а рекомендовали игру как стратегию освобождения от истощения.

- При обсуждении этики Газали ссылается на очищение инстинктов и изменчивость этики и приводит пророков в качестве образцов этики, но Ходжа в этике представляет дискуссии о добродетели и пороке и рассматривает добродетель как умеренность в мудрости, мужестве и справедливости и воспринимает порок как крайность в сексуальных, гневных и языковых силах.

Заключение. Результат этого исследования показал, что образовательные идеи и мысли каждого из двух ученых оказали большое влияние на систему образования своего времени. Два ученых ввели достижение истины и Божественной близости в качестве главной цели об-

разования. Газали и Ходжа посоветовали преподавателям извлечь пользу из «теории привычек», а принципы градации, поиска талантливых личностей, соответствие природе личности и внимание к личностным различиям являются наиболее важными стратегиями. Газали ввел методы активного обучения, практики и повторения, наблюдения и мышления в качестве своего образовательного метода. Эти образовательные методы используются в настоящее время. В представлении преподавателей Газали и Ходжа имеют значимый статус в обществе. Оба преподавателя верили в необходимость поощрения и наказания и запрещали инструкторам применять физические наказания.

Предлагаемая стратегия

1. Проведение научных конференций о каждом из этих исламских ученых
2. Проведение исследований об Имаме Мухаммеде Газали и Ходже Насир Аль-Дин Туси
3. Использование университетских книг таких исламских мыслителей и выделение тезисов и анализ их работ.
4. Использование их этических и воспитательных идей в системе образования.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Ahadi, H and Banijamali, Sh. The sciences of desire from Islamic scientists' perspective and conformity to new psychology. Tehran, Allameh Tabataba'i University, 1992. – 133 p.
2. Thomas, E. Ghazali in Baghdad. Translated by Mansoori Zabihollah, 2nd edition, Tehran, Zarrin. 1985. – 606 p.
3. Hojjati, S. M.B. (1985). "Islamic training", Qom, Islamic publication office? 1985. – 316 p.
4. Nasir al-Din al-Tusi. Naseri morality, correcting and explaining by Minavi Mojtaba and Heidari Ali Reza. – Tehran: Kharazmi, 1981. – 619 p.
5. Nasir al-Din al-Tusi (1994). "Researching method, translation and description of dissertation and etiquette of learners?". Translated by Ghobari Bager, Tehran, Badr, 1994. – 131p.
6. Dehkhoda, A.A. "Dehkhoda dictionary", Tehran, Tehran, university Nashr, 1998. – 6601p.
7. Zarrinkoob, A. H. Escaping school. – Tehran: Amir Kabir, 1883. – 288 p.
8. Shafi Abadi, A. Child upbringing methods", 6th edition. – Tehran: Chehreh, 1994. – 142 p.
9. Shokoohi, Gh.H. Education and its stages". 14th edition, Mashhad, Razavi Qods Astan, 1994. – 216 p.
10. Safa, Z.A. Survey of literature in Iran. Vol.3. 5th edition. – Tehran: Ferdows, 1989. – 230 p.
11. Attaran, M (1987). Ideas of grade Muslim about child training. – Tehran: Ministry of Education, 1987. – 148 p.
12. Ali Ashraf Jodat, T. The role of habit in Islamic education. 1st edition. – Tehran: Amir Kabir, 1999. – 307 p.
13. Alavi Mogddam, S.M. and Ashrafzadeh, R. Ontology of Nasery ethics, Tehran, ethics, Tous, 1985. – 138 p.
14. Ghazali, I.M. The Alchemy of Happiness". Translated by Araam. 2nd edition. – Tehran: Ganjineh, 1992. – 423 p.
15. Ghazali, I.M. The Alchemy of Happiness. Translated by A'invand Sadegh. – Tehran: Amir Kabir, 1992.
16. Authors' group. The philosophy of education. – Tehran: Samt, 1993. – 535 p.
17. Motahari, M. Education in Islam. 23th edition. – Tehran: Sadra publication, 1994. – 488 p.
18. Naghibzadeh, M.A.H. Principles of Education Philosophy. 5th edition. – Tehran: Tahoori, 1994. – 230 p.
19. Homaiei, J.D. Ghazalinameh. 3rd edition, Tehran, Homa Nashr institution, 1989. – 230 p.
20. Homaiei, J.D. Ontology of Nasery ethics, Tehran, Homa Nashr institution, 1994. – 185 p.

Статья поступила в редакцию 16.06.2018

Статья принята к публикации 27.08.2018

УДК 373.2.016:177

ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ КОМПОНЕНТОВ СЛОВЕСНОГО ТВОРЧЕСТВА ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

© 2018

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

Алсанова Альбина Витальевна, бакалавр
Иркутский государственный университет

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

Аннотация. В статье рассмотрена актуальная проблема развития детского словесного творчества.

Развитие творческих способностей детей старшего дошкольного возраста является одним из приоритетных направлений дошкольного образования в соответствии с ФГОС ДО. Причиной того, что в дошкольном образовании необходимо развивать творческие способности ребенка, является высокий уровень сензитивности этого возраста. Именно в дошкольном возрасте закладываются предпосылки для дальнейших творческих способностей ребенка. И от того, занимались ли педагоги их развитием, зависит, сможет ли творческий потенциал личности ребенка дошкольного возраста раскрыться в полной мере. В статье рассматриваются подходы различных ученых к трактовке понятия «словесное творчество», а также выявлены те компоненты этого феномена, которые характеризуют уровень его развития. Описываются методики, направленные на диагностику развития всех компонентов, которые необходимы для детского словесного творчества, а именно: уровень сформированности словарного запаса и связности речи, способности к словообразованию, уровень развития воображения. Также представлены результаты диагностики особенностей развития компонентов, необходимых детского словесного творчества детей старшего дошкольного возраста. Выявлены уровни развития всех компонентов словесного детского творчества – низкий, средний, высокий.

Ключевые слова: творческая деятельность, словесное творчество, компоненты словесного творчества, творческое развитие, речевое развитие, дошкольник, связность речи, словарный запас, словообразование, воображение, сензитивность возраста, уровень сформированности словарного запаса.

FEATURES OF COMPONENTS' OF THE WORD DEVELOPMENT OF CHILDREN'S VERBAL CREATIVITY SENIOR PRESCHOOL AGE

© 2018

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

Alsanova Albina Vitalevna, bachelor.
Irkutsk state University

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

Abstract. In article the current problem of development of children's verbal creativity is considered. Development of creative abilities of children of the advanced preschool age is one of the priority directions of preschool education according to Federal State Educational Standard of Preschool Education. The reason for developing creative abilities of the child is the high level of sensitivity of this age. At preschool age are put prerequisites for further creative abilities of the child. And from whether teachers were engaged in their development, depends whether the creative potential of the identity of the child of preschool age fully will be able to be realized. In article approaches of various scientists to interpretation of the concept «verbal creativity» are considered and also those components of this phenomenon which characterize the level of his development are revealed. The techniques directed to diagnostics of development of all components which are necessary for children's verbal creativity are described namely: level of formation of a lexicon and connectivity of the speech, ability to word formation, level of development of imagination. Results of diagnostics of features of development of components, necessary children of the advanced preschool age of children's verbal creativity are also presented. The levels of development of all components of verbal children's creativity – low, average, high are revealed.

Keywords: creative activity, verbal creativity, components of verbal creativity, creative development, speech development, preschool child, connectivity of speech, vocabulary, word formation, imagination, age sensitivity, level of vocabulary formation.

Дошкольный возраст - период активного усвоения разговорного языка, становления и развития всех сторон речи - фонетической, лексической, грамматической. В настоящее время российской общество испытывает большую потребность в творческих личностях, которые выделяются способностями предлагать неординарные решения всевозможных проблем, а также создавать оригинальный продукт. В связи с этим одним из наиболее приоритетных направлений исследований выступает выявление особенностей творческой деятельности ребенка, а также поиск путей ее формирования. Процесс речевого развития в дошкольном образовании рассматривается как общая основа воспитания и обучения детей. Современные приоритеты российского образования нашли свое отражение в Федеральном государственном образовательном стандарте дошкольного образования (ФГОС ДО), которые декларируют потребность в формировании условий для развития творческих способностей у детей дошкольного возраста в соответствии с их возрастными, индивидуальными, а также психофизиологическими особенностями. В согласии с ФГОС ДО речевое развитие включает владение речью как средством общения и культуры; обогащение активного

словаря; развитие связной, грамматически правильной диалогической и монологической речи; развитие речевого творчества; развитие звуковой и интонационной культуры речи, фонематического слуха; знакомство с книжной культурой, детской литературой, понимание на слух текстов различных жанров детской литературы; формирование звуковой аналитико-синтетической активности как предпосылки обучения грамоте. Работа над реализацией этих задач ведется постепенно в каждой возрастной группе.

Следует отметить, что в дошкольном возрасте дети имеют уникальные возможности в речевом творчестве, в частности, в области сочинительства собственных сказок, небылиц, тем не менее, для формирования такого творчества необходимо создать оптимальные условия, которые будут способствовать целостному раскрытию творческого потенциала личности ребенка дошкольного возраста.

Большая часть педагогических исследований доказывают, что старшие дошкольники обладают исключительными возможностями в области речевого творчества, так как имеют способности к придумыванию оригинальных рассказов, сказок в устной форме под влия-

нием и в результате специального обучения.

Таким образом, словесное творчество представляет собой наиболее сложный вид творческой деятельности ребенка. В этом творчестве проявляется стремление детей дошкольного возраста выразить в слове свое отношение к произведениям искусства, свое мироощущение.

Проблема развития словесного творчества, как и творчества в целом, на современном этапе все больше привлекает внимание исследователей, что связано с повышением внимания к личности ребенка, вопросам раскрытия индивидуальности.

Л.А. Венгер и Л.С. Выготский подчеркивают, что дошкольный возраст является периодом активного творческого развития личности ребенка в целом, в ходе которого развиваются и совершенствуются все психические познавательные процессы, становятся произвольными внимание, память, формируется связная речь. Полноценное овладение родным языком в дошкольном возрасте благотворно отражается на развитии интеллектуальной, нравственной, художественно-эстетической сторон личности ребенка [1;2].

Л.В. Ворошнина отмечает, что в старшем дошкольном возрасте у детей наблюдается повышение интереса к словесному творчеству. Они активно начинают придумывать сказки, стихи, небылицы. Причиной этого является расширение детского кругозора, социального опыта ребенка, при котором потребности в словесном творчестве актуализируются. Но, в случае отсутствия поддержки ребенка в его словесном творчестве, данная потребность угасает [3].

Сформированная же речь, подкрепленная интересом к литературным и народным произведениям, наоборот, дает возможность ребенку на основе своей собственной фантазии создать произведение, которое похоже на сказку, рассказ или стихотворение.

Проблему словесного творчества в дошкольном возрасте рассматривали А.М. Бородич, Е.И. Тихеева, О.С. Ушакова, авторы полагают, что в дошкольном возрасте структура такого творчества часто лишена четкости, логичности, системности. Эти недостатки можно устранить в ходе специально организованной работы педагога и детей [4;5].

Согласно определению И.А. Киришина, словесное творчество - это сложный вид творческой деятельности ребенка, который возникает под влиянием восприятия произведений искусства и проявляется в создании успешных сочетаний - рассказов, сказок, стихов [6].

О.Г. Григорьева, Н.А. Шинкарёва, А.В. Карманова, полагают, целесообразно развивать творческое мышление старших дошкольников на материале занятий, предполагающих свободное самовыражение воспитанников. [7;8].

В работе О.С. Ушаковой словесное творчество определяется через продуктивную деятельность, которая возникает под влиянием произведений искусства и впечатлений ребенка от окружающей действительности и выражается в создании устных сочинений [5].

Анализ литературных источников по проблеме исследования показал [9-14], что главными условиями детского словесного творчества являются связность речи, словарный запас, навыки словообразования, развитое воображение.

Так, Л.С. Выготский отмечает, что воображение начинает развиваться в игре, а затем продолжает свое развитие в других видах деятельности, в частности, в конструктивной, изобразительной, музыкальной, литературно-художественной. В старшем дошкольном возрасте в развитии воображения происходят значительные изменения, связанные с переходом от воссоздающего воображения к творческому воображению [2].

О.С. Ушакова отмечает, что в старшем дошкольном возрасте у детей сформирован определенный уровень развития связной речи, словарного запаса, которые помогают детям в словесном творчестве. Речевое разви-

тие в целом является важнейшей основой для развития словесного творчества. В старшем дошкольном возрасте словарный запас значительно увеличивается, что помогает детям более полно выражать свои мысли [5].

Интенсивно развивается в старшем дошкольном возрасте умение строить связные высказывания и связный текст. Развитие связной речи является одной из важнейших предпосылок для развития словесного творчества, считает Е. Фомина [15].

В процессе овладения речью ребенок приобретает навыки образования и употребления грамматических форм. Формирование грамматического строя речи у ребенка-дошкольника включает работу над морфологией (изменение слов по родам, числам, падежам), словообразованием (образование одного слова на базе другого с помощью специальных средств), синтаксисом (построение простых и сложных предложений).

По мнению Е.И. Тихеевой, в словотворчестве отражается самостоятельность, активность ребенка во владении языком, а также своеобразие спонтанно возникающих при этом первичных грамматических обобщений. Ребенок придумывает слова, так как не хватает слов для обозначения. Без словотворчества ребенок не может овладеть необходимым словарем [16].

Характерными особенностями творческого рассказывания являются самостоятельное придумывание сюжета с опорой на тему или прошлый опыт, придание ему формы связанного повествования. Для словесного творчества важное значение имеет сформированность у детей таких умений, как умение придумывать завязку, ход события, кульминацию и развязку, умение точно и выразительно передавать свой замысел [17].

Целью исследования являлось изучение особенностей выявленных компонентов словесного творчества у детей старшего дошкольного возраста.

В нем приняли участие 40 детей старшего дошкольного возраста, которые были разделены нами на две группы: контрольную – 20 детей, экспериментальную – 20 детей.

Исследование проводилось на базе МДОУ г. Иркутска.

Критериями сформированности словесного творчества выступали: уровень связности речи, словарный запас, способность к словообразованию, уровень воображения.

В качестве методик диагностики способностей к словесному творчеству выступали: методика «Исследование словарного запаса» (Ю.С. Ляховская, Ч. Осгуд); методика обследования связности речи (В. П. Глухов); методика «Исследование словообразования» (Р.И. Лалаева); методика «Где чье место?» (Е. Е. Кравцова).

На первом этапе использовалась методика Ю.С. Ляховской, Ч. Осгуда, которая позволяет оценить уровень сформированности словарного запаса детей.

Среди обследуемых детей высокий уровень сформированности словарного запаса был выявлен только у 10% детей экспериментальной группы и 15% детей контрольной группы. При выполнении задания дети составляли рассказ, в котором старались использовать разные слова, что подтверждает достаточно высокий коэффициент лексического разнообразия по этой группе. В рассказах детей присутствовали синонимы (например, «пошел – отправился», «смотреть – глядеть»), выражения с экспрессивно-оценочной окраской (например, «томчался», «восхитительно», «со всех ног», «перепугался до ужаса») и т.д. Рассказ детей данного уровня носил яркий, творческий характер. При этом также можно отметить высокий уровень коэффициента лексического богатства, который составил 23 слова в тексте в единицу времени. Коэффициент лексического разнообразия (то есть, соотношение слов, употребленных в тексте однократно, и общего количества употребительных слов) равен 0,82.

Дети со средним уровнем сформированности лекси-

ческого запаса 30% в экспериментальной группе и 40% в контрольной группе составили менее связный и яркий рассказ. В их речи меньше синонимов, слов и выражений с экспрессивно-оценочной окраской. Также можно отметить, что дети испытывали затруднение с продолжением рассказа – они знали, о чем говорить, но не знали, как это выразить. С нашей помощью дети справились с заданием. Коэффициент лексического богатства детей этой группы составил 15 слов в минуту, а коэффициент лексической выразительности – только 0,67.

Дети с низким уровнем сформированности лексического запаса 60% в экспериментальной группе и 50% в контрольной группе, смогли составить короткие рассказы, которые содержали только основную информацию об опыте ребенка: «Я пошел в детский сад, там я играл с друзьями, вечером мы с родителями пошли в гости». В рассказе этих детей практически отсутствуют синонимы, прилагательные, слова и выражения с экспрессивно-оценочной окраской. Часто в процессе рассказа дети затруднялись, молчали или говорили: «Я забыл, как это называется», «Не знаю, что еще рассказывать» и т.д. Коэффициент лексического богатства у детей с низким уровнем сформированности словарного запаса составил 10 слов в минуту, коэффициент лексического разнообразия – 0,49.

По результатам обследования по данной методике можно сделать вывод, что словарный запас старших дошкольников характеризуется низким уровнем сформированности лексического запаса.

Далее была проведена диагностика уровня связности речи, в ходе которой было выявлено по 20% детей с высоким уровнем связности речи в экспериментальной группе и контрольной группах. Для этих детей характерно правильное воспроизведение, последовательное и точное построение пересказа. Также стоит отметить в их тексте наличие разных типов предложений, отсутствие грамматических ошибок, слишком долгих пауз, затруднений в пересказывании.

Дети со средним уровнем связности речи 25% в экспериментальной группе и 35% в контрольной группе допускали незначительные отклонения от текста. При этом в их пересказе не было нарушений логики, грамматических ошибок, отсутствие длительных пауз. Рассказ этих детей характеризуется преобладанием простых предложений. Некоторые дети нуждались в небольших подсказках.

Дети с низким уровнем связности речи 55% в экспериментальной группе и 45% в контрольной группе допускали большие паузы при пересказе, зачастую их рассказ был лишен логики (например, ребенок начинал пересказывать сказку от третьего лица «он пошел», а потом от первого «я пошел»). Кроме того, можно отметить бедность лексики: мало синонимов, прилагательных, слов с экспрессивно-оценочной окраской и т.д.

Диагностика навыков словообразования у детей экспериментальной и контрольной групп выявила, что эти навыки также сформированы преимущественно на низком уровне.

Так, высокий уровень сформированности навыков словообразования выявлен только у 20% детей экспериментальной группы и 30% детей контрольной группы. Эти дети правильно смогли выполнить все задания, а именно: образование существительных с уменьшительно-ласкательным значением (например, машина – машинка), образование названий детенышей животных (например, кошка – котенок), образование прилагательных от существительного (например, мясо – мясной) и т.д. Высокий уровень навыков словообразования характеризуется тем, что дети безошибочно или с незначительными ошибками образуют нужные слова. Так, например, Игорь Л. Вместо «щенок» сначала сказал «щененок», но тут же исправился. В основном же, дети с высоким уровнем хорошо ориентируются в суффиксах, могут образовать слова с нужным значением.

Детей со средним уровнем развития навыков словообразования было выявлено больше – 40% в экспериментальной группе и 50% в контрольной группе. Дети со средним уровнем развития навыков словообразования смогли выполнить правильно 60-70% заданий. Чаще всего ошибки у детей возникают при образовании относительных прилагательных от существительных, например: «мясо» - «мясовый», «мясной»; «дом из кирпича» - «кирпичевый дом», «кирпичиковый дом»; «дом из камня» - «каменный дом», «камышковый дом»; «коробка из картона» - «картошная коробка», «картоновая коробка» и т.д.

Задание на образование названий детенышей животных также представляло определенную трудность для детей со средним уровнем словообразовательных навыков. Так, если от более или менее привычных животных дети образовывали название детенышей без труда, то названия некоторых животных вызывали трудности. Например, дети затруднились правильно назвать детеныша свиньи, как в единственном, так и во множественном числе – «свиненок», «свинята». Часто при образовании названий детенышей во множественном числе дети делали распространенную ошибку: «поросенки», «утенки», «ежонки». Еще одной ошибкой, которую мы выявили при выполнении этого задания, было то, что дети либо не понимают задания, либо не понимают разницы между образованием существительных с уменьшительно-ласкательным значением и образованием названия детенышей. Так, часто вместо «лисенок» дети говорили «лисичка», вместо «волчонок» - «волчок», «ежик» вместо «ежонка» и т.д.

Дети с низким уровнем навыков словообразования 40% в экспериментальной группе и 20% в контрольной группе демонстрировали неумение образовывать новые слова с помощью суффиксов. Причем зачастую они даже не пытались этого делать, пускай и с ошибками, а предпочитали говорить: «Я не знаю, как сказать», «Я забыл», «Я не буду говорить» и т.д.

Ошибок у этих детей было больше всего, правильных ответов было мало, и зачастую это были наиболее употребляемые слова, а с менее знакомыми у детей были трудности. То есть, дети с низким уровнем навыков словообразования не могут выполнить задание по аналогии, они не понимают закономерностей словообразования. Даже с нашей помощью выполнить задания им было сложно.

Таким образом, можно сделать вывод, что еще один компонент, необходимый для успешного словесного творчества у обследуемых дошкольников выражен преимущественно на среднем и низком уровне. Очевидно, что несформированность навыков словообразования препятствует успешному словесному творчеству старших дошкольников.

Цель использования методики «Где чье место?» заключается в том, чтобы посмотреть, насколько ребенок сумеет проявить свое воображение в жестко заданной предметной ситуации.

Диагностика по данной методике позволила выявить детей с высоким уровнем развития воображения. Таких детей было 15% в экспериментальной группе и 15% в контрольной группе.

Дети с высоким уровнем не только выбирали нестандартные места для кружочков, но и могли придумать историю, почему предметы в кружочках оказались не на своих местах. Например, Вика С. рассказала, как мальчик и его друг играли в мяч, поэтому все предметы оказались не на своих местах – сначала собака погналась за мячом и оказалась в реке, кошка испугалась собаки и забралась на дерево, горшок с цветком разбился, потому что в него попал мяч, который отскочил, когда его пытались схватить собака.

Дети со средним уровнем развития воображения 40% в экспериментальной группе и 55% в контрольной группе выполнили это задание без труда только в от-

ношении расстановки предметов на необычные места. Объяснить, почему они там оказались, дети затруднялись. Некоторые дети, например, Ваня А., начал ставить фигурки на свое место, как только его попросили объяснить, почему он их расставил на необычные места.

Чаще всего дети отвечали «Я не знаю», «Не могу ничего придумать», смущались.

Дети с низким уровнем развития воображения 45% в экспериментальной группе и 30% в контрольной группе не могут выполнить задание так в соответствии с просьбой педагога. Так, они расставляли предметы на их обычные места, а если их спрашивали, почему они выбрали именно это место, как правило, приводили следующие аргументы: «Собака у бабушки в будке живет, я видел», «У меня братик в коляске иногда лежит» и т.д.

Таким образом, воображение у старших дошкольников развито недостаточно, чтобы дети могли реализовать свою творческие способности в процессе словесного творчества.

Все это свидетельствует о необходимости планомерной работы, направленной на развитие указанных компонентов словесного творчества старших дошкольников, которая будет реализована в формирующем этапе нашего исследования.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Венгер Н.Ю. Путь к развитию творчества [Текст] / Н.Ю. Венгер // Дошкольное воспитание. – 2012. – №11. – С.32-38.

2. Выготский Л.С. Воображение и творчество в дошкольном возрасте [Текст] / Л.С. Выготский. – СПб.: Союз, 2007. – 92 с.

3. Ворошникова Л.В. Пути совершенствования процесса обучения старших дошкольников творческому рассказыванию [Текст]: Автореф. дис.канд. пед. Наук / Л.В. Ворошникова - М., 1998. - 149 с.

4. Бородич А.М. Методика развития речи детей: Учеб. пособие для студентов пед. ин-тов по спец. дошкольная педагогика и психология [Текст] / А.М. Бородич. – М.: Просвещение, 2011. – 255 с.

5. Ушакова О.С. Методика развития речи детей дошкольного возраста [Текст] / О.С. Ушакова, Е.М. Струнина. – М.: Владос, 2014. – 163 с.

6. Киршин И.А. Педагогические условия развития детского словесного творчества (в сфере дополнительного образования): автореф. дисс. ... канд. пед. наук [Текст] / И. А. Киршин. – Калининград, 2009. – 17 с.

7. Григорьева О.А., Шинкарева Н.А. Особенности развития творческого воображения мальчиков и девочек 6-го года жизни./Современная педагогика. 2015. № 10 (35). с. 62-63.

8. Шинкарёва Н.А., Карманова А.В. Педагогические условия развития творческого воображения детей старшего дошкольного возраста. Молодой ученый. 2016. № 9 (113). С. 1210-1213.

9. Галкина И.А., Теплых Е.А. Метод моделирования как средство развития описательного типа текста у старших дошкольников // Балтийский гуманитарный журнал. 2016. Т. 5. № 3 (16). С. 211-213.

10. Гаранина Е.А., Филатова И.В. Оппозиции в текстах сказок как средство обогащения словаря дошкольников // Самарский научный вестник. 2013. № 2 (3). С. 22-25.

11. Денисова Е.Е. Методы и приемы обучения дошкольников рассказыванию // Карельский научный журнал. 2014. № 4 (9). С. 54-57.

12. Ясинских Л.В. Развитие эмоциональной отзывчивости у дошкольников в процессе восприятия произведений искусства // XXI век: итоги прошлого и проблемы настоящего плюс. 2013. № 8 (12). С. 168-174.

13. Антонюк В.З. Формирование интеллектуальной готовности старшего дошкольника к учебе в школе // Балтийский гуманитарный журнал. 2013. № 3 (4). С. 5-7.

14. Галеева Е.В., Галкина И.А. Психологические и психолингвистические аспекты вербализации эмо-

ций у дошкольников // Карельский научный журнал. 2014. № 1 (6). С. 53-55.

15. Фомина Е. Развиваем связную речь. [Текст] / Е. Фомина, Л. Шадрин. – М.: Сфера, 2012. – 128 с.

16. Тихеева Е.И. Развитие речи детей (раннего и дошкольного возраста) [Текст] / Е.И. Тихеева // Хрестоматия по теории и методике развития речи детей дошкольного возраста. – М.: Академия, 2009. – 214 с.

17. Алексеева М.М., Методика развития речи и обучения родному языку дошкольников [Текст]: Учеб. Пособие для студ. высш. и сред. пед. учеб. заведений / М.М. Алексеева, И. Яшина. – М.: Академия, 2008 – 400 с.

Статья поступила в редакцию 23.05.2018

Статья принята к публикации 27.08.2018

УДК 371.388.3

ТЕХНОЛОГИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИХ УМЕНИЙ УЧАЩИХСЯ НА УРОКАХ ФИЗИКИ

© 2018

Атлуханова Луиза Бремовна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры
«Биофизики информатики и медаппаратуры»

Инусова Халимат Магомедовна, кандидат педагогических наук,
доцент кафедры «Физики и методики преподавания»

*Дагестанский государственный педагогический университет
(367003, Россия, Махачкала, улица Ярагского, 57, e-mail: bremovna77@mail.ru)*

Аннотация. В статье представлен опыт формирования исследовательских умений учащихся на уроках физики посредством компьютерно-лабораторного комплекса. Рассмотрены формы включения учащихся в научно-исследовательскую деятельность внутрипредметная, специальная, непрерывная; специфические признаки педагогической технологии (диагностическое целеполагание, предполагающие обязательное достижение целей процесса обучения; эффективность, гарантирующую положительный результат за минимальное учебное время; воспроизводимость, обеспечивающее алгоритмичность, проектируемость, целостность, управляемость, протекания педагогического процесса; корректируемость, предполагающую наличие постоянной обратной связи, вносящей необходимые дополнения, уточнения и исправления). Выделяются взаимосвязанные интерактивные программы, позволяющие формировать исследовательские умения у учащихся на уроках физики: «Базы данных», к ним относятся справочные системы, энциклопедии, представляющие собой красочные, озвученные и довольно объемные базы данных; «Электронные учебники», представляющие собой домашние виртуальные репетиторы, отчасти напоминающие справочные пособия, «Физика в картинках» ориентированная на работу с моделями природных явлений, решение задач, где активно применяются видеофрагменты физических опытов; «Программы имитаторы» направленные на открытие новых возможностей компьютера, в частности (представление графиков, фиксация физических параметров, хранение и обработка опытных данных). Приведена технология формирования исследовательских умений учащихся, которая привносит существенный вклад в образовательную область «Физика», а также методику обучения физики, поскольку позволяет моделировать деятельность учителя и ученика с позиции лично-ориентированного подхода.

Ключевые слова: естественнонаучное образование, учебно-исследовательская деятельность, формирование исследовательских умений, педагогическая технология, признаки педагогической технологии, интерактивные программы, компьютерный лабораторный комплекс, электронный учебник, базы данных, тестовый модуль.

TECHNOLOGY OF FORMATION OF RESEARCH ABILITIES OF PUPILS AT PHYSICS LESSONS

© 2018

Atlukhanova Louise Bramovna, candidate of pedagogical Sciences, associate Professor of
«Biophysics of Informatics and medical equipment»

Inusova Khalimat Magomedovna, candidate of pedagogical Sciences, associate Professor of
the Department of Physics and teaching methods

Dagestan State Pedagogical University.

(367003, Russia, Makhachkala, Yaragsky street, 57, e-mail: bremovna77@mail.ru)

Abstract. The article presents the experience of formation of students' research skills in physics lessons by means of computer-laboratory complex. Consider the forms of inclusion of students in research activities intra-subject, special, continuous, and specific characteristics of pedagogical technologies (diagnostic goal setting, necessarily implies the achievement of the objectives of the learning process; efficiency, guaranteeing a positive result in minimal training time; reproducibility, providing algorithmicity, projectability, integrity, manageability, flow of the pedagogical process; correctability, assuming the presence of constant feedback, making the necessary additions, clarifications and corrections). Allocated interconnected interactive programs, allowing the formation of research skills of students in physics classes: «Databases», these include the referral system, the encyclopedia, which is a colorful, articulated and quite large database; «Electronic books», which is a home virtual Tutors, somewhat reminiscent of the manuals, «Physics in pictures» focuses on the work with models of natural phenomena, the solution of problems where actively used videos of physical experiments; the «Program simulators» aimed at opening new possibilities of the computer in particular (representation of graphs, the fixation of physical parameters, storing and processing experimental data). The technology of formation of research skills of students, which brings a significant contribution to the educational field of «Physics», as well as methods of teaching physics, as it allows you to simulate the activities of teachers and students from the perspective of personality-oriented approach.

Keywords: natural science education, educational and research activity, formation of research skills, pedagogical technology, signs of pedagogical technology, interactive programs, computer laboratory complex, electronic textbook, databases, test module.

Постановка проблемы в общем виде и ее связь с важными научными и практическими задачами. Высокий уровень развития экономики является движущей силой современного постиндустриального общества, что обусловлено стремительно развивающимися информационными средствами, и коммуникационными технологиями. Возрастающий объем, и сложность информации находят адекватное отражение в педагогике и предполагают модернизацию содержания образования и проектирование моделей обучения, обеспечивающих формирование у учащихся специальных знаний, умений и навыков, способствующих их готовности к исследовательской деятельности, свободной интеграции предметных областей. В связи с этим возникают предпосылки к радикальным изменениям содержания естественнонауч-

ного, образования применению новых подходов и структур построения, обеспечивающих развитие способностей учащихся, на формирование творческой, исследовательской структуры познавательной деятельности.

Однако, на практике, в школе ещё недостаточно сформировано представление о содержании учебно-исследовательской деятельности, методах формирования исследовательского умения, педагогических условиях включения в исследовательскую деятельность.

Анализ последних исследований и публикаций, в которых рассматривались аспекты этой проблемы и на которых обосновывается автор; выделение нерешенных ранее частей общей проблемы. В исследованиях В.И. Андреева [1], В.В. Давыдова [2], И.В. Гребенева [3], В.В. Долбнева [4], О.В. Лебедевой [3],

А.В. Леонтовича [5], А.С. Обухова [6], В.Г. Разумовского [7], С.А. Старченко [8], А.В. Усова [9], Л.М. Фрийдмана [10], И.С. Якиманской [11] др. [12, 13, 14] учебно-исследовательская деятельность учащихся рассматривается, как процесс решения поставленной проблемы на основе самостоятельного поиска теоретических знаний, где предвидение и прогнозирование существенно влияют на результаты исследования.

Наиболее ярко, ориентация на формирование исследовательских умений и способностей как основы будущей профессиональной деятельности, на сегодняшний день проявляется только в профильных учебных заведениях, лицеях, колледжах. Здесь идёт активный поиск форм и методов реализации учебно-исследовательской деятельности в современных условиях, на основе широкого применения различных подходов, методик, методов и приемов, в том числе и с помощью компьютерных средств и информационных технологий.

На наш взгляд, в современной школе возможны следующие формы включения учащихся учебно-исследовательскую деятельность.



Рисунок 1 – Формы включения учащихся в научно-исследовательскую деятельность.

В рамках внутрипредметной формы возможна проблематизация педагогического процесса. Внешняя проявляется во внеучебной деятельности, однако, перенос полученных специальных знаний на учебную деятельность практически не осуществляется.

Специальная форма обеспечивает разработку специального предмета, в котором основными педагогическими методами становятся методы исследовательской деятельности. Следует отметить, что разработанный специальный предмет, по содержанию интегративный и в учебном процессе выполняет следующие функции:

- пропедевтическая, направленная на первоначальное ознакомление учеников с методами исследовательской деятельности;
- обобщающая, ориентированная на систематизацию знаний, умений, навыков на философском уровне. Следует обозначить, что недостатком такой формы предмета, является косвенность образовательного процесса.

Непрерывная форма включения учащихся в учебно-исследовательскую деятельность предполагает последовательное и поэтапное формирование исследовательских умений учащихся в течении длительного времени (срока обучения). Приведенная форма позволяет достичь высокий уровень дидактического синтеза дисциплин, поскольку исследовательские умения у учащихся формируются сознательно и умышленно. Кроме того, межпредметное взаимодействие данной формы предполагает включение субъектов педагогического процесса в единый сложный механизм упорядоченного, методичного и личностно-ориентированного включения в учебно-исследовательскую деятельность.

Мы согласны с мнением А.Ю. Фадеева [15], что учебно-исследовательская деятельность должна быть «растворена» в процессе естественнонаучного образования без разрушения цельности своей структуры и стать основой интеграции научных знаний и умений учащихся, приобретенных при изучении различных естественнонаучных предметов.

Ограниченная (локальная) форма включения в учебно-исследовательскую деятельность предполагает, частичное неполное включение учащихся в исследовательскую деятельность. Исследовательские методики применяются не системно, ограниченно, локально. Здесь

уместно высказывание В.П. Шинкаренко [16], который считает, что «многие неудачи тех или иных предложений, направленных на совершенствование организации учебно-воспитательного процесса, объясняются несистемным, локальным, изолированным подходом к преобразованию компонентов педагогической системы».

Анализ педагогической и естественнонаучной литературы показал, что формирование исследовательских умений будет эффективным, если учащимся удастся выявить межпредметные связи отдельных компонентов в содержании естественнонаучных дисциплин. С учетом этого нами разработана и предложена технология, которая содержит компьютерно-лабораторный комплекс, включающий задания, расположенные в логической последовательности, а также указания к их выполнению.

Формирование целей статьи (постановка задания). Для того чтобы обосновать технологию формирования исследовательских умений учащихся, необходимо рассмотреть понятие «педагогическая технология», понять ее сущность и структуру.

Анализ психолого-педагогической, философской социальной другой литературы указывает, что изначально технология обозначает последовательность действий по преобразованию материала, тем самым понятие «технология» относится к производственному процессу, но глубокие преобразования в науке, технике и т. д. привели к технологизации и другие области, в том числе и образование. Поскольку технология – это процесс преобразования, то в педагогике мы преобразуем информацию, что позволяет нам процесс обучения сделать более управляемым и результативным.

Изложение основного материала исследования с полным обоснованием полученных научных результатов.

Таким образом, под педагогической технологией понимается комплексный процесс, включающий в себя субъектов педагогического процесса, идеи, средства и способы преобразования информации в готовый потребительский продукт (знания, умения, навыки).

Выделяют следующие специфические признаки педагогической технологии:

- диагностическое целеполагание, предполагающие обязательное достижение целей процесса обучения;
- эффективность, гарантирующую положительный результат за минимальное учебное время;
- воспроизводимость, обеспечивающее алгоритмичность, проектируемость, целостность, управляемость, протекания педагогического процесса;
- корректируемость, предполагающую наличие постоянной обратной связи, вносящей необходимые дополнения, уточнения и исправления [17].

Технология формирования исследовательских умений строится на основе координированных диалоговых программ, каждая из которых ориентирована на формирование определенной группы исследовательских умений. Кроме того, существующие и доступные нам компьютерные программы, могут быть положены в основу компьютерного лабораторного комплекса по физике.

Проведенное нами исследование в области формирования исследовательских умений на уроках физики, позволило нам выделить несколько категорий программ.

Категория «Базы данных» включает в себя различные справочные системы, энциклопедии, в которых систематично, объемно, последовательно и доступно представлен материал, позволяющий ученику быстро ориентироваться и находить нужное.

Категории «Электронные учебники», представляющие собой домашние виртуальные репетиторы, отчасти напоминающие справочные пособия.

Категория «Физика в картинках» ориентированная на работу с моделями природных явлений, решение задач, где активно применяются видеофрагменты физических опытов.

Категория «Программы имитаторы» направленные на открытие новых возможностей компьютера, в част-

ности (представление графиков, фиксация физических параметров, хранение и обработка опытных данных).

Следует отметить, что представленные категории программ целесообразно применять практически во всех лабораторных практикумах по физике, в качестве виртуального консультанта, измерительного устройства, контроля и фиксации физических характеристик, обработки экспериментальных результатов, презентации на конференциях. На наш взгляд самая эффективная схема применения комплекса программ в лабораторном практикуме это база данных – электронный учебник – имитаторы (для расчета данных) – тестовый модуль (для контроля знаний) - физика в картинках (для презентации и защиты лабораторной работы). Следовательно, использование компьютерных (диалоговых) программ на лабораторных работах по физике решает много временных и методических проблем (сокращает время, ускоряет процесс усвоения), что позволяет заниматься поиском новых способов выполнения лабораторных работ.

Выводы исследования и перспективы дальнейших изысканий данного направления. Представленный комплекс программ (технология формирования исследовательских умений учащихся на уроках физики) привносит существенный вклад в образовательную область «Физика», а также методику обучения физики, поскольку позволяет моделировать деятельность учителя и ученика с позиции личностно-ориентированного подхода.

Технология формирования исследовательских умений учащихся на уроках физики позволяет:

- систематизировать и упорядочить информацию;
- сформировать самостоятельность у учеников;
- технологизировать процесс (хранение и представление результатов эксперимента, поэтапное распределение таблиц, графиков, диаграмм т. д.);
- индивидуализировать учебно-исследовательскую деятельность с учётом потребностей и интересов учащихся;
- формировать исследовательские умения (умение работать с различными источниками информации, умения по обработке результатов лабораторной работы, умение проводить опыты, умение синтезировать новые знания, умение формулировать задачи и гипотезу эксперимента и др.).

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Андреев В.И. Эвристическое программирование учебно-исследовательской деятельности (в обучении естественным предметам): Дисс. ... док. пед. наук:13.00.01. – Казань, 1983 – 393с.
2. Давыдов В.В. Содержание и структура учебной деятельности учащихся / В.В. Давыдов // Формирование учебной деятельности школьников. – М., 1982. – С. 10–21.
3. Гребенев И.В., Лебедева О.В. Моделирование учебного процесса для организации исследовательского обучения физике // Модели и моделирование в методике обучения физике: Материалы докладов V всероссийской научно-теорет. конф. - Киров: Изд-во КИПКИПРО, 2010. – С. 7–12.
4. Долбнев В.В. Организация научно-исследовательской деятельности в рамках школьного научного общества учащихся [Текст] // Актуальные вопросы современной педагогики: материалы VIII Междунар. науч. конф. (г. Самара, март 2016 г.). — Самара: ООО «Издательство АСГАРД», 2016. — С. 134–137.
5. Леонтович А.В. Исследовательская деятельность учащихся / А.В. Леонтович. – М.: МГДД(Ю)Т, 2003 – 110 с.
6. Обухов А.С. Исследовательская позиция и исследовательская деятельность: что и как развивать // Исследовательская деятельность школьников, 2003. - № 4. – С.18–23.
7. Разумовский В.Г. Первое место в мире по образованию в области естествознания // Физика в школе. - 1992. - № 5-6. - С. 53–55.

8. Старченко С.А. Интеграция содержания естественнонаучного образования в лицее. Теоретико-практический аспект. М.: Изд-ий дом «Подмосковье», 2000. - 280 с.

9. Усова А.В. Формирование у учащихся общих учебно-познавательных умений в процессе изучения предметов естественного цикла. - Челябинск, изд-во ЧГПИ «Факел», 1994.

10. Фридман Л.М. Психолого-педагогические основы обучения математике в школе. — М.: Просвещение, 1983. 160 с.

11. Якиманская И.С. Технология личностно-ориентированного образования /Отв. ред. М.А. Ушакова. -М.: Сентябрь, 2000. 176 с.

12. Рахимов М.М. Дидактические основы активизации учебно-познавательной деятельности учащихся // Балтийский гуманитарный журнал. 2017. Т. 6. № 4 (21). С. 379-382.

13. Нелюбина Е.Г., Самарина Е.С. Научно-исследовательская деятельность школьников по химии: проблемы и перспективы // Самарский научный вестник. 2013. № 2 (3). С. 42-43.

14. 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.

15. Фадеев А.Ю. Формирование исследовательского умения учащихся посредством компьютерных технологий в процессе изучения пропедевтического курса физики: Дисс. ... кан. пед. наук:13.00.02. – М., 2003 – 191 с.

16. Шинкаренко В.А. Теоретические основы коррекционных занятий по развитию познавательной деятельности с учащимися с легкой интеллектуальной недостаточностью / В.А. Шинкаренко // Ученые записки факультета специального образования: сб. науч. ст. / Белорус. гос. пед. ун-т им. М. Танка ; науч. ред. С.Е. Гайдукевич, В.А. Шинкаренко, Н.В. Дроздова. – Минск: БГПУ, 2016. – С. 270–279.

17. Исламбекова И.С. Технологический подход к формированию проектной культуры педагога профессионального обучения: Дисс. ... кан. пед. наук:13.00.08. – Махачкала, 2010 – 190 с.

Статья поступила в редакцию 30.06.2018

Статья принята к публикации 27.08.2018

ПРИНЦИПЫ ОБУЧЕНИЯ ПСИХОЛОГИИ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКЕ
БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ-ПСИХОЛОГОВ

© 2018

Барышникова Елена Викторовна, кандидат педагогических наук,
доцент кафедры теоретической и прикладной психологии
Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет
(454080, Россия, Челябинск, пр. Ленина, 69, e-mail: e.v.baryshnikova@mail.ru)

Аннотация. В настоящее время введение новых Федеральных государственных образовательных стандартов высшего образования актуализирует профессиональную подготовку будущих педагогов-психологов. В связи с этим данная статья посвящена исследованию принципов обучения психологии в профессиональной подготовке будущих педагогов-психологов. В статье обосновывается актуальность профессиональной подготовки будущих педагогов-психологов к организации профессиональной деятельности. Раскрываются теоретические аспекты проблемы профессиональной подготовки будущих педагогов-психологов на основе соответствующих принципов обучения. Представлен анализ существующих в дидактике классификаций принципов обучения. Уточняются особенности реализации общедидактических принципов при обучении психологии. Принимая во внимание специфику преподавания психолого-педагогических дисциплин, в статье указывается на необходимость уточнения принципов обучения психологии. Результаты проведенного теоретического исследования позволили автору выявить основные принципы обучения психологии, которым в данной статье уделяется особое внимание. По результатам проведенного теоретического исследования оформляются соответствующие выводы. Основные положения и выводы данной статьи могут быть применены в научной и профессиональной деятельности педагогов и психологов, которые занимаются проблемами начального общего образования, среднего общего образования и высшего профессионального образования. Проведенное теоретическое исследование позволяет сделать вывод о важности подготовки будущих педагогов-психологов к осуществлению профессиональной деятельности с учетом общедидактических принципов обучения и специфических принципов обучения психологии и необходимости организации целенаправленной работы в этом направлении.

Ключевые слова: принципы обучения, общедидактические принципы обучения, классификация принципов обучения, принципы обучения психологии, профессиональное образование, профессиональная подготовка, профессиональная деятельность, педагог-психолог, преподавание психологии.

PRINCIPLES FOR TRAINING PSYCHOLOGY IN THE PROFESSIONAL TRAINING
OF FUTURE TEACHERS-PSYCHOLOGISTS

© 2018

Baryshnikova Elena Viktorovna, the candidate of pedagogical Sciences,
Professor of Department of theoretical and applied psychology
South Ural State Humanitarian-Pedagogical University
(454080, Russia, Chelyabinsk, Lenin Avenue, 69, e-mail: e.v.baryshnikova@mail.ru)

Abstract. At present, the introduction of new federal state educational standards of higher education actualizes the professional training of future psychologists. In this regard, this article is devoted to the study of the principles of teaching psychology in the professional training of future psychologists. The article proves the urgency of professional training of future pedagogues and psychologists for the organization of professional activities. Theoretical aspects of the problem of vocational training of future pedagogues-psychologists are revealed on the basis of the corresponding principles of education. The analysis of teaching principles existing in didactics is presented. Specifics of the implementation of the general principles of teaching psychology are specified. Taking into account the specifics of the teaching of psychological and pedagogical disciplines, the article points to the need to clarify the principles of the teaching of psychology. The results of the theoretical research allowed the author to reveal the basic principles of psychology education, which are given special attention in this article. Based on the results of the theoretical study, the relevant conclusions are drawn. The main provisions and conclusions of this article can be applied in the scientific and professional activities of teachers and psychologists who deal with problems of primary general education, secondary general education and higher professional education. The conducted theoretical research allows to draw a conclusion about the importance of training future psychologists for the implementation of professional activities, taking into account the general democratic principles of education and the specific principles of psychology education and the need to organize purposeful work in this direction.

Keywords: the principles of education, the principles of general education, the classification of principles of instruction, the principles of teaching psychology, vocational education, vocational training, professional activity, teacher-psychologist, teaching psychology.

Постановка проблемы в общем виде и ее связь с важными научными и практическими задачами. Модернизация высшего образования актуализирует проблему профессиональной подготовки будущих педагогов-психологов. Актуальность указанной проблемы исследования обусловлена переходом на новые Федеральные государственные образовательные стандарты высшего образования и внедрения профессионального стандарта «Педагог-психолог», согласно которой одной из приоритетных задач в системе высшего образования становится формирование у бакалавров психолого-педагогического направления профессиональной компетенции в области обучения психологии [1; 2]. Важная роль в этом отводится принципам обучения психологии, реализация которых на этапе подготовки будущих специалистов к профессиональной деятельности позволит эффективно решать задачи профессионального образования. Вместе с тем следует отметить,

что знание этих принципов педагогами-психологами и их реализация в дальнейшей профессиональной деятельности позволит им эффективно решать профессиональные задачи психолого-педагогического направления.

Анализ последних исследований и публикаций, в которых рассматривались аспекты этой проблемы и на которых обосновывается автор; выделение неразрешенных ранее частей общей проблемы. Анализ психолого-педагогической литературы по проблеме исследования [3–10] свидетельствует о разнообразии подходов ученых к изучению проблемы профессиональной подготовки будущих педагогов-психологов. Отметим, что подготовка будущих педагогов-психологов к осуществлению профессиональной деятельности достаточно подробно рассматривается нами в соответствующих научных изданиях и публикациях [11; 12]. В связи с этим не будем подробно анализировать состояние проблемы исследования, а только укажем на некоторые аспекты ее иссле-

дования в рамках профессионального образования. Так, общей характеристике профессиональной деятельности посвящены работы В.А. Кан-Калика, В.А. Крутецкого, Н.В. Кузьминой, А.К. Марковой, В.А. Сластенина.

Основные теоретико-методологические предпосылки профессиональной деятельности рассматривают Б.Г. Ананьев, А.А. Бодалев, А.А. Деркач, Н.В. Кузьмина, А.К. Маркова.

Разработка категориального аппарата профессиональной деятельности нашла отражение в научных трудах А.А. Деркача, Е.А. Климова, А.Н. Леонтьева, А.К. Марковой, К.К. Платонова, Н.С. Пряжникова.

Вопросы профессиональной подготовки практического психолога раскрываются в научных исследованиях М.Р. Битяновой, И.В. Вачкова, И.В. Дубровиной, Э.Ф. Зеера, Н.А. Зиминой, Е.А. Климова, Н.С. Кузьминой, О.В. Хухлаевой.

Методическая подготовка практических психологов раскрывается в исследованиях и научных работах М.Р. Битяновой, И.В. Дубровиной, Н.У. Заиченко, В.Н. Карандашева, В.Я. Лядуис.

Вместе с тем следует отметить, что наряду с разработанностью отдельных аспектов указанной проблемы исследования, аспект изучения принципов обучения психологии и их реализации в профессиональной подготовке педагогов-психологов остается наименее исследованным.

Формирование целей статьи (постановка задания). Сказанное выше позволит определить цель написания данной статьи, которой является ознакомление с принципами обучения психологии и особенностями их реализации в профессиональной подготовке будущих педагогов-психологов.

Изложение основного материала исследования с полным обоснованием полученных научных результатов. Под принципами обучения понимаются руководящие идеи в организации учебных занятий, научно обоснованные рекомендации, правила, нормы, регулирующие процесс обучения [13, с. 81].

В дидактике существуют различные классификации принципов обучения, появление которых, на наш взгляд, обусловливается развитием науки и практики, модернизацией современного образования.

Анализ существующих классификаций принципов обучения позволил установить, что в теории обучения не существует общепринятой классификации принципов обучения. Все последующие разработанные учеными классификации принципов обучения, как показывает сравнительный анализ, включают основополагающие принципы обучения, сформулированные Я.А. Коменским. Каждая классификация разрабатывается с учетом определенного признака, которым в основном являются дидактические идеи ученых.

Следует отметить, что в данной статье мы не ставили своей целью раскрывать подробно все существующие классификации принципов обучения. В связи с этим перечислим только наиболее распространенные среди них классификации принципов обучения.

Классификация принципов обучения И.П. Подласого разработана на основе дидактических принципов Я.А. Коменского и включает новые: принцип систематичности и последовательности, принцип прочности, принцип сознательности и активности, принцип наглядности обучения, принцип связи теории с практикой, принцип научности, принцип доступности. По мнению ученого, процесс обучения должен предусматривать соответствие содержания, методов и форм обучения возрастным особенностям обучающихся, единство научных знаний с практикой, формирование научного мировоззрения. В связи с этим И.П. Подласым наряду с общедидактическими принципами Я.А. Коменского добавляются такие принципы, как принцип связи теории с практикой, принцип научности, принцип доступности.

В основе классификации принципов обучения

Ю.К. Бабанского лежит деятельностный подход к организации процесса обучения. Отметим, что в соответствии с основными положениями деятельностного подхода Ю.К. Бабанский значительно дополняет перечень основополагающих принципов в классификации Я.А. Коменского. Классификация Ю.К. Бабанского включает следующие принципы обучения: принцип научности обучения, принцип систематичности и последовательности в обучении, принцип доступности, принцип прочности, осознанности и действенности результатов образования, воспитания и развития, принцип сознательности и активности учащихся в обучении, принцип наглядности, принцип связи обучения с жизнью, с практикой, принцип сочетания различных методов и средств обучения в зависимости от задач и содержания, принцип создания необходимых условий для обучения.

Классификация принципов обучения М.Н. Скаткина разрабатывается на основе процесса управления познавательной деятельностью обучающихся. С учетом этого ученым выделяются следующие принципы обучения: принцип научности и повышенной трудности, принцип систематичности, принцип прочности результатов обучения и развития познавательных сил учащихся, принцип сознательности и творческой активности, принцип наглядности обучения и развития теоретического мышления, принцип связи обучения с жизнью, с практикой, принцип всестороннего развития, принцип перехода от обучения к самообразованию, принцип положительного эмоционального фона обучения, принцип коллективного характера обучения и учета индивидуальных особенностей учащихся.

Интересна, на наш взгляд, классификация принципов обучения П.И. Пидкасистого. Мы предполагаем, что при разработке своей классификации ученый опирался на основные положения проблемного обучения и учитывал значимость в процессе обучения организации самостоятельной работы обучающихся. В связи с этим к принципам обучения П.И. Пидкасистый относит следующие: принцип развивающего и воспитывающего характера обучения, принцип научности содержания и методов учебного процесса, принцип систематичности и последовательности в овладении достижениями науки, культуры, опыта деятельности, принцип сознательности, творческой активности и самостоятельности учащихся, принцип наглядности, единства конкретного и абстрактного, рационального и эмоционального, репродуктивного и продуктивного, принцип доступности обучения, принцип прочности результатов обучения и развития познавательных сил учащихся, принцип связи обучения с жизнью, принцип рационального сочетания коллективных и индивидуальных форм и способов учебной работы.

При разработке своей классификации принципов обучения В.И. Загвязинский особое внимание уделяет развитию личности обучающихся и повышению эффективности процесса обучения. В соответствии с этим им разработаны следующие принципы обучения: принцип научности и связи теории с практикой, принцип систематичности и системности, принцип доступности, принцип прочности, принцип сознательности и активности учащихся в обучении, принцип наглядности, принцип развивающего и воспитывающего обучения, принцип фундаментальности образования и его профессиональной направленности, принцип социокультурного соответствия, принцип положительной мотивации и благоприятного эмоционального климата обучения, принцип сочетания и индивидуальных и коллективных форм обучения.

Ученые отмечают, что принципы обучения должны быть едиными как для гуманитарных, так и для естественно-математических наук, поскольку они выражают определенные объективные закономерности обучения, хотя и при различном содержании соответствующих учебных дисциплин [14; 15]. Вместе с тем, на

наш взгляд, принципы обучения должны предполагать и особенность их реализации при обучении психологии, поскольку обучение психологии имеет свою специфику. Отметим, что специфика реализации в образовательном процессе принципов обучения психологии обусловлена особенностями содержания психологии как научной отрасли и учебного предмета. К особенностям следует отнести направленность процесса обучения психологии на изучение основных психологических теорий и понятий, на изучение обучающимися закономерностей психического развития, развитие умений анализировать психическую деятельность, применять полученные знания для познания и совершенствования самих себя и окружающего мира, на овладение умениями взаимодействовать с другими людьми. С учетом этого, как показывает наш опыт преподавания психолого-педагогических дисциплин, необходимо уточнение и обогащение содержания принципов обучения применительно к процессу обучения психологии и разработка новых принципов обучения. Поэтому в настоящее время данное направление исследования привлекает особое внимание педагогов и психологов. Так, наряду с общедидактическими принципами обучения учеными разрабатываются и специфические принципы психологии. Анализ психолого-педагогической литературы [16–19] позволяет отметить, что обучение психологии в общеобразовательных организациях имеет свою специфику, которая определяется содержанием, методами обучения, индивидуальными и возрастными особенностями обучающихся. Данный факт определяет и специфичность реализации принципов обучения психологии в различных образовательных организациях в процессе преподавания психологии. Так, по мнению доктора психологических наук И.В. Дубровиной, при обучении психологии в средней общеобразовательной организации практическому психологу наряду с общедидактическими принципами обучения необходимо руководствоваться следующими принципами обучения психологии [20, с. 549]:

- принципом межпредметной координации;
- принципом развития и саморазвития личности ученика на основе его индивидуальных особенностей как субъекта познания;
- принципом предметной деятельности и общения;
- принципом активного субъект-субъектного взаимодействия обучающегося и взрослого;
- принципом поощрения любознательности;
- принципом толерантности;
- принципом безоговорочной веры в способности обучающегося понять и усвоить знания по психологии;
- принципом ответственности педагога за знания и умственное развитие учащихся;
- принципом обеспечения права обучающегося на невмешательство в его внутренний мир;
- принципом четкого разграничения учебного предмета психологии от развивающей, тренинговой работы и других типов деятельности психолога образования.

Как считает доктор психологических наук В.Н. Карандашев, организация процесса обучения психологии в высшей общеобразовательной организации наряду с общедидактическими принципами обучения предполагает применение следующих принципов обучения психологии [13, с. 81]:

- принципом единства рационального и эмоционального;
- принципом единства предметно-ориентированного и личностно-ориентированного обучения психологии;
- принципом единства теоретического и эмпирического знания.

На наш взгляд, указанные принципы обучения психологии позволяют получить представление о специфике процесса обучения психологии в различных образовательных организациях и необходимости применения вариативного подхода в их реализации с целью решения образовательных и профессиональных задач.

Принимая во внимание особенности процесса обучения психологии, индивидуальные и возрастные особенности обучающихся, учитывая накопленный практический опыт реализации принципов обучения в теории и практике обучения психологии, а также собственный опыт преподавания психолого-педагогических дисциплин в высшем образовании, считаем, что важными принципами обучения психологии являются следующие: принцип наглядности, принцип связи теории с практикой, принцип развития и саморазвития личности, принцип самостоятельности и активности, принцип толерантности, принцип ответственности, принцип обеспечения права обучающегося на невмешательство в его внутренний мир, принцип психологической безопасности, принцип активности в обучении. Именно эти принципы в наибольшей степени будут способствовать качественному процессу профессиональной подготовки будущих педагогов-психологов.

Выводы исследования и перспективы дальнейших изысканий данного направления. Итак, мы рассмотрели принципы обучения психологии в профессиональной деятельности педагогов-психологов. Рассмотренные принципы обучения, как способствуют успешной профессиональной подготовке будущих специалистов, так и необходимы им в профессиональной деятельности. Сказанное позволяет сделать следующие выводы:

1. Профессиональная подготовка будущего педагога-психолога к обучению психологии является актуальной задачей высшего образования.

2. В психолого-педагогической литературе отмечается разнообразие классификаций принципов обучения, которое обусловлено соответствующим уровнем развития науки и образования в определенный исторический период, возрастными и индивидуальными особенностями обучающихся.

3. Разнообразие принципов обучения психологии предоставляет возможность будущему педагогу-психологу организовать процесс обучения психологии с учетом вариативного подхода.

Проведенное исследование не является исчерпывающим. Перспективой дальнейшего исследования может быть дальнейшая конкретизация и разработка принципов обучения психологии и выявление условий их реализации в профессиональной подготовке практических психологов.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Профессиональный стандарт «Педагог-психолог» (психолог в сфере образования). URL: http://classdoc.ru/profstandart/01_education/professionalstandarts_509/ (дата обращения: 28.07.2018).

2. Федеральные государственные образовательные стандарты высшего профессионального образования по направлениям подготовки бакалавриата. URL: <https://минобрнауки.рф> (дата обращения: 28.07.2017).

3. Белкина В.Н., Степанова Т.А. Принципы подготовки педагогов дошкольного образования в контексте обновления высшего профессионального образования // Ярославский педагогический вестник. 2012. № 2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/printsipy-podgotovki-pedagogov-doshkolnogo-obrazovaniya-v-kontekste-obnovleniya-vysshego-professionalnogo-obrazovaniya> (дата обращения: 01.08.2018).

4. Борзова Е.В. Принципы обучения иностранным языкам в теории методики и в подготовке будущих учителей // Преподаватель XXI век. 2018. № 1-1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/printsipy-obucheniya-inostrannym-yazykam-v-teorii-metodiki-i-v-podgotovke-buduschih-uchiteley> (дата обращения: 27.07.2018).

5. Гончар Т.А. Формирование ключевых компетенций у студентов психологических специальностей: автореф. на соиск. ученой степ. канд. пед. наук: 13.00.08 – теория и методика проф. образования. М., 2013. 24 с.

6. Знаемская О.А. Обоснование модели подготовки бакалавров психолого-педагогического образования к

коррекционно-развивающей работе в аспекте реализации профессионального стандарта «педагог-психолог» // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2016. Т. 5. № 2 (15). С. 61–65.

7. Живица О.В. Анализ подходов к подготовке профессиональных психологов в рамках обучения студентов в вузе // Интернет-журнал Науковедение. 2015. № 2 (27). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/analiz-podhodov-k-podgotovke-professionalnyh-psihiologov-v-ramkah-obucheniya-studentov-v-vuze> (дата обращения: 25.07.2018).

8. Солянкина Л.Е. Теоретико-методологическое обоснование практико-ориентированного принципа подготовки бакалавра // Известия ВГПУ. 2009. № 01. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/teoretiko-metodologicheskoe-obosnovanie-praktiko-orientirovannogo-printsipa-podgotovki-bakalavra> (дата обращения: 01.08.2018).

9. Худякова Т.Л. Особенности профессиональной подготовки психологов на современном этапе модернизации высшего профессионального образования в России // Известия ВГПУ. 2014. № 1 (262). С. 88–91.

10. Шкерина Л.В., Шкерина Т.А. Новые дидактические принципы теоретической подготовки студентов // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. 2017. № 3 (41). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/novye-didakticheskie-printsipy-teoreticheskoy-podgotovki-studentov> (дата обращения: 31.07.2018).

11. Барышникова Е.В. Профессиональная компетентность будущих педагогов-психологов: монография. Челябинск: Изд-во Юж.-Урал. гос. гуман.-пед. ун-та, 2017. 237 с.

12. Барышникова Е.В. Учебная дисциплина «Методика преподавания психологии» в профессиональной подготовке будущих педагогов-психологов // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2017. Т. 6. № 3 (20). С. 33–36.

13. Карандашев В.Н. Методика преподавания психологии: учеб. пособие. СПб.: Питер, 2008. 250 с.

14. Бадмаев Б.Ц. Методика преподавания психологии. М.: Владос, 2001. 304 с.

15. Загвязинский В.И. Теория обучения и воспитания. М.: Академия, 2013. 256 с.

16. Дубровина И.В. О профессиональной подготовке практического психолога образования // Психологическая наука и образование. 2012. № 1. С. 1–8.

17. Заиченко Н.У. Интегративный подход в преподавании психологии. М.: Флинта, 2013. 384 с.

18. Ляудис В.Я. Методика преподавания психологии. СПб.: Питер, 2008. 192 с.

19. Медведева Н.И. Методика преподавания психологии в средних учебных заведениях. Ставрополь: Северо-Кавказский федеральный университет, 2014. 128 с.

20. Практическая психология образования: учеб. пособие / под ред. И.В. Дубровиной. СПб.: Питер, 2007. С. 532–579.

Статья поступила в редакцию 22.06.2018

Статья принята к публикации 27.08.2018

**ФОРМИРОВАНИЕ ДИАЛОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СТУДЕНТОВ
ПОСРЕДСТВОМ СПЕЦИАЛЬНЫХ ДИСЦИПЛИН**

© 2018

Бекоева Марина Ивановна, 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. Проблема диалогической компетенции не перестает быть актуальной на протяжении многих лет. Успех в любой сфере профессиональной деятельности во многом определяется диалогической культурой. В связи с этим, статья посвящена выявлению основных механизмов формирования диалогической компетенции студентов с использованием потенциала специальных дисциплин. В качестве таких специальных дисциплин в статье рассматриваются: «Профессиональная риторика», «Этика профессиональной деятельности», «Педагогическое общение», «Основа педагогического мастерства», «Культура речи». Анализируя проблему развития диалогической компетенции студентов, следует отметить, что формирование способности к ведению профессионального диалога стала одним из содержательных компонентов обучения устной речи относительно недавно. В этой области еще существуют недостатки, нуждающиеся как в теоретическом, так и в экспериментальном изучении. К таким пробелам относятся, например, отсутствие определенного соотношения между диалогической и монологической речью в сфере профессиональной деятельности; недостаточная разработанность технологии организации коммуникативных ситуаций, требующих профессионального разрешения на занятиях; низкий уровень сформированности способности к восприятию и осмыслению диалогической речи в процессе профессионального общения; отсутствие методов и принципов грамотного отбора профессиональных ситуаций, способствующих эффективному обучению диалогу на разных ступенях обучения; неумение создания диалогических речевых ситуаций студентами на занятиях по базовым дисциплинам; недостаточные возможности использования инновационных средств обучения для организации диалога. Диалогическая компетенция, как основа владения механизмами профессионального общения на вербальном и невербальном уровнях; готовность к социально приемлемому взаимодействию с соблюдением определенных морально-этических норм, а также с учетом психологических и нравственно-эмоциональных характеристик собеседника, признаны важнейшими составляющими профессиональной подготовки студентов – будущих специалистов, а высокий уровень сформированности диалогической культуры у выпускников современного вуза выступает одним из основных условий трудоустройства и карьерного роста в будущей профессиональной деятельности. Межличностное диалогическое взаимодействие определяется владением техникой общения, способами психологического воздействия, разнообразностью технологий воспитания и обучения, осмыслением и признанием индивидуальных возможностей каждого студента. Необходимость развития диалогической компетенции студентов – будущих специалистов обуславливается тем, что работник, за редким исключением, постоянно включен в процесс общения, предусматривающий разнообразные и многоплановые отношения с окружающими.

Ключевые слова: диалог, диалогическая компетенция, коммуникативные способности, межличностное взаимодействие, диалогическая культура, техника общения, подготовка студентов – будущих специалистов, культура речи, профессиональная риторика.

**FORMATION OF DIALOGICAL COMPETENCE OF STUDENTS UNDER
SPECIAL DISCIPLINES**

© 2018

Bekoyeva Marina Ivanovna, candidate of pedagogical sciences, associate professor
of the chair of pedagogy and psychology*North Ossetian State University named after K.L. Khetagurov
(362025, Russia, Vladikavkaz, Vatutina Street, 46, e-mail: bekoevamarina@mail.ru)*

Abstract. The problem of dialogical competence does not cease to be relevant for many years. Success in any field of professional activity is largely determined by the dialog culture. In this regard, the article is devoted to the identification of the basic mechanisms for the formation of the dialogical competence of students using the potential of special disciplines. Such special courses can be considered such courses as: “Professional rhetoric”, “Ethics of professional activity”, “Pedagogical communication”, “The basis of pedagogical skill”, “Culture of speech”. Analyzing the problem of developing the dialogical competence of students, it should be noted that the formation of the ability to conduct professional dialogue has become one of the content components of oral speech training relatively recently. In this area, there are still shortcomings that need both theoretical and experimental study. Such gaps include, for example, the lack of a definite correlation between dialogical and monologic speech in professional activity; inadequate elaboration of the technology of organization of communicative situations requiring professional permission in the classroom; low level of ability to perceive and comprehend dialogical speech in the process of professional communication; the lack of methods and principles for the professional selection of professional situations that promote effective learning of the dialogue at different levels of instruction; inability to create dialogical speech situations by students in classes in basic disciplines; Inadequate opportunities for using innovative teaching tools to organize a dialogue. Dialogue competence, as a basis for mastering the mechanisms of professional communication on verbal and non-verbal levels; readiness for socially acceptable interaction with observance of certain moral and ethical norms, as well as taking into account the psychological and moral-emotional characteristics of the interlocutor, are recognized as the most important components of the vocational training of future students, and the high level of the formation of dialogical culture among graduates of a modern university is one of the main conditions employment and career growth in future professional activities. Interpersonal dialogical interaction is determined by the possession of communication techniques, methods of psychological influence, the diversity of technologies of upbringing and education, the comprehension and recognition of the individual capabilities of each student. The need to develop the dialogical competence of students - future specialists is conditioned by the fact that the employee, with rare exceptions, is constantly included in the communication process, which provides for diverse and multifaceted relations with others.

Keywords: dialogue, dialogic competence, communicative abilities, interpersonal interaction, dialogic culture, communication technique, preparation of future students, speech culture, professional rhetoric.

Постановка проблемы в общем виде и ее связь с важными научными и практическими задачами. Актуальность проблемы формирования диалогической компетенции обусловлена кардинальными изменени-

ями, происходящими в современной системе высшего образования, когда умение вести диалог на высоком профессиональном уровне становится важнейшим компонентом модели современного специалиста любого профиля. В связи с этим существенно усиливается значимость блока специальных психолого-педагогических дисциплин в сфере профессиональной коммуникации. После получения высшего образования, независимо от направления и профиля подготовки, у выпускников должен быть сформирован высокий уровень культуры межличностного общения, как основного показателя общекультурной компетенции. Как отмечает Е.А. Толикина, «... в педагогике выделяется ряд значимых компетенций, без реализации которых вряд ли можно говорить об образованности как конечном результате учебного процесса. Среди них особое место занимает коммуникативная компетенция, ведь, по сути, невозможно назвать человека, не умеющего писать и говорить, образованным» [1, с. 71–74]. Это говорит о том, что готовность к свободному общению предполагает у потенциальных участников коммуникационного взаимодействия способность к конструктивным речевым контактам, наличие профессионально-ориентированной коммуникативной компетенции, главной составляющей которой является, на наш взгляд, диалогическая компетенция. Данную компетенцию необходимо рассматривать как способность участвовать в живом, реальном общении, который предполагает умение начать, поддержать и завершить диалог, принимая во внимание ситуацию общения, статус и профессиональные интересы партнеров по общению, цель общения, выбор языковых средств и тактики поведения для достижения основной цели общения.

Анализ последних исследований и публикаций, в которых рассматривались аспекты этой проблемы и на которых обосновывается автор; выделение неразрешенных ранее частей общей проблемы. Обучение диалогической речи, диалогическому высказыванию признается многими учеными, методистами и преподавателями-практиками (О.В. Агаева, Н.С. Абрамова, О.И. Ваганова, А.В. Трутанова и др.) одним из основных структурных компонентов модели современного специалиста [2; 3]. Различные аспекты данной проблемы исследовались в работах (Ю.Н. Антонова, О.В. Пашук, Б.А. Тахохова и др.) [4; 5]. В ряде работ, посвященных расширению или сужению речи (А.В. Осиянова, Ж.М. Блиева, А.В. Клочков) [6–8], умению различать ключевые понятия и смысловые конструкты от второстепенных элементов, от деталей (З.Г. Удовидченко) [9], представлены подходы к решению данной проблемы в современных условиях. Сужение высказывания имеет целью научить выделять основные факты, главное в высказывании – излагать мысль без лишних деталей. Расширение высказывания, в свою очередь, имеет целью научить студентов использовать при необходимости единицы с более широким значением, то есть придать высказыванию более содержательный смысл. Как показывает анализ перечисленных исследований, одним заучиванием речевых образцов и готовых диалогов нельзя овладеть диалогической речью, так как она ситуативна по своей природе. Именно поэтому необходимо развивать у студентов способность к переносу усвоенного материала на другую ситуацию, уместно используя при этом грамматические конструкты, лексико-семантические и функциональные особенности словарных единиц с учетом профессиональной деятельности и т. д. Наиболее успешно это возможно осуществить с помощью речевых упражнений, которые должны быть основаны на искусственно созданных профессиональных ситуациях.

Формирование целей статьи (постановка задания). Диалогическая профессиональная компетенция – это конструирование эффективной профессиональной коммуникации, направленной на приобретение и усвоение профессиональных знаний и умений; развитие обще-

культурных качеств и коммуникативных способностей; овладение нормами и правилами межличностного профессионального диалога; выработка ценностного отношения к участникам коммуникативного действия; осознание собственных коммуникативных способностей в рамках обсуждаемой ситуации. Основными функциями диалогической компетенции студента – будущего специалиста являются следующие: информационная, аффективная, регулятивная, мотивационная и рефлексивная. При этом необходимо, чтобы диалогическая компетенция специалиста отличалась гуманистической направленностью, структурностью и целостностью ее компонентов. Именно с опорой на эти ее признаки были выделены конструкты диалогической компетенции квалифицированного специалиста: диалогическая грамотность, диалогическая культура, профессионально-диалогическое общение, коммуникативное мастерство. Таким образом, в методике обучения профессиональной коммуникации студентов различных направлений подготовки существует объективное противоречие между современными требованиями о необходимости формирования у студентов готовности проявлять профессиональную диалогическую компетентность и существующей практикой обучения диалогу. Обозначенное противоречие определяет основную цель данной статьи.

Изложение основного материала исследования с полным обоснованием полученных научных результатов. В настоящее время, когда обучение профессиональному общению, ведению диалога для достижения определенных целей в высшей школе приобретает четкую направленность, необходимость формирования у студентов диалогической компетентности в рамках профессиональной деятельности становится бесспорным. В качестве ключевых компонентов диалогической компетенции студентов – будущих специалистов в статье представлены: способность к свободному ведению диалога, грамотно выраженная диалогическая речь, разумное и своевременное использование диалогических высказываний, умение выслушивать речь собеседника и проявлять уважения к его мнению. Диалогическую компетентность в сфере высшего образования при этом следует рассматривать как наиболее конструктивную форму речевого общения коммуникантов, который определяет успешность межличностного взаимодействия. Создание профессионально направленных диалогических ситуаций целесообразнее на основе сюжетно-ролевых дидактических игр, в результате проведения которых студенты ситуативно или предметно реализуют свои коммуникативные намерения, воплощая их в определенных речевых высказываниях.

Профессиональная успешность выпускника вуза, как пишут некоторые ученые (Е.А. Гнатышина, Л.П. Алексеева, А.В. Савченков) напрямую связана с его коммуникативной компетентностью, которая является одной из основных компонентов в компетентностной модели специалиста [10]. Отсутствие или невысокая сформированность коммуникативной компетентности может привести к накоплению неудачных профессиональных ситуаций (Л.И. Губарева, В.С. Тенетилова, Е.М. Селеменова, Р.Х. Садыкова, Е.В. Самарева), что, в свою очередь, может повлечь неудовлетворенность своей работой и снижение мотивации [11; 12]. Высокий уровень диалогичности в общении выражается в компетенциях, реализованных через социальные установки и опыт личности в ситуациях межличностного общения. Формирование диалогической компетенции студентов – будущих специалистов обуславливается также и переходом на новые образовательные стандарты, обеспечивающие подготовку творчески мыслящих, конкурентоспособных специалистов, готовых к профессиональному деловому общению, способных составлять свой индивидуальный маршрут карьерного роста. Поэтому для развития диалогической компетенции обучающихся, по нашему мнению, необходимо использовать педагоги-

ческого потенциала специальных дисциплин. В качестве таких спецкурсов можно использовать следующие дисциплины: «Профессиональная риторика», «Этика профессиональной деятельности», «Педагогическое общение», «Основа педагогического мастерства», «Культура речи».

Для того чтобы сформировать навыки к диалогической речи на этих занятиях, обучающийся должен пройти несколько этапов. На первом этапе преподаватель дает студентам общее представление о коммуникативных навыках (А.В. Ключков) [13], раскрывает их роль в деловой среде через реализацию активных методов преобразования образовательного процесса (Ж.М. Блиева) [7], применение коммуникативных тренингов (М.К. Тлехурай) [14], формирование способности к самостоятельному освоению навыков делового общения на уровне международных стандартов (Л.П. Якушкина) [15]. Второй этап проходит в рамках специальных педагогических условий (И.Н. Одарич, М.И. Гаврилова), где происходит знакомство с основными механизмами межличностных индивидуальных и групповых взаимодействий на основе специальных заданий в форме деловых игр, проблемных ситуаций, кейс-технологий и т. д. [16]. Далее преподаватель дает некоторые конфликтные ситуации, контролируя процесс снятия эмоционального напряжения в группе. Так постепенно у студентов формируется коммуникативная компетентность. Продуктивность перечисленных специальных дисциплин во многом определяется уровнем овладения студентами технологией диалогического общения.

Специфическую характеристику профессиональной педагогической деятельности в процессе преподавания вышеперечисленных дисциплин выражают два взаимосвязанных аспекта. С одной стороны, это педагогическое творчество в процессе активной диалогической коммуникации со студентами через целенаправленное конструирование субъект-субъектного взаимодействия, а с другой – это профессиональное диалогическое общение с будущими специалистами в процессе педагогического творчества, обуславливающего характер индивидуально-личностных изменений преподавателя и студентов. Профессионально-диалогическая компетенция в таком случае выступает механизмом конструктивного взаимодействия преподавателя и студентов, результатом которого является обмен учебно-познавательной информацией, оказание воспитательного воздействия со стороны педагога, выстраивание эффективного коммуникативного взаимодействия через диалог. В этой связи включение названных спецкурсов будет способствовать успешному решению учебных задач; социально-психологическому обеспечению образовательного процесса, эффективной организации взаимодействия педагога и студентов.

Выводы исследования и перспективы дальнейших изысканий данного направления. Главной парадигмой реализации основной образовательной программы в условиях современного вуза является смена ролей участников образовательного процесса в учебно-воспитательной деятельности: педагог больше не является транслятором готовых знаний, а принимает позицию консультанта обучающихся, становится их партнером, который оказывает помощь в поиске необходимой информации, содействует овладению необходимыми профессиональными и общекультурными компетенциями, среди которых мы выделяем диалогическую компетенцию. Обучающийся при этом является активным участником учебного процесса, то есть из объекта учебного процесса он превращается в активный субъект учебно-познавательной деятельности. Владея сформированными компетенциями, студент способен самостоятельно принимать решения и нести ответственность за результаты своей учебно-познавательной деятельности. В условиях перехода на новые образовательные стандарты, когда большую долю основной образовательной программы студент должен осваивать самостоятельно, особую актуальность приобретают

ретают специальные дисциплины, которые способствуют формированию и развитию как раз диалогической компетентности. Это позволит существенно повысить уровень мотивации студентов, поможет осознать важнейшую роль диалогических отношений во всех сферах жизни, овладеть элементарными навыками построения эффективного взаимодействия с окружающим миром. Диалогическая компетентность, при этом, выступает одним из важных качеств современного специалиста, выраженного в четкой авторской позиции, в ответственности за выполнение функциональных обязанностей, в решении профессиональных и жизненно важных проблем, в способности урегулирования возникающих внутренних и внешних конфликтов.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Толикина Е.А. Формирование коммуникативной компетенции студентов посредством интегративного курса литературы //Балтийский гуманитарный журнал. 2015. № 3 (12). С. 71–74.
2. Агаева О.В. Обучение диалогической речи на уроках английского языка //Актуальные задачи педагогики: материалы Междунар. науч. конф. (г. Чита, декабрь 2011 г.). Чита: Издательство Молодой ученый, 2011. С. 92–94.
3. Абрамова Н.С., Ваганова О.И., Трутанова А.В. Формирование коммуникативных умений магистрантов при изучении дисциплин профессионального цикла //Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2017. Т. 6. № 3 (20). С. 17–20.
4. Антонова Ю.Н., Пашук О.В. Место пресуппозиции в ряду семантических, контекстных и коммуникативно-целевых характеристик высказывания //Ученые записки Орловского государственного университета. Серия: Гуманитарные и социальные науки. 2017. № 3 (76). С. 71–75.
5. Тахохов Б.А. Роль диалога в формировании личности //Балтийский гуманитарный журнал. 2015. № 4 (13). С. 113–115.
6. Осиянова А.В. Методика диагностики лингвокоммуникативной культуры студента в образовательном процессе высшей школы //Балтийский гуманитарный журнал. 2017. Т. 6. № 2 (19). С. 169–172.
7. Блиева Ж.М. Формирование экспрессивной компетентности как способа придания речи студентами нелингвистических факультетов особой выразительности //Балтийский гуманитарный журнал. 2017. Т. 6. № 4 (21). С. 29–31.
8. Ключков А.В. Речевая структура образа автора в межъязыковом аспекте //Ученые записки Орловского государственного университета. Серия: Гуманитарные и социальные науки. 2017. № 1 (74). С. 95–98.
9. Удовидченко З.Г. Развитие навыков монологической речи //Вестник Камчатского государственного технического университета. 2009. № 8. С. 168–175.
10. Гнатышина Е.А., Алексеева Л.П., Савченков А.В. Подготовка профессионально-педагогических кадров в условиях инновационной деятельности вуза //Балтийский гуманитарный журнал. 2018. Т. 7. № 1 (22). С. 210–215.
11. Губарева Л.И., Тенетилова В.С., Селеменова Е.М. Компетентный практико-ориентированный подход выявления профессиональных компетенций будущих педагогов //Ученые записки Орловского государственного университета. Серия: Гуманитарные и социальные науки. 2017. № 4 (77). С. 193–196.
12. Садыкова Р.Х., Самарева Е.В. Использование технологии развивающего обучения на основе логико-смысловой модели «Письмо» //Балтийский гуманитарный журнал. 2018. Т. 7. № 1 (22). С. 143–146.
13. Ключков А.В. Еще о переводе как о межъязыковой трансформации //Ученые записки Орловского государственного университета. Серия: Гуманитарные и социальные науки. 2017. № 4 (77). С. 103–105.
14. Тлехурай М.К. Диалогическая и монологическая речь, их роль в развитии навыков связной речи учащихся //Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2018. Т. 7. № 3(24)

ся //Вестник Майкопского государственного технологического университета. 2009. № 3. С. 121–123.

15. Якушкина Л.П. Самостоятельная работа как фактор становления самообразовательной культуры будущего педагога //Ученые записки Орловского государственного университета. Серия: Гуманитарные и социальные науки. 2017. № 3 (76). С. 365–369.

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

Статья поступила в редакцию 29.05.2018

Статья принята к публикации 27.08.2018

АНАЛИТИЧЕСКИЙ ОБЗОР ИНФОРМАЦИОННЫХ РЕСУРСОВ РУНЕТА
ПО АКТЕРСКОМУ МАСТЕРСТВУ

© 2018

Бекузарова Наталья Владимировна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры информационных технологий обучения и непрерывного образования**Ермолович Елена Владимировна**, кандидат педагогических наук, доцент кафедры информационных технологий обучения и непрерывного образования**Иванов Никита Андреевич**, магистрант Института педагогики, психологии и социологии
Сибирский федеральный университет

(660041, Россия, Красноярск, проспект Свободный, 79, e-mail: ni7923049@gmail.ru)

Аннотация. В статье представлен аналитический обзор информационных ресурсов Рунета по актерскому мастерству. Актуальность обзора обусловлена значимостью владения современным педагогом актерским мастерством, необходимостью совершенствования актерских данных и педагогической техники, что представляется возможным посредством использования средств информационно-коммуникационных технологий. Целью статьи является обзор и анализ онлайн-курсов и рабочих программ вузов с контентом тематики актерского мастерства. Авторы также приводят краткий обзор отечественной литературы, в которой освещаются вопросы использования средств информационно-коммуникационных технологий в образовании и самообразовании, ссылаясь на авторов, исследовавших затрагиваемую в статье проблематику. Основу исследования образуют теоретический и эмпирический методы. По результатам исследования можно сделать вывод о том, что онлайн-курсы по актерскому мастерству могут быть как средством самообразования, так и дидактическим средством, обеспечивающим самостоятельную работу студентов, которая в сравнении с аудиторной работой при освоении дисциплин, связанных с актерским мастерством или педагогической техникой, превалирует. Теоретическая значимость статьи заключается в описании онлайн-курсов как атрибута учебно-познавательной деятельности. При описании контента курсов авторами показана его связь с педагогической деятельностью. Практическая значимость статьи заключается в содержательном обзоре информационных ресурсов.

Ключевые слова: информационное общество, цифровизация экономики, информатизация образования, самообразование, информационные ресурсы, Рунет, актерское мастерство, ораторское мастерство, педагогическая техника, онлайн-курсы, программы вузов, самостоятельная работа.

ANALYTICAL REVIEW OF INFORMATION RESOURCES RUNET'S IN ACTING

© 2018

Bekuzarova Natalya Vladimirovna, candidate of pedagogical sciences, associate professor of department of information technologies in education and lifelong learning**Ermolovich Elena Vladimirovna**, candidate of pedagogical sciences, associate professor of department of information technologies in education and lifelong learning**Ivanov Nikita Andreevich**, graduate student of institute of education, psychology and sociology*Siberian Federal University*

(660041, Russia, Krasnoyarsk, prospect Svobodnyj, 79, e-mail: ni7923049@gmail.ru)

Abstract. The article presents an analytical review of information resources Runet's in acting. The relevance of the review depend on a weighing mastery of acting of a modern pedagogue, on need to upgrade acting skills and pedagogical technique, what is possible by using information and communication technologies. The aim of this article is a review and analysis of online courses and university syllabuses with content on acting. The authors also point a brief reviews of domestic literature, which highlighted the issues of using information and communication technologies in education and self-education, referring to the author's, which explored addressed in article of perspective. The basis of the research is formed by theoretical and empirical methods. The study concluded that online courses in acting can be both self-learning tool and didactical tool, providing independent study of students, which prevailed compared with face-to-face training during the courses, related to acting or pedagogical technique. Theoretical relevance of the article is to describe the online courses as attribute of learning. The authors revealing a tie between the content and pedagogical activities in describing the content of courses. The practical relevance of the article is to useful overview of information resources.

Keywords: information society, digitization of economy, informatization of education, self-education, information resources, Runet, acting, oratory mastery, pedagogical technique, online courses, university syllabuses, independent study.

Постановка проблемы в общем виде и ее связь с важными научными и практическими задачами. В условиях перехода от индустриального к постиндустриальному этапу развития общества, формирования в РФ цифровой экономики можно утверждать об актуализации роли достижений научно-технического прогресса во всех сферах человеческой жизни.

Одним из достижений научно-технической революции, приведшей к возникновению информационного общества, является Интернет. В нашей стране Интернет распространен практически повсеместно, о чем свидетельствует высокая доля пользующегося им населения. В докладе Федерального агентства по печати и массовым коммуникациям «Интернет в России в 2016 году: состояние, тенденции и перспективы развития» сказано о том, что численность аудитории Рунета в период с октября 2016 г. по март 2017 г. достигла отметки в 87 млн человек (71% от населения РФ) [1].

Будучи неотъемлемой частью жизни современного человека, Интернет обеспечивает непрерывность обра-

зования. Согласно результатам опроса ВЦИОМ, проведенного 3-4 апреля 2017 года, каждый второй россиянин (49%) не пренебрегает возможностями прохождения обучения и получения самообразования посредством Интернета [1]. Необходимость непрерывного саморазвития характеризует педагогическую профессию, что обусловлено ведущей ролью личности педагогического работника в результатах труда [2]. Реализация одной из профессиональных задач, закрепленных в ФГОС ВО по направлению «Педагогическое образование», предполагает осуществление бакалавром педагогики профессионального самообразования и личностного роста [3]. К числу направлений личностного роста педагога, который в силу специфики педагогической профессии коррелируется с профессиональным становлением, можно отнести овладение актерским мастерством, отчасти составляющим фундамент педагогической техники и определяющим степень владения ею, а также совершенствование актерских данных.

Итак, самообразование, являющееся условием про-

фессионального роста педагога, из разряда волеизъявления переходит в требование, предъявляемое к представителю педагогической профессии. В XXI веке самообразование может осуществляться благодаря средствам информационных и коммуникационных технологий – программным, программно-аппаратным и техническим средствам и устройствам [4]. Средства ИКТ обеспечивают в том числе возможность доступа к информационным ресурсам компьютерных сетей [4], активно используемым в образовательном процессе.

Анализ последних исследований и публикаций, в которых рассматривались аспекты этой проблемы и на которых обосновываются авторы; выделение неразрешенных ранее частей общей проблемы. Вопросы, касающиеся использования информационных и коммуникационных технологий в целях образования и самообразования, ранее рассматривались в отечественной педагогической науке и связаны с таким явлением как информатизация образования. Информатизации образования посвящены работы А.П. Ершова, В.М. Глушкова, М.И. Жалдак, А.А. Кузнецова, Э.И. Кузнецова, В.В. Лаптева, М.П. Лапчик, В.С. Леднева, Е.И. Машбиц, С.В. Панюковой, И.В. Роберт [5]. По сути, начало информатизации образования стало отправной точкой в изучении образовательного потенциала средств ИКТ.

По мнению О.И. Статировой, широкое применение информационно-коммуникационных технологий в самообразовании объективно неизбежно [6]. В диссертационном исследовании Е.А. Ганина «Современные информационные и коммуникационные технологии как средство самообразования будущих учителей» самообразование с использованием ИКТ понимается как «...многокомпонентная, личностно и профессионально значимая самостоятельная познавательная деятельность, направленная на трансформацию процесса обучения в процесс самообразования, обусловленная особенностями получения информации образовательного характера посредством ИКТ, способствующая формированию ключевых компетентностей студентов» [5, с. 11].

Формирование целей статьи (постановка задания). Целью статьи является обзор и анализ онлайн-курсов и рабочих программ вузов с контентом тематики актерского мастерства.

Изложение основного материала исследования с полным обоснованием полученных научных результатов. С учетом всего вышеизложенного средством профессионального самосовершенствования педагога можно считать информационные ресурсы Рунета по актерскому мастерству. Ключевое преимущество их использования, по нашему мнению, состоит в нефиксированности времени и пространства самообразования, иными словами, в учете высокой степени занятости педагогического работника. О количестве и многообразии информационных ресурсов с контентом тематики актерского мастерства можно судить по результатам запроса «актерское мастерство», введенного нами в поисковых системах Google и Яндекс, традиционно наиболее популярных среди пользователей Рунета (рисунок 1): в первом случае результатов более 1 миллиона, а во втором – более 15 миллионов (по данным на 05.11.17). Среди результатов по запросу встречаются ссылки на сайты (в том числе блоги, веб-форумы) и размещенные на них документы, видео; видеохостинги Youtube, Rutube и отдельные видео, размещенные на видеохостингах; сообщества в социальных сетях Вконтакте, Facebook; книги, оцифрованные компанией Google.

Косвенным подтверждением содержательной разноплановости контента информационных ресурсов, на наш взгляд, может служить статистика вводимых в поисковых системах Google и Яндекс запросов со словосочетанием «актерское мастерство» и схожих запросов. Проанализировав запрашиваемые пользователями данные, мы пришли к выводу о том, что информационные ресурсы Рунета могут выступать не только средством

самообразования, но и средством информирования об образовательных институтах, позволяющих овладеть теми или иными умениями, выработать определенные навыки и т.д. В контексте самообразования педагога с точки зрения содержания больший интерес представляют ресурсы первой группы, к числу которых относятся онлайн-курсы.

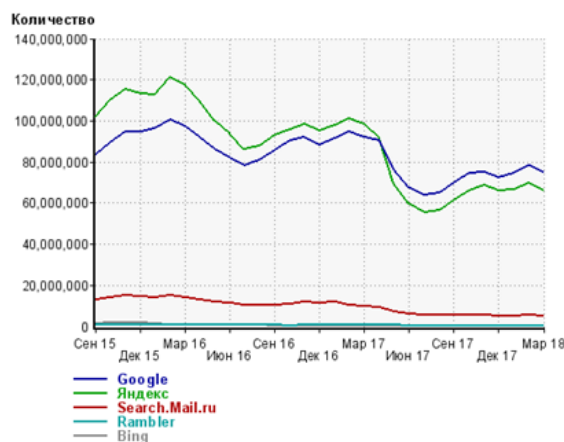


Рисунок 1 – Динамика популярности поисковых сервисов в Рунете по количеству переходов в период с сентября 2015 г. по март 2018 г. (составлен по данным LiveInternet)

Как и другие информационные ресурсы Рунета, онлайн-курсы являются формой самообразования, обеспечиваемой средствами ИКТ, объединяют в себе информационные ресурсы различных форматов, включая сторонние ресурсы. Отличие дистанционного курса от остальных информационных ресурсов Сети заключается в том, что дистанционный курс, по сути, является полноценным электронным образовательным ресурсом, в котором элементы мультимедиа встроены в контекст содержания, выстроенного в определенной логике, дополняют его.

На данный момент в русскоязычном сегменте Интернета насчитывается более пятидесяти онлайн-платформ (Нетология Групп, ELC, Eduson, Teachbase, Courson, Универсариум, Лекториум [1] и др.) с дистанционными курсами. На одной из них – платформе 4brain – представлено более тридцати онлайн-курсов, используя которые пользователи могут определить степень освоения учебного материала и закрепить освоенный материал посредством тестирования или решения кейса, отследить индивидуальный прогресс прохождения курса, получить сертификат при его успешном завершении; все это доступно при оплате «PRO-подписки».

На 4brain помимо всего прочего представлены курсы «Актерское мастерство» [7] и «Ораторское мастерство» [8], ориентированные на непрофессионалов. По содержанию курсы практически не переключаются. Вместе с тем мастерство оратора складывается из актерского мастерства, а педагогический работник является в том числе оратором (А.П. Чехов) [9], поэтому в рамках профессионального самосовершенствования педагога рассматриваемые курсы взаимодополняют друг друга.

Онлайн-курс «Актерское мастерство» доходчиво знакомит пользователей с техникой актерского искусства (актерскими качествами, искусством представления и искусством переживания, техниками управления эмоциями; каждая эмоция проиллюстрирована словесным описанием и встроенным в курс изображением, снабжена инструкцией по ее воспроизведению (рисунок 2).

В курсе также содержатся упражнения для постановки дыхания, тренажа дикции, артикуляции и звучания, то есть совершенствования голосового аппарата, посредством которого осуществляется общение, положенное в основу педагогической деятельности.

Удивление



Удивление является эмоцией, которая появляется в случае возникновения неожиданной ситуации. Говоря более научным языком, удивлением можно назвать адекватную реакцию на отклонение от нормы. В зависимости от особенностей ситуации, удивление может перейти в страх, интерес или радость.

Физиологические и внешние проявления: поднятые брови, округлённые глаза, разомкнутые губы, в другом случае – сведённые брови, наклонённая вперёд голова, при сильном удивлении – пересекающие лоб морщины.

Как вызвать удивление: основным способом вызвать у себя удивление является воспроизведение физиологических проявлений. Чтобы упростить себе задачу, можно мысленно представить что-то, что могло бы вас удивить: какой-то предмет, человека, ситуацию. Проще говоря, чтобы удивиться, нужно сделать вид, что вы удивлены.

Рисунок 2 – Пример описания эмоции и способа ее воспроизведения (курс «Актерское мастерство»)

На платформе 4brain помимо основного содержания курсов отдельно представлены вспомогательные материалы, что визуально отражено в меню (рисунок 3). Нельзя не отметить наличие на веб-страницах подменю закладок, позволяющих осуществить моментальный переход к тому или иному подразделу содержимого страницы. Структурированность контента позволяет дозировать и вариативно осваивать содержание, а наличие вспомогательных материалов обеспечивает полноту информации и минимизирует необходимость обращения к другим информационным источникам. Переходы между страницами курсов могут осуществляться не только с помощью меню, но и гиперссылок, располагающихся внизу каждой страницы курса, выше футера; они обеспечивают последовательное изучение мультимедийного содержания пользователем. Текстовая составляющая мультимедиа включает гиперссылки на материалы блога, созданного на базе платформы, предыдущие темы и другие онлайн-курсы 4brain, что дает возможность восполнить недостающие знания, актуализировать или дополнить имеющиеся знания.

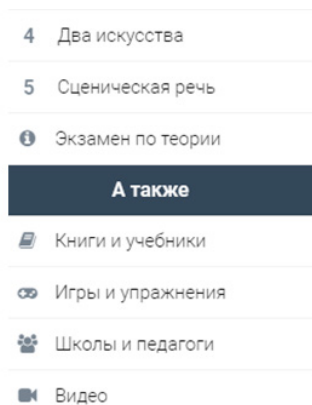


Рисунок 3 – Меню онлайн-курса «Актерское мастерство»

Онлайн-курс «Ораторское мастерство» преимущественно ориентирован на освоение знаний об организации подготовки публичного выступления и взаимодействия с аудиторией, представлен в том числе интерактивными элементами, в частности, игрой N-назад (рисунок 4), в ходе которой происходит тренировка памяти и концентрации внимания; память и внимание как свойства личности крайне важны в педагогической профессии, что объясняется необходимостью мысленно удерживать большой объем информации педагогическим работником, улавливать в поведении обучающихся их переживания, что, в свою очередь, характеризует перцептивные умения, входящие в структуру элементов педагогической техники.

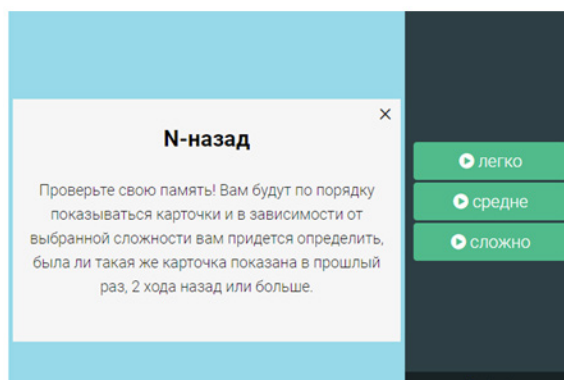


Рисунок 4 – Интерактивный элемент, встроенный в содержание дистанционного курса «Ораторское мастерство»

Самосовершенствование педагогического работника или студента, претендующего в дальнейшем на занятие педагогической должности и осуществление педагогической деятельности, не может быть сведено к использованию информационных ресурсов, тем более если речь идет об актерском мастерстве, оттачиваемом профессиональными актерами в том числе посредством партнерования, в ходе сценической практики. Сценическая практика включена в программу подготовки учителей начальной школы и дефектологов Московского педагогического государственного университета, о чем вкратце упоминается в одном из материалов общественно-политической газеты «Московский комсомолец» (№ 26667 от 07.11.14) [10]. О том, как в целом происходит подготовка педагогических кадров в плане актерского мастерства в последние годы можно судить по размещенным в Рунете программам вузовских дисциплин. Изучив представленные в Сети информационные ресурсы, мы обратили внимание на несколько программ, их обзор приводится далее. Описанные ниже программы примечательны тем, что обладают практической значимостью – детализированы в аспекте актерского мастерства (педагогической техники), содержат перечни упражнений, тем и необходимой для изучения литературы, поэтому могут быть взяты на вооружение преподавателями учреждений высшего и среднего профессионального образования.

Реализация рабочей программы дисциплины «Основы педагогического мастерства» (Новокузнецкий институт, филиал Кемеровского государственного университета, 2014 г.) предполагает осуществление микропреподавания студентами, выполнение упражнений на снятие мышечного напряжения и внушение в состоянии релаксации. Одним из включенных в программу упражнений, связанных с саморегуляцией, является имитационная игра, предполагающая вхождение в образы завуча, директора. В программе также содержатся упражнения на контроль и коррекцию осанки, позы и походки. На занятиях по программе запланировано использование таких дидактических средств как кинофильм о системе К.С. Станиславского, записи выступлений К.С. Станиславского, тексты произведений «Моя жизнь в искусстве», «Работа актера над собой», сочинения А.С. Макаренко, В.А. Сухомлинского и К.Д. Ушинского [11], и др. Из разделов, освоение которых предусмотрено программой, больше всего тем содержит раздел «Педагогическая техника как элемент педагогического мастерства». Согласно учебно-тематическому плану наибольшее количество часов отводится составителями на самостоятельную работу студентов, независимо от раздела.

Педагогическая техника также включена в качестве одного из разделов в рабочую программу по дисциплине «Педагогическое мастерство» Кемеровского

государственного университета (2014 г.). Согласно разработанной для студентов биологического факультета программе аудиторные занятия при освоении раздела «Педагогическая техника» проводятся в форме тренингов [12]. В программе приведен вариант структуры тренинга. Большая часть времени отводится на самостоятельную работу, в этом плане данная программа схожа с предыдущей.

В рабочей программе дисциплины «Педагогические аспекты профессионального мастерства» (Тверской государственный университет, 2015 г.) один из разделов содержит такие подразделы как «Психологические аспекты педагогической техники» и «Психолого-педагогические аспекты актерского мастерства учителя физической культуры». Из 46 часов, отведенных на освоение тем, составляющих названные подразделы, большая часть (36 ч.) предполагает самостоятельную работу посредством подготовки докладов, остальные 10 часов отведены на практические занятия. Интересным может показаться один из приведенных в программе дисциплины экзаменационных вопросов, ответ на который представляет собой показательное выступление перед аудиторией на педагогическую тему: студенту необходимо в тексте объемом 4-5 абзацев обыграть улыбку, показав добрую, злую, насмешливую, вежливую, холодную и надменную улыбки [13]. В программу включен наглядный и раздаточный материал, демонстрирующий различные человеческие жесты и позы, и в том числе содержащий трактовку к некоторым иллюстрациям. Ниже на рисунке 5 приведены фрагменты представленного в рабочей программе наглядного и раздаточного материала.



Рисунок 5 – Фрагменты наглядного и раздаточного материала из рабочей программы дисциплины «Педагогические аспекты профессионального мастерства»

В Тульском государственном педагогическом университете им. Л.Н. Толстого преподается дисциплина «Основы актерского мастерства» студентам, обучающимся по сдвоенному профилю «Начальное образование» и «Искусство». Заметим, что как и в предыдущих программах, большая часть времени отведена самостоятельной работе студентов, при этом на освоение каждой темы выделено одинаковое количество часов (по 16 ч.). Разделы, предусмотренные рабочей программой дисциплины (2017 г.), напрямую связаны с актерским мастерством. Реализация программы подразумевает подготовку студентами в рамках практических занятий различных этюдов: этюда на достижение цели, на событие, на столкновение контрастных атмосфер, этюдов-наблюдений, этюдов на сюжет сказки и небольшого рассказа [14]. Планируемые результаты обучения по программе соотношены с двумя из компетенций ФГОС ВО по на-

правлению «Педагогическое образование» - с ОПК-5 и с ПК-7 (рис. 6-7).

Планируемые результаты освоения образовательной программы (код и название компетенции)	Планируемые результаты обучения
владение основной профессиональной этикой и речевой культуры (ОПК-5)	Выпускник знает: профессиональную терминологию, теоретические основы актерского мастерства, формы и методы практической работы, историю, смысл и значение актерского мастерства, этику профессиональных взаимоотношений. Умеет: создавать художественный образ, владеет различными видами выразительных средств, самостоятельно работать над ролью, творчески анализировать произведения Владеет и (или) имеет опыт деятельности: профессиональными навыками актерского мастерства, чувством стиля, жанра, манер, исторической достоверности

Рисунок 6 – Планируемые результаты обучения по программе «Основы актерского мастерства», соотношенные с ОПК-5

способность организовать сотрудничество обучающихся, поддерживать активность и инициативность, самостоятельность обучающихся, развивать их творческие способности (ПК-7)	Выпускник знает: жанр и стиль, профессиональную этику актера, средства актерской выразительности и способы перевоплощения в образ Умеет: адаптироваться к работе в конкретных условиях творческой деятельности, поддерживать в себе творческую заинтересованность Владеет и (или) имеет опыт деятельности: начальными профессиональными навыками и знаниями, начальной формой построения образа в драматургическом произведении, навыками работы над спектаклем
--	---

Рисунок 7 – Планируемые результаты обучения по программе «Основы актерского мастерства», соотношенные с ПК-7

Выводы исследования и перспективы дальнейших изысканий данного направления. Анализ рабочих программ, обзор которых приведен выше, позволяет сделать вывод о преобладании самостоятельной или внеаудиторной работы при изучении разделов, связанных с актерским мастерством (педагогической техникой), над аудиторными занятиями. Рассмотренные нами дистанционные курсы «Актерское мастерство» и «Ораторское мастерство» могут выступать дидактическим средством, использование которого педагогически целесообразно при преподавании соответствующих дисциплин студентам педагогических специальностей, может обеспечить самостоятельную работу, реализацию принципа наглядности за счет мультимедийности и структурированности учебного контента, активизацию учебно-познавательной деятельности за счет интерактивности. Подводя итог всему вышеизложенному в статье, отметим, что из представленных в Рунете информационных ресурсов по актерскому мастерству предпочтительнее использовать проанализированные нами онлайн-курсы, которые обладают свойствами как дидактического, так и автодидактического материала, предусматривают возможность нелинейного освоения содержания.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

- Интернет в России в 2016 году: состояние, тенденции и перспективы развития [Электронный ресурс]. URL: <http://www.fapmc.ru/rospechat/activities/reports/2017/teleradio/main/custom/00/01/file.pdf> (дата обращения: 27.03.2018).
- Бекузарова Н.В., Ермолович Е.В. Профессиональный портрет выпускника по направлению подготовки «Педагогическое образование» с квалификацией (степенью) «Бакалавр» // Вестник ТГПУ. 2012. № 2 [Электронный ресурс]. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/professionalnyy-portret-vypusknika-po-napravleniyu-podgotovki-pedagogicheskoe-obrazovanie-s-kvalifikatsiyey-stepenyu-bakalavr> (дата обращения: 27.03.2018).
- Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования по направлению подготовки 44.03.01 Педагогическое образование (уровень бакалавриата): приказ Министерства образования и науки РФ № 1426 от 4.12.2015 г.

[Электронный ресурс]. URL: <http://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/71200970> (дата обращения: 27.03.2018).

4. Романенко Н.М. Содержание процесса самообразования студентов как педагогическая проблема // Вестник МГИМО. 2013. №3 (30). [Электронный ресурс]. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/soderzhanie-prof-sessa-samoobrazovaniya-studentov-kak-pedagogicheskaya-problema> (дата обращения: 27.03.2018).

5. Ганин Е.А. Современные информационные и коммуникационные технологии как средство самообразования будущих учителей : дис. ... канд. пед. наук. – Чита, 2004. – 175 с.

6. Статирова О.И. Информационно-коммуникационные технологии как средство самообразования педагогов в системе повышения квалификации : дис. ... канд. пед. наук. – Магнитогорск, 2009. – 204 с.

7. Актерское мастерство [Электронный ресурс]. URL: <https://4brain.ru/akterskoe-masterstvo/> (дата обращения: 27.03.2018).

8. Ораторское искусство: уроки риторики [Электронный ресурс]. URL: <https://4brain.ru/oratorskoe-iskusstvo/> (дата обращения: 27.03.2018).

9. Чехов А.П. Скучная история [Электронный ресурс]. URL: <http://www.classic-book.ru/lib/sb/book/180/page/7> (дата обращения: 27.03.2018).

10. Лемуткина М. Учитель – это прежде всего актер [Электронный ресурс]. URL: <http://www.mk.ru/social/2014/11/06/uchitel-eto-prezhde-vsego-akter.html> (дата обращения: 27.03.2018).

11. 040201.65_ФТД2_Основы педагогического мастерства [Электронный ресурс]. URL: <http://nbikem-su.ru/sites/files/u3/umk/soc/77.pdf> (дата обращения: 27.03.2018).

12. 020201_65_БЗ_ФТД3.pdf [Электронный ресурс]. URL: http://umk.kemsu.ru/Content/userfiles/files/Биологический%20факультет/02020165/020201_65_БЗ_ФТД3.pdf (дата обращения: 27.03.2018).

13. Министерство образования и науки Российской Федерации ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет» Утверждаю: Декан факультета физической – PDF [Электронный ресурс]. URL: <http://docplayer.ru/43604799-Ministerstvo-obrazovaniya-i-nauki-rossiyskoy-federacii-fgbou-vo-tverskoy-gosudarstvennyu-universitet-utverzhdayu-dekan-fakulteta-fizicheskoy.html> (дата обращения: 27.03.2018).

14. Annot_Osnov_akter_maste.pdf [Электронный ресурс]. URL: <http://tsput.ru/sveden/education/filepdf.php?subid=8242> (дата обращения: 27.03.2018).

Статья поступила в редакцию 21.06.2018

Статья принята к публикации 27.08.2018

УДК 378; 372.879.6

БРИФИНГ-КОНФЕРЕНЦИИ КАК ИНТЕРАКТИВНАЯ ФОРМА ОБУЧЕНИЯ ПО ДИСЦИПЛИНЕ «ФИЗИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА И СПОРТ»

© 2018

Бледнова Валентина Николаевна, кандидат биологических наук, доцент,
заведующий кафедрой физического воспитания

Камачева Екатерина Александровна, кандидат педагогических наук,
доцент кафедры физического воспитания

*Санкт-Петербургский государственный институт культуры
(191186, Россия, Санкт-Петербург, Дворцовая набережная, 2, e-mail: katykama@mail.ru)*

Аннотация. На сегодняшний день в связи с принятием нового ФГОС ВО актуализировалась необходимость поиска путей совершенствования, используемых в рамках образовательного процесса вуза форм и методов обучения. Современный образовательный процесс характеризуется высокой степенью открытости, инновационности и интерактивности. Реализация в процессе обучения компетентного подхода должна быть выстроена с учетом широкого применения в рамках образовательного процесса активных и интерактивных форм проведения занятий в гармоничном сочетании с выстроенной внеаудиторной работой. Удельный вес учебных занятий, реализуемых в интерактивных формах, устанавливается ведущей целью образовательной программы, спецификой контингента обучающихся и содержанием дисциплин, составляя не менее 20–40 процентов аудиторных занятий. Использование в ходе образовательного процесса интерактивных видов занятий, в том числе и брифинг-конференции способны оказать стимулирующее воздействие на мотивационно-ценностную составляющую личности студента, что в конечном итоге отразится на всех уровнях проявления двигательной активности вне стен образовательного заведения. В настоящей статье представлены результаты исследования целью которого стала экспериментальная проверка эффективности предложенной нами методики освоения теоретического материала дисциплины «Физическая культура и спорт», реализуемого в виде брифинг-конференций. С целью экспериментальной проверки выдвинутой нами гипотезы исследования, которая заключалась в предположении высокой эффективности брифинг-конференций, проводимых в рамках дисциплины «Физическая культура и спорт» при освоении знаний, формировании умений и навыков реализации приобретённой учебной информации в организации самостоятельной двигательной активности во внеучебное время студента, нами был осуществлен педагогический эксперимент в котором приняли участие студенты I курса трех факультетов Санкт-Петербургского государственного института культуры. Полученные в ходе педагогического эксперимента результаты подтвердили выдвинутую нами гипотезу исследования и продемонстрировали высокую эффективность брифинг-конференций как форму организации учебных теоретических занятий по дисциплине «Физическая культура и спорт».

Ключевые слова: образовательные технологии, качество образования, брифинг-конференции, двигательная активность, студенты, дисциплина «Физическая культура и спорт», теоретический материал.

BRIEFING-CONFERENCE AS AN INTERACTIVE FORM OF TRAINING ON DISCIPLINE “PHYSICAL CULTURE AND SPORTS”

© 2018

Blednova Valentina Nikolaevna, candidate of biological sciences, associate professor
of the physical education department

Kamacheva Ekaterina Aleksandrovna, candidate of pedagogical sciences,
associate professor of the physical education department

*Saint-Petersburg State University of Culture
(191186, Russia, Saint-Petersburg, Dvorcovaja quay, 2, e-mail: katykama@mail.ru)*

Abstract. To date, in connection with the adoption of the new GEF IN the actualized the necessity of search of ways of improvement used in the educational process of the University forms and methods of training. The modern educational process is characterized by a high degree of openness, innovation and interactivity. The implementation of the competence-based approach in the learning process should be built taking into account the wide application of active and interactive forms of training in a harmonious combination with the built-out-of-class work. The share of training sessions implemented in interactive forms is set by the leading goal of the educational program, the specifics of the contingent of students and the content of disciplines, amounting to at least 20–40 percent of classroom sessions. The use of interactive types of classes, including briefing conferences, during the educational process can have a stimulating effect on the motivational and value component of the student’s personality, which will ultimately affect all levels of motor activity outside the walls of the educational institution. This article presents the results of a study aimed at experimental verification of the effectiveness of the proposed method of development of the theoretical material of the discipline «Physical culture and sport», implemented in the form of briefing conferences. For the purpose of experimental verification of the research hypothesis, which was based on the assumption of high efficiency of briefing conferences held within the discipline «Physical culture and sport» in the development of knowledge, the formation of skills and implementation of acquired educational information in the organization of independent motor activity in extracurricular time of the student, we carried out a pedagogical experiment in which was attended by students of the 1st year of three faculties of the St. Petersburg state Institute of culture. The results obtained in the course of the pedagogical experiment confirmed the hypothesis of the study and demonstrated the high efficiency of briefing conferences as a form of organization of theoretical training in the discipline «Physical culture and sport».

Keywords: educational technologies, quality of education, briefing conferences, motor activity, students, discipline «Physical culture and sport», theoretical material.

Теоретическое обоснование проблемы исследования. В качестве арсенала педагогических категорий, используемых в ходе анализа образовательных процессов, традиционно выступают цели, содержание, формы, методы и средства обучения, посредством которых осуществляется целенаправленное регулирование, а системообразующим фактором выступают закономерности и принципы педагогической деятельности [1, с. 45]. Признавая постоянные неослабевающие попытки педагогического

сообщества в поиске наиболее продуктивных методик и технологий способных существенно повысить качество образовательного процесса, следует отметить, что на протяжении длительного периода времени перечисленных нами педагогических категорий было достаточно для реализации образовательных целей, устанавливаемых обществом [2, с. 67]. С приходом современных технологий проблема эффективности образования не была решена и до сих пор выступает в качестве пред-

мета горячих дискуссий ученых и специалистов в сфере различных научных знаний [3–5].

Опираясь на понимание того, что комплекс дидактических задач, обозначенных к реализации в Федеральных государственных образовательных стандартах на компетентностной основе и ориентированных на оптимизацию учебного процесса в вузах, может быть осуществлен через учебные задания для обучаемых, остановимся более подробно на их рассмотрении [6, с. 23].

В целях обеспечения развития необходимых с точки зрения требований современного общества свойств личности студента, поддержки индивидуализации учебного процесса и сохранения у обучаемого устойчивой потребности к обучению на протяжении всей его жизни [7, с. 23], на наш взгляд, следует использовать теоретические материалы, выстроенные в соответствии с таксономией американского психолога Б. Блума [8, с. 88]. В ней все используемые учебные задания, применяемые в педагогической деятельности образовательного процесса, классифицируются на 6 уровней.

К *первому уровню* ученый отнес «Знания», целью которых является научение интериоризировать приобретаемую в ходе учебного процесса информацию. В процессе освоения данного уровня студент запоминает и воспроизводит понятия, факты, явления, методы и процедуры, усваивает правила и основные принципы.

Ко *второму уровню* было отнесено «Понимание», в ходе которого студент учится манипулировать знаниями, категориальным показателем чего служит развитие способности преобразовывать приобретенный материал, формирование умения его интерпретировать, предлагая дальнейший ход развития конкретных событий.

В качестве *третьего уровня* выдвигается непосредственное «Применение» освоенного ранее обучаемым учебного материала в разнообразных, порою новых ситуациях, что соответственно выдвигает достаточно серьезные требования к уровню владения материалом студентом.

Переходя на *четвертый уровень* – «Анализ» – студент должен уметь осуществлять алгоритмированный анализ, опираясь на ранее приобретенные знания, самостоятельно открывая для себя новые знания.

Целью *пятого уровня* – «Синтез» – выступает научение посредством алгоритма синтеза, показателем которого является уровень сформированности умения реализовывать комбинирование элементов для получения целого, обладающего новизной. В качестве продукта названной деятельности может выступать сообщение обучающего, что само по себе предусматривает проявление творчества студента.

И, наконец, *шестой уровень* – «Оценивание» – ориентировано на научение делать умозаключения, что предусматривает сформированность умения осуществлять оценку конкретного материала. Все высказываемые суждения обучаемого в этом случае основываются на критериях: внутренних (структурных) либо внешних, определяемых степенью соответствия установленным целям.

Образовательные цели были классифицированы Б. Блумом по трем областям, среди которых ученый выделил *когнитивную* область, в которой виды деятельности требуют от обучаемого сформированного познавательного умения, ориентированного на трансформацию приобретаемой им информации [9, с. 67]. Знания, выступающие основой указанных навыков, необходимы для познания учебной дисциплины либо преобразований их междисциплинарные знания. В качестве второй области учебным была определена *аффективная*, целью которой является формирование эмоционально-личностного отношения студентов к явлениям окружающего мира. И в качестве третьей области была выделена *психомоторная*, к которой ученым были отнесены двигательная-манипулятивная деятельность и нервно-мышечная координация (навыки письма, речевые навыки; цели физиче-

ского воспитания, трудового обучения).

Рассмотрение теоретического материала, представленного в виде *лекционных* и *семинарских* занятий по дисциплине «Физическая культура и спорт» в рамках таксономии и указанных Б. Блумом областей дает нам основание представить учебный материал, требуемый к освоению студентами в виде технологизированных учебных задач, которые, с нашей точки зрения эффективно могут решаться в ходе *брифинг-конференций*, позволяющих реализовать все представленные областями направленности [10–12]. Более того, на наш взгляд, такое построение учебных занятий, объединяет общий теоретический аспект и прикладной профессиональный компонент [13, с. 8].

Брифинг (от англ. brief – краткий, недолгий) выступает в качестве аналога пресс-конференции, обладая некоторыми отличительными особенностями, среди которых следует выделить то, что подобное мероприятие посвящено анализу только одного проблемного вопроса и его временная продолжительность составляет не более получаса, на протяжении которого участники дискутируют, задавая вопросы по заявленной теме и осуществляют поиск ответов на них [14–16].

В ходе организации брифинга роль преподавателя минимальна и заключается в объявлении им темы и представлении участников [17, с. 443]. Однако, до его проведения преподавателем организуется большая предварительная работа, которая заключается в выборе темы, которая должна охватывать максимальный объем материала, изучаемого в рамках конкретного раздела или темы по дисциплине «Физическая культура и спорт» [18, с. 54; 19, с. 44]. Наравне со сказанным проектирование серии брифинг-конференций должно осуществляться с учетом индивидуального личностного профиля студента по физической культуре [20, с. 1595].

Организация исследования. С целью экспериментальной проверки выдвинутой нами *гипотезы исследования*, которая заключалась в предположении высокой эффективности брифинг-конференций, проводимых в рамках дисциплины «Физическая культура и спорт» при освоении знаний, формировании умений и навыков реализации приобретённой учебной информации в организации самостоятельной двигательной активности во внеучебное время студента, нами был осуществлен педагогический эксперимент.

Целью исследования стала экспериментальная проверка эффективности предложенной нами методики освоения теоретического материала дисциплины «Физическая культура и спорт», реализуемого в виде брифинг-конференций.

Участниками опытно-экспериментальной части исследования стали репрезентативная выборка в количестве 208 студентов обоего пола (84 юноши и 124 девушки) 1 курса Санкт-Петербургского государственного института культуры (СПбГИК) – представители трех факультетов вуза: Библиотечно-информационного факультета (n=67), факультета Мировой культуры (n=78) и факультета Искусств (n=63). На занятиях групп студентов Библиотечно-информационного факультета, принявших участие в педагогическом эксперименте, применялась разработанная нами методика брифинг-конференций. В группах студентов факультета Мировой культуры и факультета Искусств занятия проводились в традиционной форме. Временная продолжительность опытно-экспериментальной части исследования составила один учебный год (2017–2018 уч. год)

Объектом настоящего исследования стала степень соответствия величины фактической физической активности студентов величине, рекомендуемой Всемирной Организацией Здравоохранения (ВОЗ)

Методика исследования. С целью оценки двигательной активности (ДА) студентов нами была разработана анкета. Исследование осуществлялось посредством методики интервьюирования сплошным статистическим

методом научного исследования, которое проводилось два раза: на констатирующем и формирующем этапе исследования.

Результаты исследования. В ходе анализа, полученных в результате опытно-экспериментальной части исследования данных, характеризующих ДА студентов во внеучебное время, нами были получены результаты, представленные на рисунках 1 и 2.

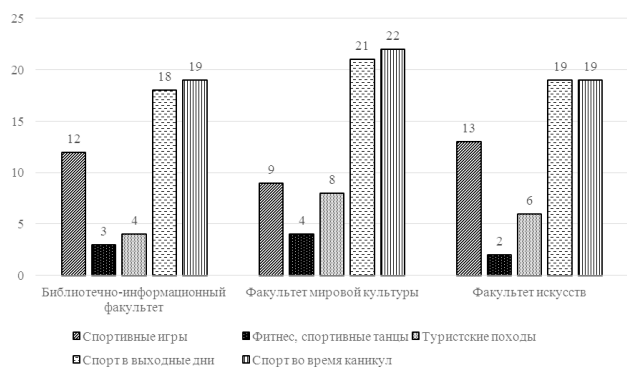


Рисунок 1 – Результаты ДА студентов на констатирующем этапе экспериментальной части исследования, %

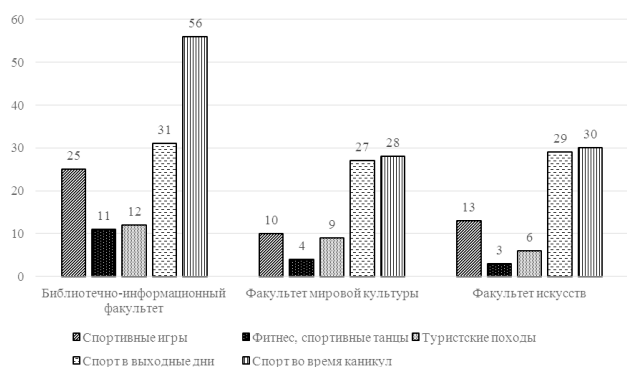


Рисунок 2 – Результаты ДА студентов на формирующем этапе экспериментальной части исследования, %

Анализ результатов исследования. Полученные в ходе опытно-экспериментальной части исследования результаты, характеризующие первоначальное состояние показателей ДА (констатирующий этап эксперимента) студентов во внеучебное время, позволяют нам говорить об отсутствии существенной разницы между ними у студентов всех трех экспериментальных факультетов СПбГИК. Так, порядка 56 % студентов Библиотечно-информационного факультета, 69 % студентов факультета Мировой культуры и 66 % студентов факультета Искусств реализуют свой двигательный потенциал во внеучебное время на начало педагогического эксперимента.

Повторное анкетирование показало, что на формирующем этапе опытно-экспериментальной части исследования произошли некоторые положительные сдвиги в показателях ДА студентов всех трех факультетов СПбГИК. Однако, следует отметить, что прирост в показателях студентов Библиотечно-информационного факультета существенно отличался от представителей факультета Мировой культуры и факультета Искусств. Так, на момент повторного анкетирования (формирующий этап эксперимента) прирост в показателях ДА у студентов Библиотечно-информационного факультета составил порядка 79 %, у учащихся факультета Мировой культуры – 9 %, а у студентов факультета Искусств – 15 %.

Выводы. На основании полученных в ходе педагогического эксперимента данных можно сделать вывод о том, что предложенная нами к реализации методи-

ка освоения теоретического материала дисциплины «Физическая культура и спорт», в виде брифинг-конференций является наиболее эффективной формой организации учебных теоретических занятий. Результаты исследования не являются окончательными, однако могут служить в качестве основы для дальнейшего изучения вопроса повышения качества образовательного процесса в условиях вуза.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

- Евсеев Ю. И. Педагогическое проектирование целенаправленного физического воспитания в высшем профессиональном образовании студентов (на примере подготовки специалистов, контактирующих с риск факторами): автореф. дис. ... д-ра пед. наук. Адыгейский гос. университет Респ. Адыгея. Майкоп, 2005. С. 45.
- Олянич А. В. Презентационная теория дискурса: автореф. дис. ... д-ра филол. наук. Волгоград, 2004. С. 67.
- Егорычев А. О. Теория и технология управления психофизической подготовкой студентов к профессиональной деятельности: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. Ярослав. гос. пед.ун-т им. К. Д. Ушинского. Ярославль, 2005. С. 50.
- Тарабарина Т.И., Красильникова Е.В., Верещагина О.Н. Организация внеаудиторной деятельности курсантов в процессе обучения РКИ // Ярославский педагогический вестник. 2017. № 2. С. 133–136.
- Чубаров М. М. Интерактивное информационное сопровождение теоретической и практической подготовки студентов в физическом воспитании: монография М.: МГИУ, 2008. 406 с.
- Возница В.М. Методические рекомендации по проведению занятий с применением интерактивных форм обучения в филиале ЧОУ ВПО БИЭПП в г. Мурманске. Мурманск: филиал ЧОУ ВПО БИЭПП в г. Мурманске, 2012. С. 23.
- Карасик В. И. Языковой круг: личность, концепты, дискурс. Волгоград: Перемена, 2002. С. 23.
- Федоров А. В., Новикова А. А. Медиаобразование в ведущих странах Запада. Таганрог: Кучма, 2005. С. 88.
- Колокатова Л. Ф. Система информационной поддержки профессионально-ориентированной подготовки студентов технических вузов: монография. М.: МГИУ, 2009. С. 67.
- Briefing [Электронный ресурс] // Merriam-Webster. URL: <https://www.merriam-webster.com/dictionary/briefing> (дата обращения: 29.06.2018).
- Briefing [Электронный ресурс] // Oxford Advanced Learner's Dictionary. URL: <http://oald8.oxfordlearnersdictionaries.com/dictionary/briefing> (дата обращения: 14.06.2018).
- Briefing – definition and synonyms [Электронный ресурс] // Macmillan English Dictionary for Advanced Learners. URL: <https://www.macmillandictionary.com/dictionary/briefing> (дата обращения: 01.07.2018).
- Букеева М. Е. Гибридные жанры презентационного дискурса: автореф. дис. ... к. филол. наук. М., 2014. С. 8.
- Black hawk down mission briefing [Электронный ресурс]. URL: <https://www.youtube.com/watch?v=ACZY2CPE-oQ> (дата обращения: 02.07.2018).
- Бальсевич В. К. Основные положения концепции интенсивного инновационного преобразования национальной системы физкультурно-спортивного воспитания детей, подростков и молодежи России // Теория и практика физической культуры. 2002. № 3. С. 3–5.
- Анипкина Л. Н. Дискуссия – как интерактивная форма обучения РКИ // Вестник РУДН. Серия: русский и иностранные языки, и методика их преподавания. 2014. № 4. С. 7.
- Бледнова В.Н., Трунин В.В., Кораблева Е.Н. Интерактивные методы обучения в процессе преподавания дисциплины «физическая культура» // Труды Санкт-Петербургского государственного института культуры. Azimuth of Scientific Research: Pedagogy and Psychology. 2018. Т. 7. № 3(24)

2013. С. 443.

18. Ширшова Е.О. Проблемы разработки и использования технологии обучения в преподавании дисциплины «современные информационные технологии в физической культуре и спорте» // Вестник Балтийского федерального университета им. И. Канта. Серия: Филология, педагогика, психология. 2007. С. 54.

19. Чубаров М. М. Компьютерная, информационная поддержка курса лекций «Физическое воспитание»: учеб. пособие. М.: МГИУ, 2007. С. 44.

20. Родионова С. Е., Григорьева Т. В. Применение активных и интерактивных методов обучения в реализации основных образовательных программ по гуманитарным направлениям подготовки ВПО (на примере направления «Филология») // Вестник Башкирского университета. 2012. Т.17. № 3 (1). С. 1595.

Статья поступила в редакцию 17.06.2018

Статья принята к публикации 27.08.2018

УДК 372.853

О ПРИМЕНЕНИИ ДЕМОНСТРАЦИОННОГО ЭКСПЕРИМЕНТА ПО ФИЗИКЕ В УЧЕБНОМ ПРОЦЕССЕ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ

© 2018

Бобылёв Юрий Владимирович, доктор физико-математических наук, профессор кафедры «Общая и теоретическая физика»
Грибков Александр Иванович, кандидат физико-математических наук, доцент кафедры «Общая и теоретическая физика»
Романов Роман Васильевич, кандидат физико-математических наук, доцент кафедры «Общая и теоретическая физика»
Александрова Александра Сергеевна, студент факультета математики физики и информатики

*Тульский государственный педагогический университет им. Л.Н. Толстого
(300026, Россия, Тула, улица пр. Ленина, 125, e-mail: alexandra.a.95@yandex.ru)*

Аннотация. В настоящее время в связи с развитием компьютерных технологий существенно возросла роль виртуального демонстрационного эксперимента. Обусловлено это прежде всего тем, что организация на современном уровне натурального эксперимента, а также лабораторного практикума по физике, как в средней, так и в высшей школе, требует много времени и серьёзных финансовых затрат, что становится зачастую непреодолимыми трудностями. Вместе с тем, несмотря на все достоинства виртуального подхода, приходится признать, что полностью заменить реальное явление компьютерные технологии всё-таки не могут. Физика – наука экспериментальная и наблюдать, как реально протекает рассматриваемый процесс очень полезно для восприятия и осмысления изучаемого материала. Авторы предлагают один раз качественно подготовить и выполнить опыт, записать его на цифровое устройство, а затем многократно использовать для разных аудиторий. В качестве примера в данной статье рассматривается подготовленный авторами демонстрационный эксперимент, иллюстрирующий колебания проводника с переменным током, возбуждаемые постоянным магнитным полем, а также аналитическое и численное описание этого эксперимента. При этом, что немаловажно в современных условиях, для постановки данного опыта было использовано наиболее простое и доступное оборудование.

Ключевые слова: демонстрационный эксперимент, методика преподавания физики, виртуальный эксперимент, вынужденные колебания, учебный, высшая школа, лабораторный, проводник, переменный ток, резонанс, мода колебаний, сила Ампера, компьютерное моделирование.

ON THE USE OF DEMONSTRATION EXPERIMENT IN PHYSICS IN THE EDUCATIONAL PROCESS IN HIGHER SCHOOL

© 2018

Bobylev Yuri Vladimirovich, doctor of physics and mathematics sciences, professor
Gribkov Alexander Ivanovich, candidate of physics and mathematics sciences, docent
Romanov Roman Vasilyevich, candidate of physics and mathematics sciences, docent
Alexandrova Aleksandra Sergeevna, student of the faculty of mathematics
of physics and computer science

Tula State Lev Tolstoy Pedagogical University

(300026, Russia, Tula, Lenin Avenue, 125, e-mail: alexandra.a.95@yandex.ru)

Abstract. At the present time in connection with the development of computer technologies has significantly increased the role of the virtual demonstration experiment. This is due primarily to the fact that the organization at the present level of full-scale experiment, as well as laboratory workshop on physics, both in secondary and higher education, requires a lot of time and serious financial costs, which is often insurmountable difficulties. However, despite all the advantages of the virtual approach, we have to admit that completely replace the real phenomenon of computer technology still can not. Physics is an experimental science and it is very useful for perception and understanding of the studied material to observe how the process actually proceeds. The authors propose to prepare and perform the experience one time with high quality, record it on a digital device, and then repeatedly use it for different audiences. As an example, this article considers a demonstration experiment prepared by the authors, illustrating the oscillations of a conductor with alternating current excited by a constant magnetic field, as well as an analytical and numerical description of this experiment. At the same time, what is important in modern conditions, for the formulation of this experience was used the most simple and affordable equipment.

Keywords: demonstration experiment, methods of teaching physics, virtual experiment, forced oscillations, educational, higher school, laboratory, conductor, alternating current, resonance, mode of oscillations, ampere force, computer modeling.

Постановка проблемы. Как известно, учебный эксперимент, являясь согласно педагогической науке средством наглядности, способствует организации восприятия учащимися учебного материала, его пониманию и запоминанию, повышению интереса к изучению физики, созданию мотивации учения. Можно сказать, что эксперимент является одним из важнейших методов обучения физике, как в средней, так и в высшей школе. Кроме того он способствует развитию технических способностей подростков, что весьма актуально в современном обществе [1].

Данная публикация посвящена преподаванию физики и проблемам, связанным с постановкой эксперимента именно в высшей школе, а конкретно, в системе педагогических вузов. Эти вопросы, возникающие в настоящее время при организации натурального демонстрационного эксперимента и лабораторного практикума, уже обсуждались ранее, например, в публикации авторов [2]. Вкратце, они связаны с тем, что имеющийся парк демон-

страционного и лабораторного оборудования серьёзно устарел и уже не отвечает современному состоянию развития физической науки и техники. Обновление же этого парка требует немалых финансовых затрат, и если и происходит, то, как правило, далеко не в полном объёме и сильно растянуто во времени. Кроме того, преподаватель всё сильнее ограничен во времени, которое крайне необходимо для подготовки эксперимента, а также его непосредственного показа.

Возможным выходом из данной ситуации, как в высшей, так и в средней школе может служить разработка соответствующих виртуальных экспериментов, которые обеспечивают не только аудиторную, но и самостоятельную работу студентов [3; 4]. Причины актуализации применения виртуального лабораторного эксперимента в средней школе достаточно подробно проанализированы, например, в [5–7]. Действительно, роль виртуального эксперимента в учебном процессе существенно возрастает, когда смоделированный на

экране монитора физический процесс, становится хорошей методической поддержкой при проведении лекционных и практических занятий (с использованием соответствующего мультимедийного оборудования), а также лабораторного практикума. При этом особенно эффективными для освоения материала оказываются именно виртуальные лабораторные работы, когда у обучающихся имеется возможность, изменяя соответствующие параметры, получить более подробную, детальную информацию о рассматриваемом явлении, что, в свою очередь, позволяет изучить его более основательно [8; 9]. Эти же причины имеют место и при изучении курса общей физики в педагогическом вузе. При изучении же дисциплин курса теоретической физики применение компьютерного моделирования позволяет получить наглядные представления о поведении физических величин, определяемых сложными математическими формулами с многопараметрическими зависимостями, то есть может эффективно использоваться для визуализации получаемых решений. Авторы в течение продолжительного времени занимались постановкой виртуальных экспериментов для различных разделов физики. Примеры подобных экспериментов представлены, например, в публикациях [10–12], в которых описываются программы, разработанные авторами с использованием различных сред программирования, а также излагается методика использования данных программ в учебном процессе со студентами факультета математики. физики и информатики педагогического вуза.

Вместе с тем, имея достаточно большой опыт использования в своей работе со студентами виртуальных экспериментов, нужно заметить, что полностью заменить реальные опыты они всё-таки не могут. Физика – наука экспериментальная и наблюдать, как в действительности протекает рассматриваемый процесс очень полезно для восприятия и осмысления изучаемого материала. Однако, как уже говорилось, подготовка натурального эксперимента сопряжена со значительными трудностями и требует много времени.

Одним из выходов в сложившейся ситуации является запись демонстраций на видео. Можно один раз качественно сделать опыт, записать его на цифровое устройство, а затем многократно использовать для разных аудиторий [13] обеспечивая, таким образом, формирование электронной образовательной среды [14].

В качестве примера в данной статье рассмотрим подготовленный авторами демонстрационный эксперимент, иллюстрирующий колебания проводника с переменным током, возбуждаемые постоянным магнитным полем, его аналитическое описание, а также компьютерное моделирование этого эксперимента, что позволяет увязать воедино различные подходы и повысить качество обучения [15; 16]. Заметим, что при постановке данного эксперимента применялось простое и доступное оборудование, что, в свою очередь привело к реализации эксперимента по более простой схеме, в отличие от традиционно используемых.

Формирование целей статьи. Целью настоящей работы является постановка демонстрационного эксперимента, иллюстрирующего колебания проводника с переменным током, возбуждаемые постоянным магнитным полем, а также его аналитическое и численное описание.

Изложение основного материала исследования с полным обоснованием полученных научных результатов. Теоретическая часть. Проводник длиной l , по которому протекает переменный ток частоты ω_b с амплитудным значением I_0 , помещён в приложенное лишь на малом участке проводника, то есть неоднородное, горизонтальное, направленное перпендикулярно проводнику постоянное магнитное поле с индукцией B . Действующая на этот участок проводника сила Ампера играет роль внешней переменной вынуждающей силы, заставляющей

проводник совершать колебания в вертикальной плоскости, представлено на рисунке 1.

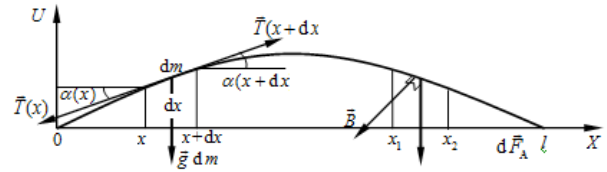


Рисунок 1 – Модель колебательной системы

Сила Ампера приложена только к малому участку струны $[x_1; x_2]$ и определяется выражением

$$d\vec{F}_A = I_0 \sin \omega_b t \cdot [d\vec{l}, \vec{B}(x)], \quad (1)$$

где $d\vec{l} = \vec{e}_x dx$ – элемент проводника,

$\vec{B}(x) = B(\theta(x-x_2) - \theta(x-x_1))\vec{e}_z$, $q(x)$ – единичная ступенчатая функция Хевисайда (O. Heaviside)

$$\theta(x) = \begin{cases} 0, & x < 0 \\ 1, & x \geq 0. \end{cases} \quad (2)$$

Для вывода уравнения колебаний проводника выделим на нём элемент $dl \approx dx$ (рис.1) и запишем для него

уравнение движения

$$dm \frac{\partial^2 \vec{U}}{\partial t^2} = \vec{T}(x+dx) + \vec{T}(x) - \beta \frac{\partial \vec{U}}{\partial t} dx + d\vec{F}_A + \vec{g} dm \quad (3)$$

Здесь $dm = \rho dx$, где r – линейная плотность прово-

дника, первые два слагаемых в правой части (3) представляют собой силы натяжения, приложенные к концам элемента проводника dx , третье слагаемое учитывает

силу сопротивления среды (b – коэффициент сопротивления), последнее слагаемое определяет силу тяжести, действующую на выделенный элемент.

Рассматривая в дальнейшем только малые колебания, из проекции уравнения (3) на ось OX получаем, что $T(x+dx) = T(x) = T_0$, то есть сила натяжения проводни-

ка постоянна, а проекция (3) на направление колебаний (ось OU), даёт такое уравнение движения

$$\frac{\partial^2 U}{\partial t^2} + \frac{\beta}{\rho} \frac{\partial U}{\partial t} - a^2 \frac{\partial^2 U}{\partial x^2} = -g + \frac{I_0 \cdot B}{\rho} [\theta(x-x_2) - \theta(x-x_1)] \sin \omega_b t \quad (4)$$

где $a^2 = T_0 / \rho$.

Дополним данное уравнение следующими начальными и граничными условиями

$$U|_{t=0} = 0, \quad \frac{\partial U}{\partial t}|_{t=0} = 0, \quad U|_{x=0} = 0, \quad U|_{x=l} = 0 \quad (5)$$

Поскольку краевые условия для функции $U(x, t)$ как при учёте сопротивления среды, так и при $\beta = 0$ одина-

ковы, то собственными функциями однородной задачи (уравнение (4) с нулевой правой частью) в обоих случаях будут синусы $\sin(k\pi x/l)$. С учётом этого решение

неоднородного уравнения (4) будем искать в виде ряда по собственным функциям $\sin(k\pi x/l)$ однородной зада-

$$U(x, t) = \sum_{k=1}^{\infty} U_k(t) \sin \frac{k\pi x}{l} \quad (6)$$

Подставляя (6) в (4), получим для коэффициентов разложения $U_k(t)$ такое дифференциальное уравнение [18, с. 159]

$$\frac{d^2 U_k}{dt^2} + b \frac{dU_k}{dt} + \omega_k^2 U_k = A_k + B_k \sin \omega_b t, \quad (7)$$

в котором введены обозначения: $b = \beta/\rho$ – декремент затухания колебаний,

$$\omega_k = \frac{k\pi a}{l} = \frac{k\pi}{l} \sqrt{\frac{T_0}{\rho}} \text{ – собственная частота } k\text{-той моды,} \quad (8)$$

$$A_k = -\frac{2g}{k\pi} (1 - (-1)^k),$$

$$B_k = -\frac{4I_0 B}{k\pi\rho} \sin \frac{k\pi(x_2 + x_1)}{2l} \sin \frac{k\pi(x_2 - x_1)}{2l} =$$

$$= -\frac{4I_0 B}{k\pi\rho} \sin \frac{k\pi x_m}{l} \sin \frac{k\pi\Delta l}{2l}, \quad (9)$$

где Δl – ширина области действия магнитного поля, x_m – положение центра этой области.

Частное решение неоднородного обыкновенного дифференциального уравнения (7), соответствующее вынужденным колебаниям проводника, может быть найдено методом подбора по правой части (метод неопределённых коэффициентов). Опуская эту довольно громоздкую процедуру, запишем окончательный результат:

$$U(x, t) = \sum_{k=1}^{\infty} \left\{ \frac{A_k}{\omega_k^2} + B_k \left[\frac{\omega_k^2 - \omega_b^2}{(\omega_k^2 - \omega_b^2)^2 + b^2 \omega_b^2} \sin \omega_b t - \frac{b\omega_b}{(\omega_k^2 - \omega_b^2)^2 + b^2 \omega_b^2} \cos \omega_b t \right] \right\} \sin \frac{k\pi x}{l}. \quad (10)$$

Данное выражение может быть записано в более компактной форме, если учесть, что слагаемые в (10), связанные с силой тяжести, представляют собой, фактически, разложенную в ряд Фурье функцию

$$\frac{g}{2a^2} (x^2 - xl) = -\frac{g}{2a^2} \frac{4l^2}{\pi^3} \sum_{k=1}^{\infty} \frac{(1 - (-1)^k)}{k^3} \sin \frac{k\pi x}{l}, \quad (11)$$

определяющую положение равновесия проводника в поле силы тяжести [19, с. 72]. Также слагаемые в квадратных скобках можно переписать, введя соответствующие амплитуды и начальные фазы мод колебаний. В результате вместо (10) будем иметь выражение:

$$U(x, t) = \frac{g\rho}{2T_0} (x^2 - xl) + \sum_{k=1}^{\infty} \frac{B_k}{\sqrt{(\omega_k^2 - \omega_b^2)^2 + b^2 \omega_b^2}} \sin(\omega_b t - \varphi_k) \sin \frac{k\pi x}{l}, \quad (12)$$

$$\text{где } \text{tg } \varphi_k = \frac{b\omega_b}{\omega_k^2 - \omega_b^2}. \quad (13)$$

Переходя к анализу полученного решения (12), отметим, прежде всего, что установившиеся колебания проводника происходят относительно его положения равно-

весия, определяемого в (12) первым слагаемым, которое представляет собой «цепную» линию, выродившуюся в параболу при малом провисании проводника. По сути дела это также внешняя вынуждающая, но только постоянная сила.

Имея целью продемонстрировать последовательное возбуждение нескольких первых мод колебаний проводника, определим из (12) наиболее выгодные условия такого возбуждения.

При традиционной постановке подобных опытов [20, с. 173] изначальное натяжение струны (проводника) T_0

фиксировано, а, следовательно, и собственные частоты ω_k считаются заданными. Тогда увеличивая частоту вы-

нуждающей силы ω_b , последовательно будем попадать в резонанс с гармониками ω_k , что проявляется в доми-

нировании соответствующих слагаемых в сумме в (12) за счёт обращения знаменателя $(\omega_k^2 - \omega_b^2)^2 + b^2 \omega_b^2$ в ко-

эффициентах суммы в минимум, причём, чем меньше затухание, тем это доминирование будет сильнее выражено. Кроме того нужно учесть, что максимальность коэффициентов в сумме в (12) достигается помимо минимальности знаменателя, также и за счёт максимальной числителя B_k , что в свою очередь, как видно из (9) ре-

ализуется, если $\sin(k\pi x_m/l) = 1 \rightarrow x_m = l/2k$, то есть

центр области приложения магнитного поля должен приходиться на пучность соответствующей моды.

В настоящей работе мы отошли от этой традиционной схемы. Для возбуждения колебаний проводника использовался типовой источник тока с фиксированной промышленной частотой тока ω_b , поэтому для осуществ-

ления резонанса менялись собственные частоты ω_k за счёт изменения силы натяжения T_0 (8). Попадая в резонанс с соответствующей модой и действуя магнитным полем в области ожидаемой пучности, также возбуждаем необходимую гармонику.

Описание эксперимента. Для эксперимента была выбрана нихромовая проволока малого диаметра. Этот достаточно упругий слабомагнитный материал с высоким сопротивлением позволяет нагреть током проволоку до свечения без разрыва, что существенно повышает наглядность эксперимента. Медный провод не подходит из-за большого растяжения, а стальная проволока может притягиваться к полюсам магнита, нарушая условия колебаний.

Проволока через диэлектрические прокладки закреплялась на рейтерах оптической скамьи, что обеспечивало необходимую жёсткость конструкции. Для регулирования силы натяжения было использовано два метода. В первом случае проволока крепилась к динамометру, и сила натяжения подбиралась с помощью изменения положения стойки, в которой был закреплён один из концов проводника. Во втором случае проволока перебрасывалась через блок и силу натяжения изменяли с помощью грузов.

Эксперимент может быть проведён при дневном освещении, однако более эффектно он выглядит в тёмном помещении. Также заметим, что при колебаниях проволока остывает, поэтому ярче всего она светится в узлах.

Как уже ранее отмечалось, обыкновенный подковообразный магнит устанавливался на расстоянии $l/2k$ от

края проводника (k – номер моды). Следует отметить, что для возбуждения нечётных мод достаточно его рас-

положить в центре проводника.

Меняя силу натяжения, удалось наблюдать и записать на видео возбуждение первых пяти мод колебаний. Для примера на рисунке 2 приведены фотографии первой, четвертой и пятой гармоник.

Стоит отметить, что в сети Интернет можно найти видеозаписи подобных демонстраций, но ни в одной из них не фигурируют колебания выше третьей моды.

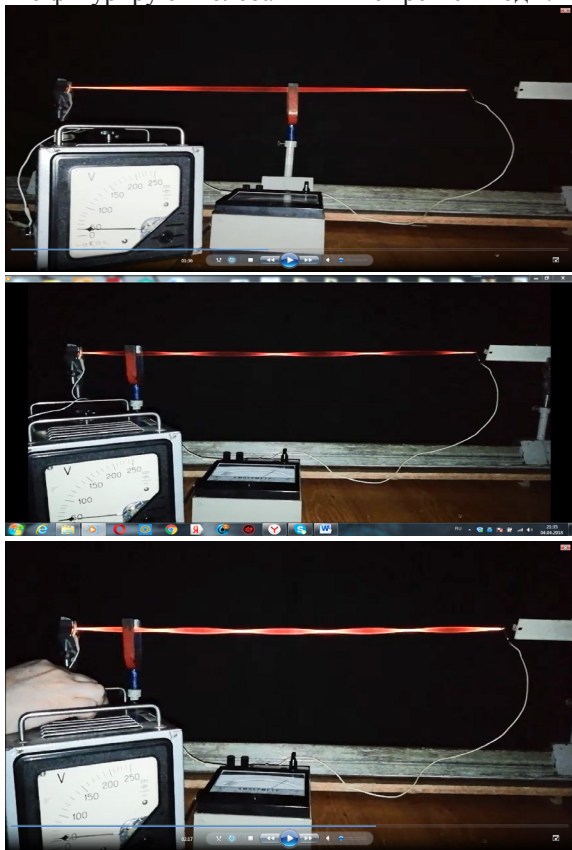


Рисунок 2 - Возбуждение первой, четвертой и пятой мод колебаний

Численное моделирование эксперимента

Заметим, что в таком варианте эксперимент изначально задумывался как демонстрационный, так как количественное сравнение провести достаточно сложно.

Во-первых, при нагреве струна начинает удлиняться, следовательно, меняется её диаметр, линейная плотность, а при использовании динамометра, и длина. Во-вторых, силу натяжения также определить проблематично: динамометр не позволяет измерить её достаточно точно, а измерению через блок мешает сила трения, инерция самого блока и опять-таки его нагрев и изменение трения в его оси. В-третьих, сила натяжения должна быть ощутимо большой, а тонкая раскалённая проволока легко рвётся. Наконец, даже в небольшой области поле такого магнита достаточно неоднородно.

Несмотря на перечисленные трудности, определённые количественные оценки сделать всё-таки удаётся. Расчёты проводились при следующих параметрах: $d = 0,3$ – диаметр проволоки, $l = 0,9 \div 1,1$ – её длина.

Объёмная плотность нихрома находится в диапазоне $8200 \div 8660$ кг/м^3 . Принимая значение $\rho_0 = 8500$ кг/м^3 ,

можно оценить линейную плотность по формуле (14), что даёт $\rho \approx 6 \cdot 10^{-4}$ кг/м

$$\rho = \rho_0 S = \rho_0 \frac{\pi d^2}{4} \quad (14)$$

В качестве источника использовался РНШ с про-

мышленной частотой переменного тока $\nu = 50$, тог-

да $\omega_b = 2\pi\nu \approx 314$ рад/с . Выбор источника продиктован

необходимостью достаточно больших токов для нагрева проводника. Измеренные амперметром Э514 эффективные значения силы тока находились в диапазоне $I \approx 5 \div 4,5$ А .

Ширина магнита $\Delta l = 0,087$ м . Магнитное поле измеря-

лось системой, состоящей из датчика Холла (E. Hall) и мультиметра, проградуированной на поле соленоида с известными параметрами. Таким образом, индукция магнитного поля оценивалась как $B = 0,087$ Тл .

При таких данных слагаемое в (12), связанное с силой тяжести, очень мало. В центре провисание проволоки в зависимости от силы натяжения составляет $0,2 \div 1,5$ см и им можно пренебречь.

Отдельный вопрос возникает об оценке коэффициента сопротивления. Из (12) для первой моды, считая, что узкий магнит находится в центре проводника и, выполнив условие резонанса для этой моды, можно получить (15)

$$U_{1\text{max}} = \frac{\sqrt{2}IB \Delta l}{\beta \pi \nu l}$$

Так как амплитуда колебаний составляет $u \approx 2$ В , то

$\beta = 0,003$ с , что даёт отношение декремента к ча-

стоте вынуждающей силы $b/\omega_b = 0,016$, вполне удач-

ное для наблюдения резонансов. Это значение и использовалось в дальнейшем.

Расчёты по формуле (8) при $l = 1,0$ дают следую-

щие значения собственных частот, приведенные в таблице 1.

Таблица 1 – Собственные частоты колебательной системы $\omega_k(T_0)$ рад/с

Сила натяжения T_0 , Н	0,24	0,375	0,67	1,5	6,0
Номер моды k					
1	63	78,5	105	157	314
2	126	157	210	314	628
3	188	235,5	314	471	942
4	251	314	419	628	1256
5	314	392,5	524	785	1570

Реально в опыте силу натяжения можно было менять в диапазоне $T_0 = 0,4 \div 2$ Н . То есть 2 и 3 моды можно

получить в резонансе, 4-ую моду близко к резонансу, а для 1-ой и 5-ой мод оптимальные условия достаточно далеки.

Тем более невозможно точно выдержать необходимое значение силы натяжения. На рисунке 3 показано распределение амплитуды колебания вдоль струны при $T_0 = 0,8$ Н , то есть недалеко от резонанса для 3-ей моды

(магнит в центре). Её амплитуда самая большая, однако, вполне ощутимы 1-ая и 5-ая гармоники. Амплитуды 2-ой и 4-ой гармоник практически нулевые.

Так как точное условие резонанса для 3-ей гармоники не выполнено, то в колебании принимают участие другие моды. Узлы колебания не стоят на месте, а совершают небольшие перемещения вдоль проводника. При точном резонансе положение узлов фиксировано доста-

точно точно и наблюдается простая синусоида.

Отметим, что численное моделирование проводилось в широко известном приложении PTC Mathcad, которое позволяет продемонстрировать процесс в динамике. К сожалению, в печатной статье режим анимации показать нельзя.

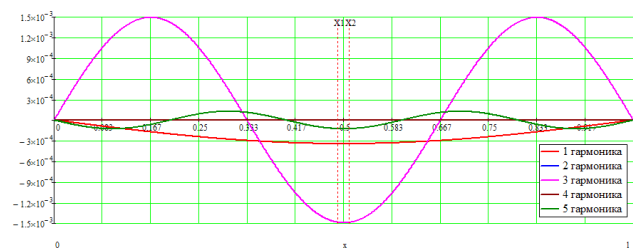


Рисунок 3 – Распределение амплитуды колебания k -той моды вдоль струны при $T_0=0,8$ Н

Выводы и перспективы дальнейших исследований. Кратко перечислим основные результаты работы. Выполнен достаточно эффектный демонстрационный эксперимент по возбуждению вынужденных колебаний в проводнике с переменным током в постоянном неоднородном магнитном поле. Предложено аналитическое описание данного опыта. Теоретическое решение смоделировано с помощью компьютерных технологий и показано вполне удовлетворительное согласие натурального и виртуального экспериментов. Опыт записан на видео и смонтирован видеоролик, доступный для дистанционного просмотра на странице кафедры с экспериментами [21].

Данный материал используется для иллюстрации теоретических положений в процессе преподавания, как в курсе общей физики, так и методов математической физики. Как эффектная демонстрация может быть показан школьникам с качественным объяснением явления.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Першина О.П. Особенности развития технических способностей подростков // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2017. Т. 6. № 1 (18). С. 152–154.
2. Бобылев Ю.В., Грибков А.И., Комогорова И.А., Романов Р.В. Информационно-коммуникационные технологии и реальный эксперимент в лабораторном практикуме по физике // Учебный эксперимент в образовании, Саранск, 2016, № 1, С. 23–30.
3. Акматбекова А.Ж. Роль электронных учебно-методических пособий в процессе организации самостоятельной работы студентов по физике // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Педагогика. 2017. № 3. С. 62–68.
4. Тищенко Л.В. Уроки-практикумы по физике (углубленный уровень) как способ организации учебно-исследовательской деятельности обучающихся // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2016. Т. 5. № 4 (17). С. 266–271.
5. Голиков Д.В. Система демонстрационного эксперимента при изучении электромагнитных колебаний и волн в курсе физики основной школы // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Педагогика. 2008. № 4. С. 105–110.
6. Ким В.С. Виртуальные и натурные эксперименты в обучении физике // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Педагогика. 2010. № 1. С. 163–168.
7. Богатырева Ю.И., Шахаева Д.В. О применении виртуального эксперимента по физике в основной школе // Научные ведомости Белгородского государственного университета. Серия: Гуманитарные науки. 2016. № 7 (228). Выпуск 29. – С. 191–197.
8. Александров И.В., Строкина В.Р., Афанасьева А.М., Гучков С.В. Опыт организации проблемно-ори-

ентированной внеаудиторной деятельности студентов // Инновации в образовании. 2013. № 4. С. 120–127.

9. Лаптенков Б.К., Тихомиров Ю.В. Опыт организации виртуального лабораторного практикума по курсу физики Дистанционное и виртуальное обучение. 2005. № 6. С. 18.

10. Бобылев Ю.В., Грибков А.И., Романов Р.В. Романов Р.Р. Компьютерное моделирование физических процессов как средство развития исследовательской деятельности обучаемых // Высшая школа в России и за рубежом: проблемы и их решения: коллективная монография / отв. ред. А.Ю. Нагорнова. – Ульяновск: Зebra, 2017. – С.314-330.

11. Бобылев Ю.В., Панин В.А., Романов Р.В., Тюрина М.О. Использование компьютерного моделирования при изучении движения заряженных частиц в стационарных неоднородных магнитных полях // Физическое образование в ВУЗах, 2016, Т. 22, № 4, С. 102–114.

12. Бобылев Ю.В., Грибков А.И., Романов Р.В. О применении виртуального демонстрационного и лабораторного эксперимента по физике в высшей школе // Научные ведомости Белгородского государственного университета. Серия: Гуманитарные науки. 2016, № 21 (242), выпуск 31, С. 163–167.

13. Сурин Ю.В. Применение цифровой видеотехники при совершенствовании экспериментальной и методической подготовки студентов-химиков // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Педагогика. 2010. № 2. С. 156–159.

14. Ивинская М.С. Повышение качества образования на основе использования электронной информационно-образовательной среды. // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2017. Т. 6. № 1 (18). С. 73–75.

15. Баранов А.В., Петров Н.Ю. Натурный эксперимент и компьютерное моделирование в комплексном элективном курсе по физике Дистанционное и виртуальное обучение. 2016. № 6 (108). С. 78-88.

16. Ревинская О.Г., Кравченко Н.С. Обучение студентов поиску оптимальных условий проведения учебного эксперимента по физике с помощью теоретических моделей // Инновации в образовании. 2015. № 2. С. 25–41.

17. Тихонов А.Н., Самарский А.А. Уравнения математической физики / (5-е изд.). - М.: Наука, 1977. – 735 с.

18. Кошляков Н.С., Глинер Э.Б., Смирнов М.М. Уравнения в частных производных математической физики / М.: Высшая школа, 1970. – 712 с.

19. Араманович И.Г., Левин В.И. Уравнения математической физики / 2-е изд., стер., М.: Наука, 1969. – 288 с.

20. Физический практикум. Механика и молекулярная физика: учебное пособие / Под ред. В. И. Ивероной. – 2-е изд. – Москва: Наука, 1967. – 352 с.

21. Видеотека кафедры общей и теоретической физики [Электронный ресурс] // Тульский государственный педагогический университет им. Л. Н. Толстого. URL: http://tsput.ru/res/fizika/VIDEO_1/index_v.htm (дата обращения 10.07.2018).

Статья поступила в редакцию 12.07.2018

Статья принята к публикации 27.08.2018

АНАЛИЗ И ПРОГРАММИРОВАНИЕ УЧЕБНОГО ПОВЕДЕНИЯ СТУДЕНТОВ,
ОБУЧАЮЩИХСЯ ДИСТАНЦИОННО

© 2018

Богданова Анна Владимировна, кандидат педагогических наук, начальник отдела
развития дистанционного образования*Тольяттинский государственный университет*

(445020, Россия, Тольятти, Белорусская, 14, e-mail a.bogdanova@tltso.ru)

Коростелев Александр Алексеевич, доктор педагогических наук*Самарский государственный социально-педагогический университет*

(443099, Россия, Самара, улица Горького, 65/67, e-mail: kaa1612@yandex.ru)

Аннотация. Актуальность рассмотрения вопросов анализа и программирования поведения студентов, обучающихся дистанционно обусловлена, в первую очередь, изменениями, происходящими в системе профессионального образования, тенденциями ее развития. Важными вехами в этом направлении стали: разработка профессиональных стандартов по отраслям и специальностям; популяризация дистанционного обучения; пристальное внимание надзорных органов к деятельности вузов, в том числе в части применения дистанционных образовательных технологий. Стало понятно, что при их использовании значительно уменьшается роль преподавателя в учебном процессе. Это привело к выводу о том, что гораздо более пристальное внимание должно быть уделено курированию учебного процесса, студент не должен оставаться в вакууме. А вслед за этим встал вопрос: как сделать процедуру его сопровождения доступной, легкой и эффективной? В статье предлагается общая концепция анализа и программирования учебного поведения студентов, обучающихся дистанционно. Рассмотрены семь психологических типов студентов, каждая из которых может быть детализирована в зависимости от поставленных задач до нужной глубины. На основании выделенных критериев и характеристик составлены КРП и система показателей, которые могут применяться для решения различных задач анализа. В настоящее время можно говорить только о промежуточных результатах внедрения. Исследование продолжается на момент подготовки данной статьи. Однако полученные данные подтверждают гипотезу о том, что, выделив показатели по предлагаемым группам характеристик, можно оперативно получить достаточно объективную оценку поведения студента и применить к нему соответствующие воздействия.

Ключевые слова: образование, дистанционное образование, дистанционное обучение, дистанционный учебный курс, оценка качества, показатели качества учебного курса, учебный контент.

ANALYSIS AND PROGRAMMING EDUCATIONAL BEHAVIOR
FOR DISTANCE LEARNERS

© 2018

Bogdanova Anna Vladimirovna, candidate of pedagogical Sciences, head of Department
of development of distance education*Togliatti State University*

(445020, Russia, Togliatti, Belorusskaya str, 14, e-mail a.bogdanova@tltso.ru)

Korostelev Aleksandr Alekseevich, doctor of pedagogical sciences*Samara State University of Social Sciences and Humanities*

(443099, Russia, Samara, Gorkogo street, 65/67, e-mail: kaa1612@yandex.ru)

Abstract. The relevance of considering issues of analysis and programming of the behavior of distance learners due to, primarily, changes in the system of vocational education, trends of its development. Important milestones in this direction are: the development of professional standards for industries and occupations; promoting distance learning; the attention of the Supervisory authorities to the activities of universities, including in the application of remote educational technologies. It became clear that their use greatly reduced the role of the teacher in the educational process. This led to the conclusion that much more attention should be paid to the supervision of the educational process, the student should not remain in a vacuum. And thereupon the question arose: how to make it support available, easy, and effective? The article offers a General concept of the analysis and programming educational behavior of students studying remotely. We consider seven psychological types of students, each of which can be detailed depending on the assigned tasks to the desired depth. On the basis of selected criteria and characteristics compiled KPI and scorecard that can be used for various analysis tasks. Currently, you can only talk about the intermediate results of the implementation. Research is ongoing at the time of preparation of this article. However, the obtained data confirm the hypothesis that, by selecting the parameters of the proposed groups of characteristics, it is possible to quickly obtain a fairly objective assessment of the behavior of the student and apply the appropriate effect.

Keywords: education, distance education, distance learning, distance learning course, quality assessment, quality metrics training course learning content.

Постановка проблемы в общем виде и ее связь с важными научными и практическими задачами. Одна из проблем в дистанционном обучении - это эффективное управление поведением студента. По сути, по сравнению с традиционными системами обучения, в системах дистанционного обучения этот компонент заменяет социальную составляющую.

Кроме того, характерная черта дистанта - очевидная нехватка преподавателя, который обеспечивает индивидуальный подход к обучающимся. В целях компенсации нами разрабатывается методика анализа и прогнозирования учебного поведения студентов, обучающихся дистанционно.

Процесс обучения у человека, очевидно, очень сложный, и могут быть разные мнения о том, как классифицировать его на несколько типов.

Простейший тип моделей предполагает, что индивид выбирает одну из нескольких общих стратегий поведе-

ния.

На предыдущем этапе работы нами была предложена типология для стоящих в НИР задач - типология, основанная на мотиве учебной деятельности (таблица 1).

Переходя к следующему этапу работы - проработке математической модели учебного поведения студентов, мы начнем с выделения основных КРП процесса дистанционного обучения с позиции оценки студента, как объекта, а также с выявления закономерностей в поведении и образовательных результатов студентов по предложенной типологии.

КРП представляют собой набор индикаторов, которые измеряют эффективность обучения, уровень заинтересованности и качество процессов.

Применение КРП - это гибкий и популярный подход к измерению эффективности в организационных структурах на всех уровнях. КРП можно использовать для оценки практически любого аспекта обучения, по-

сколько они дают четкую картину для каждого участника процесса, что для них важно и что им нужно делать, как с ними работать, как в отношении них использовать систему интеллектуальных клиенто-ориентированных уведомлений.

Таблица 1 – типология студентов дистанционного обучения, основанная на мотиве учебной деятельности

Сценарий поведения студента с точки зрения целеобразования	Основные характеристики	Способы мотивации
Цель – знания (внутренняя мотивация, ориентация на процесс)	Активность, увлеченность, стабильно высокие оценки.	Активизация работы на форумах, экспериментальная работа.
Цель – диплом (внутренняя мотивация, ориентация на результат)	Стабильная, систематическая работа. Задания выполняются вовремя. Оценки могут быть не очень высокими.	Подключение к профессиональным сообществам; научная работа в прикладных областях.
Цель – оценки (внутренняя мотивация, ориентация на результат)	Стабильная, систематическая работа. Задания выполняются вовремя. Оценки – высокие.	Рейтинг студентов; привлечение к организационной работе.
Цель – удовлетворение интереса к отдельным предметам (внутренняя мотивация)	Стабильные результаты только по интересующим темам (предметам).	Научные сообщества и обсуждения; участие в конференциях, выставках по интересующим темам.
Зависимость от эмоционального состояния (внутренняя мотивация)	Результаты нестабильные. Задания выполняются нерегулярно.	Психологическая и методическая поддержка; участие во внеучебной деятельности.
Низкий уровень познавательной активности (внешняя мотивация)	Низкие оценки. Задания выполняются нерегулярно.	Завершение обучения зависит от значимости мотива поступления в ВУЗ. Для части студентов этой группы - привлечение к организационной работе участие в общественных, культурных, спортивных мероприятиях.
Безразличие (внешняя мотивация)	Низкие оценки, задания выполняются с опозданием.	Завершение обучения зависит от значимости мотива поступления в ВУЗ. Определение мотивации и персональное консультационное ведение.

Традиционно выделяют следующие ключевые показатели эффективности обучения и реализации учебного процесса (скорректированы нами с учетом дистанционного формата обучения):

- время, проведенное студентом в lms (t);
- средний балл (Sr);
- количество неудовлетворительных оценок, полученных студентов в период сессии (Neud);
- уровень активности прохождения промежуточных тестов (AT);
- уровень активности прохождения итоговых тестов (AIT);
- уровень активности работы с теоретическими материалами (AU);
- уровень активности выполнения заданий, проверяемых вручную (AZ);
- уровень активности на форумах (AF);
- последовательность выполнения заданий (по траекториям, речь о которых пойдет далее).

Коэффициент значимости каждого из них определяется в зависимости от условий моделирования.

Важным фактором, способствующим созданию математической модели обучения студентов в рамках дистанционного обучения, является человеческий фактор с точки зрения технической компетентности, умственного мышления и уровня взаимодействия lms, преподавателя и студента.

Оценка принадлежности студента к той или иной группе согласно типологии производится посредством суммы взвешенных оценок:

$$\sum_{i=1}^n F_{ix} = \sum_{i=1}^n k_{x1} * KPI_i = k_{x1} * t + k_{x2} * Sr + k_{x3} * Neud + k_{x4} * AT + k_{x5} * AIT +$$

и суммы квадратов отклонений от целевого значения:

$$\sum_{i=1}^n (\hat{F}_i - F_i(x_j))^2 \rightarrow \min_{x_j \in X}$$

Целевые значения по показателям определены экспертно и приведены в таблице 2.

Показатель Последовательность выполнения заданий является комплексным и демонстрирует отклонение от «идеальной» траектории обучения (таблица 3). «Идеальная» траектория обучения определена экспертно исходя из необходимости плавного равномерного обучения в течение семестра.

Таблица 2 – Целевые значения и источник данных/ принцип расчета для KPI учебного процесса с применением дистанционных технологий

Наименование показателя	Обозн.	Период измерения	Целевое значение	Источник данных/ Принцип расчета
Время, проведенное студентом в lms	t	Неделя	Кол-во ЗЕТ в семестре (согласно учебному плану)*12/17	Статистика из lms
Средний балл	Sr	-	4,5	Ведомости
Процент неудовлетворительных оценок, полученных студентами в период сессии	Neud	-	0	Ведомости
Уровень активности прохождения промежуточных тестов	AT	Месяц	Кол-во промежуточных тестов во всех курсах семестра/4*(1+кол-во повторных попыток прохождения*0,1)	Кол-во промежуточных тестов во всех курсах семестра/4*(1+кол-во повторных попыток прохождения*0,1)
Уровень активности прохождения итоговых тестов	AIT	Семестр	Кол-во курсов в семестре*30	Кол-во курсов в семестре*Кол-во набранных баллов за итоговые тесты с первой попытки - Кол-во курсов в семестре, где итоговый тест проходил повторно*Кол-во набранных баллов за итоговые тесты со второй попытки
Уровень активности работы с теоретическими материалами	AU	Семестр	100	Процент просмотренных учебников от общего количества доступных учебников во всех курсах
Уровень активности выполнения заданий, проверяемых вручную	AZ	Семестр	100	Процент выполненных (оцененных выше 0) заданий от общего количества доступных заданий во всех курсах
Уровень активности на форумах	AF	Семестр	От 20 до 50 сообщений на форумах	Статистика из lms

Для того чтобы по описанным KPI собрать данные и выявить закономерности, были созданы открытые курсы на платформе Canvas. Это позволило создать релевантную выборку и собрать необходимую статистику. Студенты прошли, помимо этого, серию анонимных онлайн-опросов, которые проводились в конце весеннего семестра (май) 2017 года после того, как студенты работали с электронными курсами дистанционно в течение всего семестра. Ссылка на онлайн-опрос была встроена в lms для каждого курса.

Таблица 3 – «Идеальная» траектория обучения студента в дистанционном курсе

Продолжительность семестра (мес.)	% прохождения элементов курса в течение семестра				
	Промежуточные тесты	Электронный учебник	Итоговый тест	Задания	Анкета
1	20	40		33	
2	50	75		66	
3	80	100		100	
4	100		100		100

Дистанционное обучение набирает популярность в России. Все большее число исследователей и практиков считают, что электронные учебники являются неотъемлемой частью системы образования нынешнего века и переход от печатных материалов к электронным текстам неизбежен. Одним из основных преимуществ электронных текстов является их мобильность, предоставляющая студентам возможность учиться где угодно и в любое время с помощью электронного устройства, подключенного к сети Интернету. Новые технологии электронного текста обеспечивают интерактивный мультимедийный контент, позволяющий самим студентам настраивать свое обучение, основанное на индивидуальных предпочтениях и успеваемости. Это поддерживает мотивацию студентов и их взаимодействие с электронными текстами. Считается, что эти технологические достижения изменяют способ взаимодействия студентов с преподавателем и lms.

Однако существует множество психологических и информационно-технических факторов, которые влияют на учебное поведение студентов. Исследования в области дистанционного обучения показывают, что у большинства респондентов есть положительное отношение к электронным учебникам и курсам. Тем не менее, студенты не проявляют сильного предпочтения к электронным текстам над печатными материалами. Например, многие сообщают о трудностях с чтением экрана, непонимании сложных электронных текстов и усталости. Они предпо-

читают печатать некоторые электронные текстовые документы, потому что они помогают им лучше понимать материалы и повышать производительность. Некоторые даже предпочитают покупать более дорогой печатный учебник вместо более дешевой альтернативы электронного текста. Кроме того, студенты воспринимают электронные тексты как менее интересные и заслуживающие доверия, чем традиционные учебники. Многие исследователи утверждают, что чтение на электронных платформах требует принципиально иных способностей и навыков, нежели чтение учебника напечатанного. Люди, которые читают экран, часто используют нелинейное или выборочное чтение, сканирование, определение ключевых слов и просмотр, что приводит к снижению внимания и времени производительного чтения. Все это приводит нас к обязательному управлению учебным поведением при дистанционном обучении.

Таким образом, целью моделирования является изучение взаимосвязей между целеполаганием студентов касательно обучения и их учебным поведением. Математическая модель или любая модель в целом представляют реальность в упрощенной форме. Мы предлагаем идею автоматической оценки определенных ключевых показателей эффективности обучения посредством анализа информации, извлеченной из указанных источников.

Анализ данных. Математическую модель можно описать, используя математическое уравнение или ряд математических уравнений, которые представляют отношения между количественными переменными.

Целью построения математической модели является разработка модели, которая обеспечивала бы точное, но относительно простое представление реальности – поведения студентов в рамках учебного процесса. Математические модели широко используются в науке для объяснения природы явлений и прогнозирования. Поведенческие исследователи разрабатывают математические модели для представления описательных теорий с использованием математических понятий. Одним из ключевых преимуществ разработки математических моделей, объясняющих теории, является проверка теоретических утверждений и оценка того, в какой степени модели соответствуют эмпирическим данным, собранным для изучения конкретной области исследования. С этой целью можно использовать простейший инструментальный электронных таблиц, например, Microsoft Excel.

В результате были получены следующие рамки градации показателей

Выводы исследования и перспективы дальнейших исследований данного направления. В модели дистанционного обучения целесообразно определить метод оценки эффективности самого обучения, то есть достижения образовательных результатов, наряду с достижением целей обучения (таблица 1), чтобы лучше понять учебный процесс с позиции студентов. Поэтому нами был предложен подход для оценки на основе KPI, учитывающий применение, настройку и развитие системы интеллектуальных уведомлений с точки зрения API-интерфейсов lms, который полезен при реализации идеи клиенто-ориентированного дистанционного обучения; в действительности он помогает анализировать и извлекать релевантные данные из системы, и использовать их для ранжирования студентов по типологии учебного поведения. В результате предлагаемый подход может помочь эксперту в области электронного обучения определить отклонения в учебном процессе, использовать индивидуальные траектории обучения. Таким образом, в качестве класса математической модели для исследуемой системы была выбрана нечеткая логика, поскольку она имеет преимущества перед альтернативными вариантами математического обеспечения системы по всем интегральным признакам, в частности: гибкость и возможность изменения бизнес-правил по ходу эксперимента; простота проектирования; высокая эффективность при

формировании решений в сложных ситуациях в различных типах приложений.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Айзенк Г.Ю. Количество измерений личности: 16, 5 или 3? – критерии таксономической парадигмы/ Иностранная психология. – 1993
2. Акимова М.К., Козлова В.Т. Рекомендации по использованию результатов диагностики природных особенностей человека в педагогической практике/ Методики диагностики природных психофизиологических особенностей человека. Вып. 2. М., 1992
3. Балашова Ю.В. Когнитивные и личностные особенности студентов очного и дистанционного обучения: диссертация ... кандидата психологических наук: 19.00.01 / Балашова Юлия Владимировна; [Место защиты: Моск. гос. гуманитар. ун-т им. М.А. Шолохова].- Москва, 2011.- 180 с.
4. Буваков К.В. Организация самостоятельной работы студентов по дисциплинам специализации с применением интернет-технологии в программной среде web course tools[Текст]. – ТПУ, 2010 С.-Петерб. нац. иссл. ун-т информ. технологий, механики и оптики]. - Санкт-Петербург, 2013. - 19 с.
5. Буланова-Топоркова М.В. Педагогика и психология высшей школы. Ростов на Дону, 2008.
6. Готская И. Б. Аналитическая записка «Выбор системы дистанционного обучения» / Готская И. Б., Жучков В. М., Кораблев А. В.// РГПУ им. А.И. Герцена.
7. Ильин Е.П. Психология индивидуальных различий / Е.П. Ильин. — СПб.: Питер, 2011. — 701 с.: ил. — (Серия «Мастера психологии»).
8. Информационные технологии в дополнительном образовании [Электронный ресурс]. - Режим доступа: www.ict.edu.ru/ft/004444/sec3.pdf
9. Климов Е.А. Индивидуальный стиль деятельности (в зависимости от типологических свойств нервной системы). Казань, 1969
10. Кокорева Н. В. Педагогическое проектирование среды дополнительного образования как условие самореализации детей: дис. к.п.н: 13.00.01[Текст]: Саранск, 2010.
11. Компьютерное тестирование в образовании. [Электронный ресурс]. - Режим доступа: <http://www.slmni.narod.ru>.
12. Корнилова Т.В., Григоренко Е.Л. Сравнение личностных особенностей российских и американских студентов (по опроснику А. Эдвардса)/ Вопросы психологии. 1995. № 5.
13. Мизгулин В.В. Платформа для проведения виртуальных лабораторных практикумов в системах дистанционного обучения вузов [Электронный ресурс] / В.В. Мизгулин, Д.М. Степанов, С.И. Студенок // Новые образовательные технологии в вузе : материалы X международной научно-методической конференции. — Екатеринбург, 2013. - С. 2-5.
14. Михалева Г.В. Особенности дистанционного обучения в системе образования [Текст] / Г.В. Михалева Т.В. Ромашова // Актуальные вопросы современной педагогики: материалы V междунар. науч. конф. (г. Уфа, май 2014 г.). — Уфа: Лето, 2014. — С. 39-41.
15. Муромцев Д.И. Автоматизация оценки знаний студентов в системе электронного обучения ECOLE // Программные продукты и системы . 2015. №3 (111).
16. Муромцев Д.И. Автоматизация оценки знаний студентов в системе электронного обучения ecole / Д.И. Муромцев, Ф.А. Козлов // Программные продукты и системы. - 2015. - №3 (111). - С.175-179.
17. Ниязова Г.Ж. Особенности использования lms moodle для дистанционного обучения [Текст] /Г.Ж. Ниязова, Г.А. Дуйсенова, Б.А. Иманбеков // Молодой ученый. — 2014. — №3. — С. 991-994.
18. Обзор Мирового и российского рынка электронного обучения. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://studfiles.net/preview/5764773/>

19. Образование и XXI век: Информационные и коммуникационные технологии [Текст] / Под ред. И.М. Маркова — М.: Наука, 2010. — 191 с.

20. Охрименко Е.И. Дидактические проблемы применения средств новых информационных технологий в системе дистанционного обучения / Е.И. Охрименко // Новые образовательные технологии в вузе: материалы XI международной научно-методической конференции. — Екатеринбург, 2014. — С. 2-4.

21. Применение новых технологий в образовании: Материалы XV Международной конференции. — Троицк: МОО фонд новых технологий в образовании «Байтик», Изд-во «Тривант», 2001. — 439 с.

22. Психология индивидуальных различий. Тексты / Под ред. Ю.Б. Гиппенрейтер, В.Я. Романова. - М. Изд-во МГУ, 1982

23. Роберт И. Современные информационные технологии в образовании [Текст]. - М.: Школа-Пресс, 2008.

24. Рузавин Г.И. Методология научного познания [Электронный ресурс]: учебное пособие для вузов / Г.И. Рузавин. - Москва: ЮНИТИ-ДАНА, 2012. - 287 с. - ISBN 978-5-238-00920.

25. Савинов А.Н. Методы, модели и алгоритмы распознавания клавиатурного почерка в ключевых системах: диссертация ... кандидата технических наук: 05.13.19 / Савинов Александр Николаевич;

26. Савченко А.А. Особенности обучения финансовой математике по дистанционной форме обучения [Текст] / А. А. Савченко // Методика преподавания экономических дисциплин: научные статьи / Москва, 2013. — С. 92-96.

27. Смирнов С.Д. Педагогика и психология высшего образования: от деятельности к личности. М., 2001

28. Смирнова Н.А. Системы управления обучением в дистанционном образовании [Текст] / Н.А. Смирнова // Сборники конференций НИЦ Социосфера: научные статьи / Чехия, 2014. — С. 129-131.

29. Степанова Е.И. Психология взрослых: экспериментальная акмеология. - СПб.: Алетейя, 2000.

30. Стреляу Я. Роль темперамента в психическом развитии / Я. Стреляу. — М.: Прогресс, 2014. — С. 157-160.

31. Студеникина Л.И. Педагогические условия эффективности использования элементов электронного обучения в вузовской профессиональной подготовке студентов: на материале математической подготовки: диссертация ... кандидата педагогических наук: 13.00.08 / Студеникина Лариса Ивановна; [Место защиты: Моск. гос. гуманитар. ун-т им. М.А. Шолохова].- Москва, 2011.- 180 с.: ил.

32. Уддин, Актхер. Сравнительный анализ личностных и мотивационных особенностей студентов очного и дистанционного обучения : на примере студентов-психологов : диссертация ... кандидата психологических наук: 19.00.07 / Уддин Мд. Актхер; [Место защиты: Моск. псих.-соц. ун-т] - Москва, 2014. - 234 с.

33. Шипулина Л.Г. Дистанционное обучение как форма самостоятельной работы студента [Электронный ресурс] / Л. Г. Шипулина // Новые образовательные технологии в вузе: материалы X международной научно-методической конференции. — Екатеринбург, 2013. - С. 2-4.

34. Ядов Г.Б. Информация и общество [Текст]// Вокруг света. - 2011. - №2.

35. Aoki K, Wakano JY, Lehmann L (2012) Evolutionarily stable learning schedules and cumulative culture in discrete generation models. *Theor Popul Biol* 81:300–330.

36. Arbilly M, Motro U, Feldman MW, Lotem A (2010) Co-evolution of learning complexity and social foraging strategies. *J Theor Biol* 267:573–581.

Статья поступила в редакцию 18.05.2018

Статья принята к публикации 27.08.2018

УДК 378.018.43

**ДИСТАНЦИОННОЕ ОБУЧЕНИЕ КАК АКТИВНАЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ТЕХНОЛОГИЯ:
ОЦЕНКА ЦЕЛЕСООБРАЗНОСТИ ВНЕДРЕНИЯ**

© 2018

Бондаренко Татьяна Григорьевна, кандидат экономических наук,
доцент кафедры финансового менеджмента
Колмаков Владимир Владимирович, кандидат экономических наук,
доцент кафедры финансового менеджмента

*Российский экономический университет им. Г.В. Плеханова
(117997, Россия, Москва, Стремянный переулок, 36, e-mail: vladimirkolmakov@mail.ru)*

Аннотация. Системы дистанционного обучения обретают всё большую популярность в России и за рубежом, в связи с чем возникает ряд вопросов, отсылающих исследователей к необходимости мониторинга возможных изменений качества образования, а также к обоснованию мотивов и стимулов перехода отечественных вузов от традиционного способа организации учебного процесса к передовым формам обучения, в числе которых дистанционное обучение, реализуемое посредством онлайн-курсов. Вузы имеют целый ряд экономических и репутационных мотивов к внедрению систем дистанционного обучения, однако представляется оправданным опасение, что в разрезе отдельных направлений подготовки полное замещение очного образования дистанционным не только невозможно, но и нежелательно. В этой связи интересна гипотеза, верификации которой посвящено данное исследование: насколько востребованным является дистанционное образование среди студентов финансово-экономических специальностей. Для проверки гипотезы нами было проведено анкетирование студентов, дополненное структурированными интервью, направленными на выяснение целей, обстоятельств, преимуществ и недостатков, ограничивающих факторов, выявленных студентами на протяжении всего их опыта пользования системой дистанционного обучения, равно как и на выяснение субъективных представлений студентов о перспективах и целесообразности дальнейшего развития дистанционного обучения в вузе. Полученные результаты свидетельствуют о наличии «запроса снизу», что открывает двери для более продвинутых изысканий в сфере проектирования самой системы и ее контента.

Ключевые слова: образование, магистратура, бакалавриат, активные образовательные технологии, дистанционное обучение, система дистанционного обучения, социологическое исследование, структурированное интервью, качество образования.

**DISTANCE EDUCATION AS AN ACTIVE EDUCATIONAL TECHNOLOGY:
RATIONALE FOR IMPLEMENTATION**

© 2018

Bondarenko Tatiana Grigorievna, PhD (economics), associate professor,
Department of Financial Management
Kolmakov Vladimir Vladimirovich, PhD (economics), associate professor,
Department of Financial Management
Plekhanov Russian University of Economics

(117997, Russia, Moscow, Stremyanny lane, 36, e-mail: vladimirkolmakov@mail.ru)

Abstract. Distance education systems are getting more and more popular in Russia and abroad, thus posing several research questions regarding the necessity to monitor possible changes of education quality and determining motives and stimuli for the Russian universities to shift from traditional education modes of arrangement to the breakthrough forms of tuition implemented by the means of online courses. Universities have several economic and reputational motives to develop and promote distance education systems, yet reasonable worries arise considering the fact that some branches of education cannot totally move to distance education, while some others should stand far from it. Given the latter we find interesting the following hypothesis which is being verified in the present research paper: to what extent distance education is demanded by finance and economics students. To verify the hypothesis, we ran a questionnaire survey among students, augmented by structured interviews to determine aims, circumstances, strengths and drawbacks, limiting factors seen by the students along their experience of using the distance education system, as well as to identify students' personal attitudes towards perspectives and reasonability of further development of the system. Results indicate the strong request from the bottom that enables more profound research and projections of the system itself and its contents.

Keywords: education, Master's, bachelors, active education technologies, distance education, system of distance education, public survey, structured interview, quality of education.

Постановка проблемы в общем виде и ее связь с важными научными и практическими задачами. Система дистанционного образования (далее – СДО) – это совокупность учебно-методического обеспечения, организационно-функциональной структуры и программно-аппаратных средств, которые объединены в рамках образовательного процесса с целью предоставления возможности подготовки обучающихся с применением дистанционных образовательных технологий. Традиционно система СДО рассматривается как активная технология дистанционного обучения, т.е. как форма интерактивного заочного обучения, опосредованного соответствующим программным обеспечением. В рамках реализации СДО-решений обучающиеся должны пройти специально организованный курс (часть дисциплины, дисциплину полностью или междисциплинарный проект) или освоить набор учебного материала, предоставляя пользователю возможность изучить теоретический материал, пройти промежуточное тестирование и, если требуется, практикум (симуляцию-тест), а также пройти контрольное тестирование. Реализованный в СДО курс может

быть элементом образовательной программы, направленным на изучение теоретического и практического (с включением симуляций) материала.

Образование с применением СДО активно развивается и обзаводится сторонниками и противниками в профессиональных кругах по мере того, как увеличивается количество слушателей программ и курсов, реализованных с помощью СДО, а также растет доступность таких образовательных продуктов. Есть основания полагать, что в основе массового перехода учебных заведений на использование СДО лежат исключительно экономические мотивы и желание снизить фонд оплаты труда профессорско-преподавательского состава. Вопрос о том, есть ли какие-либо объективные предпосылки, связанные с изменением качества образования или наличием запроса от обучающихся, остается открытым, хотя и освещен в ряде работ [1], а количество мнений по этому поводу указывает на исключительный плюрализм взглядов. Технологическая сторона вопроса проработана достаточно детально, существует масса проектных разработок, подробно описывающих процесс создания

и внедрения СДО. Проблема заключается в «педагогической» стороне вопроса: насколько равноценным будет замещение традиционного подхода к организации учебного процесса по сравнению с СДО (некоторые подходы к разрешению этого вопроса описаны А.В. Кайсиной и соавторами [2], а попытка количественных измерений – в работе Е.Н. Шваревой и соавторов [3]).

Анализ последних исследований и публикаций, выделение неразрешенных раньше частей общей проблемы.

Рынок дистанционного образования в мире стал динамично развиваться по мере распространения и удешевления информационных технологий, проникновения интернета, распространения числа активных пользователей и изменения качества жизни населения, которое обусловило увеличение свободного времени и своего рода моду на самообучение [4]. Лидерами рынка дистанционного образования являются страны Северной Америки, на долю которых приходится более 50% общего количества обучающихся [5; 6]. Прогнозы на 2025 год обещают емкость рынка в размере свыше 200 млрд. долларов ежегодно при количестве пользователей, уверенно переваливающим за отметку в полмиллиарда человек [7].

Теоретические исследования охватывают многие грани проблематики СДО. Так, сущность и содержание феномена дистанционного образования и обучения рассматриваются, например, в работах А.А. Андреева и В.И. Солдаткина [8], Н.Ю. Марчук [9], а также Ю.М. Царапкиной [10], которая рассматривает потенциал и перспективы использования СДО.

Отдельный блок работ затрагивает специфику СДО в системе высшего образования. Так, Б.Е. Стариченко с соавторами [11] концептуализирует электронное обучение в высшей школе; К.А. Синдеева и М.И. Лебединская [12] описывают специфику дистанционного обучения в высшей школе, аналогичные изыскания представлены в исследованиях Е.А. Авдеевой, Е.В. Бочкова и В.А. Назаренко [13], а в работе А.А. Кубраковой описаны практические аспекты внедрения СДО в вузах [14]. Модели и технологии дистанционного обучения в высших учебных заведениях описаны Л.Б. Осиповой и О.М. Горевой [15], о методах и формах СДО применительно к дополнительному профессиональному образованию идет речь в статье И.А. Штыровой и соавторов [16]. А, например, в работе А.Г. Кашубы и соавторов [17] СДО рассматривается в контексте реализации концепции непрерывного образования.

Отраслевые аспекты дистанционного обучения раскрыты применительно к специфике медицинского образования [18], подготовке педагогов [19-26], а также к специфике работы с детьми с особыми образовательными потребностями [27].

Проблемы использования СДО в подготовке экономистов и финансистов тоже исследованы, но в значительно меньшей степени, что актуализирует наше обращение к данному вопросу. В качестве референтных исследований можно обозначить работы А.А. Неделькина, М.Г. Степановой и С.В. Шайтуры [28]. Интересны также и работы, обеспечивающие междисциплинарный синтез вопросов организации СДО и, например, регионального развития. В частности, А.В. Таранов [29] позиционирует СДО как инновационный фактор развития региональной экономики, развивая мысли ученых-экономистов о необходимости развития образования для стимулирования социально-экономического развития (см., например, работы А.Г. Поляковой [30] и И.С. Симаровой [31]).

Формирование целей статьи (постановка задания). В качестве рабочей гипотезы данного исследования мы выдвигаем предположение о том, что СДО имеет значительный «запрос снизу», в связи с чем обладает высоким потенциалом внедрения в образовательный процесс студентов экономических и финансовых специальностей. Для верификации данной гипотезы было проведено анкетирование референтной группы студентов бакалавриата и магистратуры различных профилей подготовки оч-

ной формы обучения финансового факультета РЭУ им. Г.В. Плеханова. Часть референтной группы также принимала участие в структурированных интервью, проведенных с целью детализации и уточнения полученных результатов анкетирования. На подготовительном этапе было установлено, что рабочие программы дисциплин уже содержат информацию об использовании современных интерактивных технологий, но ни одна программа из исследованных не предполагает, например, выгрузки видео-лекций и их последующей поддержки в формате СДО. В связи с высокой трудоемкостью процесса было выдвинуто предложение о выборочном обеспечении курсов материалами СДО, руководствуясь приоритетами высокой востребованности среди студентов либо высокой скорости внедрения в силу особенностей планируемых результатов освоения выбранных курсов.

Таким образом, цель исследования – верифицировать обозначенную выше гипотезу о наличии потенциала внедрения СДО в процесс подготовки экономистов и финансистов посредством проведения опроса студентов, а также обозначить необходимую для реализации СДО инфраструктуру.

Изложение основного материала исследования с полным обоснованием полученных научных результатов.

В ходе предварительных исследований и анализа литературы было установлено, что СДО предназначена для интерактивного взаимодействия и эффективного обучения, а также постоянной поддержки в ходе обучения слушателей. Основные задачи СДО как активной технологии образовательного процесса включают:

- обучение конкретных (идентифицированных) пользователей системы перед сдачей экзамена / зачета или перед итоговой аттестацией;

- обучение вновь принятого контингента в рамках перепрофилирования, перевода из других образовательных учреждений с целью нивелирования расхождений в учебных планах;

- поддержание навыков обучающихся на протяжении всего жизненного цикла решений образовательного учреждения согласно реализации принципа непрерывного образования;

- тестирование навыков обучающихся;

- создание базовой платформы для обучения в рамках процессов поддержки и управления изменениями решений образовательного учреждения согласно реализации принципа непрерывного образования;

- создание базовой платформы для обучения слушателей программ в рамках поддержки и внедрения новых и тиражируемых решений программ ДПО (дополнительного профессионального образования).

Создание СДО как базы учебных и методических знаний в выбранной области в рамках проекта развития активного подхода образовательном процессе нацелено на:

- повышение эффективности работы обучающихся путём обеспечения их интерактивной справкой и поддержкой (например, когда в рамках одного профиля создается база по нескольким дисциплинам, включенным в учебный план в рамках междисциплинарного принципа построения учебного процесса);

- снижение затрат на поддержку и обучение обучающихся путём преимущественного использования электронных инструкций, учебных симуляций и тестов в расчёте на одно «студенческое» место;

- снижение операционных простоев при возникновении у обучающихся затруднений по процедуре выполнения заданий, путём предоставления контекстно-зависимой справки по каждому этапу заданий через оценку освоения выделенных и планируемых к освоению компетенций;

- снижение трудозатрат на разработку, публикацию, распространение и поддержание в актуальном состоянии материалов поддержки и обучения обучающихся;

- удержание знаний внутри ВУЗа, в рамках корпора-

тивной системы управления знаниями.

Для проверки обозначенной выше гипотезы студентам очного отделения были заданы вопросы через анонимное анкетирование. Общее число респондентов – 198 человек, в т.ч. студенты программ бакалавриата – 91 человек, студенты программ магистратуры – 107 человек. Перед проведением анкетирования студентам было разъяснено, что стратегической целью анкетирования является сбор данных для последующего развития СДО на базе ответов респондентов, а именно для подготовки и проектирования процесса перевода существующей системы организации учебного процесса на принципиально новую ступень развития посредством массового использования СДО.

В результате опроса удалось установить, что основным источником осведомленности студентов о возможности получить образование / прослушать интересующий курс дистанционно являются целенаправленная деятельность преподавательского состава по информированию студентов (57%), а также личное общение студентов (21%), что указывает на наличие необходимых предпосылок к распространению технологии электронного обучения в студенческой среде. Однако необходимо отметить тот факт, что в рамках структурированных интервью студенты отмечали, что о целесообразности создания и использования СДО полноценно можно говорить только при наличии комплексных ее функций – планирование занятия по времени заранее известно, обеспечено максимально эффективное использование потенциала системы через обратную связь.

Что касается опыта работы в СДО, то положительные ответы о наличии такового дали лишь 19% респондентов, несмотря на почти единогласное мнение о простоте доступа в СДО и об удобстве её интерфейса. Сложившаяся ситуация свидетельствует о том, что в настоящее время студенты редко используют СДО или имеют единственный опыт работы с ней. Регулярно ее используют не более 10% респондентов, что в целом есть позитивный факт. Большинство же использует систему не более 3 раз в год, как правило для прохождения контрольных мероприятий.

Среди факторов, способных выступать фасилитаторами процесса перехода на более активное использование СДО, 95% опрошенных студентов отметили возможность доступа к СДО с любого устройства (фактор мобильности, межплатформенная среда), 26% опрошенных свидетельствуют о целесообразности наличия в университете компьютерных учебных классов со свободным доступом в СДО, возможность получения и сдачи отчетного задания (при невозможности посещения занятий по болезни, по семейным обстоятельствам). При этом свыше 22% опрошенных отметили, что вынуждены использовать для доступа в СДО компьютеры общедоступной компьютерной базы неучебного назначения, что можно рассматривать это как ограничение в привязке СДО к конкретному рабочему месту студента, но и как опережающий фактор, обуславливающий необходимость реализации СДО в мобильных приложениях.

Распределение ответов студентов на вопрос о целях их обращения к СДО (той части, что утвердительно ответили на вопрос о наличии опыта её использования), указывает на преобладание контрольных мероприятий и общеразвивающего контента (см. табл. 1).

Таблица 1– Цель использования СДО, % респондентов

Варианты ответа	%
Для тестирования по профессиональным тестам	35
Для общего саморазвития	32
Для самообучения (по личной инициативе)	17
Для актуализации профессиональных навыков и компетенций (добровольно, по финансовой тематике)	11
Для обязательного обучения согласно распоряжению ППС	4

Вопрос о доступности содержания контента прослушанных курсов показал, что восприятие курсов как сложных зачастую связано с уровнем входящей подготовки и нацеленностью на интерактивное взаимодействие (ориентация на традиционную образовательную технологию). В целом студенты оценивают контент курсов как полезный и качественный, что указывает на высокий уровень качества ресурсов СДО и методики их использования.

Последующий вопрос о перечислении необходимых разделов в курсах СДО (см. табл. 2) дал возможность установить, что студенты настроены не столько на пассивное восприятие подаваемого материала, сколько на диалоговую – интерактивную составляющую как в своей среде (принцип самообучения и саморазвития), так и во взаимодействии с тьютором для пояснения отдельных моментов (принцип следования за лидером).

Таблица 2 – Частота упоминания респондентами необходимых разделов в СДО

Разделы	%
Учебные материалы	100
Видео-лекции с вопросами, презентационный материал	100
Контроль (тесты, задачи с ответами)	99
Видео, интерактив	97
Возможность зачета курса в аудиторной сессии	87
Глоссарий	84
Запрос на конкретные курсы	83
Наличие чата с другими студентами для профессионального общения, анализа полученных данных	69
Возможность узнать автора курса и обратиться к нему с отдельными вопросами	54

Позитивными являются ожидания студентов курсов СДО о необходимости внедрения рейтинговой составляющей в оценку контрольных мероприятий. Это позволит разработчикам контента СДО оценить сложность подаваемого материала, а студентам – оценить свой прогресс (при наличии повторного тестирования и т.д.), а также получить сравнительную оценку уровня освоения необходимых компетенций, включая конкурентные стимулы соперничества с другими студентами. Студенты в ходе структурированных интервью отмечали, что таким рейтингом может быть не только количество верных ответов в тестах или решенных задач, но и временной интервал проведения контрольных процедур. Кроме того, в ответах студентов прозвучали сигналы к переводу курсов на СДО не целиком, а в определенной части, что, по их мнению, повысит качество преподавания и освоения ими компетенций. Кроме того, студенты просят рассмотреть возможность учесть их желание при запросах на разработку конкретных курсов или тренингов (под конкретную тему дисциплины), возможность зачета результатов как оценки уровня достигнутой компетенции при аудиторном экзамене или зачете.

Таким образом мы доказали, что запрос на реализацию проектов СДО в среде студентов-экономистов достаточно сильный. При должном качестве исполнения внедрение СДО позволит обеспечить не только экономию фонда рабочего времени, но и поддерживать качество образования на восходящей траектории развития.

Практическая значимость использования СДО в рамках вышеописанного пошагового построения и внедрения для ВУЗов заключается в повышении значимости индивидуальной траектории образовательного процесса для обучающихся по выбранному дисциплинам и развитию нового качественного уровня организации учебного процесса, в обеспечении более очевидной причинно-следственной связи между применяемой образовательной технологией и целевой компетенцией, на формирование которой эта технология направлена. Данный подход может быть использован в качестве технологического обеспечения образовательного процесса и оценки результата освоения планируемых компетенций контин-

гентом программы по всему блоку дисциплин в рамках реализации учебных планов подготовки выделенного направления и профиля.

Предлагаемый нами пошаговый алгоритм принятия решений о выборе СДО как настраиваемой активной образовательной технологий позволит связать основные элементы компетентностной модели образования с наиболее актуальными для их формирования образовательными технологиями, адаптированными к запросам и потребностям всех участников как образовательной, так и профессиональной деятельности. При этом нельзя снимать со счетов то обстоятельство, что учебные и пользовательские материалы, подготовленные в проектах внедрения и тиражирования СДО решений, должны соответствовать требованиям, изложенным в нормативных документах курирующих министерств, внутренних положений и стандартов учебных заведений, документации отдельной ОПОП в рамках направления и профиля подготовки.

Выводы исследования и перспективы дальнейших изысканий данного направления. В целом к положительным моментам обучения в СДО согласно опросу можно отнести возможность построения индивидуального графика обучения, высокую степень наглядности материалов (видео-подкасты, графический контент и иные средства визуализации, кейсы, доступ к статистическим данным), которая способствует более быстрому ориентированию в содержании и усвоению курса, позволяет повторное обращение вплоть до полного освоения, дает возможность самоконтроля, позволяет проводить виртуальные семинары в формате вебинара, интернет-баттла, конференций. Все это подтверждает превосходство технологий СДО над традиционной формой обучения, а также открывает возможности для поиска сочетаний новых и устоявшихся технологий для повышения качества образования.

К негативным (тормозящим) моментам обучения в СДО согласно опросу можно отнести часто установленные жесткие сроки обучения, привязанные к конкретному времени суток и календарю, что не дает возможности подстроить график обучения «под себя», отсутствие компьютеризированного рабочего места, технические сбои, перенасыщенность курсов специальными терминами. Данные факторы должны быть учтены при принятии административных решений постановки курсов на СДО и более тщательной организацией графика работы со студентами.

Таким образом, обучение в рамках СДО создает предпосылки реализации непрерывного образования и профессиональной подготовки. Результаты исследования наглядно подтверждают мнения студентов (как основных потребителей при росте данного метода), которые рассматривают СДО как эффективную и доступную форму обучения и развития.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Заборова Е.Н., Глазкова И.Г., Маркова Т.Л. Дистанционное обучение: мнение студентов. // Социологические исследования. 2017. № 2. С. 131-139.
2. Бороненко Т.А., Кайсина А.В., Федотова В.С. Активные и интерактивные методы педагогического взаимодействия в системе дистанционного обучения. // Научный диалог. 2017. № 1. С. 227-243.
3. Шварева Е.Н., Сокова И.А., Фаткуллин Н.Ю., Шамшович В.Ф. Корреляционный анализ результатов учебной деятельности студентов с дистанционной поддержкой процесса обучения. // Современная высшая школа: инновационный аспект. 2016. Т. 8. № 4 (34). С. 82-89.
4. Батаев А. В. Анализ мирового рынка дистанционного образования. // Молодой ученый. 2015. №20. С. 205-208.
5. Обзор Мирового и российского рынка электронного обучения. – [Электронный ресурс]. URL: <https://ra-kurs.spb.ru/info/articles/?id=42%20%20> (дата

обращения: 24.07.2018).

6. Онлайн-образование (мировой рынок). – [Электронный ресурс]. URL: [http://www.tadviser.ru/index.php/Статья:Онлайн-образование_\(мировой_рынок\)](http://www.tadviser.ru/index.php/Статья:Онлайн-образование_(мировой_рынок)) (дата обращения: 24.07.2018).

7. Прогноз мирового рынка e-learning в области высшего образования. – [Электронный ресурс]. URL: <http://webinform.ru/digitolog/analytics/2007/09/27/e-learning.html> (дата обращения: 24.07.2018).

8. Андреев А.А., Солдаткин В.И. Дистанционное обучение и дистанционные образовательные технологии. // Cloud of science. 2013. 1. 14-20

9. Марчук Н.Ю. Психолого-педагогические особенности дистанционного обучения. // Педагогическое образование в России. 2013. № 4. С. 78-85.

10. Царапкина Ю.М., Миронов А.Г., Кирейчева А.М. Потенциал использования и перспективы развития дистанционного обучения. // Современные исследования социальных проблем (электронный научный журнал). 2017. Т. 8. № 7. С. 304-318.

11. Стариченко Б.Е., Семенова И.Н., Слепухин А.В. О соотношении понятий электронного обучения в высшей школе. // Образование и наука. 2014. № 9(118). С. 51-68.

12. Синдеева К.А., Лебединская М.И. Дистанционное обучение в высшей школе. // Совет ректоров. 2016. № 2. С. 80-86.

13. Авдеева Е.А., Бочкова Е.В., Назаренко В.А. Дистанционное обучение в высшей школе России. // Проблемы современного педагогического образования. 2016. № 52-3. С. 3-8.

14. Кубракова А.А. Разработка системы организации дистанционного обучения в высшем учебном заведении. // Петербургский экономический журнал. 2016. № 1. С. 54-60.

15. Осипова Л.Б., Горева О.М. Дистанционное обучение в вузе: модели и технологии. // Современные проблемы науки и образования. 2014. № 5. С. 723.

16. Виштак Н.М., Штырова И.А., Грицюк С.Н. Методы и формы дистанционного обучения в дополнительном профессиональном образовании. // Современные наукоемкие технологии. 2016. № 6-1. С. 107-110.

17. Кашуба А.Г., Николаева В.В., Пузырева Е.Ю. Теоретические и практические основы обеспечения непрерывности познавательного процесса. // Социальные отношения. 2016. № 1(16). С. 98-105.

18. Агранович Н.В., Ходжаян А.Б. Возможности и эффективность дистанционного обучения в медицине. // Фундаментальные исследования. 2012. № 3-3. С. 545-547.

19. Груздева М.Л., Зайцева С.А. Разработка дистанционных курсов обучения как подготовка студентов-педагогов к работе в инклюзивном образовании. // Вестник Мининского университета. 2014. № 4(8). С. 26.

20. Морозова И.Г. Повышение инфокоммуникационной компетенции преподавателей в проектах дистанционного обучения иностранных студентов // Карельский научный журнал. 2013. № 4 (5). С. 79-80.

21. 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.

22. Вострокнутов Е.В., Волков С.Н., Адамский С.С., Мокиевская Н.Е., Зайцев В.А. Реализация образовательных дистанционных мультимедийных интернет-проектов // XXI век: итоги прошлого и проблемы настоящего плюс. 2014. № 4 (20). С. 66-70.

23. Макарова Е.Л., Пугач О.И. Особенности разработки и внедрения курсов образовательной области «математика» в системы дистанционного обучения // Самарский научный вестник. 2016. № 2 (15). С. 165-171.

24. Стефанова Н.А., Ахунова З.Р. Взгляд работодателя на «on-line специалиста» или качество дистанционного

обучения // Карельский научный журнал. 2017. Т. 6. № 4 (21). С. 102-104.

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

26. Иванова Т.Н., Жукова И.В. Тенденции и перспективы дистанционного образования // Карельский научный журнал. 2016. Т. 5. № 3 (16). С. 121-124.

27. Киселева О.М., Быков А.А., Сенчилов В.В., Тимофеева Н.М. Возможности программного обеспечения при дистанционном обучении математике детей с особыми образовательными потребностями. // Евразийское Научное Объединение. 2017. Т. 2. № 8 (30). С. 111-112.

28. Неделькин А.А., Степанова М.Г., Шайтура С.В. Тенденции и перспективы развития информационно-коммуникационных технологий дистанционного обучения в подготовке экономистов. // Славянский форум. 2016. № 2 (12). С. 171-179.

29. Таранов А.В. Дистанционное обучение как инновационный фактор развития образования и региональной экономики. // Вестник Брянского государственного технического университета. 2014. № 2(42). С. 138-146

30. Полякова А.Г. Отечественная система расселения в фокусе динамики показателей естественного прироста населения: статистический аспект. // Вестник развития науки и образования. 2014. № 4. С. 215-221.

31. Симарова И.С., Полякова А.Г. Региональное экономическое пространство и территориальное развитие: оценка действия сил связанности. // Вестник УрФУ. Серия: Экономика и управление. 2014. № 2. С. 48-60.

Статья поступила в редакцию 09.08.2018

Статья принята к публикации 27.08.2018

УДК 376

ИНКЛЮЗИВНАЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ СРЕДА КАК УСЛОВИЕ РАЗВИТИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ МОБИЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

© 2018

Братцева Ольга Анатольевна, кандидат педагогических наук,
доцент кафедры «Педагогика и психологии»
Булатова Ольга Владимировна, кандидат психологических наук,
доцент кафедры «Педагогика и психологии»

*Югорский государственный университет
(628007, Россия, Ханты-Мансийск, улица Чехова, 16, e-mail: bov1978@list.ru)*

Аннотация. Развитие профессиональной мобильности у студентов с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью как качества личности, наиболее эффективно в рамках спроектированной в вузе инклюзивной образовательной среды, обеспечивающей решение профессиональных и реабилитационных задач в подготовке конкурентоспособных специалистов. Под инклюзивной образовательной средой мы рассматриваем систему условий, созданных в вузе, в которой студенты с ограниченными возможностями здоровья могут эффективно обучаться, получать необходимую для учебы информацию, беспрепятственно передвигаться и общаться с другими студентами, участвовать в различных формах общественной жизни, получать качественное профессиональное образование, обеспечивающее востребованность и конкурентоспособность на рынке труда. Следовательно, задача создания инклюзивной образовательной среды в вузе принимает достаточно актуальный характер. Без специально созданных условий, среды способной повышать реабилитационный потенциал инвалида и профессиональное становление личности, не осуществить подготовку конкурентно-способного специалиста на рынке труда. В этом случае акцент в процессе обучения делается на внутреннее становление личности, то есть формирование профессиональной мобильности у студентов с ограниченными возможностями здоровья. Профессиональную мобильность можно рассматривать как характеристику личности, проявляющаяся в способности успешно адаптироваться к современному социокультурному пространству, профессиональной среде в условиях нестабильности рынка труда и жизнедеятельности. Инклюзивная образовательная среда – это специально организованная среда, включающая в себя пространственно-семантический, содержательно-методический, коммуникационно-организационный компоненты. Отвечающая идеологии так называемой социальной, а не медицинской модели понимания инвалидности.

Ключевые слова: социальная адаптация, инклюзия, инклюзивная образовательная среда, профессиональное образование, студенты с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью, профессиональная мобильность.

INCLUSIVE EDUCATIONAL ENVIRONMENT AS A FACTOR OF OCCUPATIONAL MOBILITY DEVELOPMENT AMONG STUDENTS WITH HEALTH LIMITATIONS

© 2018

Bratseva Olga Anatolyevna, PhD, Associate Professor
Department of Pedagogics and Psychology
Bulatova Olga Vladimirovna, PhD, Associate Professor
Department of Pedagogics and Psychology
Ugra State University

(628007, Russia, Khanty-Mansiysk, Chekhov Street, 16, e-mail: bov1978@list.ru)

Abstract. Development of occupational mobility among students with health limitations and disability as a personal quality is more efficient in the framework of inclusive educational environment elaborated at the university and providing for solving professional and rehabilitative problems in the course of competitive specialists training. Inclusive educational environment is considered as a system of arrangements created at the university to help students with health limitations to study successfully, to get all information necessary for learning, to move without any obstructions and communicate with other students, to participate in various extracurricular activities, to get quality professional education that could guarantee relevance and competitiveness in the labor-market. Hence, the task of creating inclusive educational environment is becoming urgent. Without specially made arrangements and environment supporting rehabilitation potential of disabled people and personality professional development it is impossible to accomplish education of competitive specialist for the labor-market. Consequently, the process of education should be focused on inner personality becoming, that is on the development of occupational mobility of students with health limitations. Occupational mobility is a personal characteristic which finds its expression in ability of successful adaptation to the modern social and cultural environment, to the professional environment in terms of unstable labor-market and unsustainable daily living activity. Inclusive educational environment is a specially organized environment which includes spatial and conceptual component, informative and methodological component, communicative and organizational one. Such environment complies with ideological and social but not medical conception of disability.

Keywords: social adjustment, inclusion, inclusive educational environment, professional education, students with health limitation and disability, occupational mobility.

Постановка проблемы в общем виде и ее связь с важными научными и практическими задачами. Адаптация к профессиональной деятельности и интеграция в профессиональное сообщество лиц с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью, являются одними из главных направлений развития социальных институтов и социальной политики в Российской Федерации, закрепленными в «Концепции долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2020 года». Это обусловлено вступлением российских вузов в единое образовательное пространство (Болонский процесс), необходимостью соответствия европейским стандартам образования, в том числе

и для студентов с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью.

Уже более двадцати лет в образовательных системах разных стран активно практикуется интегрированное обучение лиц с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью. Согласно Конвенции о правах инвалидов, государство должно обеспечить возможность получения образования любого уровня, в том числе и профессионального.

Мониторинг, проведенный Министерством образования и науки Российской Федерации за 2014г., констатировал недостаточную доступность высшего образования для студентов с инвалидностью, поскольку удель-

ный вес таких студентов, обучающихся по программам высшего образования, составляет всего 0,32 % [1; 2].

При этом необходимо отметить, что недостаточно создать в вузе «доступную среду», необходимо подготовить такого специалиста, который сможет в дальнейшем в процессе выполнения профессиональных обязанностей применять полученные знания, имеющиеся и развитые способности, адекватно ориентироваться на рынке труда и быть конкурентоспособным. Поэтому возникает необходимость создания такой образовательной среды в вузе, которая позволит не только включить в образовательное пространство студентов с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью с учетом индивидуальных психофизических особенностей, но и будет способствовать профессиональному становлению личности, социальной адаптации, позволит самостоятельно найти пути самореализации и самосовершенствования.

Анализ последних исследований и публикаций, в которых рассматривались аспекты этой проблемы и на которых обосновывается автор; выделение нерешенных ранее частей общей проблемы. В последние десятилетия в психолого-педагогической литературе возрос интерес к дефиниции «профессиональная мобильность», характеризующей смену своей профессиональной деятельности человеком. Это вызвано нестабильностью социально-экономических процессов в стране и в мире.

Термин «профессиональная мобильность» неоднозначен. В науке он рассматривается как личностное образование [3, с. 11]; и как свойство личности [4, с. 21]; и как личностное качество [5, с.179]; экзистенциальная ориентация личности [6, с. 65] и др. В целом данное понятие отражает характеристику личности, проявляющуюся в способности успешно адаптироваться к современному социокультурному пространству и профессиональной среде.

В зарубежных исследованиях профессиональная мобильность приобретает значимость для будущей профессиональной карьеры студентов, подготовке студентов к профессиональной траектории в условиях международного рынка труда [7; 8]. Являясь показателем профессиональной и социальной востребованности субъекта, данный феномен одновременно выступает как ценностно-смысловое образование и как тип реагирования личности на условия изменяющейся жизнедеятельности.

Анализ научной литературы показал, что в современных исследованиях слабо отражены вопросы, посвященные развитию профессиональной мобильности выпускников с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью. В основном исследуется аспект профессионального самоопределения в системе общего и среднего профессионального образования.

Проведенные исследования позволили выявить особенности личностного развития и профессионального самоопределения студентов с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью: несформированность прогностической деятельности при достижении профессиональных целей; неустойчивая профессиональная ориентация на трудовой, активный образ деятельности; неадекватное представление о своих возможностях; установка на беспомощность в сочетании с низкой самооценкой, робость, конформность, несамостоятельность в решении проблем, трудности в освоении профессиональных компетенций [9–12].

Мы предполагаем, что данные особенности могут негативно влиять на процесс развития профессиональной мобильности, которая подразумевает готовность человека к саморазвитию, самообразованию, смене деятельности, проявлению инициативности и пр.

Таким образом, особенности психического и физического развития студентов с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью затрудняют не только развитие профессиональной мобильности на этапе подготовки в вузе, но и профессиональную адаптацию таких студентов.

Поэтому в процессе обучения в вузе необходимо создавать условия для развития профессиональной мобильности, которая позволит студенту с особыми образовательными потребностями управлять собственной образовательной деятельностью, четко преследуя определенные цели, проектировать траекторию профессионального и личностного развития, достигая успеха в самореализации в открытом образовательном пространстве, в условиях непрерывного образования, эффективно используя все предлагаемые возможности мобильной инклюзивной образовательной среды вуза.

Формирование целей статьи (постановка задания).

Целью данной статьи является теоретическое обоснование необходимости разработки проблемы создания инклюзивной образовательной среды в вузе как условия развития профессиональной мобильности у студентов с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью. Для реализации поставленной цели мы считаем необходимым охарактеризовать понятие инклюзивная образовательная среда и рассмотреть ее компоненты.

Изложение основного материала исследования с полным обоснованием полученных научных результатов.

Интеграция людей с инвалидностью во все сферы жизни общества диктует необходимость обеспечения возможности заниматься им квалифицированным трудом, что в свою очередь невозможно без получения качественного профессионального образования. Неоспоримым является тот факт, что существует зависимость между уровнем, качеством образования, которое получил инвалид и степенью его участия в жизни общества.

Обратимся к понятию «образовательная среда». В.И. Блинов предлагает следующее определение: «... многоуровневая система условий, обеспечивающих оптимальные параметры образовательной деятельности в целевом, содержательном, процессуальном, результативном, ресурсных аспектах – является эффективным инструментом формирования широкого спектра социально-личностных компетенций, развития личности студента...» [13, с. 161].

Он отмечает, что данное понятие связано с понятием «контекст обучения», предложенным А.А. Вербицким. Контекст обучения, можно определить как «... систему внутренних и внешних условий жизни и деятельности человека, которая влияет на восприятие, понимание и преобразование им конкретной ситуации, придавая смысл и значение этой ситуации как целому и ее компонентам. Внутренний контекст представляет собой индивидуально-психологические особенности, знания и опыт человека; внешний – предметные, социокультурные, пространственно-временные и иные характеристики ситуаций, в которых он действует...» [13, с.162].

Выделяют следующие структурные компоненты образовательной среды: пространственно-семантический, содержательно-методический, коммуникационно-организационный.

Пространственно-семантический компонент предполагает создание архитектурного, эстетического, символического пространства в образовательной организации.

Содержательно-методический компонент описывает содержательную и организационную наполняемость среды. К содержательной относится концепция образования, реализуемая основная профессиональная образовательная программа, учебный план и методическая обеспеченность учебного процесса, учебники и учебные пособия и др. Организационная сфера – технологии, традиционные и нестандартные формы и методы организации образования, создание условий для деятельности исследовательских сообществ, структура самоуправления и др.).

Коммуникационно-организационный компонент характеризует особенность субъектов образовательной среды (роли, ценностные установки, стереотипы поведения), коммуникационную сферу, межличностные отно-

шения, стиль управления, наличие творческих и инициативных групп, объединений преподавателей и студентов и др. [13].

А.В. Тюрин считает, что образовательная среда это, прежде всего, психолого-педагогическая реальность, которая содержит специально организованные условия для развития личности, в том числе включающая социальное и пространственно-предметное окружение. Обеспечивает педагогические условия равновесия опыта взаимодействия обучающихся с внешним миром и внутренней средой их развития, и выступает как сфера социальной жизни, как фактор образования [14].

Инклюзивная образовательная среда имеет свою специфику. Особенности данной среды выступают специфические условия, способствующие нейтрализации и ослаблению негативных факторов воздействующих на здоровье обучающихся.

При этом мы считаем, что инклюзивная образовательная среда должна реализовывать социальную, а не медицинскую модель понимания инвалидности. Рассмотрим данные контексты.

Социальная модель предполагает, что в обществе существуют физические, организационные барьеры, стереотипы и предрассудки, которые не позволяют человеку с инвалидностью жить полной жизнью. По факту речь идет о «социальном вывихе», выступающим причиной формирования дальнейших отклонений. Исходя из этого, необходимо создавать такие условия в социуме, которые способствовали преодолению стереотипов мышления и формированию общественного сознания, восприятия таких людей как равных [15].

Медицинская модель понимания предполагает, что ограничения жизнедеятельности по инвалидности – это проявление заболевания, нарушения здоровья. Это означает, что человек рассматривается как объект лечения, наиболее эффективным способом решения этой «проблемы» является изоляция инвалида от общества в специальном лечебном учреждении. Социальная модель основной мишенью воздействия считает барьеры вокруг человека [9]. Но в контексте образовательного процесса природа ограниченных возможностей связана с затруднениями в обучении и социализации.

Реализуя социальную модель при организации инклюзивной образовательной среды в вузе создаются условия для формирования понимания уникальности и неповторимости каждой личности, преодоления изоляции и отчуждения [16].

Поэтому инклюзивное образование должно соответствовать идеологии, включающей дискриминацию лиц с ограниченными возможностями здоровья на получение качественного образования. Образовательные программы для студентов с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью должны предусматривать не только и не столько уход и лечение, сколько обучение и развитие. В образовательных организациях должно реализовываться равное отношение ко всем людям, и при необходимости создаваться специальные условия с учетом особых образовательных потребностей. Образовательная инклюзия, по нашему мнению, выступает важнейшим механизмом реализации социальной инклюзии.

Инклюзивная образовательная среда рассматривается как «...социокультурное пространство взаимодействия всех субъектов образовательного процесса, но включающее специальные средства и условия образования, развития и личностного роста обучающихся с ограниченными возможностями здоровья...» [17, с. 218]; «... социально-педагогическое пространство совместного включения в образовательный процесс субъектов с учётом разнообразия их личностно-образовательных потребностей и индивидуальных способностей и возможностей, которое может быть описано как совокупность условий и влияний, обеспечивающих формирование и развитие комплекса личностных характеристик; сово-

купность педагогических и психологических условий, создающих базис для раскрытия как уже сформированных способностей и индивидуальных особенностей человека, его интересов, так и для еще не проявившихся, потенциальных...» [18, с. 176].

В современных условиях основной целью в учреждениях высшего образования становится работа по созданию не просто «доступной среды», а инклюзивной образовательной среды, которая должна способствовать развитию и реализации личности студента с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью, а также обеспечивать возможность самоопределения на рынке труда [19].

Таким образом, инклюзивная образовательная среда – это система условий, созданных в вузе, в которой студенты могут эффективно обучаться, получать необходимую для учебы информацию, беспрепятственно передвигаться и общаться с другими студентами, участвовать в различных формах общественной жизни, получать качественное профессиональное образование, обеспечивающее профессиональное и личностное развитие.

Выводы исследования и перспективы дальнейших изысканий данного направления

Анализ научной литературы показал, что в современных российских исследованиях слабо отражены вопросы, посвященные развитию профессиональной мобильности у студентов с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью. Инклюзивная образовательная среда в вузе должна способствовать не только реабилитации студентов с ограниченными возможностями здоровья, но развитию у них личностных особенностей, обеспечивающих успешную адаптацию и социализацию, то есть способствовать развитию профессиональной мобильности.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Волосникова Л.М. Инклюзия в вузе: опыт регионального исследования / Л.М. Волосникова, Г.З. Ефимова // Вестник Тюменского государственного университета. Социально-экономические и правовые исследования. – 2016. Т. 2. № 2. С. 30–43.
2. Отчет Министерства образования и науки Российской Федерации о результатах мониторинга системы образования за 2014 год. URL: http://xn--80abuc-jiihbv9a.xn--p1ai/%D0%BF%D1%80%D0%BE%D0%B5%D0%BA%D1%82%D1%8B/455/%D1%84%D0%B0%D0%B9%D0%BB/6894/Prilozhenie_k_MON-P-549_ot_25.12.2015.pdf.
3. Пазюкова М.А. Развитие социально-профессиональной мобильности студентов педагогического колледжа: Автореф. дис.канд. пед. наук / М.А. Пазюкова. – Иркутск, 2003. – 21с.
4. Калиновский Ю.И. Развитие социально-профессиональной мобильности андрагога в контексте социокультурной образовательной политики региона: Автореф. дис... д-ра пед. наук / Ю.И.Калиновский. – Омск. – 2001. – 46 с.
5. Мищенко В.А. Региональная модель формирования профессиональной мобильности студентов: Дис. ... докт. пед. / В.А. Мищенко. – Москва, 2012. – 411 с.
6. Амирова Л.А. Развитие профессиональной мобильности педагога в системе дополнительного образования: Дис. ... доктора педагогических наук / Л.А. Амирова. – Уфа. – 2009. – 375 с.
7. Dolga L. Erasmus Mobility Impact On Professional Training And Personal Development Of Students Beneficiaries / L. Dolga [and etc.] // Proceedings of 6th World Conference on Educational. Valletta, 2015. Т. 191 P. 1006–1013.
8. Simoes Dora. Insights into the expectations of mobility students: the impact of Erasmus in their future professional careers / D. Simoes [and etc.] // 3rd International Conference on Higher Education Advances. Valencia. 2017. P. 696–704.

9. Братцева О.А. Профессиональная мобильность у студентов с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью / О.А. Братцева, О.В. Булатова, В.А. Мищенко // Мир науки, культуры, образования. 2018. № 2 (69). С. 16–17.

10. Инклюзивная практика в высшей школе: учебно-методическое пособие / А.И. Ахметзянова, Т.В. Артемьева, А.Т. Курбанова, И.А. Нигматуллина, А.А. Твардовская, А.Т. Файзрахманова. – Казань: Изд-во Казан. ун-та, 2015. – 224 с.

11. Курносова С.А. Инклюзивная информационно-образовательная среда: энеада возможностей для студентов с особыми образовательными потребностями / С.А. Курносова // В сборнике: Современные инструменты управления человеческими ресурсами: теория и практика материалы Международной научно-практической конференции, посвященной 40-летию Челябинского государственного университета, в рамках Фестиваля науки и творчества ЧелГУ. Челябинск. 2016. С. 103–108.

12. Nair L.K. Achievement Motivation and Self Esteem among Handicapped Children / Lakshmi K. Nair Starlet Soumya // Starlet research journal of pharmaceutical biological and chemical sciences. Том: 6 Выпуск: 2. Р. 1646–1656.

13. Блинов В.И. Методика преподавания в высшей школе: учебно-практическое пособие для студентов высших учебных заведений, обучающихся по гуманитарным направлениям и специальностям / В.И. Блинов, В.Г. Виненко, И.С. Сергеев. – М. : Юрайт, 2016. – 315 с.

14. Тюрин А.В. Инклюзивная образовательная среда как акмеологическое средство адаптации / А.В. Тюрин // Вестник Московского государственного гуманитарно-экономического института. 2013. №4 (16). С. 052-062.

15. Булатова О.В. Подготовка студентов к реализации инклюзивного процесса в общем образовании / О.В. Булатова // Вестник угрведения. 2014. № 3 (18). С. 98–101.

16. Яковлева Е.Л. Проблема «нормы» и инклюзивная среда / Е.Л. Яковлева, М.А. Зайченко // Карельский научный журнал. 2016. Т. 5. № 1 (14). С. 76–80.

17. Федотенко И.Л. Подготовка студентов к профессионально педагогической деятельности в инклюзивной образовательной среде / И.Л. Федотенко, Т.Захарук // Известия Тульского государственного университета. Педагогика. 2014. № 1. С. 216–221.

18. Романова Г.А. Развитие социокультурной компетентности студентов в условиях инклюзивного образования как социально-педагогическая проблема / Г.А. Романова // Проблемы современного педагогического образования. 2017. № 55-11. С. 175–181.

19. Рассказов Ф.Д. Инклюзивное образование в высшей школе: проблемы и решения / Ф.Д.Рассказов, О.Ю. Муллер // В сборнике: Север России: стратегии и перспективы развития Материалы III Всероссийской научно-практической конференции. В 3-х томах. 2017. С. 66–70.

Статья поступила в редакцию 13.06.2018

Статья принята к публикации 27.08.2018

УДК 378.14

ЭЛЕКТРОННОЕ ПОРТФОЛИО В УЧРЕЖДЕНИЯХ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ РОССИИ

© 2018

Бурняшов Борис Анатольевич, кандидат педагогических наук, доцент,
профессор кафедры «Гуманитарных и математических дисциплин»

Южный институт менеджмента

(350040, Россия, Краснодар, ул. Ставропольская, 216, e-mail: ostowen@gmail.com)

Аннотация. Актуальность исследования определяется недостаточной теоретической проработкой феномена «электронное портфолио в вузе», получившего широкое распространение в связи с введением в новые федеральные государственные образовательные стандарты высшего образования требования к электронной информационно-образовательной среде учебного учреждения обеспечивать формирование электронного портфолио обучающегося, недостаточной изученностью практики реализации этого требования российскими вузами, слабостью изученности опыта работы с портфолио зарубежной высшей школы. В статье обобщена современная практика использования электронного портфолио в учреждениях высшего образования России, для которой, по мнению автора характерны: недостаточная теоретическая проработка оснований для внедрения в учебный процесс инструмента «электронное портфолио»; из всего многообразия функций портфолио в российской высшей школе больше внимания уделено функции «инструмент, облегчающий внешнее оценивание», функция «инструмент самооценивания, саморазвития» используется редко и, как правило, только при работе с обучающимися по направлению «педагогика»; отсутствие разработки вопросов рефлексии преподавателем хода процесса обучения; чрезмерная бюрократизация процесса оценивания при помощи портфолио учебных и иных достижений обучаемых, необоснованно увеличивающая трудозатраты как обучающихся, так и преподавателей; непроработанность критериев оценивания, как внешнего, так и самооценивания при помощи портфолио процесса продвижения в овладении обучающимся теми или иными компетенциями; нереализованность возможностей электронного портфолио как виртуального рабочего кабинета обучающегося и преподавателя.

Ключевые слова: электронное портфолио, инструмент внешнего оценивания, инструмент самооценивания и саморазвития, виртуальный рабочий кабинет, требования ФГОС ВО, локальные нормативные документы вуза.

THE ELECTRONIC PORTFOLIO IN INSTITUTIONS OF HIGHER EDUCATION OF RUSSIA

© 2018

Burnyashov Boris Anatolyevic, candidate of pedagogical sciences, associate professor,
professor of the department of «Humanitarian and mathematical disciplines»

Southern institute of management

(350040, Russian Federation, Krasnodar, Stavropolskaya st., 216, e-mail: ostowen@gmail.com)

Abstract. The relevance of a research is defined by insufficient theoretical study of the phenomenon «an electronic portfolio in higher education institution» which was widely adopted in connection with introduction to new federal state educational standards of the higher education of the requirement to the electronic information and education environment of educational institution to provide formation of an electronic portfolio of the student and also insufficient study of practice of implementation of this requirement by the Russian higher education institutions, weakness of study of experience with a portfolio of the foreign higher school. In article modern practice of use of an electronic portfolio in institutions of higher education of Russia for which, according to the author are characteristic is generalized: insufficient theoretical study of the bases for introduction in educational process of the «electronic portfolio» tool; from all variety of functions of a portfolio at the Russian higher school more attention is paid to the function «the tool facilitating external estimation», «instrument of self-estimation, self-development» function is used seldom and, as a rule, only during the work with students on the pedagogics direction; lack of development of questions of a reflection by the teacher of the course of process of training; the excessive bureaucratization of process of estimation by means of a portfolio of educational and other achievements of trainees which is unreasonably increasing labor costs of both students, and teachers; absence of thorough investigation of criteria of estimation, both external, and self-estimations by means of a portfolio of process of advance in mastering the student these or those competences; implementation failure of opportunities of an electronic portfolio as virtual study of the student and teacher.

Keywords: electronic portfolio, the instrument of external estimation, the instrument of self-estimation and self-development, virtual study, requirements of standards, local normative documents of higher education institution.

Актуальность нашего исследования определяется недостаточной теоретической проработкой феномена «электронное портфолио в вузе», получившего широкое распространение в связи с введением в новые федеральные государственные образовательные стандарты высшего образования (далее – ФГОС ВО) требования к электронной информационно-образовательной среде учебного учреждения обеспечивать формирование электронного портфолио обучающегося, недостаточной изученностью практики реализации этого требования российскими вузами.

Следует заметить, что необходимость внесения в ФГОС ВО этого требования является спорной. С одной стороны, – наличие желание разработчиков стандартов сделать, на первый взгляд, полезную для образования вещь – учесть, вроде-бы, успешный опыт применения электронного портфолио в практике зарубежной (прежде всего, американской и западноевропейской) высшей школы. С другой стороны: внесение положения об электронном портфолио обучающихся в нормативный документ с педагогической общественностью высшей

школы не обсуждалось; в открытом доступе нет сведений о какой-либо экспертной проработке этого вопроса; достоверных сведений о высокой эффективности ведения электронного портфолио не обнаружилось; опыт работы с портфолио обучающихся и преподавателей зарубежной высшей школы изучен слабо.

Вместе с тем, поскольку от выполнения требований ФГОС ВО ни одно из высших учебных заведений не освобождено, перед каждым из вузов стоит задача организации работы по ведению электронного портфолио обучающимися всех направлений обучения и всех его ступеней (бакалавриат, магистратура, аспирантура). В ФГОС речь идёт об электронном виде портфолио, поэтому по умолчанию портфолио в современной российской высшей школе является электронным; подробнее дефиниции различных видов портфолио рассмотрены нами в принятой в настоящее время к публикации редакцией журнала «Современные проблемы науки и образования» статье «Электронное портфолио в учреждениях высшего образования: таксономия».

Цель статьи – обобщение актуальной практики ис-

пользования электронного портфолио в учреждениях высшего образования России.

Материал и методы исследования раскрываются через решаемые автором статьи задачи:

– выяснить на основе анализа соответствующих нормативных документов, является ли в зарубежной высшей школе ведение обучающимися портфолио и предъявление его содержания преподавателям обязательным;

– провести научный обзор диссертационных исследований феномена «портфолио в вузе»;

– провести научный обзор массива статей и других публикаций об использовании портфолио в учреждениях высшего образования России, размещённых в электронной библиотеке научных публикаций eLIBRARY.RU;

– сделать анализ находящихся в открытом доступе на сайтах российских вузов локальных нормативных документов, регулирующих работу обучающихся и преподавателей с электронным портфолио.

На настоящий момент по итогам исследования применения портфолио в российской высшей школе изданы две монографии [1,2] и защищены пять диссертаций. В диссертациях исследуется роль портфолио в организации исследовательской деятельности студентов по информатике [3], в системе подготовки студента к будущей педагогической деятельности [4], в формировании конкурентоспособности будущего специалиста [5]; в двух диссертациях портфолио исследуется как средство оценивания деятельности обучающихся [6, 7].

Из изученного нами всего массива публикаций 2004-2018 гг., посвящённых исследованию портфолио в вузе (1226 статей, 13 учебных и учебно-методических пособий) и размещённых в научной библиотеке eLIBRARY.RU по состоянию на 13.08.2018 г., лишь 3 статьи посвящены исследованию зарубежного опыта.

В работах, рассматривающих зарубежный опыт использования в вузах портфолио (в частности, – в соответствующих главах упомянутых диссертаций), не указан тот факт, что содержание работы с портфолио в зарубежных научных публикациях рассматривается по-разному в зависимости от того, какой из широко распространённых в Америке, Европе и Австралии психолого-педагогических концепций организации учебного процесса – позитивистской или конструктивистской – придерживается исследователь. По мнению позитивистов, целью ведения портфолио является накопление артефактов, позволяющих обосновать оценку результатов обучения внешними «оценщиками» – преподавателями и будущими работодателями. По мнению конструктивистов, целью ведения портфолио является изучение обучающимся самого себя, изучение процесса собственного продвижения в обучении. Сделанный некоторыми отечественными авторами и разделяемый нами вывод о том, что портфолио в вузе нужно в первую очередь не преподавателям, а самим обучающимся как действенный метод самоорганизации, самопознания, самооценки, саморазвития [8, с.83], является, таким образом, отражением конструктивистского подхода к портфолио. Большинство же статей российских авторов описывают портфолио как инструмент внешнего оценивания результатов работы обучающихся: в рассмотренных нами статьях из обозначенного выше массива публикаций научной библиотеки eLIBRARY.RU в наименованиях 210 статей портфолио позиционируется как способ внешней оценки, мониторинга, аттестации и лишь 10 – как технология самооценки и саморазвития. Примерно таким же является соотношение обращения к этим разным функциям портфолио в остальных работах из указанного массива публикаций.

Нормативные документы высшей школы тех стран, откуда мы пытаемся заимствовать опыт, не обязывают вузы обеспечивать ведение обучающимися электронного портфолио. Опция эта факультативна: есть вузы, которые строят образовательный процесс, реализуя пре-

имущества ряда функций, выполняемых электронными портфолио – например, работать с портфолио обязаны студенты Кёльнского университета, изучающие искусство, при этом они сами выбирают форму портфолио [9]; есть вузы (и их большинство), в которых портфолио студентами не ведётся.

Иногда портфолио в обязательном порядке применяется для отдельных категорий обучающихся: согласно закону о подготовке педагогических кадров в земле Северная Рейн-Вестфалия (Германия) частью подготовки педагогов является «Портфолио элементов практики». На образовательном портале Министерства школ и образования земли дано разъяснение, что портфолио – это инструмент самоконтроля личного процесса обучения, при помощи которого выпускники педагогических вузов, проходящие вводную и последипломную практики, документируют своё овладение профессиональными компетенциями в процессе выполнения каждого из элементов практики [10].

Отдельные ограниченные во времени проекты по использованию электронного портфолио в зарубежных вузах могут осуществляться в качестве эксперимента для обучающихся всех ступеней обучения: от первокурсников-бакалавров – «портфолио методов научной работы» [11] до докторантов – рефлексия при помощи портфолио вхождения в академическую среду [12].

Российские вузы по-разному толкуют требования ФГОС в отношении портфолио:

1) вуз должен обеспечить возможность ведения электронного портфолио обучающимся, а ведут они портфолио или нет, – зависит от востребованности этого инструмента студентами и преподавателями (например, позиция ректората Южного института менеджмента, работником которого является автор);

2) студенты, магистранты, аспиранты обязаны вести электронное портфолио, преподаватели обязаны работать с этим инструментом [13].

Практиковавшиеся до введения в действие новых ФГОС ограниченные во времени проекты по использованию электронного портфолио [14] в настоящее время могут рассматриваться как дополнение к общему порядку ведения портфолио, установленного вузом.

Анализ соответствующих локальных актов показывает, что в подавляющем большинстве российских вузов целью ведения портфолио является формирование и представление заинтересованным сторонам сведений об уровне личностного и профессионального развития обучающихся в процессе освоения ими образовательных программ и участия в общественно-значимых мероприятиях [13, с.3], некоторые вузы определяют целью повышение конкурентоспособности выпускника университета на рынке труда [15, с.2].

По-разному обеспечивается мотивация обучающихся к ведению электронного портфолио. Электронное портфолио может, например, представляться в стипендиальную комиссию для назначения стипендии, выступая подтверждающей базой при подаче документов на назначение повышенной стипендии [16, с. 12], при принятии решения о переходе с платного обучения на бесплатное [17, с. 3], за ведение портфолио может выставляться отметка [18, с. 9].

В московском Гуманитарном институте за ведение портфолио студентам выставляется отметка по 10-балльной шкале. Оцениваются: соблюдение требований к структуре; полнота портфолио (наличие и содержание информации во всех разделах портфолио); способность студента адекватно оценивать собственные достижения; умение определять ближайшие и перспективные цели, направления самосовершенствования; культура речи во время презентации портфолио на семинаре, конференции [18, с. 9]. При этом утверждённым положением института о портфолио структура портфолио наличия информации по третьему и четвёртому критериям не предусматривает, что ставит под вопрос содержащееся в

положении утверждение о том, что портфолио является современной эффективной формой самооценивания результатов деятельности студента [18, с. 1].

В портфолио Мордовского государственного педагогического института введён раздел «Самооценка развития профессионально-личностных качеств», содержащий анализ динамики индивидуального развития и профессионального роста обучающегося (информация, помогающая проанализировать характер, способности, узнать способы саморазвития, самосовершенствования, самопознания). Обучающийся ежегодно проводит самоанализ собственных планов и интересов, ставит цели и анализирует их достижения путем написания эссе. Критериев для самоанализа нормативный акт не содержит [16, с. 11]. Мы разделяем мнение педагогов-исследователей о том, что эффективно использовать портфолио для оценки обучающая организация может лишь в том случае, если она установила культуру доказательств, – артефакты должны сопровождаться обоснованием обучающегося, почему они являются свидетельством достижения конкретных целей, результатов или стандартов [19]. Мы считаем необходимым дополнить к показателям культуры доказательств ещё одно условие «если в организации разработана и предъявлена преподавателям и обучающимся система доказательств достижения обучающимися конкретных целей, результатов или стандартов».

Работа с портфолио зачастую бюрократизирована и отнимает много времени у студентов и работников вузов: приведём в качестве например алгоритм работы с портфолио в Иркутском государственном университете: Студент передает портфолио в печатном и электронном вариантах старосте и куратору группы, которые осуществляют проверку предоставленной информации; старосты и кураторы учебных групп обязаны два раза в год (в январе и сентябре) осуществлять проверку оформления портфолио; результаты проверки оформляются в виде протокола и сдаются с портфолио в печатном и электронном вариантах на согласование зам. декана по воспитательной работе; зам. декана по воспитательной работе заверяет копии представленных в портфолио документов и выставляет электронный вариант на сайт факультета; оригиналы приложений возвращаются студенту [20, с.5].

Имеющиеся требования к содержанию и оформлению портфолио слабо дифференцированы в отношении разных типов портфолио и не всегда понятны, например, – требование наличия в портфолио творчески оформленной обложки, отражающей личность студента, или «универсальный параметр оценки – зрелость создателя портфолио» [14, с.4].

Осуществлённое исследование позволяет сделать вывод, что использование электронного портфолио в учреждениях высшего образования России характеризуется:

- недостаточной теоретической проработкой оснований для внедрения в учебный процесс инструмента «электронное портфолио»;
- господством позитивистского подхода, – из всего многообразия функций портфолио больше внимания уделяется функции «инструмент внешнего оценивания», функция «инструмент самооценивания, саморазвития» используется редко и, как правило, только при работе с обучающимися по направлению «педагогика»;
- отсутствием разработки вопросов рефлексии преподавателем хода процесса обучения;
- нереализованностью возможностей электронного портфолио как виртуального рабочего кабинета обучающегося и преподавателя;
- непроработанностью критериев внешнего оценивания продвижения процесса в овладении обучающимся теми или иными компетенциями;
- отсутствием критериев рефлексивного оценивания обучающимися процессов обучения и развития;

– бюрократизированностью работы с портфолио, неоправданно большими тратами времени студентов на ведение и работников вузов на проверку портфолио.

Если рассматривать портфолио как действенный инструмент совершенствования учебного процесса, необходимо, на наш взгляд, в учебных планах выделять время на работу с этим инструментом, например, в Университете Патерборна (Германия) на ведение портфолио будущим педагогам выделяется 30 часов из 120, отведённых на последипломную практику (25% времени!) [21, с.101].

Дальнейшего исследования требуют, на наш взгляд, теоретические основания для внедрения в учебный процесс инструмента «электронное портфолио», возможности использования электронного портфолио для рефлексии преподавателем хода процесса обучения, критерии (само)оценивания продвижения процесса в овладении обучающимся теми или иными компетенциями, возможности электронного портфолио как виртуального рабочего кабинета обучающегося и преподавателя.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Игонина Е.В. Портфолио педагога профессиональной школы: зарубежный и отечественный опыт: монография / Е. В. Игонина, Н. Е. Эрганова. – Екатеринбург: Изд-во Рос. гос. проф.- пед. ун-та, 2015. – 162 с.
2. Смолянинова, О.Г. Технологии электронного портфолио в образовании: российский и зарубежный опыт: монография / О.Г. Смолянинова. – Красноярск: Сибирский федеральный университет, 2012. – 332 с.
3. Коршунова В.В. Организация исследовательской деятельности по информатике при создании e-портфолио: диссертация ... кандидата педагогических наук: 13.00.02 / Коршунова Вера Владимировна; [Место защиты: Ин-т содержания и методов обучения Рос. акад. образования]. – Красноярск, 2009. – 167 с.
4. Тазутдинова Э.Х. Учебный портфолио в системе подготовки студента к будущей педагогической деятельности: диссертация ... кандидата педагогических наук : 13.00.01 / Тазутдинова Эльвира Хакимовна; [Место защиты: Ин-т педагогики и психологии профессионального образования Рос. акад. образования] – Казань, 2010. – 200 с.
5. Шестакова Д.В. Портфолио как средство формирования конкурентоспособности будущего специалиста в вузе: диссертация ... кандидата педагогических наук : 13.00.08 / Шестакова Дари Викторовна; [Место защиты: Балт. гос. акад. рыбопромышленного флота]. – Калининград, 2012. – 168 с.
6. Игонина Е.В. Портфолио в системе средств оценивания учебно-профессиональных достижений студентов профессионально-педагогических специальностей : диссертация ... кандидата педагогических наук : 13.00.08 / Игонина Екатерина Вячеславовна; [Место защиты: Рос. гос. проф.-пед. ун-т]. – Екатеринбург, 2013. – 183 с.
7. Ильичева С.В. Автоматизация многокритериального оценивания в слабоструктурированных предметных областях на основе e-портфолио : диссертация ... кандидата технических наук : 05.13.06 / Ильичева Светлана Вячеславовна; [Место защиты: Санкт-Петербургский нац. исслед. ун-т информац. технологий, механики и оптики]. – Санкт-Петербург, 2011. – 121 с.
8. Васюков И.Л., Волков А.Н. Портфолио как инструмент самоорганизации, самопознания, самооценки, саморазвития и самопрезентации студента / Инновационные образовательные технологии. 2005. №4. С.83-88.
9. Barzen R. Portfolio im Bereich der künstlerischen Praxis (BM2 + AM1). Oktober 2013 (aktualisiert 2018). URL: <http://kunst.uni-koeln.de/wp-content/uploads/2018/07/Portfolioarbeit-Kunst-k%C3%BCnstlerische-Praxis-BM2-AM1.pdf>. Stand: 15.08.2018.
10. Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen. URL: <https://www.schulministerium.nrw.de/docs/LehrkraftNRW/Lehramtsstudium/>

FAQStudium/FAQ-Lehramtsstudium_2016/FAQ09-LAStudium_2016/index.html. Stand: 15.08.2018.

11. Rechenbach S., von Heyden R., Lettau W.-D., Nauerth A., Walkenhorst U. (Bielefeld) Implementierung eines Portfolios zur Begleitung von Lernprozessen in der Hochschule. ZFHE Jg.6 / Nr.3 (Oktober 2011) S. 270-287

12. Dorner Helga, Renc-Roe Joanna (Budapest). Doctoral students' conceptions of online teaching portfolios. An exploration of the authenticity and performativity spectrum. Zeitschrift für Hochschulentwicklung. Development and Socialization of Academics. | Mónica Feixas, Ann Stes, Gerlese Åkerlind & Georgeta Ion. ZFHE Vol. 11 / Issue 5 (September 2016) pp. 25-43

13. Положение об электронном портфолио обучающихся. Приложение 1 к приказу от 19.07.2018 №1188 ФГАОУ ВО «Сибирский федеральный университет» [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://about.sfu-kras.ru/docs/9887/pdf/508333>. Дата обращения: 15.08.2018.

14. Лапшина В. С. Портфолио как форма оценки научно-педагогической практики студентов-магистров// Концепт. 2012. № 11 (ноябрь) [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.covenok.ru/koncept/2012/12149.htm>. Дата обращения: 15.08.2018.

15. Положение об электронном портфолио обучающегося Пензенского государственного университета, утверждено 27.12.2017 [Электронный ресурс]. Режим доступа: https://www.pnzgu.ru/files/pnzgu.ru/doki/sveden/document/polozheniya_ob_elektronnom_portfolio_obuchayuschegosya.pdf. Дата обращения: 15.08.2018.

16. Положение об электронном портфолио обучающихся в ФГБОУ ВПО «Мордовский государственный педагогический институт имени М. Е. Евсевьева» [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://www.mordgpi.ru/upload/iblock/d5f/polozhenie-ob-elektronnom-portfolio.pdf>. Дата обращения: 15.08.2018.

17. Положение о портфолио достижений студентов Калужского государственного университета им. К.Э. Циолковского. Принято на заседании Ученого совета университета 24 декабря 2015 г. [Электронный ресурс]. Режим доступа: tksu.ru/Education/DocLib14/Положение%20о%20портфолио.pdf. Дата обращения: 15.08.2018.

18. Положение о портфолио обучающихся Автономной некоммерческой организации высшего образования «Гуманитарный институт» (г. Москва), утверждено 28.09.2017 [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://drive.google.com/file/d/0B0OREeR1oM9eDF0S1B0Z3lrAZA/view>. Дата обращения: 15.08.2018.

19. Barrett Helen C. Conflicting Paradigms in Electronic Portfolio Approaches. Choosing an Electronic Portfolio Strategy that Matches your Conceptual Framework. URL: <http://electronicportfolios.org/systems/paradigms.html>.

20. Положение о портфолио студента Иркутского ГАУ, утверждено 03.04.2015 [Электронный ресурс]. Режим доступа: http://www.igsha.ru/student/files/Polojenie_o_portfolio.pdf. Дата обращения: 15.08.2018.

21. Filipiak Agnes, Niestradt-Bietau Ilsegrat, Rotärmel Tanja. Das Paderborner Portfolio Praxiselemente AIMS – Reflexionsprozesse begleiten. ZFHE Jg.11 / Nr.1 (Januar 2016) S. 99-111.

Статья поступила в редакцию 23.07.2018

Статья принята к публикации 27.08.2018

УДК 378

ПРОЕКТНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ЭКОЛОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО УНИВЕРСИТЕТА

© 2018

Бусыгин Александр Георгиевич, доктор педагогических наук, профессор
Лизунова Елена Владимировна, кандидат педагогических наук, доцент
кафедры биологии, экологии и методики обучения

*Самарский государственный социально-педагогический университет,
(443096, Россия, Самара, улица Дачная 13-48, e-mail: elen-lizunova@yandex.ru)*

Аннотация. В настоящее время антропогенное влияние на окружающую среду достигло глобальных масштабов, стал теряться баланс между природными системами и потребностями людей, наблюдаются необратимые явления, радикально изменяющие облик Земли и ставящие под угрозу саму жизнь на ней. Экологи считают, что проблему можно решить только в случае минимизации загрязнений, произведенных человечеством, до уровня, с которым природа будет в состоянии справляться самостоятельно. Но для этого необходимо, чтобы каждый житель планеты осознал, что экологическая угроза исходит не от безымянного человечества вообще, а от конкретного человека. Преодоление кризиса зависит от уровня экологической культуры личности и общества. Системообразующей интегральной характеристикой взаимодействия человека и природы является его общая культура. Экологическая культура – это неотъемлемый компонент образованности (культурности) личности. Эффективность ее воспитания обусловлена признанием неразделимости природы, социума и человека. Уровень сформированности экологической культуры зависит от особенностей ценностно-смысловой сферы личности. Высокие нравственные идеалы, ответственность перед будущими поколениями задают отношение к природе на уровне культуры. В связи с этим возрастает роль образования. Оно становится решающим фактором гармонизации взаимодействия человека и природы. Огромными возможностями в контексте воспитания экологической культуры наделен метод проектов. Он позволяет формировать исследовательские навыки, опыт самостоятельного решения экологических задач, обеспечивает непосредственное знакомство с природой родного края. Темы проектов, предлагаемые студентам, могут быть связаны с изучением экологической ситуации в городе, разработкой способов оздоровления природной среды, анализом влияния различных производственных объектов на состояние природы. Такая деятельность позволит включить студентов в решение экологических проблем, будет способствовать развитию чувства ответственности, формированию гражданского долга, пониманию важности сохранения и приумножения природных богатств. В данной статье разработана и обоснована эффективность метода проектов, направленного на формирование экологической культуры студентов педагогического университета. Авторами составлена рабочая программа интегративного курса «Основы экологической культуры студента» с включением метода проектной деятельности, разработаны учебные проекты, которые позволили сформировать экологическую культуру студентов.

Ключевые слова: проектная деятельность, метод проектов, экологическая культура, студенты, экологическое образование, экологическое воспитание, экологические знания, умения, навыки, рабочая программа, экологическая грамотность, окружающая среда, интегративный курс, охрана окружающей среды.

DESIGN ACTIVITY AS MEANS OF FORMATION OF ECOLOGICAL CULTURE OF STUDENTS OF PEDAGOGICAL UNIVERSITY

© 2018

Busygin Alexander Georgievich, doctor of pedagogical Sciences, Professor
Lizunova Elena Vladimirovna, candidate of pedagogical Sciences, associate Professor
Department of biology, ecology and teaching methods

*Samara State Social Pedagogical University
(443096, Russia, Samara, Dachnaya street 13-48, e-mail: elen-lizunova@yandex.ru)*

Abstract. At present, the anthropogenic impact on the environment has reached global proportions, the balance between natural systems and human needs has become lost, and irreversible phenomena are observed that radically change the appearance of the Earth and endanger life on it. Environmentalists believe that the problem can be solved only in the case of minimization of pollution produced by mankind, to the level with which nature will be able to cope on their own. But for this it is necessary that every inhabitant of the planet realized that the environmental threat comes not from the nameless humanity in General, but from a particular person. Overcoming the crisis depends on the level of environmental culture of the individual and society. The system-forming integral characteristic of the interaction between man and nature is its General culture. Environmental culture is an integral component of education (culture) of the individual. The effectiveness of its education is due to the recognition of the inseparability of nature, society and man. The level of formation of ecological culture depends on the characteristics of the value-semantic sphere of the individual. High moral ideals, responsibility to future generations set the attitude to nature at the level of culture. In this regard, the role of education is increasing. It becomes a decisive factor in the harmonization of the interaction between man and nature. The method of projects is endowed with great opportunities in the context of education of ecological culture. It allows to form research skills, experience of independent solution of ecological problems, provides direct acquaintance with the nature of the native land. The topics of the projects offered to students may be related to the study of the environmental situation in the city, the development of ways to improve the natural environment, the analysis of the impact of various production facilities on the state of nature. Such activities will allow students to be included in the solution of environmental problems, will contribute to the development of a sense of responsibility, the formation of civic duty, understanding the importance of preserving and increasing natural resources. In this article the efficiency of the method of projects aimed at the formation of ecological culture of students of pedagogical University is developed and proved. The authors compiled a working program of the integrative course “Fundamentals of environmental culture of the student” with the inclusion of the method of project activities, developed educational projects that have allowed to for the environmental culture of students.

Keywords: project activity, project method, environmental culture, students, environmental education, environmental education, environmental knowledge, skills, work program, environmental literacy, environment, integrative course, environmental protection.

Экологическое образование сегодня – это основной фактор устойчивого развития социума, который направлен на развитие законов окружающей среды и последствий их нарушения. Сохранение природы от негативных загрязнений атмосферы, гидросферы, литосферы и других различных отрицательных воздействий антропо-

генной деятельности человека на Землю – главная задача всего человечества [1, с. 39].

В настоящее время цивилизация подошла к границе, за которой нужны, совершенно иные знания, умения, навыки, культура. В связи с этим экологическое образование выступает важным условием природоохранной политики, формирования экологической культуры подрастающего поколения и обеспечения его безопасности. Разнообразные аспекты проблемы становления экологической культуры (философские, правовые, этические, культурно-исторические, психолого-педагогические) отражены в работах многих современных отечественных ученых, исследователей. При этом сущность понятия «экологическая культура» разными авторами определяется по-разному.

Например, С.Н. Глазачев, А.Н. Захлебный, И.Т. Сураева рассматривают экологическую культуру человека как самое ценностное свойство личности, которое обуславливает направление жизнедеятельности, накладывает определенный отпечаток на формирование мировоззрения, менталитета, нравственности, устремлений, готовности к труду [1], [2, с. 28].

По мнению В.Э. Тамарина экологическая культура – это проявление такой культуры человека, которая показывает, с одной стороны, многолетний опыт взаимодействия природы и социума, а с другой, – является суммой определенных нравственных отношений личности к окружающей природной среде [2].

Экологическая культура – это интеграция основных положений, требований, правил, законов, норм, кодексов, которые должны предъявляться к природоохранной деятельности и соблюдаться каждым человеком с целью установления равновесия, баланса, оптимизации взаимоотношений человека и природы [3].

Такие ученые как Н.Ф. Винокурова, В.В. Николина, Р.В. Степанец в сущность понятия «экологическая культура» включают такую целостную систему, которая состоит из: а) системы экологических знаний: природоохранных, естественнонаучных, аксиологических; б) экологического мышления; в) культуры чувств: патриотизм, сочувствие, сопереживание, гражданственность, сострадание и др.; г) культуры поведения, которая отражает уровень превращения экологических знаний, умений, навыков, сознания, мышления и менталитета в обыденную норму поступка, жизнедеятельности [4].

Педагогические аспекты экологического образования и воспитания подрастающего поколения рассмотрены в работах Е.В. Алексеевой [5], С.В. Алексеева [6], С.В. Аниськина [7], А.А. Лепенькиной [8], Н.М. Мамедова [9], Н.С. Николиной [10], А.Г. Мартыненко [11], М.П. Андреевой [12] и других [13-18], которые в числе первых разработали теорию общего экологического образования в нашей стране [19]. В настоящее время разработанную ими теорию можно выделить в особую образовательную область, включающую в себя кружки, учебные экологические проекты, факультативные, интегративные, элективные курсы, курсы по выбору студентов по различным учебным дисциплинам, имеющим экологическую направленность, а также самообразовательную деятельность учащихся общеобразовательных школ, лицеев, средних и высших учебных заведений. В виду этого на первый план выходит задача организации учебно-воспитательного процесса, которая способствует формированию сознательного, разумного, гуманного и ответственного отношения к природным и социальным блокам окружающей природной среды. Иными словами, речь идет о зарождении и становлении основных компонентов экологической культуры личности.

Основными формами, приемами и средствами формирования экологической культуры у подрастающего поколения являются содержание и технология самого процесса обучения и воспитания. Данные методы, приемы и средства оказывают наиболее эффективное воздействие на человека лишь в том случае, если сам сту-

дент принимает непосредственное активное участие в их создании, разработке, конструировании и внедрении [19]. К числу таких продуктивных методов мы относим «метод учебных проектов».

Использование данного метода в учебно-воспитательном процессе образовательного учреждения объясняется инновационными социальными и экономическими требованиями социума и потребностями современного российского образования. В наш урбанизированный век необходимо изменить, корректировать многие вопросы экологического образования и воспитания, приоритетная задача которого – вооружить детей знаниями, обеспечивающими повышение безопасности жизнедеятельности при разнообразных контактах с окружающей средой, сформировать креативно мыслящую личность, которая способна самостоятельно принимать определенные решения [20].

В зарубежной и отечественной педагогической литературе описано много разнообразных толкований метода учебных проектов. Большинство ученых метод учебных проектов рассматривают как технологию обучения, которая включает в себя создание проблемной ситуации, коллективные и рефлексивные методы, создание презентаций, проведение исследовательской деятельности. Голуб Г.Б., Чуракова О.В. считают, что «метод проектов – это одна из образовательных технологий, которая дает возможность создавать естественную среду для формирования и развития у учащихся ключевых компетентностей [21].

В своей работе «Организация проектно-исследовательской деятельности на уроках биологии и во внеурочное время» Г.Л. Мухарова пишет, что метод проекта – это целостная «педагогическая технология» [22, с. 139-141].

По мнению О.В. Ручкиной, учебный проект – это «совместная, обоснованная, заранее спланированная, ответственная, осознанная деятельность обучающихся, организованная на использовании ИКТ, имеющая определенную проблему, цель, гипотезу, задачи, предмет, согласованные методы, направленные на формирование у них системы интеллектуальных и практических умений и навыков» [23, с. 141].

Следовательно, метод учебных проектов предполагает решение какой-либо проблемы, вопроса, которая предусматривает внедрение разнообразных методов, методик в учебно-воспитательный процесс, а также интеграцию умений, навыков, знаний из различных областей наук, техники и технологии. Учебные проекты – это способ интеграции, дифференциации, гуманизации российского образования, а также один из основных средств формирования экологической культуры студентов [24, с. 3].

В качестве показателей сформированности экологической культуры студентов педагогического университета нами было выделено 3 компонента – это когнитивный, ценностный и поведенческий. В нашем педагогическом исследовании приняли участие 143 студента. Это студенты 1 курса факультета физической культуры и спорта («Педагогическое образование») (107 человек) и факультет культуры и искусств профили: «Музыкальное образование», «Изобразительное искусство», «Культурологическое образование» (36 человек) Самарского государственного социально-педагогического университета (СГСПУ). Студенты ФКИ выступили в качестве экспериментальной группы.

Главной целью нашей работы было выяснение отношения студентов к современным экологическим проблемам, загрязнению атмосферы, гидросферы, литосферы Самарской области, охране окружающей среды, рациональному природопользованию, экологической этике. Наша работа проводилась в течении 2017-2018 учебного года без нарушения учебно-воспитательного процесса. Нами было выделено 4 уровня развития экологической культуры:

Высокий уровень характеризуется системными, глубокими, прочными природоохранными, экологическими знаниями, обычно выходящие за материал рабочей программы. Полученные знания используются студентом в его практической повседневной. Студент достаточно легко устанавливает взаимосвязи между различными процессами и явлениями, которые протекают в социуме. Поведение обучающихся в окружающей среде мотивируется потребностями сохранить природные богатства. Учащийся легко убеждает других в необходимости вести природоохранную деятельность.

Средний уровень характеризуется системными экологическими знаниями, которые студент использует при решении нестандартных задач по экологии, также устанавливает межпредметные связи. Обучающийся не всегда может переносить знания из одного предмета в другой. Кроме того, у него преобладают потребности защитить природу, однако не всегда проявляется достаточно активная гражданская позиция по ее защите и охране.

Низкий уровень экологической культуры характеризуется применением у студента незначительных экологических знаний и умений и то только под руководством педагога. Обучающийся не всегда может проявлять креативные, познавательные и художественные стремления по отношению к окружающей среде, может высказывать готовность к природоохранной деятельности, чаще всего под влиянием или в зависимости от ситуации [24, с. 76].

Очень низкий уровень экологической культуры характеризуется отсутствием у студента системных экологических знаний и умений. Он не может устанавливать межпредметные связи. У него отсутствует эмоциональная отзывчивость, он не проявляет инициативы принимать участие в природоохранном мероприятии.

Для определения степени сформированности экологической культуры студентам была предложена системная экологическая анкета, которая была разработана на основе нескольких методик С.С. Кашлева, С.Н. Глазачева [25].

Данная анкета включает в себя 28 вопросов, которые дифференцированы в 3 блока: ценностный: рассматривает вопросы о ценности окружающей среды как для отдельного человека, так и для общества в целом (вопросы с 1-9), когнитивный: рассматривает вопросы естественнонаучных и природоохранных знаний об окружающей среде и ее основных частей (вопросы с 10-18) и поведенческий: рассматривает вопросы, касающиеся экологических умений и навыков человека, использования данных знаний в практической деятельности (вопросы с 19-28). Выделенные нами уровни экологической культуры состояли из следующих ответов: от 0 до 23% ответов – очень низкий; от 24-48% – низкий; от 49 до 74% – средний; от 75-100% – высокий.

Проведенная нами работа позволила сделать следующие выводы: ответы студентов на начальном этапе анкетирования не выявили значительных различий. В экспериментальной и контрольной группах высокий уровень экологической культуры показали 4,6% и 5,1% студентов соответственно. Средний уровень экологической культуры показали 17% студентов в контрольной и 18% в экспериментальной группах. Основная часть обучающихся имела низкий уровень сформированности экологической культуры: 57% студентов в контрольной группе и 59,9% в экспериментальной группе. Очень низкий уровень экологической культуры показали 20,9% в контрольной и 17,5% студентов в экспериментальной группах [20, с. 337].

С целью повышения уровня сформированности экологической культуры студентам педагогического университета факультета культуры и искусств был разработан интегративный курс «Основы экологической культуры студента» с включением метода проектной деятельности. Рабочая программа разработанного нами курса «Основы экологической культуры студента», рассчита-

на на 36 часов (содержание программы представлено в таблице 1). Данная программа составлена в соответствии с современными требованиями Федерального государственного образовательного стандарта высшего образования. Рабочая программа включает в себя 5 проектов: «Оценка качества окружающей среды», «Экологическое состояние воды Самарской области», «Экологический мониторинг состояния почвы Самарской области», «Экологический мониторинг состояния воздуха окружающей среды Самарской области», «Экологическое состояние городского парка им. Ю. Гагарина». Все проекты взаимосвязаны между собой.

У студентов экспериментальной группы (факультет культуры и искусств профили: «Музыкальное образование», «Изобразительное искусство», «Культурологическое образование») на заключительном этапе эксперимента апробировался интегративный курс, который включал в себя метод проектной деятельности. Студенты контрольной группы (факультет физической культуры и спорта СГСПУ) разработанный нами интегративный курс не изучали и не принимали участие в нашей экспериментальной работе [26, с.358]. Внедрение в учебно-воспитательный процесс курса «Основы экологической культуры студента» с применением метода учебных проектов на заключительном этапе нашего педагогического исследования показало следующие результаты: 11% учащихся контрольной группы имели высокий уровень сформированности экологической культуры, а в экспериментальной группе этот показатель составил 19%. Средний уровень сформированности экологической культуры у студентов СГСПУ выявлен у 17% в контрольной и 50% в экспериментальной группах. Низкий уровень экологической культуры в экспериментальной группе составил 22%, а в контрольной группе 50%, с очень низким уровнем экологической культуры было 7% студентов в экспериментальной и 15% студентов в контрольной группах [26, с. 359].

Проанализировав результаты по каждому компоненту экологической культуры студентов СГСПУ, мы пришли к выводу, что на начальном этапе педагогического эксперимента высокий и средний уровни когнитивного компонента экологической культуры были характерны для 18% студентов экспериментальной и 17% контрольной групп, а на заключительном этапе составили 77% и 30% соответственно [26].

Следовательно, в экспериментальной группе показатель увеличился более чем в 4 раза, а в контрольной группе всего лишь в 1,5 раза. В результате можно сделать вывод об эффективности формирования когнитивного компонента экологической культуры студентов СГСПУ. Просмотрев результаты по ценностному компоненту экологической культуры студентов, мы выявили, что на начальном этапе педагогического эксперимента высокий и средний уровни были характерны для 23% учащихся экспериментальной группы и 20% студентов контрольной группы, а на заключительном этапе эксперимента эти показатели были следующими 63% (увеличение составило более чем в 2 раза) и 25% (увеличение незначительное) соответственно [27].

Таким образом, студенты, составляющие экспериментальную группу, в большей степени понимают необходимость ценности окружающей среды для социума и каждого человека в отдельности. Что касается поведенческого компонента то там тоже наблюдалось увеличение показателей высокого и среднего уровней. Для экспериментальной группы это показатель составил 23% в начале экспериментальной работы и 82% в конце (увеличение составило более чем в 3 раза), а для контрольной – 25% в начале эксперимента и 35% в конце. Здесь увеличение наблюдалось, но незначительное [27, с. 35].

Разработанный нами интегративный курс «Основы экологической культуры студента» с применением метода проектной деятельности способствовал формированию экологической культуры студентов СГСПУ.

Полученные результаты подтвердили нашу гипотезу о влиянии метода учебных проектов на формирование экологической культуры обучающихся. Формирование у студентов педагогического университета экологической культуры – это сложный и длительный процесс. Конечным результатом этого должно быть овладение определенными знаниями и умениями, а также желание активно защищать, улучшать и облагораживать природную окружающую среду. Большое внимание мы уделяли такой форме работы, как проектная деятельность, так как именно она предоставляет большие возможности в формировании экологической культуры студентов [27, с. 36].

Таблица 1 - Содержание программы интегративного курса «Основы экологической культуры студента»

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Захлебный А.Н. Экологическая компетенция школьника как цель обучения / А.Н. Захлебный, Е.Н. Дзятковская // Экология и жизнь. 2009. №10. С. 36-41.
2. Глазычев С.Н. Сможем ли мы выжить без экологической культуры // ЭКОС. 2007. №5. С. 28-33.
3. Глазачев С.Н. Экологическая культура и общественный договор. // Вестник экологического образования в России. 2007. № 1-2 (43). С. 18-19.
4. Винокуров Н.Ф. Геоэкология: учебное пособие. – Н. Новгород: Изд-во Волго-Вятской академии гос. службы, 2012. – 123 с.
5. Алексеева Е.В. Формирование универсальных учебных действий средствами экологического образова-

№	Тема	Кол-во час	Содержание раздела	Результаты обучения	Форма работы
Раздел 1. Введение (2 ч)					
1	Актуальность. Цели и задачи курса.	2	Введение в тему курса. Знакомство с его целями, задачами и структурой.	<i>Знают:</i> предмет, цель и структура изучения курса <i>Умеют:</i> самостоятельно сформулировать цель и задачи курса.	Лекция
Раздел 2. Основы экологической культуры (8 ч)					
2	Сущность понятия «экологическая культура студента».	2	Экологическое образование и воспитание студентов. Дефиниция понятия «экологическая культура».	<i>Знают:</i> определение понятий: «экологическая культура», «экологическое образование учащихся», «экологическое воспитание учащихся». <i>Умеют:</i> охарактеризовать важность данного понятия в современном мире.	Лекция
3	Структура и основные компоненты экологической культуры студентов.	2	Структура экологической культуры студентов. Основные компоненты экологической культуры: ценностный, когнитивный, поведенческий. Формы выражения компонентов экологической культуры: знания, поступки, оценки, ценности.	<i>Знают:</i> структуру и основные компоненты экологической культуры <i>Умеют:</i> показать взаимосвязь компонентов экологической культуры между собой.	Лекция
4	Экологическое право как фактор формирования экологически грамотной личности.	2	Экологическое право как фактор формирования экологической грамотности студентов. Экологическая этика.	<i>Знают:</i> влияние экологического права на формирование экологической грамотности личности. <i>Умеют:</i> применять на практике основных положений и законов в своей профессиональной деятельности.	Семинар
5	Экологизация человечества.	2	Особенности пространственной структуры. Урбанизация. Проблемы урбанизации. Качество жизни и здоровье. Факторы, лимитирующие развитие человечества.	<i>Знают:</i> сущность понятия «урбанизация», факторы, лимитирующие развитие человечества. <i>Умеют:</i> использовать знания в практической деятельности.	Семинар
Раздел 3. Экологические проблемы окружающей среды Самарской области (26 ч)					
6	Глобальные экологические проблемы современного мира. Экологические проблемы Самарской области.	2	Глобальные экологические проблемы современного мира: нарушение биологического разнообразия, обезлесение, опустынивание, проблема озона, кислотные осадки, проблема климата. Глобальные экологические проблемы Самарской области	<i>Знают:</i> основные глобальные экологические проблемы современного мира и Самарской области <i>Умеют:</i> предложить пути, меры по восстановлению современной экологической ситуации	Семинар
7	Оценка качества окружающей среды Самарской области.	4	Оценка качества окружающей среды Самарской области.	<i>Знают:</i> методику оценки качества окружающей среды Самарской области, целостную картину качества окружающей среды <i>Умеют:</i> охарактеризовать качество окружающей среды и предложить меры по улучшению качества окружающей среды.	Проект 1 «Оценка качества окружающей среды».
8	Экологическое состояние воды Самарской области	4	Вода. Состав воды. Функции воды в природе и жизни человека. Основные источники загрязнения гидросферы. Эволюция гидросферы. Способы улучшения состояния качества воды. Круговорот воды в природе.	<i>Знают:</i> основные способы определения экологического состояния воды. <i>Умеют:</i> оценить экологическое состояние воды, предложить способы, меры по улучшению качества гидросферы.	Проект 2 «Экологическое состояние воды Самарской области».
9	Экологическое состояние почв Самарской области.	4	Сущность понятия «литосфера», ее строение и состав. Химический состав почвы. Гумус. Гумификация. Почвообразование. Плодородие почв. Экологическое состояние почв Самарской области. Основные способы улучшения состояния почвы.	<i>Знают:</i> методику определения экологического состояния почв. <i>Умеют:</i> оценить экологическое состояние почв, предложить меры по улучшению качества почвы Самарской области.	Проект 3 «Экологический мониторинг состояния почвы Самарской области».
10	Изучение экологического состояния воздуха окружающей среды Самарской области.	4	Сущность понятия «атмосфера», ее структура и состав. Озоновый слой. Пыле- и газообразные загрязнения в атмосфере. Основные источники загрязнения воздуха Самарской области. Роль атмосферы в природе и жизни человека. Основные способы улучшения состояния воздуха окружающей среды Самарской области.	<i>Знают:</i> способы изучения экологического состояния воздуха, статистику изменения качества воздуха окружающей среды. <i>Умеют:</i> оценить качество воздуха окружающей среды, предложить меры по улучшению экологического состояния воздуха.	Проект 4 «Экологический мониторинг состояния воздуха окружающей среды Самарской области».
11	Изучение экологического состояния парка им. Ю. Гагарина г.о. Самара.	4	История создания городского парка. Изучение экологического состояния воздуха, почвы и воды парка. Влияние антропогенного фактора на природу парка. Роль парка в природе и жизни человека города Самара.	<i>Знают:</i> методику изучения экологического состояния городского парка. <i>Умеют:</i> охарактеризовать экологическое состояние парка, предложить, а по возможности осуществить, меры по улучшению экологического состояния парка им. Ю. Гагарина, расположенного на территории г. Самара.	Проект 5 «Экологическое состояние городского парка им. Ю. Гагарина».
12	Влияние антропогенного фактора на загрязнения окружающей среды Самарской области.	4	Сущность понятия «антропогенный фактор». Роль антропогенного фактора на экологическое состояние окружающей среды Самарской области.	<i>Знают:</i> уровень антропогенного загрязнения окружающей среды Самарской области. <i>Умеют:</i> предложить меры по восстановлению экологического состояния окружающей среды Самарской области.	Семинар
Всего:		36			

ния школьников. Экологическое образование для устойчивого развития: теория и педагогическая реальность: Материалы 11 научно-практической конференции. – Н. Новгород: НГПУ, 2011. С. 101-103.

6. Алексеев С.В. Экологический практикум школьника / под ред. С.В. Алексеев, Н.В. Груздева, Э.В. Гущина: Методическое пособие для учителя. – Самара: Корпорация «Федоров», Издательство «Учебная литература», 2012. – 112 с.

7. Анишкин С.В. Формирование экологической культуры будущего учителя в процессе обучения в педагогическом университете (на примере естественно-географического факультета): автореф. на соиск. уч. степени. канд. пед. наук, Самара, 2005. – 25 с.

8. Лепенькина А.А. Эколого-краеведческое образование обучающихся как фактор развития компонентов экологической культуры школьников // Экологическое образование для устойчивого развития: теория и педагогическая реальность: Материалы 11 научно-практической конференции. – Н. Новгород: НГПУ, 2011. – С. 97-99.

9. Мамедов Н.М. Экологическое образование: новый взгляд на старую проблему // Экологическое образование для устойчивого развития: теория и педагогическая реальность: Материалы 11 научно-практической конференции. – Н. Новгород: НГПУ, 2011. – С. 12-15.

10. Николина Н.С. Метод проектов – средство развития изучения субъективной позиции школьников курса «География в школе». Экологическое образование для устойчивого развития: теория и педагогическая реальность. – Н. Новгород: НГПУ, 2011. – С. 88-89.

11. Мартыненко А.Г. К вопросу об определении понятия «экологическая культура» / А.Г. Мартыненко // Педагогический журнал. 2011. №1. С. 20-32.

12. Андреев М.П. Проектные уроки как форма интеграции знаний / М.П. Андреева // Химия в школе. 2012. №7. С.51-56.

13. Розенберг А.Г., Кудинова Г.Э. Обзор моделей экологического образования // Балтийский гуманитарный журнал. 2016. Т. 5. № 3 (16). С. 176-180.

14. 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.

15. Соловьева В.В. Роль учебной практики по ботанике в экологическом образовании бакалавров // Балтийский гуманитарный журнал. 2017. Т. 6. № 4 (21). С. 406-409.

16. 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.

17. Левина С.В., Лисачкина В.Н., Павловский В.А. Теория и методика экологического образования: поиск новых подходов // Балтийский гуманитарный журнал. 2017. Т. 6. № 4 (21). С. 327-330.

18. Асташина Н.И., Камерилова Г.С. Научно-исследовательская экологическая деятельность в свете современных требований университетского образования // Балтийский гуманитарный журнал. 2017. Т. 6. № 1 (18). С. 107-110.

19. Лизунова Е.В. Дидактическая игра как способ формирования экологических знаний у школьников. Самарский научный вестник. 2016 г. № 4 (17). С. 202-206.

20. Лизунова Е.В. Методика развития самостоятельности старшеклассников на уроках биологии посредством проектной деятельности. Научное отражение. Система непрерывного педагогического образования: инновационные идеи, модели и перспективы. Тольятти. 2017. № 5-6 (9-10). С. 93-97.

21. Голуб, Г.Б., Чуракова, О.В. Методические рекомендации «Метод проектов как технология формирования ключевых компетентностей учащихся» [Текст].

Самара, 2003. – 45 с.

22. Мухарова Г.Л. Организация проектно-исследовательской деятельности на уроках биологии и во внеурочное время. Экологическое образование для устойчивого развития: теория и педагогическая реальность. – Н. Новгород: НГПУ, 2011. С.139-141.

23. Ручкина О.В. Проектная деятельность на уроках экологии. Экологическое образование для устойчивого развития: теория и педагогическая реальность. – Н. Новгород: НГПУ, 2011. С.141-142.

24. Постникова Л.Н. Метод проектов как средство формирования экологической культуры старшеклассников // ОНТИ ПНЦ РАН, 2008. – 187 с.

25. Кашлев С.С. Педагогическая диагностика экологической культуры учащихся / С.С. Кашлев, С.Н. Глазачев // пособие для учителя. – М.: Горизонт, 2000. – 99 с.

26. Лизунова Е.В. Формирование экологической культуры школьников в процессе биологических экскурсий. Биоэкологическое краеведение: мировые, российские и региональные проблемы: материалы 4 всероссийской научно-практической конференции с международным участием. Самара: ПГСГА, 2015 г. – С. 355-361.

27. Лизунова Е.В. Методика экологической культуры младших школьников в рамках факультативного курса «Окружающий мир». Новая наука: Современное состояние и пути развития. 2016. № 2-1 (62). С. 34-36.

Статья поступила в редакцию 05.06.2018

Статья принята к публикации 27.08.2018

УДК 373.2(045)

АНАЛИЗ МОДЕЛЕЙ ТьюТОРСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ БАКАЛАВРОВ ДОШКОЛЬНОГО ПРОФИЛЯ

© 2018

Винокурова Наталья Валентиновна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры
методики дошкольного и начального образования

Мазуренко Оксана Владимировна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры
педагогике дошкольного и начального образования

*Мордовский государственный педагогический институт имени М.Е. Евсевьева,
(430007, Россия, Саранск, улица Студенческая, 11 А, e-mail: ovm8vika@rambler.ru)*

Аннотация. В статье описывается история возникновения тьюторства и раскрывается специфика тьюторской деятельности. Анализируется зарубежный опыт работы тьютора со студентами высших учебных заведений, рассматриваются примеры тьюторской деятельности в отечественных вузах, дается оценка целесообразности внедрения тьюторства в образовательный процесс бакалавров дошкольного профиля. Актуальность данного исследования определяется недостаточной научной разработанностью проблемы тьюторского сопровождения профессиональной деятельности бакалавров дошкольного профиля, несмотря на доказанную историческую и образовательную значимость тьюторства в целом. Цель исследования: на основе оценки эффективности существующих тьюторских практик выявить наиболее подходящие модели, применимые для тьюторского сопровождения профессиональной деятельности бакалавров дошкольного профиля. Материалом для исследования стали существующие в практике отечественной и зарубежной высшей школы модели тьюторского сопровождения. Методом исследования выступает ретроспективный педагогический анализ моделей тьюторского сопровождения студентов бакалавриата. Научные материалы содержат интерпретацию полученных результатов сравнительно-педагогического исследования реализации тьюторской модели обучения в России, странах Европейского союза и Ближнего Востока, обоснованную оценку целесообразности внедрения тьюторства в образовательный процесс бакалавров дошкольного профиля; результаты исследования могут служить основанием для дальнейших исследований в области организации тьюторского сопровождения профессиональной деятельности студентов-бакалавров дошкольного профиля. Результаты, полученные на основе анализа международной и отечественной традиции тьюторства и современных тьюторских практик, позволили наметить перспективы формирования структуры и содержания модели тьюторского сопровождения профессиональной деятельности бакалавров профиля «Дошкольное образование».

Ключевые слова: тьюторское сопровождение, тьютор, профессиональная деятельность, дошкольное образование, бакалавр.

TUTOR'S SUPPORT TO THE PROFESSIONAL ACTIVITY OF BACHELORS IN THE FIELD OF PRESCHOOL EDUCATION: ANALYSIS OF MODELS

© 2018

Vinokurova Nataliya Valentinovna, Senior Lecturer of Department
of Methods of Pre-School and Primary Education

Mazurenko Oksana Vladimirovna, Senior Lecturer of Pedagogics
of Pre-School and Primary Education

*Mordovian State Pedagogical Institute named after M.E. Evseviev,
(430007, Russia, Saransk, Studencheskaya street, 11 A, e-mail: ovm8vika@rambler.ru)*

Abstract. The article depicts the origin history of tutorship and reveals the specificity of tutor's activity. There is an analysis of tutor's foreign operational experience with students in higher educational establishments; the examples of tutorship in our country are considered as well. Besides, the appropriateness of including the tutorship into the educational process of bachelors of preschool education is substantiated. The relevance of the research is determined by insufficient scientific readiness of tutor's support of bachelor's professional activity in preschool education field in spite of proven historical and educational significance of tutorship in general. The aim (objective) of the research is to consider various tutor's practices and reveal the most effective and suitable models of tutorship applicable to the professional activity of bachelors in the field of preschool education. The main material of the research consists of various models of tutor's support commonly used in practice in domestic and foreign higher educational establishments. The principal method of the research is retrospective pedagogical analysis of tutorship models applicable to bachelor students. Scientific materials contain: interpretation of the obtained results of the comparative and pedagogical research of the realization of the tutorship educational model in Russia, countries of the European Union and Middle East; the appropriateness of including the tutor's support into the educational process of bachelors of preschool education. The results of the research can be a basis for further scientific researches in the field of organization of tutor's support to the professional activity of bachelor students in the field of preschool education. Results that were obtained during the analysis of domestic and international tradition of tutorship and modern tutorship practices as well allowed to trace perspectives of structure formation and the content of the tutor's support model to the professional activity of bachelors in the field of «Preschool education».

Keywords: tutor's support, tutor, professional activity, preschool education, bachelor.

Постановка проблемы в общем виде и ее связь с важными научными и практическими задачами. В последнее время тьюторство становится знаковым явлением современного российского образования. Для понимания сути этого явления необходимо проследить его эволюционный путь.

Культуре тьюторства не менее 900 лет. Тьюторское сопровождение зародилось примерно в XII-XIII веках в классических английских университетах – Оксфорде и Кембридже, оно основывалось на объединяющей все университетские сообщества того времени ценности – свободе, где тьютор выполнял роль посредника между свободным преподавателем и свободным учеником.

В России тьюторство впервые появилось лишь в XX веке, поскольку изначально унаследованная Россией немецкая модель университета, согласно которой траектория учебного процесса выстраивается с помощью учебной программы и не зависит напрямую ни от особенностей, ни от своеобразия обучающегося, не предполагала наличия свободного образования, а, следовательно, и института тьюторов. В этом смысле позиция тьютора кардинально противопоставлена позиции педагога: гуманная позиция тьютора расширяет образовательное пространство тьюторанта и способствует его саморазвитию – авторитарная, директивная позиция педагога ограничивает образовательное пространство обучающе-

гося и блокирует его самостоятельность [1].

Необходимость тьюторской практики в настоящее время обусловлена потребностью в преодолении вызовов индивидуализированного общества. Умение определять свои ценности, самостоятельно находить ресурсы для реализации своих целей, организовывать свою деятельность и осуществлять ее рефлексии позволяют человеку комфортно существовать в современных условиях неопределенности жизни, отсутствию стабильности.

В настоящее время тьюторская форма обучения широко распространена в ведущих образовательных системах Великобритании, Японии, США, Франции, Финляндии, Германии и Объединенных Арабских Эмиратах. Оценка исторического опыта тьюторства и его современного состояния в мировых системах образования позволяет рассматривать его как передовое педагогическое явление. По сути это варианты классической модели тьюторства, определяющей для которой являются принципы свободы, сознательности, активности, индивидуализации. Сравнительный анализ вариантов классической модели тьюторства, осуществленный Е. А. Андреевой, выявил наличие в них сходства по ряду ключевых моментов: стержневой идеей данного феномена является опора на индивидуализацию образовательного процесса, суть которой сводится к учету не только способностей обучающихся, но и их потребностей, интересов, приоритетов; индивидуализация образовательного процесса обеспечивает учащемуся не только получение знаний, но и формирование метакогнитивных способностей таких, как самопланирование, самоконтроль, саморефлексия [2]. Выявленные Е. А. Андреевой различия классифицируются в зависимости от: уровня применения вариантов классической модели тьюторства (для России – общеобразовательный, для Англии, Германии, ОАЭ – университетский; сроков (Англия – XII в., Германия – 50-е гг. XX в., Россия – 90-е гг. XX в., ОАЭ – начало XXI в.); причин возникновения (в результате модернизации систем образования); функций, которые выполняет тьютор; официального оформления его деятельности (в России должность тьютор заявлена в государственном реестре профессий) [2, с. 25].

Анализ последних исследований и публикаций, в которых рассматривались аспекты этой проблемы и на которых основывается автор; выделение нерешенных ранее частей общей проблемы. Проблема тьюторского сопровождения как педагогического явления находится в исследовательском поле многих зарубежных и отечественных ученых.

В зарубежной педагогике феномен тьюторства исследовали такие ученые как М. Девольер, Дж. Дьюи, Дж. Кован, П. Эшвин, П. Вагеманн, П. Коэн, Г. Ноль, К. Прангэ, М. Хайдеггер, К. Роджерс, К. Аль-Эриан, А. Бернер, М. Даз, Дж. Хофстед и др.

Так, в частности в методологии немецкого философа Германа Ноля образовательная реальность была сведена к образовательной повседневности, которая представлялась как некая целостность существующих в расщепленной форме всех возможных сфер жизни человека. Образование, по Г. Нолю, являлось составляющей жизненного мира и педагога, и ученика [3]. Такое понимание тесно перекликается с ресурсной схемой тьюторского сопровождения, предложенной Т.М. Ковалевой [4]. Другой немецкий философ – Мартин Хайдеггер – очень лаконично обозначил суть деятельности тьютора: у тьютора есть лишь предмет его заботы, но нет и не может быть предмета преподавания [5].

Американский психолог Карл Рэнсом Роджерс в книге «Freedom to Learn» («Свобода учиться») продемонстрировал реальные преимущества человекоцентрированного обучения. Центральными аспектами психологической теории Роджерса являются свобода, ценности и полноценно функционирующий человек. Фактически не используя понятия «тьютор» К. Роджерс сформулировал его функциональное предназначение: развивать

умение самостоятельно учиться, давать пищу любознательности ученика, помочь осмыслить процесс получения готовых знаний как видимость познания [6].

Профессор философии Колумбийского университета Джон Дьюи в статье «Индивидуальная психология и воспитание» (1936 г.) акцентирует внимание педагогической общественности того времени на том, что для процесса образования гораздо более важны результаты работы и личные усилия ученика, затраченные на его достижение, нежели внешняя дисциплина и способность соответствовать требованиям педагога. По мнению автора, необходимый результат воспитания – навыки самостоятельного развития человека, приобретенные за пределами школы [7].

Книга признанного английского педагога Джеффа Петти «Современное обучение. Практическое руководство» рекомендована всем педагогам, имеющим учеников, независимо, является ли он инструктором фитнеса или преподавателем высшей школы. Сконцентрировав опыт мировой педагогики и новейшие достижения науки в эффективные рекомендации, автор предлагает их читателям в качестве ответов на актуальные вопросы (Как сделать из ленивого ученика активного и ответственного? Как дисциплинировать класс, не лишая его искренней радости от получения знаний? и пр.) [8].

В среде российских ученых, интересующихся проблемами становления тьюторского движения, особую значимость имеют имена Е.А. Андреевой, Л.В. Бендовой, Г.М. Беспаловой, Т.М. Ковалевой, С.Л. Фоменко и др.

Большинство ученых единодушно во мнении, что целью тьюторского сопровождения является полноценная реализация образовательного потенциала личности, включая ее саморазвитие, самоактуализацию посредством образования, удовлетворение потребностей субъекта деятельности. Одной из первостепенных задач тьюторского сопровождения, обозначенных в отечественных исследованиях, становится обучение личности самостоятельному преодолению трудностей образовательного процесса, ответственному отношению к своему становлению, помощь в осознании себя как полноценного субъекта образовательной, профессиональной, гражданской жизни [2; 4; 9].

Профессия тьютора официально введена в список должностей педагогических работников общего, дополнительного и высшего профессионального образования приказами Минздравсоцразвития РФ от 5 мая 2008 г. №№ 216-н и 217-н, зарегистрированными в Минюсте РФ 22 мая 2008 г. под №№ 11731 и 11725 соответственно. В этом же году на базе МИОО был создан Центр тьюторства, передавший в сентябре 2010 года свои функциональные обязанности кафедре тьюторского сопровождения образовательной деятельности ГАОУ ВПО «Московский институт открытого образования».

Ряд авторов правомерно поднимает вопрос о наличии компетенций, профессиональных и личностных качеств, необходимых самому тьютору для оптимального функционирования тьюториала [10; 11; 12].

Формирование целей статьи (постановка задания). Интерес к проблемам становления профессиональной компетентности бакалавров дошкольного профиля обусловленный опытом преподавания на данном профиле стал определяющим в постановке цели исследования: на основе оценки эффективности существующих тьюторских практик выявить наиболее подходящие модели, применимые для тьюторского сопровождения профессиональной деятельности бакалавров дошкольного профиля.

Изложение основного материала исследования с полным обоснованием полученных научных результатов. В ракурсе данного исследования особый интерес представляет передовой опыт С.Л. Фоменко, опираясь на который приведем классификацию существующих моделей тьюторского сопровождения:

– методологические – направлены на выявление и

фиксацию базовых, философских категорий и принципов, лежащих в основе существования данной системы тьюторского сопровождения);

– технологические – направлены на выявление и фиксацию этапов реализации на практике методологической модели тьюторского сопровождения, их последовательности);

– организационно-педагогические – направлены на выявление и фиксацию путей и способов тьюторского сопровождения в образовательной практике);

– функциональная – включает в себя основные понятия и содержание тьюторского сопровождения, благодаря которым данный вид педагогической деятельности приобретает особую ценность и значимость);

– генетическая – основана на возрастных особенностях обучающихся;

– технологическая/структурная – нацелена на выявление и фиксацию полноты тьюторского действия (разработана и предложена Е.А. Волошиной) [13].

В ракурсе данного исследования особый интерес представляет полемика педагогической общественности, освещающая проблемы тьюторского сопровождения в рамках вузовской педагогической деятельности [14; 15].

К сожалению, подобные исследования немногочисленны и не отражают сути тьюторского сопровождения профессиональной деятельности бакалавров дошкольного профиля.

Ближе всего к поставленной в исследовании цели оказался материал, представленный на сайте Межрегиональной тьюторской ассоциации [16], который тиражирует опыт тьюторской группы под руководством С.Е. Довбыш в реализации модели тьюторского сопровождения профессиональной практики студентов МПГУ в бакалавриате Института Детства на факультете Начального образования. Данная модель нацелена на решение задачи развития субъектной позиции студента, сложность её реализации связана с большим количеством студентов. К сожалению, изученный материал не содержит технологической составляющей модели тьюторского сопровождения. Тем не менее, распространение и популяризация подобного опыта совершенно необходимы в настоящее время, поскольку привносят ощутимый вклад в совершенствование процесса тьюторского сопровождения профессиональной деятельности бакалавров дошкольного профиля.

Выводы исследования и перспективы дальнейших изысканий данного направления. Осуществить более подробный анализ моделей тьюторского сопровождения профессиональной деятельности бакалавров дошкольного профиля не представляется возможным ввиду отсутствия таковых.

Таким образом, поиски эффективного развития системы образования в России привели к развитию концепции индивидуальной поддержки. Индивидуализация образования – объективная необходимость, способная быть реализована посредством тьюторства – особого типа педагогического сопровождения – сопровождения процесса индивидуализации в ситуации открытого образования.

Результаты, полученные на основе анализа международной и отечественной традиции тьюторства и современных тьюторских практик, позволяют констатировать недостаточный педагогический интерес к решению проблемы реализации моделей тьюторского сопровождения профессиональной деятельности бакалавров дошкольного профиля. В связи с этим необходимо наметить перспективы формирования структуры и содержания модели тьюторского сопровождения профессиональной деятельности бакалавров профиля «Дошкольное образование»: при объективно существующих предпосылках тьюторского сопровождения профессиональной деятельности бакалавров дошкольного профиля, актуально требуется рассмотреть возможность реализации подоб-

ного сопровождения посредством изучения дисциплин общепрофессиональной подготовки, включенных в учебные планы направления «Педагогическое образование»; прохождения практик, организации внеаудиторной деятельности с учетом новых тенденций российского образования.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Малиновская Ю.Н. Тьюторство как образовательная практика индивидуализированного общества [Электронный ресурс]. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/tyutorstvo-kak-obrazovatel'naya-praktika-individualizirovannogo-obschestva>.

2. Андреева Е.А. Сравнительно-педагогический анализ модернизации классической модели тьюторства в России, странах Европейского союза и Ближнего Востока // Вектор науки ТГУ. 2011. № 2 (5). С. 24–25.

3. Nohl H. Die Pädagogische Bewegung in Deutschland und ihre Theorie. Frankfurt am Main, 1948.

4. Ковалева Т.М. Основные схемы тьюторского сопровождения // Основы тьюторского сопровождения в общем образовании. М.: Педагогический университет «Первое сентября». 2010. С. 27–41.

5. Michael Inwood: Heidegger. Freiburg 1999, S. 9.

6. Carl Rogers, H. Jerome Freiberg. Freedom to Learn. Third Edition. Macmillan College Publishing Company. 1994.

7. John Dewey Individual Psychology and Education // The Philosopher. Vol. LXXXVIII. No. 1. 2000. pp. 14–16.

8. Petty G. Teaching Today: A Practical Guide. Nelson Thornes, 2009. 614 pages.

9. Беспалова Г.М. Тьюторское сопровождение: организационные формы и образовательные эффекты // Директор школы. 2007. № 7. С. 51–58.

10. Шихова, Т.Я., Юняева Н.В. К вопросу о подготовке студентов педагогического вуза к тьюторской деятельности // Тьюторское сопровождение индивидуальных образовательных программ на разных ступенях обучения: материалы Междунар. науч.-практ. конф. (28-30 марта 2012 г., г. Пермь) / под общ. ред. Л.А. Косолаповой; ред. кол.: Т.Я. Шихова, Н.В. Юняева, Т.П. Гаврилова; Перм. гос. гуманитар.-пед. ун-т.– Пермь, ПГГПУ. 2012. С. 192–195.

11. Самодурова Т.В. Подготовка бакалавров педагогики к тьюторской деятельности в условиях образовательных организаций [Электронный ресурс]. – URL: http://www.amgpgu.ru/upload/iblock/dc9/samodurova_t_v_podgotovka_bakalavrov_pedagogiki_k_tyutorskoy_deyatelnosti_v_usloviyakh_obrazovatelny.pdf.

12. Ковалева Т.М., Кобыща Е.И., Попова (Смолик) С.Ю., Теров А.А., Чередилина М.Ю. Профессия «тьютор». М.-Тверь: «СФК-офис». 246 с.

13. Фоменко С.Л. К вопросу о моделях тьюторского сопровождения обучающихся в образовательном процессе // Педагогическое образование в России. 2017. № 3. С. 102–107.

14. Крупа Т.А. Тьюторское сопровождение индивидуальной образовательной программы первокурсника // Наука, образование, общество: тенденции и перспективы развития : материалы IX Междунар. науч.-практ. конф. (Чебоксары, 12 февр. 2018 г.) / редкол.: О. Н. Широков [и др.]. Чебоксары: ЦНС «Интерактив плюс», 2018. С. 94–96.

15. Пьянин В.С. Профессиональная подготовка бакалавров как тьюторов в условиях педагогического вуза для общеобразовательных учреждений: диссертация ... кандидата педагогических наук: 13.00.08. Москва, 2010. 177 с.

16. Из опыта реализации модели тьюторского сопровождения профессиональной практики студентов бакалавриата МПГУ [Электронный ресурс]. – URL: <http://www.thetutor.ru/napravlenie-deyatelnosti/vysshe-obrazovanie/239-iz-opyta-realizatsii-modeli-tyutorskogo-soprovozhdeniya-professionalnoj-praktiki-studentov-bakalavriata-mpgu.html>.

Статья публикуется при поддержке гранта на проведение научно-исследовательских работ по приоритетным направлениям научной деятельности вузов-партнеров по сетевому взаимодействию (ЮУрГГПУ и МГПИ им. М. Е. Евсевьева) по теме «Тьюторское сопровождение профессионального становления бакалавров дошкольного профиля».

Статья поступила в редакцию 13.06.2018

Статья принята к публикации 27.08.2018

СРАВНИТЕЛЬНАЯ ОЦЕНКА ВЛИЯНИЯ ВИДОВ ФИТНЕСА
НА ФИЗИЧЕСКОЕ СОСТОЯНИЕ СТУДЕНТОК

© 2018

Воронцов Николай Дмитриевич, кандидат педагогических наук, заведующий кафедрой теории и методики физической культуры**Володин Александр Васильевич**, кандидат педагогических наук, доцент кафедры теории и методики физической культуры**Соломахина Татьяна Романовна**, кандидат педагогических наук, доцент кафедры физической культуры*Курский государственный медицинский университет**(305041, Россия, Курск, улица Карла Маркса, д. 3, e-mail: lady-solomakhina2011@yandex.ru)*

Аннотация. В статье отмечается необходимость поиска эффективных средств физического воспитания студенческой молодежи, в качестве одного из них рассматривается фитнес, который представляет собой совокупность современных форм оздоровительной двигательной активности. В работе также раскрывается содержание педагогического эксперимента, направленного на определение влияния занятий различными видами фитнеса на физическое состояние девушек-студенток. Представлены данные оценки физического состояния студенток на основе проведения антропометрических измерений, функциональных проб, тестирования физической подготовленности. По результатам констатирующего педагогического эксперимента дается сравнительный анализ влияния видов фитнеса: Пилатеса, программы ABL-фитнеса, программы Сайклинга на физическое состояние девушек 18-20 лет. Выделяются для каждого из видов фитнеса специфические особенности влияния занятий на параметры физического состояния студенток. Материалы статьи могут быть использованы преподавателями учреждений высшего образования в процессе физического воспитания студентов, а также инструкторами в фитнес-клубах.

Ключевые слова: фитнес, виды фитнеса, студентки, педагогический эксперимент, физическое состояние, антропометрические измерения, функциональные пробы, тестирование физической подготовленности, сравнительный анализ.

COMPARATIVE EVALUATION OF THE EFFECT OF TYPES OF FITNESS
ON PHYSICAL CONDITION OF FEMALE STUDENTS

© 2018

Vorontsov Nikolay Dmitrievich, candidate of pedagogical sciences, head of the Department of theory and methods of physical culture**Volodin Alexander Vasilievich**, candidate of pedagogical sciences, associate professor of theory and methods of physical culture**Solomakhina Tatiana Romanova**, candidate of pedagogical sciences, associate professor of physical culture*Kursk State Medical University**(305041, Russia, Kursk, Karl Marx street, 3, e-mail: lady-solomakhina2011@yandex.ru)*

Abstract. The article notes the need to find effective means of physical education of students, as one of them is considered fitness, which is a set of modern forms of health motor activity. The paper also reveals the content of the pedagogical experiment aimed at determining the impact of different types of fitness classes on the physical condition of female students. The data of assessment of physical condition of female students on the basis of anthropometric measurements, functional tests, physical fitness testing are presented in this article. By results of ascertaining pedagogical experiment the comparative analysis of influence of types of fitness: Pilates, the ABL-fitness program, the program of a cycling on a physical condition of girls of 18-20 years old is given. Specific features of influence of occupations on parameters of a physical condition of female students are allocated for each of types of fitness. Materials of the article can be used by teachers of higher education institutions in the process of physical education of female students, as well as instructors in fitness clubs.

Keywords: fitness, types of fitness, female students, pedagogical experiment, physical condition, anthropometric measurements, functional tests, physical fitness testing, comparative analysis.

Постановка проблемы в общем виде и ее связь с важными научными и практическими задачами. Проблема поиска эффективных средств физического воспитания студенческой молодежи к настоящему времени остается по-прежнему актуальной. Это находит свое подтверждение в ряде исследований, результаты которых свидетельствуют о сохраняющейся тенденции снижения уровня физической подготовленности, здоровья и физического состояния студентов [1; 2; 3].

Одним из привлекательных видов занятий физическими упражнениями для девушек и широко распространенным явлением общества является фитнес. Фитнес рассматривается специалистами физической культуры как совокупность современных форм оздоровительной двигательной активности, позволяющий позитивно воздействовать на физическое и психическое состояние человека [4; 5; 6].

Анализ последних исследований и публикаций, в которых рассматривались аспекты этой проблемы. В последние два десятилетия исследованиям в области фитнеса отводится большое внимание ученых. В качестве наиболее значимых можно выделить работы Е.Г. Сайкиной [7] и Ж.Г. Аникиенко [8], рассматривающих использование средств фитнеса в системе образования.

Отдельные данные о влиянии средств фитнеса на женский организм представлены в работах Ж.Г. Аникиенко [9]; О.И. Вотяковой [10]; А.И. Суханова [11]; О.В. Бурковой [12]; Н.А. Казаковой [13]; Т.В. Серовой [14]; В.И. Бочаровой [15]; Ю.В. Публичук [16]; Г.Г. Антоновой, М.Ю. Ростовцевой [17] и других [18-20].

Вместе с тем, в исследованиях недостаточно отражается сравнительный анализ влияния видов фитнеса на физическое состояние студенток.

Формирование целей статьи. Цель исследования заключается в выявлении особенностей влияния занятий различными видами фитнеса на физическое состояние девушек-студенток.

Изложение основного материала исследования с полным обоснованием полученных научных результатов.

Реализация цели потребовало проведения педагогического эксперимента продолжительностью шесть месяцев, в ходе которого осуществлялись занятия по фитнесу с девушками в возрасте 18-20 лет, а также исходного итогового тестирования их физического состояния.

В эксперименте приняли участие 54 студентки, из которых были сформированы три группы – «А», «В» и «С», численностью по 18 человек в каждой. Фитнес-занятия в группе «А» основывались на системе Пилатес,

на занятиях в группе «В» использовалась программа ABL-фитнес, девушки из группы «С» занимались по программе Сайклинг.

В начале и в конце опытной работы проводилось тестирование, позволившее получить данные о динамике физического состояния девушек, участвующих в эксперименте. Оценка физического состояния студенток осуществлялась при помощи следующих методов и показателей:

- антропометрических измерений, которые включали определение длины тела, массы тела, силы кисти руки. На основе данных антропометрии вычислялся весоростовой и силовой индексы;

- функциональных проб: Штанге, Руффье, Гарвардский степ-тест;

- тестирование физической подготовленности: сгибание и разгибание рук в упоре лёжа; поднимание туловища из положения лежа на спине; прыжок в длину с места; наклон туловища вперед из положения стоя на гимнастической скамейке.

По результатам антропометрических измерений установлено, что у девушек всех групп произошли статистически значимые положительные изменения по большинству изучаемых параметров. Масса тела у девушек группы «А» (Пилатес) снизилась на 6%, группы «В» (ABL) – на 4,8%, группы «С» (Сайклинг) – на 8,7%. Весоростовой индекс снизился в группе «А» на 6,0%, в группе «В» – на 5,0% и в группе «С» – на 8,8%. Наибольшие положительные изменения в динамометрии кисти зафиксированы у девушек группы «В» (ABL) – 20,4%, сила кисти в группе «А» (Пилатес) увеличилась на 10,2%, в группе «С» (Сайклинг) – на 4,0%. В несколько меньшей степени произошло увеличение в группе «В» силового индекса кисти (10,8%), что можно объяснить менее выраженным снижением у девушек этой группы массы тела, в то же время величина силового индекса в группе «А» возросла на 7,1%, а в группе «С» – на 5,8%.

Сравнительная оценка динамики средних результатов в функциональных пробах у испытуемых показала, что наибольшее положительное влияние на функциональное состояние девушек оказывают занятия сайклингом. За время проведения эксперимента у девушек этой группы данные в пробе Штанге выросли на 21,7%, в индексе Руффье – на 29,4%, в Гарвардском степ-тесте – на 13,9% (табл. 1).

Таблица 1 - Динамика средних данных функционального состояния девушек в ходе эксперимента

Показатели	Группы	Данные		P	Прирост, %
		исходные (X=т)	итоговые (X=т)		
Проба Штанге, сек	«А»	46,8±2,4	54,3±2,6	<0,05	16,0
	«В»	47,6±2,2	53,1±2,4	<0,05	11,6
	«С»	47,4±2,5	57,7±2,5	<0,01	21,7
Индекс Руффье, ус. ед	«А»	10,3±0,5	8,5±0,3	<0,05	17,5
	«В»	10,5±0,4	8,8±0,5	<0,05	16,2
	«С»	10,2±0,6	7,2±0,3	<0,01	29,4
Гарвардский степ-тест (коэффициент)	«А»	64,7±3,2	70,4±3,1	<0,05	8,8
	«В»	65,1±3,3	70,2±3,1	<0,05	7,8
	«С»	65,5±3,1	74,6±3,0	<0,01	13,9

В группах «А» и «В» хотя и произошли достоверно значимые положительные изменения в функциональном состоянии девушек, но это выражено в значительно меньшей степени.

Сравнительный анализ исходных и конечных показателей физической подготовленности девушек, которые занимались различными видами фитнеса, позволил установить, что под воздействием средств пилатеса достоверно повышается уровень развития силовой выносливости мышц верхних конечностей, брюшного пресса, гибкости, достоверные изменения произошли в результатах прыжка в длину с места.

В группе «В» (ABL) во всех тестах зафиксированы достоверные положительные изменения, в группе «С» (Сайклинг) результаты достоверно улучшились в трёх из четырёх тестах, кроме наклона вперёд из положения

стоя.

В процентном выражении наибольший прирост составил в тесте «Сгибание и разгибание рук в упоре лежа» у девушек группы «В» (ABL) – 71,4%, в тесте «Поднимание туловища из положения лежа на спине» также в группе «В» (ABL) – 36,2%, в тесте «Прыжок в длину с места» в группе «С» (Сайклинг) – 6,8% и в тесте «Наклон туловища вперед из положения стоя» в группе «А» Пилатес – 76,7%

Таким образом, по результатам педагогического эксперимента были установлены специфические для каждого из видов фитнеса особенности влияния занятий на физическое состояние девушек 18-20 лет, которые схематично представлены в табл. 2.

Таблица 2 - Особенности влияния видов фитнеса на физическое состояние девушек 18-20 лет

Показатели	Виды фитнеса		
	Пилатес	ABL	Сайклинг
Вес, кг	+	+	++
Весоростовой индекс, г/см	+	+	++
Динамометрия кисти, кг	+	++	0
Силовой индекс кисти, %	+	++	+
Проба Штанге, сек	+	+	++
Индекс Руффье, ус. ед	+	+	++
Гарвардский степ-тест (коэффициент)	+	+	++
Сгибание и разгибание рук в упоре лежа (кол-во раз)	+	++	+
Поднимание туловища лежа на спине (кол-во раз)	+	+	+
Прыжок в длину с места (см)	0	+	++
Наклон туловища вперед из положения стоя (см)	+	+	0

Выводы исследования и перспективы дальнейших изысканий данного направления.

1. Фитнес, как форма оздоровительной двигательной активности, включает большое количество видов и средств, которые имеют свою специфику по направленности и содержанию и, следовательно, различное влияние на организм занимающихся. Для оценки физического состояния девушек предлагается большое количество методов, функциональных проб и тестов, однако отсутствует их систематизация.

2. В результате констатирующего эксперимента выявлена положительная динамика в большинстве изучаемых параметров физического состояния девушек, исключение составили показатели в прыжке в длину с места при занятиях Пилатесом, в динамометрии кисти, наклоне туловища вперед при занятиях Сайклингом.

3. Данные полученные в ходе исследования позволяют заключить, что занятия ABL-фитнесом в большей степени по сравнению с Пилатесом и Сайклингом, способствуют развитию у девушек силовых качеств, а занятия Сайклингом оказывают более эффективное воздействие на их функциональные возможности и уменьшение массы тела.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Захарова Л.В. Сопровождение физкультурно-оздоровительной деятельности студенток специальной медицинской группы вуза на основе интегрального подхода: дис. ... канд. пед. наук. Красноярск, 2016. 271 с.
2. Кочнев А.В. Физическое состояние студенток при оздоровительно-тренировочных занятиях атлетической гимнастикой на начальном этапе обучения: автореф. дис. ... канд. биолог. наук. Архангельск, 2007. 22 с.
3. Лебединский В.Ю. Мониторинг здоровья субъектов образовательного процесса в вузах «Паспорт здоровья»: монография. Иркутск: Изд-во ИрГТУ, 2008. 268 с.
4. Кудра Т.А. Фитнес. Американская концепция достижения здоровья: монография. Владивосток, 2002. 222 с.
5. Стрекачева О. Всё о фитнесе. М.: Столица принт, 2003. 75 с.
6. Турчинский В., Турчинская И. Фитнес для женщин. СПб: Астрель, 2010. 192 с.
7. Сайкина Е.Г. Фитнес в системе дошкольного и школьного физкультурного образования: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. СПб., 2009. 46 с.
8. Аникиенко Ж.Г. Физическая подготовка студенток с преимущественным использованием средств фит-

неса на основе учета индивидуального профиля развития физических качеств: дис. ... канд. пед. наук. Краснодар, 2013. 185 с.

9. Аникиенко Ж.Г. Особенности влияния средств фитнеса на физическую подготовленность, физическое развитие и функциональное состояние девушек // Ученые записки университета имени П.Ф. Лесгафта. 2012. №10 (92). С. 10-16.

10. Вотякова О.И. Обоснование эффективности занятий шейпингом и восстановительного психотренинга в системе тренировок женщин 20-35 лет: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Челябинск: УГАФК, 1995. 23 с.

11. Суханов А.И. Теория и практика управления физическим состоянием человека на основе комплексных физкультурно-оздоровительных коррекций: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. СПб., 2002. 46 с.

12. Буркова О.В. Влияние системы Пилатеса на развитие физических качеств, коррекцию телосложения и психоэмоциональное состояние женщин среднего возраста: дис. ... канд. пед. наук. М., 2008. 217 с.

13. Казакова Н.А. Повышение физической подготовленности девушек в возрасте 17-19 лет на основе средств аквааэробики: автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 2009. 24 с.

14. Серова Т.В. Анализ результатов применения фитнес-программы на занятиях по физической культуре в техническом вузе // Ученые записки университета имени П.Ф. Лесгафта. 2012. № 8 (90). С. 79-83.

15. Бочарова В.И. Интеграция средств пилатаса и степ-аэробики для обеспечения работоспособности студентов: автореф. дис. ... канд. пед. наук. СПб., 2013. 25 с.

16. Публичук Ю.В. Влияние занятий системой упражнений оздоровительной направленности В. Е. S. T. Fit на состояние здоровья девушек старших классов // Молодой ученый. 2014. №18. С. 98-100.

17. Антонова Г.Г., Ростовцева М.Ю. Особенности динамики физического состояния студенток нефизкультурного вуза в результате занятий комплексными видами оздоровительного фитнеса // Фитнес-аэробика-2015: материалы Всероссийской научно-практич. интернет-конф. / под ред. М.Ю. Ростовцевой. М.: РГУФКСМиТ, 2015. С. 24-29

18. 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.

19. Бобровский Е.А. Анализ структуры численного состава и уровня образования работников физической культуры и спорта // Карельский научный журнал. 2017. Т. 6. № 4 (21). С. 319-322.

20. Серпер С.А. Педагогический фактор в фитнесе: перспективы развития // Поволжский педагогический вестник. 2016. № 4 (13). С. 62-66.

Статья поступила в редакцию 23.06.2018

Статья принята к публикации 27.08.2018

УДК 372.881.161.1(035.3)

**ФОРМИРОВАНИЕ РЕЧЕВОЙ КУЛЬТУРЫ ИНОФОНОВ НА РЕГИОНАЛЬНОМ МАТЕРИАЛЕ:
АНАЛИЗ И ОБОБЩЕНИЕ РЕЗУЛЬТАТОВ АНКЕТИРОВАНИЯ**

© 2018

Головина Любовь Сергеевна, кандидат филологических наук, доцент кафедры
«Теория и методика гуманитарного образования»
Псковский государственный университет
(180000, Россия, Псков, площадь Ленина, 2, e-mail: golosfack@mail.ru)

Аннотация. В современной методике русского языка как иностранного (РКИ) остро стоит вопрос технологий формирования социокультурной и лингвокраеведческой компетенций. Иностранные абитуриенты, попадающие в новую языковую и культурную среду, в большей степени ориентированы на достижение необходимого для обучения в российских вузах уровня владения языком, при этом вопрос региональной и социокультурной адаптации отходит на второй план. Естественное желание преподавателей РКИ снять психологический барьер и избежать так называемого культурного шока инофонов двигает их на поиск эффективных и методически целесообразных методов «привыкания» студентов-иностранных к условиям, традициям и особенностям жизни носителей языка. Одним из вариантов решения проблемы выступает разработка учебного пособия на базе регионального материала, целью которого служит не только формирование лингвистических умений (в области фонетики, грамматики и синтаксиса) и речевой культуры иностранцев, но и знакомство с регионально-культурным фоном лексики, называющей реалии Псковской области. На первом этапе предстояло определение лексического минимума регионализмов, знакомство с которым будет актуальным в том числе и для социокультурной адаптации инофонов. В результаты анкетирования иностранных студентов подготовительного отделения и первокурсников, был очерчен круг региональной лексики, далее условно разделенной на четыре блока в зависимости от ведущей сферы общения – бытовой, профессиональный, культурно-исторический и досуговый. Использование единиц сформированного регионального лексического минимума при разработке заданий, направленных на развитие речевой культуры и коммуникативных умений иностранцев, будет комплексным решением существующих актуальных проблем методики РКИ в целом и в Псковской области в частности.

Ключевые слова: высшее образование, методика РКИ, речевая культура, социокультурная адаптация, коммуникативная компетенция, коммуникативное умение, лексический минимум, региональная лексика, регионально-культурный фон, анкетирование, оним, инофон.

**FORMATION OF SPEECH CULTURE OF FOREIGN STUDENTS AT THE REGIONAL VOCABULARY:
ANALYSIS AND GENERALIZATION OF THE RESULTS OF THE SURVEY**

© 2018

Golovina Lyubov Sergeevna, candidate of philological sciences, associate professor of the department
of «Theory and methodology of humanitarian education»
Pskov State University
(180000, Russia, Pskov, Lenin square, 2, e-mail: golosfack@mail.ru)

Abstract. The modern methodology of Russian as a foreign language has a question about the technology of formation of socio-cultural and regional competences. Foreign students live in a new language and cultural part, so the main task for them is to learn a foreign language. Knowledge of a foreign language is necessary to study at the University. And the issue of regional and socio-cultural adaptation is in the background. Teachers of Russian as a foreign language want to help students to remove psychological barrier and begin to look for new ways of adaptation of foreign students to the new conditions, traditions and peculiarities of life of native speakers. One of the ways to solve the problem is to develop a training manual based on regional material. The purpose of this manual – the formation of linguistic skills (phonetics, grammar and syntax) and speech culture of foreigners, as well as familiarity with the regional and cultural background of vocabulary, which calls the realities of the Pskov region. The first step was to identify the vocabulary of regionalisms, familiarity with which will be relevant for sociocultural adaptation of foreign students. The results of the survey of foreign students of the preparatory Department and first-year students showed the range of regional vocabulary, which we then divided into 4 blocks depending on the leading sphere of communication – household, professional, cultural, historical and leisure. The use of the words of the regional lexical minimum in the development of tasks aimed at the development of speech culture and communication skills of foreigners will be a comprehensive solution to the existing topical problems of the methodology of the Russian language as a foreign language in General and in the Pskov region in particular.

Keywords: higher education, methodology of Russian as a foreign language, speech culture, sociocultural adaptation, communicative competence, communicative ability, a minimum of vocabulary, regional vocabulary, regional and cultural background, questioning, onim, foreign students.

Постановка проблемы в общем виде и ее связь с важными научными и практическими задачами. Необходимость работы с региональным материалом в курсе обучения иностранцев русскому языку представляется аксиоматичным: жизнь в условиях одного субъекта так или иначе вынуждает инофона к знакомству с различными именованиями: названиями магазинов, аптек, стадионов, парков и пр. Эти топообъекты известны студенту, а значит, в практике работы над лингвистическими навыками их использование оправдано не только с позиции подчинения всем основным законам языка (склонение, сочетаемость, словообразование и т.д.), но и работы над коммуникативными умениями иностранцев в условиях конкретного региона.

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

ной сегодня лингвокультурологической направленности методики русского языка как иностранного, об онимах говорят как об особых культурных знаках, рассмотрение которых на занятиях позволяет ввести инофона в многогранную систему традиций и культуры России. Как отмечает А.В. Суперанская [1, с. 40], образ, положенный в основу имени собственного, весьма индивидуален у каждого народа, и имя, созданное в ту или иную эпоху, может быть однозначно соотнесено с его культурной традицией. К тому же очевидно, что в содержании онимов всегда присутствуют идеологический и социологический компоненты, присущие культуре соответствующей эпохи.

Очевидно, что работа с ономастическим материалом на занятиях РКИ имеет ряд плюсов. Однако существует педагогический принцип универсальности, предполагающий включение в учебник РКИ тех лексических единиц, которые наиболее важны для коммуникации и

социокультурного образования не зависимо от региона преподавания: уже более 10 лет в нашей стране авторскими коллективами ведущих вузов (Н.П. Андрушина, Г.А. Битехтина, А.С. Иванова, Л.П. Клобукова, Л.В. Красильникова, М.М. Нахабина, Л.Н. Норейко, Н.Т. Соболева, В.В. Стародуб, В.А. Степаненко, Г.А. Сучкова и др.) разрабатываются и уточняются универсальные лексические минимумы для каждого уровня владения языком [2-4]. В связи с этим, в тех субъектах нашей страны, где ведется активное обучение иностранных студентов РКИ, создаются отдельные региональные лексические минимумы, позволяющие познакомить инофонов с лексикой, обладающей регионально-культурным фоном [5-8], ведь, как отмечает М.В. Абрамова, социокультурная информация о регионе находит свое отражение именно в языке, поэтому овладение инофонами лингвокраеведческой компетенцией осуществляется через изучение русского языка посредством знакомства с регионализмами [9, с. 186].

Формирование целей статьи (постановка задания). В Псковском государственном университете активная работа с иностранными студентами ведется уже 4 года. Год от года преподаватели РКИ разрабатывали для внутренней работы различные задания и упражнения, выполнение которых позволяет инофону не только достичь нужного уровня владения языком, но и успешно адаптироваться в новых социокультурных условиях Псковской области. И первый вопрос, который необходимо было решить перед созданием единого учебного пособия на базе регионального материала – областной лексический минимум.

Изложение основного материала исследования с полным обоснованием полученных научных результатов. В лингвокраеведческой теории Е.М. Верещагина и В.Г. Костомарова уже определен ряд критериев для отбора лексики с лингвострановедческой ценностью: учебно-методическая целесообразность, идейно-воспитательная и познавательная ценность, обязательность [10, с. 120-121]. Основываясь на данных принципах, с целью определения узкого круга онимов, обладающих регионально-культурным фоном, было принято решение провести анкетирование иностранных студентов ПсковГУ, обучающихся в 2017/2018 учебном году на подготовительном отделении (31 человек) и первых курсах факультетов (84 человека). Коллективом преподавателей было составлено две анкеты, главным образом, отличающиеся только формой: анкета с выбором ответа из ряда предложенных для абитуриентов подготовительного отделения и анкета, где необходимо вписать в пустую графу свой вариант ответа. Это объясняется существенной разницей в языковой подготовке между иностранцами рассматриваемых групп: в зимнем семестре, как правило, инофоны подготовительного отделения владеют русским языком на уровне А2, а первокурсники – не ниже В1. Исходя из цели анкетирования – сформировать список региональных топообъектов, наиболее актуальных для общения и социокультурной адаптации в регионе, все бланки были индивидуальные и анонимные. При этом не велось никакой подготовительной работы, т.е. ответы в анкетах отражают реальные знания и представления инофонов о Пскове и его окрестностях.

Итак, задания анкеты мы условно разделили на несколько блоков в зависимости от ведущей сферы общения, входящих в них лексических единиц: бытовой, профессиональный, культурно-исторический, досуговый. В каждом блоке 5-7 вопросов, анализ ответов на которые позволил бы нам очертить круг тех объектов, которые в реальности окружают студента ПсковГУ в различных жизненных ситуациях. Рассмотрим задания каждого блока отдельно и проанализируем полученный результат.

В первый, бытовой, блок мы включили 7 вопросов, касающиеся мест, где может возникнуть ситуация спонтанного неподготовленного общения – в городе (на ули-

це, мосту, площади), в магазине, в аптеке, в банке, на остановке. Ниже представлены примеры вопросов анкеты данного информационного блока:

1. *Какие части (микрорайоны) города Пскова ты знаешь?*
 - Завеличье
 - Кресты
 - Завокзалье
 - Любятово
 - Запсковье
 - Овсище
 - Корытово
 - Череха
2. *О каких улицах ты слышал?*
 - Октябрьский проспект
 - улица Ленина
 - Рижский проспект
 - улица Труда
 - улица Коллежская
 - улица Юбилейная
3. *Где ты обычно покупаешь вещи и продукты?*
 - гипермаркет «Лента»
 - ТК «Акваполис»
 - магазин «Энден»
 - ТК «Интерриал»
 - супермаркет «Магнит»
 - ТК «Максимус»
 - супермаркет «Пятёрочка»
 - ЦУМ

Как видно из примеров, мы предлагали достаточно большое количество вариантов ответов, и это характерно для всех 25 вопросов. При этом выбор именно этих вариантов основывался на принципе частотности употребления и коммуникативной значимости топообъекта с точки зрения составителей анкеты. Обработка результатов предполагала отбор 4-5 наиболее популярных ответов в каждом вопросе. Если в анкете встречалось два вопроса с одним объектом рассмотрения (*Где ты обычно покупаешь вещи и продукты? Куда ты обычно ходишь покупать одежду?*), то наиболее популярные ответы в рамках лексического минимума объединялись. Так же отметим, что мы не делали разграничений между ответами абитуриентов подготовительного отделения и первокурсников: все 115 анкет рассматривались в сумме, т.к. нашей целью было формирование универсального регионального лексического минимума без отнесенности к определенному уровню владения языком или направлению подготовки инофона.

От общих вопросов обработки анкетных данных, перейдем непосредственно к анализу результатов 115 анкет по первому блоку. К семи вопросам данного блока было представлено 48 вариантов ответов, из которых для лексического минимума было отобрано 31 единица: 10 названий улиц, 7 именовании микрорайонов и пригородов Пскова, 5 топообъектов, именуемых реки и озеро, по 4 единицы названий мостов и остановок, 3 именовании площадей и 2 – набережных. На наш взгляд, это достаточно объективный результат. Так, в итоговой список вошло сразу 10 названий улиц, что объясняется фактом расположения зданий университета и общежитий в центральной исторической части города, поэтому студенческая жизнь инофонов связана с наиболее значимыми и известными городскими объектами в данной области. Не противоречит логике и знание иностранных студентов пригородов и названий микрорайонов города: в Пскове традиционно данные именовании очень часто используются в бытовых коммуникативных ситуациях, в связи с этим приезжающие достаточно быстро запоминают их названия и начинают ориентироваться в городском пространстве с опорой на них.

Псков – город, расположенный в месте слияния двух рек, *Псковы* и *Великой*. На их берегах расположено главное здание университета, поэтому знание этих двух гидронимов очевидно. Но в черте города протекают еще две небольшие реки, *Мирожка* и *Череха*, которые менее известны, но их названия легли в основу именовании других топообъектов, которые, несомненно, знакомы иностранным студентам (например, *Мирожский монастырь*, микрорайон *Череха*). Именно поэтому, на наш взгляд, так много положительных ответов о знании названий даже небольших рек. И все 4 гидронима, участвующие в качестве вариантов ответов анкеты, вошли в региональный лексический минимум. Пятой же единицей, именуемой водный объект, вошедшей в список наиболее коммуникативно значимых регионализмов, стало именование главного водоема области – *Псково-Чудской водоем*. Следует отметить, что в анкете были

заявлены Псковское и Чудское озера, так как в сознании псковичей это разные объекты. И большинство опрошенных отмечали положительно исключительно Псковское озеро. Однако, исходя из принципа научности, в формируемый лексический минимум войдет полное географическое именование.

Следующие 4 вопроса (блок 2, профессиональный) касаются информации, связанной с учебой и университетом. Данный блок мы ввели, с целью увидеть объективную картину совокупности тех регионализмов, которые сопровождают ведущий вид деятельности инофонов – обучение. *Где находится университет? На какой улице есть общежитие? Где вы занимаетесь физкультурой? Где располагаются библиотеки ПсковГУ?* – эти вопросы были заданы иностранным студентам. И результат показал, что к наиболее востребованным можно отнести только 5 из 7 адресов, где расположены корпуса вуза, и 4 из 6 адресов общежитий. Вероятно, объяснение данному факту кроется в отсутствии иностранных студентов-первокурсников на некоторых факультетах, как следствие, в поле зрения иностранцев не попали, например, улицы *Ленина* и *Гоголя*. Несмотря на это, исходя из универсальности создаваемого лексического минимума, мы включили в список все топонимы. Таким образом, в данный блок вошли 5 именованных улиц (разумеется, список актуальных урбанонимов в данном блоке гораздо шире, однако часть из них уже была отображена ранее по результатам обработки вопросов первого блока).

Культурно-исторический блок формировался нами наиболее долго. Это связано, в первую очередь, с фактом богатого культурного наследия Псковской земли – одного из самых древних регионов России: только количество действующих монастырей, церквей и соборов Пскова превышает 50. Поэтому в данном вопросе мы полагались на территориальное расположение объектов в центральной, близкой полю зрения студентов, части города, а так же их значимости. По результатам обработки анкет были отображены 15 единиц регионализмов, среди которых 4 памятника архитектуры, относящихся к религиозному строительству (*Мирожский монастырь, Ольгинская часовня, Свято-Успенский Псково-Печерский монастырь, Троицкий собор*), 3 градоохранн. сооружения (*Кремль, Гремячая и Покровская башни*), 6 мемориальных памятников и монументов (*Вечный огонь, памятник Александру Невскому, памятники княгине Ольге работы В. Клыкова и З. Церетели, памятник В.И. Ленину, памятник А.С. Пушкину и старушке*), 2 топообъекта, связанных с историческими событиями – гора *Соколиха* и *Снятная гора*. На наш взгляд, это оптимальный и достаточный вариант, даже в условиях гораздо большего количества памятников культуры и истории, имеющих важное значение для памяти жителей Псковского региона, ведь в первую очередь наша задача разработка учебного пособия для развития коммуникативных навыков инофонов.

Заключительные 8 вопросов в рамках четвертого блока «Досуг и развлечения», выявляют личностный интерес студентов к региону: каждый из них на каком-либо основании принимает решение о выборе места отдыха и проведения свободного времени: парк, стадион, кафе, ночной клуб и пр. И здесь мы ожидали большой разброс ответов, однако, по факту имеем обратное. В 115 анкетах иностранных студентов отмеченные положительно именованные достаточно схожи, что позволило объективно отобрать 23 единицы регионального лексикона: 4 спортивных комплекса (бассейн «*Универсант*», *Ледовый дворец*, стадион «*Локомотив*», стадион «*Машиностроитель*»), 4 заведения общественного питания (кафе «*Сундук*», пиццерия «*Милано*», ресторан «*903*», столовая «*Сергиевская*»), 4 парка (*Детский парк, Летний сад, Мирожский парк, Финский парк*), 3 театра/концертных площадки (*Зелёный театр, Пушкинский драматический театр, БКЗ «Филармония»*), 3 ночных клуба («*Бинго*», «*ТИР*», «*Family-bar*»), 2 кинотеатра

(«*Мираж*», «*Победа*»), 2 набережные, обустроенные для отдыха (*Золотая* и *Ольгинская*), музей «*Поганкины палаты*»).

Вероятно, такое единомыслие инофонов связано с фактом их тесного общения в условиях новой языковой среды. Мы осознаем, что именно регионализмы этого блока могут быть «подвижными»: студенты приезжают в ПсковГУ ежегодно, и у каждого нового курса будут свои предпочтения. Однако, Псков – относительно «скромный» с точки зрения наличия развлекательных центров город, здесь нет большого разнообразия выбора мест отдыха, что позволяет сделать вывод о незначительном движении, позволяющим и в этом блоке сформулировать лексический минимум.

Отдельно нами вынесен вопрос об известных людях истории России, чьи имена связаны с Псковской землей. Здесь мы сразу определили, что обязательно должны включить в региональный лексический минимум 3 единицы: *Александр Невский, А.С. Пушкин, княгиня Ольга*. Не зависимо от результатов анкет, эти имена собственные вошли бы в список, но нам было интересно, знают ли иностранцы этих персоналий, ассоциируют ли они их с Псковом. И результаты оказались в большей степени положительными. Мы предположили, что такой показатель связан не столько со знаниями об этих людях, сколько с отождествлением этих имен с памятниками: в Пскове сейчас в центральной части 2 памятника княгине Ольге работы известных скульпторов В. Клыкова и З. Церетели, о чем уже говорилось ранее, а памятник А. Невскому хоть и находится за чертой города, но всегда становится своим масштабам объектом внимания и восхищения всех гостей города.

Выводы исследования и перспективы дальнейших изысканий данного направления. Таким образом, проведенное анкетирование иностранных студентов позволило очертить круг актуальных коммуникативно значимых топообъектов Псковского региона для разных сфер жизни (бытовой, профессиональной, досуговой, культурно-исторического просвещения). Сформированный на его основе региональный лексический минимум, включающий около 100 единиц, будет использован нами при разработке учебного пособия по русскому языку и культуре речи для студентов-инофонов, что позволит не только обработать лингвистические нормы и правила, тренировать коммуникативные навыки, которые актуальны для жизни иностранного студента в Псковской области, но и познакомить инофонов с регионально-культурным фоном наиболее востребованных онимов.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Суперанская А.В. Общая теория имени собственного / Отв. ред. А.А. Реформатский. Изд.3-е, испр. М.: Книжный дом «ЛИБРИКОМ», 2009. 368 с.
2. Лексический минимум по русскому языку как иностранному. Базовый уровень. Общее владение / Н.П. Андрушина, Т.В. Козлова (электронное издание). 5-е изд. СПб.: Златоуст, 2015. 116 с.
3. Лексический минимум по русскому языку как иностранному. Первый сертификационный уровень. Общее владение / Н.П. Андрушина и др. (электронное издание). 7-е изд. СПб.: Златоуст, 2015. 200 с.
4. Лексический минимум по русскому языку как иностранному. Элементарный уровень. Общее владение / Н.П. Андрушина, Т.В. Козлова (электронное издание). 5-е изд. СПб.: Златоуст, 2015. 80 с.
5. Братусь Б.В. Местное страноведение и развитие речи (на примере Ленинграда и его окрестностей) // Страноведение и преподавание русского языка как иностранного: тезисы докладов и выступлений. М.: Изд-во Моск. университета, 1971. С. 22-27.
6. Горянский В.Д. Вопросы местного страноведения как составная часть лингвострановедческого аспекта преподавания // Лингвострановедение в преподавании русского языка как иностранного. М.: Русский язык, 1979. С. 39-44.

7. Доминова Т.Н. Критерии отбора лексики для лингвокраеведческого минимума «Санкт-Петербург» // Научно-технические ведомости СПбГПУ. Серия «Гуманитарные и общественные науки». 2011. № 4 (136). С. 211-214

8. Ендольцев Ю.А. Тема Петербурга в культурологической работе с иностранными учащимися // Русское слово в мировой культуре. Материалы X Конгресса МАПРЯЛ. Круглые столы: сборник докладов и сообщений. СПб.: Политехника, 2003. С. 30-35.

9. Абрамова М.В. Регионально маркированный учебно-научный текст в иноязычной студенческой аудитории // Современные проблемы образования в поликультурном регионе (Шестые Лозинские чтения): Материалы Международной научно-методической конференции 23-24 апреля 2015 г. Часть I. Псков: Псковский государственный университет, 2015. С. 185-188.

10. Верещагин Е. М., Костомаров В.Г. Язык и культура: лингвострановедение в преподавании русского языка как иностранного. М.: Рус. яз., 1990. 246 с.

Статья публикуется при финансовой поддержке гранта РФФИ и Администрации Псковской области в рамках научного проекта «Формирование речевой культуры иностранных студентов с использованием регионального материала» (№18-413-600002)

Статья поступила в редакцию 21.06.2018

Статья принята к публикации 27.08.2018

УДК 378.147.88

ПРОБЛЕМЫ ОРГАНИЗАЦИИ ЛАБОРАТОРНОГО ПРАКТИКУМА ПО МЕДИЦИНСКОЙ ТЕХНИКЕ В МЕДИЦИНСКОМ ВУЗЕ

© 2018

Грибова Галина Викторовна, кандидат педагогических наук, доцент,
доцент кафедры физики и информатики

Шайдук Александр Михайлович, доктор физико-математических наук, профессор,
заведующий кафедрой физики и информатики

*Алтайский государственный медицинский университет Минздрава России
(656038, Россия, Барнаул, пр. Ленина, 40, e-mail: shamdom@gmail.com)*

Аннотация. В статье рассматриваются проблемы проектирования, разработки и реализации лабораторного практикума по дисциплинам естественно-научной направленности в медицинском вузе и определения требований к студентам при подготовке и выполнении лабораторных работ. На основе анализа литературных источников обосновывается целесообразность выбора такой организационной формы учебной деятельности как цикловая организация лабораторного практикума. Представлен опыт авторов по реализации циклового способа организации лабораторного практикума. Содержание лабораторного практикума соотнесено с необходимым набором компетенций видами профессиональной деятельности будущих врачей (лечебника, педиатра, стоматолога). Определены виды профессиональных задач, соотнесенные с видами учебной деятельности обучающихся при подготовке, выполнении и защите результатов выполнения лабораторных работ. Представлены ресурсы, необходимые для организации цикловой формы проведения лабораторных занятий, и ожидаемые результаты учебной деятельности обучающихся. Сформулированы требования к различным видам компетентности преподавателя при цикловой организации лабораторного практикума. Полученные авторами статьи результаты позволяют определить методические принципы разработки лабораторного практикума на примере лабораторного практикума по медицинской технике, в котором конкретное содержание всех заданий является средством для формирования соответствующих компетенций в медицинском вузе.

Ключевые слова: организационные формы учебной деятельности, лабораторный практикум, цикловая форма проведения лабораторных занятий, универсальные, общекультурные и профессиональные компетенции, профессиональные задачи, медицинское образование.

THE PROBLEMS OF THE ORGANIZATION OF THE LABORATORY WORK ON THE MEDICAL ENGINEERING DISCIPLINE IN THE MEDICAL UNIVERSITY

© 2018

Gribova Galina Viktorovna, candidate of pedagogical sciences, associate professor,
associate professor of the department of Physics and informatics

Shayduk Alexander Mihailovich, doctor of physics and mathematics, professor,
head of the department of Physics and informatics

*Altai State Medical University
(656038, Russia, Barnaul, Lenina street, 40, e-mail: shamdom@gmail.com)*

Abstract. The article deals with the problems of determining the requirements for students in the preparation and performance of the laboratory work; design, development, and realization of laboratory work on the disciplines of natural science in Medical University. On the basis of the analysis of references expediency of the choice of such organizational form of educational activity as the cyclic organization of laboratory practical work is proved. The authors' experience on the implementation of the cyclic method of organization of a laboratory practical work. The content of the laboratory workshop is correlated with the necessary set of competencies by the professional activities of future doctors (general medicine, pediatrician, dentist). The types of professional tasks, correlated to types of educational activities of students by preparation, performance, and protection of the results of laboratory work. The resources necessary for the organization of the cyclic form of laboratory studies, and the expected results of educational activities of students are presented. Formulated requirements to various competencies of the teacher at the cyclic organization of laboratory practical work. The results obtained by the authors of the article allow to determining the methodological principles of development of the laboratory workshop on the example of the laboratory workshop on medical engineering, in which the specific content of all tasks is a means for the formation of the relevant competencies in the Medical University.

Keywords: organizational forms of educational activity, laboratory workshop, cyclic form of laboratory classes, universal, General cultural and professional competence, professional tasks, Medical education.

Постановка проблемы в общем виде и ее связь с важными научными и практическими задачами. Лабораторный практикум по естественнонаучным дисциплинам в медицинских ВУЗах России существовал практически со времени возникновения таких учебных заведений. И почти всегда это была упрощенная версия практикума, используемого при обучении инженеров, физиков, математиков. Это положение дел легко объяснить: в России имеются и богатый опыт, и хорошие традиции обучения высококачественных физиков и математиков. Поэтому, казалось, что достаточно адаптировать имеющиеся лабораторные установки к уровню подготовки студентов медицинских университетов и лабораторный практикум готов. К тому же, учебные планы медицинских ВУЗов предусматривали довольно большой объем часов, выделяемых на фундаментальные естественнонаучные дисциплины. Например, еще десять лет назад физика в медицинских университетах России изучалась два семестра и заканчивалась серьезным экзаменом.

Сейчас подобный путь разработки лабораторного практикума для медицинских ВУЗов является тупиковым, а там, где практикум уже создан на этих принципах, он нуждается в серьезной переработке. Основные причины этого, по нашему мнению, следующие:

– изменились учебные планы медицинских университетов. Произошло резкое сокращение числа учебных часов, выделяемых на фундаментальные естественнонаучные дисциплины.

– изменились требования к результату обучения. Вместо комплекса знаний, умений, навыков теперь ВУЗ должен сформировать у обучаемого набор компетенций, а конкретные знания в естественнонаучной предметной области теперь являются не целью обучения, а лишь средством формирования требуемых компетенций.

– изменился обучаемый. С одной стороны, мы замечаем уменьшение уровня школьной подготовки по фундаментальным дисциплинам типа физики, математики. С другой стороны, студент стал более информационно мобилен, ориентирован на практическое применение

получаемой в ВУЗе информации для своей будущей профессии и, в большинстве своем, не верит в необходимость изучения фундаментальных дисциплин.

По этим причинам реформирование лабораторного практикума, разработка новых концептуальных решений и в содержании практикума, и в педагогических приемах и в методиках проведения занятий является сейчас задачей актуальной. В данной работе излагается методический подход к решению этой задачи, уже частично реализованный коллективом сотрудников, где работают авторы.

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

Теоретические основы организационных форм учебной деятельности рассмотрены в работах отечественных ученых-педагогов: И.Ф. Харламов, И.М. Чередов, М.И. Махмутов, И.Я. Лернер, М.Н. Скаткин, и др. По мнению И.Ф. Харламова организационная форма учебной деятельности это «дидактическая категория, которая обозначает внешнюю сторону организации образовательного процесса и которая связана с количеством обучающихся, местом и временем обучения, а также порядком его осуществления» [1, с. 239]. И.М. Чередов понимает как «организационное взаимодействие педагога и обучающихся в ходе получения ими знаний. Оно отражает организационную сторону педагогического процесса; предполагает «упорядочивание, налаживание, приведение в систему» взаимодействия педагога с обучающимся при работе над определенным содержанием учебного материала; предусматривает учет уровня подготовленности обучающихся, типа образовательного учреждения, вида учебного предмета и т. д.» [2]. Авторы В.В. Егоров, Э.Г. Скибицкий, В.Г. Храпченков приводят такой обзор: «целенаправленная, четко организованная, содержательно насыщенная и методически оснащенная система взаимодействия педагога и обучающихся. Они реализуются в педагогическом процессе как единство целенаправленной организации содержания, средств и методов обучения» [3].

Таким образом, формы организации педагогического процесса кафедра определяет исходя из содержания и объема учебного материала в соответствии с учебным планом по специальности; числа обучающихся; состояния лабораторной базы; вместимости учебных помещений и наличия оборудования.

Исходя из этих предпосылок, мы будем придерживаться классификации форм организации лабораторных занятий, предложенной П.И. Образцовым, В.М. Косухиным: фронтальная, по циклам, индивидуальная и смешанная (комбинированная) [4].

Фронтальная форма проведения лабораторных занятий предполагает одновременное выполнение одной и той же работы всеми студентами. Данная форма проведения лабораторных занятий предполагает составление четкого графика выполнения, привязана к расписанию лекционных занятий и способствует более глубокому усвоению учебного материала. При этом обеспечивается высокий методический уровень проведения работ, так как на каждом занятии внимание преподавателя сосредоточивается лишь на одной работе. Однако данная форма требует большого количества однотипного, иногда дорогостоящего оборудования, а для его размещения – значительных лабораторных площадей [4].

Формирование целей статьи (постановка задания). Цель предлагаемой работы – найти и сформулировать методические принципы разработки лабораторного практикума на примере лабораторного практикума по медицинской технике, в котором конкретное содержание всех заданий являлось бы средством для формирования соответствующих компетенций. Цель предполагает решение следующих задач:

– поиск и формулировка инвариантных требований

при подготовке студента к выполнению лабораторной работы. Мы исходим из того, что только многократное обращение к проблеме может обеспечить закрепление соответствующей (требуемой для решения этой проблемы) компетенции.

– поиск и разработка содержания заданий к лабораторным работам, близких к профессиональным интересам студента медицинского ВУЗа и одновременно формирующих у него объявленные компетенции.

– поиск и разработка методических приемов выполнения и защиты лабораторных работ. Эти приемы должны быть инвариантны относительно содержания задания, т. е. они должны обеспечивать многократное выполнение формирующих компетенцию действий, несмотря на кажущееся различие заданий.

Изложение основного материала исследования с полным обоснованием полученных научных результатов. В Алтайском государственном медицинском университете на кафедре физики и информатики лабораторный практикум является самостоятельным видом контактной работы преподавателя с обучающимися и одновременно элементом учебного процесса. В ходе лабораторного практикума обучающиеся впервые сталкиваются с самостоятельной практической деятельностью в конкретной прикладной области.

Лабораторный практикум – это потенциально наиболее значимый и результативный компонент естественнонаучной, общей профессиональной подготовки в области медицинской техники и технологий, предназначенный для приобретения навыков работы на реальном оборудовании, с аналогами которого будущему врачу, возможно, придется иметь дело в своей профессиональной деятельности.

При проектировании и разработке лабораторного практикума в медицинском вузе необходимо учитывать особенность мышления студентов-медиков. Учебные дисциплины «Физика. Математика» и «Медицинская техника» изучаются студентами на I курсе, параллельно с дисциплиной анатомия. Студенты автоматически пытаются перенести учебные приемы, используемые ими при изучении анатомии на другие дисциплины. В результате складывается ситуация, когда студент заучивает названия, формулировки, формулы, единицы измерения физических величин и не может применить эти поверхностные знания в своей практической деятельности.

Таким образом, можно констатировать, что одним из основных требований к лабораторному практикуму по дисциплинам «Физика. Математика» и «Медицинская техника» является тщательный отбор содержания учебного материала и формы организации занятия, которые направлены на развитие активной познавательной деятельности, побуждению творческого подхода и самостоятельности в применении теоретических оснований методов решения практических, а в дальнейшем и научно-исследовательских задач.

Содержание учебного материала, включаемого в лабораторный практикум по дисциплинам «Физика. Математика» и «Медицинская техника» определяется исходя из видов профессиональной деятельности врача-лечебника, педиатра или стоматолога; перечня компетенций, формирование которых является основным содержанием образования в настоящее время. Виды профессиональной деятельности и перечень необходимых компетенций определены в ФГОС ВО соответствующих специальностей [5]. Формирование универсальных общекультурных и профессиональных компетенций способствует развитию навыков, необходимых для выполнения определенных трудовых функций и действий, перечень которых определен соответствующим профессиональным стандартом.

Исходя из особенностей организации учебного процесса в медицинском вузе, на кафедре физики и информатики АГМУ реализуется цикловой способ организации лабораторного практикума. Все лабораторные работы по

дисциплина «Физика. Математика» и «Медицинская техника» разделены на несколько циклов. Один цикл может объединять от 3 до 6 работ, соответствующих определенному модулю дисциплины и территориально размещается в одной учебной лаборатории. При этом каждая учебная группа выполняет работы в соответствии с индивидуальной образовательной траекторией, формируемой на основе календарного графика, переходя от одного цикла к другому. Продолжительность всех циклов примерно одинаковая: 4 недели. Такая организация позволяет обеспечить равномерную загрузку лабораторного оборудования, а также обеспечивает максимально возможную пропускную способность учебных аудиторий кафедр. Последовательность лабораторных работ для многих студентов может не совпадать с последовательностью лекционного курса. Данная форма организации обладает тем преимуществом, что позволяет расширить тематику исследовательских работ и предоставляет студентам большие возможности для научных исследований.

Однако, при подобной организации учебного процесса, изменяются привычные пропорции между различными видами компетентности преподавателя, реализуемыми в течение одного занятия. На современном этапе развития высшего профессионального образования, в условиях реализации требований профессиональных стандартов к деятельности преподавателя высшей школы, различными авторами выделяются следующие виды компетентности: Ф.В. Шарипов определяет такие группы компетентности преподавателя как: психолого-педагогическая, коммуникативная, организаторская, креативная компетентность, а также личностные свойства преподавателя [6]. И.П. Подласый вводит понятие «идеальный педагог» и структуру деятельности преподавателя вводит через педагогические качества преподавателя как специалиста, как работника и как человека [7, с. 260]. Л.Д. Столяренко выделяет следующие сложные профессиональные виды деятельности: конструктивную, организаторскую, коммуникативную и гностическую деятельность преподавателя, с дальнейшим разбиением этих сложных видов деятельности на элементарные действия [8, с. 232]. Вопросы профессиональной компетентности преподавателя с различных позиций рассматриваются авторами [8–20].

При цикловой организации лабораторного практикума нагрузка на преподавателя во время контактной аудиторной работы резко возрастает, т.к. студентами выполняется одновременно (по времени и в пространстве) несколько различных работ (от 3 до 6). Преподаватель вынужден распределять свое внимание между различными, но одновременно реализуемыми процессами. В таких условиях происходит смещение акцента с содержания изучаемого учебного материала на организацию и управление одновременной учебной деятельностью в рамках одного цикла. На первое место выходят коммуникативная и организаторская компетентность преподавателя. В это время как знаниевый компонент компетентности преподавателя должен быть умело встроено и реализовано в ходе контактной работы. К аналогичным выводам приходят и др. авторы [9–10; 21–23].

К наиболее важным проявлениям этих видов компетентности преподавателя, на наш взгляд, относятся навыки: планирования и организации различных видов занятий, в том числе самостоятельной работы студентов; владения методами и стилями педагогического руководства; мотивации учебно-познавательной деятельности студентов; подготовки и принятия управленческих решений по отношению к студенческой группе; контроль и оценка обученности студентов. По мнению Ф.В. Шарипова, умения преподавателя в области организаторской компетентности преподавателя обусловлены выполнением следующих управленческих функций: определение цели учебно-познавательной деятельности студентов; планирование содержания и методов обуче-

ния по преподаваемой дисциплине; подготовка и проведение различных видов занятий: выдача учебных заданий студентам, организация их совместной деятельности; контроль выполнения работ и оценка результатов; обеспечение учебной дисциплины [6, с. 403].

Методическая деятельность преподавателя, направленная на сопровождение учебного процесса, при цикловой организации лабораторного практикума, включает: разработку учебно-методического комплекса по преподаваемой дисциплине; составление и своевременную переработку учебной программы; составление образовательных траекторий учебных групп по циклам и подгрупп в рамках одного цикла; составление планов проведения всех видов занятий со студентами; написание и издание учебных и учебно-методических пособий для студентов, методических рекомендаций по проведению лабораторных занятий, а также организации самостоятельной работы студентов; проектирование наглядных пособий, технических средств обучения и раздаточного материала; тематику рефератов, докладов и исследовательских работ; перечень вопросов промежуточной аттестации [6–8; 10–13; 21; 22; 24].

В этих условиях существенно повышается роль кафедры как организационной единицы вуза. Методическая деятельность преподавателей должна быть направлена на создание методического сопровождения дисциплины, обеспечивающего единство лекционного курса и лабораторного практикума в рамках выделенных циклов.

Искать дидактически инвариантные единицы в программе по физике, математике для медицинских вузов крайне сложно, а может быть и практически невозможно. Объем часов, выделенный на эту дисциплину, сейчас очень мал и преподаватель не имеет реальной возможности возвращаться к изученным дидактическим единицам и обсуждать их с различных сторон с высоты общего взгляда на фундаментальную физику или математику. Но и цель изучения дисциплины изменилась тоже. Теперь она формулируется как достижение некоторых компетенций, а методические приемы формирования этих компетенций как раз могут содержать инвариантные блоки. Это наталкивает нас на поиск инвариантов не внутри дидактических единиц, а среди методических приемов проведения занятий.

Один из таких инвариантных блоков – способ проверки подготовки студента к выполнению лабораторной работы. Мы задаем всем студентам ко всем лабораторным работам один и тот же набор вопросов. Вот эти вопросы:

– *какова цель вашей работы? Сформулируйте ее конкретно? Как вы узнаете, что цель достигнута?*

– *что вы будете в этой работе измерять?*

– *как вы это будете делать?*

– *что вы будете в этой работе вычислять?*

– *как именно вы будете это делать? Укажите формулы, процедуры.*

Содержание ответов студентов на эти вопросы, разумеется, зависит от конкретной работы. Но одинаковость вопросов, инвариантность поведения преподавателя и студента вне зависимости от вида лабораторной работы, повторяемость методической процедуры благотворно сказывается на подготовке студентов. Через короткое время у студентов снижается стресс, они понимают, что нужно делать, как готовиться к занятиям и как самостоятельно оценить уровень готовности к занятиям.

Другой методический инвариантный блок – методика проведения защиты лабораторной работы. Фактически занятие должно проходить в форме деловой игры – преподаватель «делает вид», что лабораторная работа, выполненная студентом, является уникальным исследованием, сделанным, возможно, впервые. Значит, студент должен защитить свои измерения, свои выводы и сделать это понятным читателю и слушателю способом. Работа оценивается по пяти сформулированным нами критериям, заранее известным студенту и одинаковым

для всех работ. Вот эти критерии:

– полнота и объем измерений, которые требовалось сделать для достижения цели работы.

– наличие, глубина и обоснованность выводов.

– качество оформления отчета, соответствие требованиям стандарта.

– уровень владения теоретическим материалом, использованным в этой работе.

– наличие своеобразных, оригинальных идей, действий, подходов, показанных студентом при выполнении работы.

Защищая различные работы, студент повторяет на разном содержании однотипные методические приемы и в результате обучается. Можно даже заметить, как растет мастерство студента от занятия к занятию благодаря такому повторению, хотя и темы и конкретное содержание занятий различны.

Решение второй задачи данного исследования, предполагает выявление особенностей проектирования содержания лабораторного практикума в соответствии с требованиями ФГОС ВО по медицинским специальностям [5] и др. нормативными документами [25; 26]

К таким особенностям, на взгляд авторов, относится наличие определенной общественной потребности, которая обеспечит актуальность получения практических навыков, умений, общекультурных, общепрофессиональных компетенций для будущей деятельности в соответствии с требованиями профессионального стандарта врача (лечебника, стоматолога, педиатра). Данная потребность закреплена в образовательных стандартах в видах профессиональной деятельности. Для целей нашего исследования требуется соотнести виды профессиональной деятельности с конкретными видами деятельности обучающихся по профилю дисциплин кафедры физики и информатики. Такими видами деятельности являются: реабилитационная, психологи-педагогическая, организационно-управленческая, научно-исследовательская. Этим видам деятельности соответствуют следующие виды деятельности по профилю кафедры: знание принципов работы медицинской техники, применяемой для целей реабилитации; умение презентовать полученные результаты; умение обрабатывать и использовать различные виды информации, полученной, в том числе, через Интернет; умение работать в соответствии с регламентами, нормами, правилами; умение планировать и проводить научные исследования, строить гипотезы, обрабатывать результаты исследований, формулировать выводы.

Следующим этапом проектирования содержания лабораторного практикума является определение круга профессиональных задач, достаточных и необходимых для будущей профессиональной деятельности. К таким видам деятельности, по мнению авторов, можно отнести: проведение сбора и медико-статистического анализа информации о показателях заболеваемости различных возрастно-половых групп и ее влияния на состояние их здоровья; применение основных принципов организации оказания медицинской помощи в медицинских организациях и их структурных подразделениях; ведение медицинской документации в медицинских организациях; участие в организации оценки качества оказания медицинской помощи пациентам; соблюдение основных требований информационной безопасности; анализ научной литературы и официальных статистических обзоров, участие в проведении статистического анализа и публичное представление полученных результатов; участие в решении отдельных научно-исследовательских и научно-прикладных задач в области здравоохранения по диагностике, лечению, медицинской реабилитации и профилактике.

Для разработки методических приемов выполнения и защиты лабораторных работ авторами проведен анализ виды учебной деятельности обучающихся, ресурсов, необходимых для данного вида деятельности и ожидае-

мых результатов. Результаты представлены в таблице 1.

Таблица 1 – Виды учебной деятельности обучающихся, ресурсы и ожидаемые результаты.

Виды работ обучаемого (этапы выполнения работы)	Ресурсы, необходимые для реализации этапа	Ожидаемые результаты этапа
<i>подготовка к выполнению работы:</i> небольшое теоретическое повторение материала, необходимого для выполнения конкретной лабораторной работы	Информационное обеспечение темы работы: литература, конспекты лекций, перечень ресурсов интернет, методические рекомендации и указания.	Сформированная готовность обучаемого к получению допуска; Наличие 1 части протокола лабораторной работы.
<i>Получение допуска:</i> проверка обучаемого преподавателем на наличие готовности к выполнению лабораторной работы	Перечень вопросов для проверки готовности обучаемого к выполнению лабораторной работы	Допуск к выполнению работы фиксируется преподавателем (в рабочей тетради обучаемого) после первой части протокола «допущен».
<i>Выполнение работы:</i> обучаемый выполняет работу по контролям преподавателя в отведенное для этого время	Информация о времени проведения работы (расписание); материально-техническое обеспечение лабораторного практикума (оборудование, расходные материалы); кадровое обеспечение (учебное поручение преподавателя).	Протокол измерений, заверенный визой преподавателя.
<i>Подготовка отчета:</i> Оформление отчета в соответствии с требованиями к научным исследованиям работам; Выполнение необходимых расчетов; Формулировка выводов	Информационное обеспечение: типовые требования к оформлению результатов научно-исследовательской работы; рекомендации по формулировке выводов; владение обучаемым необходимыми навыками выполнения математических расчетов и статистической обработки полученных результатов.	Отчет; сформированная готовность обучаемого к защите отчета.
<i>Защита отчета:</i> Ответ на контрольные вопросы преподавателя; Обсуждение результатов;	Информационное обеспечение: перечень вопросов на защиту; сформированная готовность обучаемого к обсуждению результатов.	Сформированная компетентность обучаемого и готовность к ведению научной дискуссии, представлению результатов научно-исследовательской работы; сформированные общекультурные и/или общепрофессиональные компетенции (или их части).
<i>Фиксация результатов защиты отчета:</i> зачет/незачет	Все ожидаемые результаты предшествующих этапов.	Отметка в протоколе лабораторной работы и в журнале успеваемости результатов защиты работы «зачтено».

Выводы исследования и перспективы дальнейших изысканий данного направления. Таким образом, на основе анализа существующей проблемы в области проектирования образования обучающихся по дисциплинам естественно-научной направленности в медицинском вузе, изучения литературных источников, авторами предложена технология проектирования лабораторного практикума по дисциплинам «Физика, математика» и «Медицинская техника», сформулированы инвариантные требования для определения входных и результирующих показателей сформированности компетенций обучающихся. Дальнейшее исследование предполагает получение количественных оценок по показателям сформированности компетенций, а также внедрение данной технологии в практику по новым для кафедры физики и информатики дисциплинам «Медицинская кибернетика», «Медицинская и биологическая физика».

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Харламов И.Ф. Педагогика: Учеб. – 6-е изд. – Мн.: Университетское, 2000. 560 с.
2. Чердов И.М. Система форм организации обучения в советской общеобразовательной школе. М.: Педагогика, 1987. 152 с.
3. Егоров В.В., Скибицкий Э.Г., Храпченков В.Г. Педагогика высшей школы: Учебное пособие. Новосибирск: САФБД, 2008. 260 с.
4. Образцов П.П., Косухин В.М. Дидактика высшей военной школы. 2004. URL: <https://медпортал.com/pedagogika-psihologiya-voennaya/didaktika-vyishey-voennoy.html>.
5. ФГОС ВО по специальностям 310000 «КЛИНИЧЕСКАЯ МЕДИЦИНА» // Портал Федеральных государственных образовательных стандартов высшего образования. URL: <http://fgosvo.ru/fgosvo/94/91/6>.
6. Шарипов Ф.В. Педагогика и психология высшей школы: учеб. пособие. М.: Логос, 2012. 448 с.
7. Подласый И.П. Педагогика. Новый курс: Учебник для студ. пед. вузов. Кн.1: Общие основы. Процесс обучения. М.: Гуманит. изд. Центр ВЛАДОС, 2000. 576 с.
8. Столяренко Л.Д. Педагогическая психология. Ростов н/Д: «Феникс», 2003. 544 с.
9. Компетентностно-ориентированное обучение в медицинском вузе: Учебно-методическое пособие / под ред. Лопановой Е.В. Омск: ООО «Полиграфический центр КАН», 2012. 198 с.

10. Маслова Ю.В., Кохоненко А.П. Применение компетентностного и модульного подходов при организации лабораторного практикума для студентов разного уровня обучения // Вестник Томского государственного университета. 2015. № 394. С. 220–224. DOI 10.17223/15617793/394/35.

11. Педагогика: учебное пособие / под ред. Пидкасистого П.И. М.: Высшее образование, 2007. 430 с.

12. Педагогика: Учеб. пособие для студ. пед. ин-тов / под ред. Бабанского Ю.К. М.: Просвещение, 1988. 479 с.

13. Слостенин В.А., Исаев И.Ф., Шиянов Е.Н. Педагогика: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / под ред. Слостенина В.А. М.: Издательский центр «Академия», 2002. 576 с. URL: http://pedlib.ru/Books/1/0075/index.shtml?from_page=169.

14. Готовность к деятельности в психологии // Портал: Psychology OnLine.Net. URL: <http://www.psychology-online.net/articles/doc-1408.html>.

15. Пустовалова Н.И., Пустовалова В.Г., Папушина А.В. Социально-профессиональная адаптация начинающих преподавателей вуза // Балтийский гуманитарный журнал. 2015. № 2 (11). С. 79-83.

16. Усманова С.Г. Саморазвитие преподавателя вуза - основа его профессиональной деятельности // Поволжский педагогический вестник. 2014. № 4 (5). С. 37-39.

17. Шиняева О.В., Ахметшина Е.Р. Профессиональная идентичность преподавателей высших учебных заведений: теоретические и эмпирические результаты исследования // Балтийский гуманитарный журнал. 2015. № 1 (10). С. 203-206.

18. Третьяк И.Г. Профессионально-педагогическая компетентность педагога // Самарский научный вестник. 2014. № 4 (9). С. 130-132.

19. Гудкова С.А., Якушева Т.С. Некоторые особенности развития межкультурной коммуникации преподавателей вуза // Балтийский гуманитарный журнал. 2016. Т. 5. № 4 (17). С. 190-194.

20. Иванова Т.Н. Социокультурный потенциал молодого преподавателя вуза в условиях информационного общества (эмпирический опыт) // Карельский научный журнал. 2017. Т. 6. № 1 (18). С. 103-109.

21. Газизова Н.Н., Никонова Г.А., Никонова Н.В. Учебно-методический комплект по математике для студентов технологического университета // Высшее образование в России. 2018. № 2 (220). С. 56-61.

22. Hickson H. Critical reflection: reflecting on learning to be reflective // Reflective Practice: International and Multidisciplinary Perspectives, 2011, Vol. 12(6), pp. 829–839. URL: <https://doi.org/10.1080/14623943.2011.616687>.

23. Zehava Ovadia-Blechman, Ido Muller, Sara Naftali. Medical Engineering Education based on the Spiral Approach // International journal of Engineering pedagogy, Vol 6, No 3 (2016), pp. 32-36. <http://dx.doi.org/10.3991/ijep.v6i3.5759>.

24. Athanasios S. Drigas, and Maria-Theofania L. Kontopoulou. ICTS BASED PHYSICS LEARNING // International journal of Engineering pedagogy, Vol 6, No 3 (2016), pp. 53-59. URL: <http://dx.doi.org/10.3991/ijep.v6i3.5899>

25. Приказ Минобрнауки России от 5 апреля 2017 г. № 301 «Об утверждении Порядка организации и осуществления образовательной деятельности по образовательным программам высшего образования - программам бакалавриата, программам специалитета, программам магистратуры» // Министерство образования и науки Российской Федерации. URL: <https://минобрнауки.рф/%D0%B4%D0%BE%D0%BA%D1%83%D0%BC%D0%B5%D0%BD%D1%82%D1%8B/10620>.

26. Федеральный закон от 29 декабря 2012 г. N 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» (с изменениями и дополнениями) // Гарант: информационно-правовой портал. URL: <http://base.garant.ru/70291362/#ixzz4bYPgpqal>

Статья поступила в редакцию 13.07.2018

Статья принята к публикации 27.08.2018

МОТИВАЦИОННЫЙ ПОТЕНЦИАЛ КУЛЬТУРЫ В УСЛОВИЯХ ВЫЗОВОВ СОВРЕМЕННОСТИ

© 2018

Груздева Виктория Викторовна, доктор философских наук, профессор,
профессор кафедры гуманитарных дисциплин

Груздев Георгий Васильевич, доктор экономических наук, профессор,
профессор кафедры сервиса и экономики сферы услуг

*Нижегородский государственный инженерно-экономический университет
(603062 Россия, Нижний Новгород, улица Горная, 13, e-mail: izogor242@mail.ru)*

Аннотация. Цель статьи: проанализировать качественные изменения парадигмальных оснований исследования современного социального бытия, а также обосновать необходимость включения философской аксиологии в трактовку социальных, техногенных и политических процессов. Методы: для достижения этих целей авторы опирались на системное мировидение и методологию синергетического подхода, позволяющих осуществить синтез логического и исторического, абстрактного и интуитивно-рационального. Результатом проведенного исследования выступает выявление в социальной динамике аттракторных функций культуры как системы аксиологичной и творческой, задающей антропное измерение экономическим, социальным и политическим процессам. Обосновывается тезис о том, что антропная призма анализа позволяет увидеть социоприродную динамику как процесс совершенствования технологической мощи социума, который проявляется в сфере культуры и сопровождается возвышением ценностно-креативного начала. Научная новизна: авторы показывают, что сегодня востребовано исследование тех сторон культурных процессов, которые определяют содержание и мотивы человеческой деятельности. Культура представляет собой мощный мотивационный фактор, так как представляет собой креативную, ценностно обусловленную деятельность, которая имеет своим итогом совокупность объективированных форм. Культура в таком ее понимании выступает необходимым условием позитивной динамики социума и гарантией адекватных ответов человечества на вызовы современности. Практическая значимость: в условиях выхода России на новые задачи прорывного развития именно культура, понимаемая как креативная система, способна создать условия формирования здоровой духовно-нравственной атмосферы в обществе, благодатной почвы единения всех страт общества в ходе реализации программы развития страны в XXI веке, гармонизации социального и социоприродного бытия.

Ключевые слова: антропный кризис, цивилизация, культура, гедонизм, аскеза, ценности, смыслы, творчество, социальная динамика, современные вызовы, философская аксиология, мотивация, мотивационный фактор, деятельность.

MOTIVATIONAL POTENTIAL OF CULTURE IN THE CONDITIONS OF THE CHALLENGES OF THE TIME

© 2018

Gruzdeva Viktoria Viktorovna, Doctor of philosophy, Professor
Professor of the chair of humanitarian disciplines

Gruzdev Georgy Vasilyevich, Doctor of economy, Professor,
Professor of the chair of service and service economy

*Nizhny Novgorod State Engineering and Economic University
(603062, Russia, Nizhny Novgorod, Gornaya street, 13, e-mail: izogor242@mail.ru)*

Abstract. The purpose of the article is to research qualitative changes in the paradigmatic grounds of analysis of modern social existence and to justify the need to include philosophical axiology in the understanding of social, technogenic and political processes. Methods: To achieve these goals, the authors relied on systematic worldview and the methodology of the synergetic approach, allowing the synthesis of logical and historical, abstract and intuitive-rational. The result of the research is the identification in social dynamics of the attractor functions of culture as a system of axiological and creative that sets an anthropic dimension to economic, social and political processes. The thesis is substantiated that the anthropic analysis prism allows us to see the socio-natural dynamics as a process of improving the technological power of the society, which manifests itself in the sphere of culture and accompanies by the rise of the value-creative principle. Scientific novelty: the authors show that today the research of those aspects of cultural processes that determine the content and motives of human activity is in demand. Culture is a powerful motivational factor, as it is a creative, value-driven activity, which has as its result a combination of objectified forms of the results. Culture in this sense is a necessary condition for the positive dynamics of society and a guarantee of adequate responses of humanity to the challenges of our time. Practical significance: in conditions of Russia's emergence into new tasks of breakthrough development, culture, understood as a creative system, can create conditions for the formation of a healthy spiritual and moral atmosphere in society, a fertile ground for the unification of all strata of society in the course of implementing the country's development program in the 21st century, and socioprogenous existence.

Keywords: anthropic crisis, civilization, culture, hedonism, askesis, values, meanings, creation, social dynamics, modern challenges, philosophical axiology, motivation, motivational factor, activity.

Существование человечества приобрело в XXI в. кризисный характер. Последствия природоосваивающей деятельности ставят под угрозу выживание человечества и существование цивилизации. Продолжительное время эти явления анализировались через призму глобальных проблем, но изменения во всех сферах социума настолько масштабны, что выдвигают на первый план необходимость их исследования в контексте цивилизационного кризиса, преодоление которого надо искать в культуре, где человек проявляет себя как ценностно мотивируемое, творческое существо. Для этого требуется изменение парадигмального контекста рефлексирования этой проблематики.

Поиск решения встающих перед человечеством про-

блем не может быть плодотворным без раскрытия сущности проявления антропного измерения современного кризисного состояния, выявления имманентной природы антикризисного потенциала культуры. Анализ качественных изменений парадигмальных оснований исследования современного социального бытия, а также обоснование необходимости включения философской аксиологии в трактовку социальных, техногенных и политических процессов составляют цель предпринятого исследования.

Проблемы современного социального бытия и проявления антропного кризиса привлекают внимание многих исследователей [1–6]. Все они рассматривают их в контексте технико-технологической парадигмы.

Соответственно акценты ставятся на конфликте цивилизационных и культурных процессов, в которых культура «омассовляется», «тривиализируется», деградирует, утрачивает ряд своих имманентных функций, прежде всего ценностных и творческих. Действительно, деформирующее влияние техногенных процессов велико и оно проявляется не только в деградации феноменального бытия культуры, но, самое главное, в изменении самочувствия человека как культурного существа. Осуществляются серьезные попытки «перешагнуть» через человека, «миновать» его и для удобства прогресса техники и технологий создать новое существо – «пост-человека», которому культуру заменит информация и технические устройства, манипулирующие его эмоционально-образной сферой.

Ряд авторов признают наличие у культуры функции воспроизводства субъективного фактора социальной динамики – человека [7–10]. Но, в отличие от марксистского подхода, представляющего культуру как форму производственного процесса особого рода, результатом которого является сам человек во всей целостности и всесторонности своего общественного существования, они усматривают в культуре инструмент социального проектирования на уровне индивидуального социально-психологического функционирования. Культура в этом случае выступает инструментом программирования поведения человека средствами современных психологических технологий, которым придается статус культурных феноменов.

Обширное тематическое разнообразие наблюдается в исследованиях современной культуры, где можно выделить два влияющих тренда. Первый связан с поиском позитивных значений в аксиологии массовой культуры, в признании за ней общечеловеческого содержания. В рамках второго тренда осуществляется попытка анализа имманентных тенденций эволюции массовой культуры в различные общекультурные эпохи [11; 12]. Практические отсутствия работы, посвященные системному исследованию влияния культуры на социальную динамику. Как исключение можно назвать работу Бычкова П.Г. [13], в которой прослеживается генезис массовой культуры, ее связь с массовым сознанием и новейшая форма трансляции массовой культуры – массовое сотрудничество.

Переход на новые парадигмальные основания анализа позволяет раскрыть сущностные основы потенциала культуры как мотивационного фактора развития социума, даст возможность на уровне общего рассмотреть бытие культуры, ее структурных составляющих.

Современный этап истории человечества расценивается как один из самых драматичных. Прежде всего, серьезно осложнилась социоприродная обстановка на планете. Сегодня можно констатировать наличие целого ряда прогрессирующих процессов такого изменения деятельности людей, которое опасно перестраивает уже не только содержание истории, но и эволюционные процессы в биосфере. Осуществление перманентной технической революции, рост энергетического и интеллектуального могущества социума негативно влияет на процессы, протекающие в природной среде. Современное техногенное давление социума на природу породило опасность вырождения биосферы.

Интенсификация социальной динамики на протяжении всего XX столетия остро поставила проблему гуманитарной коммуникации, общения, преодоления отчуждения человека от им же порожденных социальных структур. Усиление и расширение социальных связей и зависимостей, которые принес современный научно-технический прогресс, обернулось увеличением стрессовых нагрузок на человека, манипуляцией его сознанием, дегуманизацией социальных отношений в целом [14].

Социальная жизнь в начале нового тысячелетия сохранила этот опасный тренд и непрерывно пребывает в состоянии того или иного, частичного или общего кри-

зиса, свидетельствующего о ее неустойчивости, которая имеет глубинные корни. Сегодня уже очевидно, что они связаны с тем духовным опустошением, которое является следствием кризисного состояния общечеловеческой цивилизации в целом. Ее неблагополучие самым отрицательным образом сказывается на динамике антропо-кризиса. Конкретно-исторические события начала XXI века свидетельствуют об эскалации его негативной направленности.

За последнее десятилетие разительно изменился социально-политический контекст общемирового развития. Сложившаяся на рубеже веков глобальная геополитическая структура, основанная на безусловном лидерстве США, породила уродливые явления американского гегемонизма в политической, экономической и культурной сферах. Промышленность западных стран продолжает идти курсом увеличения производства товаров, искусственно стимулируя потребление, усиливает загрязнение окружающей среды, истощение сырьевых и энергетических ресурсов. Американский опыт, опирающийся на систему ценностей утилитаризма, позитивизма и либерализма, усилил глобальные экономические и социальные диспропорции, породил новые вызовы в виде перманентных экономических кризисов, санкционной стратегии и тактики решения международных проблем, правовой и политической дискриминации, эскалации международного терроризма.

Ситуация, переживаемая Россией, уникальна. Она уверенно и целенаправленно выходит из системного кризиса. В XX в. страна пережила по крайней мере, два общесистемных социо-культурных потрясения. В ходе последнего, так же, как и первого, случившегося в стране после 1917 г., изменились не только имущественные отношения, но и гражданская и государственная идентичность, произошел распад коллективной исторической памяти нации.

Полное исключение абсолютных ценностей имело своим следствием то, что социально-экономический и культурный кризис принимал глубокие и драматичные формы утраты смысла жизни для огромного числа людей. В этом причины многочисленных проявлений деструктивного поведения значительной части населения страны (пьянство, наркомания, рост преступности) [15, с. 317–318]. Десоциализация человека провоцировала кризис идентичности. На самом деле экономической крах, нищета, безработица, невозможность для большинства населения, особенно молодежи, достойно вписаться в новые социальные и экономические отношения, бесперспективность существования, жизнь одним днем, национальное унижение России породили отчаяние и озлобление, которые составляют благодатную социальную и психологическую почву для деструктивного поведения [15, с. 315–316].

Чтобы избежать этого необходимо было обеспечить культурно-духовное и морально-этическое обоснование национального чувства, выработать формулировку «национальной идеи», своеобразной «русской мечты», опирающейся на позитивный багаж культурного и исторического опыта народа, ибо «русский вопрос» это не только политический и социально-экономический, а, прежде всего, духовно-культурный.

Если говорить о проблемах социокультурного процесса конца XX начала XXI вв. в целом, то в нем налицо всемерное противоборство двух начал – аскезы и гедонизма. Предельный гедонизм в истории всегда был симптомом декаданса, свидетельствующим о критическом состоянии общества, которое можно преодолеть духовной и нравственной сосредоточенностью или аскезой.

Современная ситуация показывает, что будущее всего мира и России в том числе немисливо без возвращения людей к идеалам духовности и самоограничения. Если социум не осознает приоритета духовных и нравственных ценностей перед материально-экономическими, то его будущее весьма проблематично. Культурный

кризис способен усугублять кризис социальный и экономический, потому что главный источник социальной динамики кроется в той энергии, которая измеряется уровнем и качеством человеческой мотивации.

Новое создается и защищается высокомотивированными людьми, а источники мотивации отнюдь не сводятся только к экономическим, они кроются в духовной сфере личности. Направленность деятельности зависит от качества субъектов деятельности, которые должны знать, во имя чего они действуют. Особенность ситуации заключается в очевидности истины, говорящей о том, что от судьбы культуры зависит судьба человечества в XXI веке. Именно поэтому осмысление социокультурных проблем России и мира в целом представляет собой центральную тему современного философского дискурса.

Культура амбивалентна и уникальна. По своей природе она антропогенна и деятельностна. Это обстоятельство роднит ее с таким феноменом как цивилизация, но, в отличие от последней, она отличается особой сверхъестественностью характера, корни которого лежат в ее генезисе и развитии. Культура возникает как следствие проявления особой, сверхприродной и, в этом смысле, сверхъестественной, или духовной сущности человека [16, с. 75–76].

Трудно согласиться с утверждением, что «развитие человеческого духа – это развитие взаимодействия природы и культуры, генно-культурная эволюция, этно- и антропогенез» [3, с. 197]. Во-первых, если следовать данной логике рассуждения, можно прийти к выводу, что для того, чтобы взаимодействовать с природой, культура должна была появиться одновременно с ней. Однако хорошо известно, что культура более поздний феномен, чем природа. Человек наполовину природное явление, а культура – целиком надприродное антропогенное образование. Далее возникает вопрос: что первично – дух или культура? Если полагать, что человеческий дух порожден взаимодействием природы и культуры, значит утверждать, что культура предваряет собой появление духа. Тогда, очевидно, ее можно считать более сверхъестественным явлением, чем сам дух.

Во-вторых, является большой натяжкой попытка соединить в один процесс антропогенез и культурогенез. Данные антропологии и археологии говорят об обратном. Чтобы появилась культура, должен был сначала появиться субъект, способный ее творить. Ни один из видов антропоидов не создал своей культуры именно потому, что они остались в царстве животных.

В этой связи считаем уместным напомнить высказывание известного антрополога Тейяра де Шардена П.: «Перед животным закрыта одна область реальности, в которой мы развиваемся, но куда оно не может вступить. Нас разделяет ров или порог, непреодолимый для него. Будучи рефлектирующими, мы не только отличаемся от животного, но мы иные по сравнению с ним. Мы не просто изменили степени, а изменение природы как результат изменения состояния» [17, с. 137]. Одним словом, антропогенез и культурогенез – разновременные процессы: культура появляется там, где есть особое, одухотворенное существо – человек.

Именно по этой причине жизнь личности во все времена становилась полем высочайшего культурного напряжения. Творческие аспекты культуры в значительной степени всегда зависели и зависят от индивидуального бытия людей и не сводятся только к участию их в общем социальном процессе создания культурных форм. И сегодня судьба культуры решается на уровне индивидуальной самореализации людей. Этот вывод органично вытекает из христианских представлений о человеке как обладателе свободной воли, понимаемой не только как возможность выбора, но и как инициация собственного поведения и деятельности, ответственность за их последствия.

Творчество представляет собой имманентное свой-

ство человека, и одновременно, условие саморазвития создаваемой им культуры. Культура по своей сути и есть объективированная форма творчества, его предметное бытие. Культура существует как бы в двух ипостасях: в деятельности она включена в творческие способности человека и в то же время обнаруживается в мире объективированных культурных феноменов.

Специфическое культурное значение предмета, обусловленное не его природными, а какими-то иными свойствами, было зафиксировано в понятии «ценность». Проблема, однако, состоит не просто в признании ценностного характера культуры, а в уяснении того, чем является сама ценность, каков источник ее происхождения.

Само понятие «ценность» относится к числу важнейших гуманитарных категорий, интерпретируется в различных исследовательских контекстах – психологическом, социологическом, культурологическом, цивилизационном. Часто эта категория представлена парными конструкциями, составляющие которых отличаются друг от друга по указанным признакам. На сегодняшний день можно выделить целый набор трактовок понятия «ценность», встречающихся в научных текстах:

– ценность – это атрибут объекта, обозначающий его смысл и значимость;

– ценность – это некая абстрактная сущность, бытие которой подчинено особым законам, отличающимся от законов бытия материального мира;

– ценность – это конкретный предмет, удовлетворяющий потребности человека;

– ценность – это продукт конвенционального согласия в общности индивидов;

– ценность – это значения и нормы, которые выступают ориентиром отношения человека к миру и природе в конкретных исторических условиях.

На философский уровень обобщения претендует представление о ценности как некоторой абстрактной сущности, лежащей в основе представлений человека о смысловой доминанте его существования и деятельности. И поэтому необходимо сказать о связи таких феноменов, как ценность и смысл.

Во-первых, необходимо соотнести ее с другими философскими категориями, с которыми она находится в определенной увязке. В качестве таковых можно назвать два понятия – деятельность, человек. В первом случае смысл выступает в связке с основными детерминантами деятельности – предметом и целью: предмет обуславливает деятельность со стороны ее прошлых предпосылок, цель – в плане актуального процесса, а смысл – с точки зрения желаемого результата. Тем самым смысл налагает ограничения на набор возможных целей, а, следовательно, и на предметное поле деятельности. В силу чего с ним связана проблема свободы выбора, субъекта. Во втором случае (при соотношении с понятием человек) смысл включается в контекст экзистенциальных понятий: судьба (основные жизненные проекты субъекта и их реализация) и цель жизни (как единство самореализации и самоотдачи человека). Погружаясь в стихию деятельности, человек утверждает себя в этом мире. Благодаря этому смысл выступает как фактор, организующий бытие человека в некую целостность самосозидания. Смысл можно представить как фактор выбора целей и средств деятельности субъекта, организующий его бытие как процесс самосозидания. Если смысл предстает в сопряженности с идеалами, то он перерастает в ценность.

Закономерен в этой связи вопрос о происхождении ценностей. Можно ли считать их простой интериоризацией общественных отношений? Или результатом социального проектирования? Мы полагаем, что ценности в этом случае надо отличать от культурных норм, которые представляют собой выработанные в результате воспроизводимости культурной деятельности и социальных отношений правила и стандарты, предписывающие опре-

деленную программу осуществления деятельности или поведения индивидуум.

Существенными чертами нормы являются: прескриптивность, выражаемая в форме обязывания, запрещения или уполномочивания, и ее общезначимость, интересосубъективная распространенность, в силу чего норма никогда не бывает индивидуальной, а имеет смысл только в рамках социальной реальности, адресуясь некоторому сообществу. В этом смысле любая норма социальна.

В свою очередь, чтобы понять генезис ценностей, надо перейти от уровня человеческой деятельности к уровню глубинного индивидуального общения человека с бесконечностью мироздания, собственной душой и Богом, которое подпитывается благодатной энергией переживания. Именно по этой причине ключевые ценности (совесть, стремление к прекрасному и т. п.) рождаются в соответствующей духовной атмосфере, которая неуловима в системе показателей и непроверяема количественными методами. Она есть или ее нет, но ее отсутствие сразу сказывается на «самочувствии» культуры. Поскольку духовная атмосфера является не только предпосылкой, но и важнейшим результатом жизни культуры, постольку ее можно рассматривать наравне с такими опредмеченными культурными формами, как произведение искусства, научные открытия и т. п.

Ценности как онтологические сущности обретают свое бытие в человеческой деятельности особого рода. Она носит культуротворческий характер. Культура представляет собой реализацию ценностных установок, перенесение ценностей из мира должного в мир сущий, воплощение идеала посредством человеческой деятельности. В деятельности она воплощена в культуротворческие способности человека, одновременно, как результат этой деятельности она обнаруживается в мире объективированных культурных феноменов.

На уровне общей структуры деятельности культура выступает как процесс реализации аксиологического ядра (ценностей) в целях, плане, способе, результатах деятельности. Культура это системное единство следующих составляющих: субъект культурной деятельности; творческая, ценностно-ориентированная деятельность, направленная на преобразование структур и сил индивидуально-личностного бытия человека; ценности, образцы, эталоны, идеалы, ценностно окрашенные знания, представления, облеченные в знаковые, символические и материализованные формы; социально-институциональные формы бытия культуротворческой деятельности или социально-деятельностные формы духовного мироздания, в которых осуществляется создание, воспроизводство и освоение культурных феноменов (религия, искусство, наука). Именно в этих системных элементах культуры находится ее антикризисный потенциал, благодаря которому она способна создать условия возвращения абсолютных ценностей и смыслов в содержание современного социального бытия.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Десмонд Дж. С. Контркультура и потребительское общество / Дж. Десмонд, П. МакДонах, С. О'Донохоу // Массовая культура: современные западные исследования: Пер. с англ. – М.: Фонд научных исследований «Прагматика культуры», 2005. – С. 268–308.
2. Кастельс М. Информационная эпоха: экономика, общество и культура / М. Кастельс; пер. с англ. под науч. ред. О.И. Шкаратана – М.: ГУ ВШЭ, 2000. – 608 с.
3. Кутырев В.А. Культура и технология: борьба миров / В.А. Кутырев – М.: Прогресс-Традиция, 2001. – 240 с.
4. Ортега-и-Гассет Х. Восстание масс / Х. Ортега-и-Гассет. – М.: АСТ, Ермак, 2005. – 212 с.
5. Тоффлер Э. Шок будущего / Э. Тоффлер; Пер. с англ. – М.: АСТ, 2002. – 557 с.
6. Шрейдер Ю.А. Антропологическая катастрофа – причины и следствия // Alma mater. – 2000. – № 1. – С. 37–42.
7. Гэлбрейт Дж. Новое индустриальное общество /

Дж. Гэлбрейт; пер. с англ. Д. Травина. – СПб.: Terra Fantastica, 2004. – 602 с.

8. Данилевский И. В. Структуры коллективного бессознательного: Квантовоподобная социальная реальность / И. В. Данилевский; изд. 2-е, испр. и доп. – М.: КомКнига, 2005. – 376 с.

9. Социальное проектирование в эпоху культурных трансформаций / Рос. акад. наук, Ин-т философии; Отв. ред. В.М. Розин. – М.: ИФРАН, 2008. – 267 с.;

10. Ясперс К. Призрак толпы / Карл Ясперс, Жан Бодрийяр. – М.: Алгоритм, 2007. – 272 с.

11. Биричевская О.Ю. Аксиология массовой культуры. Сравнительный ценностно-смысловой анализ. Монография / О. Ю. Биричевская. – М.: Научная книга, 2005. – 355 с.

12. Кирилова Н. Б. Медиакultura: от модерна к пост-модерну / Н. Б. Кирилова; 2-е изд. – М.: Академический Проект, 2006. – 448 с.

13. Бычков П.Г. Социально-интеграционный потенциал массовой культуры постиндустриального общества. Дис... канд. филос. наук. – СПб, 2014. – 153 с.

14. Бодрийяр Ж. Общество потребления. Его мифы и структуры / Ж. Бодрийяр.; пер. с фр., послесл. и примеч. Е. А. Самарской. — М.: Республика; Культурная революция, 2006. – 269 с.

15. Федотов Г.П. Судьба и грехи России / Г.П. Федотов. – М.: ДАРЪ, 2005. – 496 с.

16. Франк С.Л. Духовные основы общества / С.Л. Франк. – М.: Республика, 1992. – 511 с.

17. Тейяр де Шарден П. Феномен человека / Тейяр де Шарден П. – М., 1987. – 296 с.

Статья поступила в редакцию 28.06.2018

Статья принята к публикации 27.08.2018

УДК 373.2.016:177

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ И ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ ЛОГИЧЕСКОГО
МЫШЛЕНИЯ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

© 2018

Шинкарёва Надежда Алексеевна, кандидат педагогических наук, доцент
кафедры психологии и педагогики дошкольного образования**Дробязгина Татьяна Викторовна**, бакалавр
*Иркутский государственный университет,**(664053, Россия, Иркутск, улица Нижняя-Набережная, 6, e-mail: drobTV2014@gmail.com)*

Аннотация. В статье представлен теоретический анализ проблемы развития логического мышления в работе с детьми дошкольного возраста. Логические структуры мышления формируются в возрасте от 5 до 11 лет, но до этого осуществляется подготовка к развитию логических операций ребенка путем формирования наглядно-образного мышления, которое является переходной ступенью. Логическое мышление характеризуется наличием следующих составляющих его умений: умение определять состав, структуру и организацию элементов и частей целого; умение ориентироваться на существенные признаки объектов и явлений; умение определять взаимосвязь предмета и объектов, видеть их изменение во времени; умение подчиняться законам логики, выявлять закономерности; умение строить гипотезы, вводить следствия; умение осуществлять логические операции. В старшем дошкольном возрасте складываются благоприятные предпосылки для развития логического мышления дошкольников. Для изучения особенностей и уровня развития логического мышления дошкольников подобраны и проведены диагностики. Результаты развития логического мышления дошкольников изучены и проанализированы. Также изучены и проанализированы организационные педагогические условия развития логического мышления детей в ДОО, которые включали диагностику готовности педагогов к развитию логического мышления, значимость данной проблемы для родителей, и анализ развивающей предметно-пространственной среды групп по математическому развитию.

Ключевые слова: воспитание, обучение, мышление, логическое мышление, наглядно-образное мышление, операции мышления, интеллектуальное развитие, уровни развития логического мышления, дети старшего дошкольного возраста, способы познания, предпосылки развития логического мышления детей.

PEDAGOGICAL CONDITIONS AND FEATURES OF DEVELOPMENT OF LOGICAL
THINKING OF CHILDREN OF SENIOR PRESCHOOL AGE

© 2018

Shinkareva Nadezhda Alekseevna, Candidate of Pedagogical I Sciences, Assistant Professor
of the Department of Preschool Education Pedagogics and Psychology education**Drobzyazgina Tatiana Viktorovna**, bachelor
*Irkutsk State University**(664053, Russia, Irkutsk, street Nizhnyaya-Naberezhnaya, 6, e-mail: drobTV2014@gmail.com)*

Abstract. The article presents a theoretical analysis of the problem of the development of logical thinking in work with children of preschool age. Logical structures of thinking are formed at the age of 5 to 11 years, but before that the preparation for the development of logical operations of the child is done by forming visual-figurative thinking, which is a transitional stage. Logical thinking is characterized by the presence of the following constituent skills: the ability to determine the composition, structure and organization of elements and parts of the whole; the ability to focus on the essential features of objects and phenomena; the ability to determine the relationship between an object and objects, to see their change in time; the ability to obey the laws of logic, to reveal patterns; the ability to construct hypotheses, to introduce consequences; the ability to perform logical operations. In the older preschool age, favorable prerequisites for the development of the logical thinking of preschoolers are emerging. To study the features and level of development of logical thinking preschool children are selected and conducted diagnostics. The results of the development of the logical thinking of preschool children are studied and analyzed. Organizational pedagogical conditions for the development of the logical thinking of children in preschool institutions were also studied and analyzed. These included diagnostics of teachers' readiness for the development of logical thinking, the importance of this problem for parents, and analysis of the developing subject-spatial environment of groups on mathematical development.

Keywords: education, training, thinking, logical thinking, visual-figurative thinking, thinking operations, intellectual development, levels of development of logical thinking, children of the senior preschool age, ways of cognition, prerequisites for the development of logical thinking of children.

Дошкольный возраст является важнейшим периодом становления и развития личности ребенка. Одной из наиболее важных способностей, которые усваиваются ребенком в этот период, является способность к познанию. В Федеральном государственном образовательном стандарте дошкольного образования, познавательное развитие выделено в отдельную образовательную область и ей уделяется большое внимание. Одной из задач познавательного развития детей является формирование познавательных действий. Процесс познания и развития познавательных действий немислим без развития мышления.

Проблемами мышления занимались как отечественные, так и зарубежные ученые (Л.С. Выготский, Ж. Пиаже, Н.Н. Подъяков др.) По мнению Л.С. Выготского, интеллектуальное развитие ребенка заключается не в количественном запасе знаний, а в уровне развития интеллектуальных процессов. Как указывал данный автор, научные понятия не усваиваются и не заучиваются ребенком, а возникают и формируются в результате напря-

жения его собственной мысли [1;2;3].

Большинство исследователей отмечают, что в детском мышлении господствует логика восприятия конкретной ситуации, а не логика мысли. Ребенок в своем восприятии, в своих суждениях находится в близком отношении к реальным объектам, но развитие мышления заключается в том, чтобы постепенно конкретность мышления ребенка сменялась его способностью мыслить абстрактно.

В период дошкольного возраста развитие мышления претерпевает серьезные изменения и к старшему дошкольному возрасту начинает формироваться логическое мышление, которое предполагает сформированность таких мыслительных операций как обобщение, сравнение, абстрагирование и классификация, умение устанавливать причинно-следственные связи, способность рассуждать.

И.Л. Матасова указывает, что большинство исследователей сходятся во мнении о том, что процесс структуризации логического мышления происходит без «внеш-

ней стимуляции», другие же акцентируют внимание на возможности целенаправленного педагогического воздействия, что в конечном итоге способствует развитию логического мышления [4].

Вместе с тем, как считают Н.С. Омельченко, И.С. Казаков развитие логического мышления является сложным и поступательным процессом, требующим значительных усилий со стороны педагогов, дифференцированному подходу к каждому воспитаннику для того, чтобы уровень заданий соответствовал возможностям каждого ребенка. Более того, старшие дошкольники, имеющие некоторые нарушения, могут продемонстрировать выполнение логических заданий на высоком уровне [5].

Логическое мышление является важной составляющей в процессе познания. Все операции логического мышления применяются человеком в процессе познания окружающей действительности с момента их формирования, то есть с детства.

Благодаря способности мыслить логически, человек может понимать происходящее, вскрывать существенные стороны, связи в предметах и явлениях окружающей действительности, делать умозаключения, решать разные задачи, проверять решения, опровергать или доказывать что-то.

Необходимость целенаправленного развития мышления ребенка обоснована в работах Л.А. Венгера, Л.С. Выготского, П.Я. Гальперина, В.В. Давыдова и др. Эти авторы указывали, что совершенствование и развитие приемов мыслительной деятельности является основой для умственного развития.

При этом важное значение имеет не только формирование способов познания, но и обучение ребенка применению этих способов познания в разных видах деятельности, что возможно только при определенном построении процесса познания, то есть педагогическом руководстве этим процессом.

В работах Ж. Пиаже указывается на обратную идею о том, что существуют внутренние спонтанные механизмы развития логических структур, и они являются независимыми от обучения. По мнению Ж. Пиаже развитие представляет собой самостоятельный процесс, имеющий внутренние законы, при этом внешняя среда, она выполняет роль условия, но не источника развития ребенка. И в результате этого обучение рассматривается как средство, как условие, но эффективность этого обучения зависит от того, в какой степени внешние условия соответствуют внутреннему уровню развития, текущему, актуальному уровню [2].

Ж. Пиаже не отрицает возможность обучения в развитии логического мышления, но указывает на два ограничения. Первое ограничение связано с различием двух видов человеческого опыта: эмпирического и логико-математического. С помощью эмпирического опыта ребенок познает физические свойства объектов, не выходя за рамки констатации фактов. Сделать логическое обобщение ребенок может только на основе второго опыта. Эти опыты имеют разную природу, поэтому обучение логике отличается от всякого иного обучения [2].

Логическое мышление представляет собой вид мышления, сущность которого заключается в оперировании понятиями, суждениями, умозаключениями на основе законов логики, их сопоставлении и соотношении с действиями. Логическое мышление формируется к концу дошкольного возраста и проявляется в том, что ребенок оперирует абстрактными категориями, устанавливает различные отношения, которые не представлены в наглядной или модельной форме.

Н.Н. Поддьяков указывает, что в старшем дошкольном возрасте мышление функционирует на основе принципа системности и в нем представлены все виды мышления: наглядно-образное, наглядно-действенное и словесно-логическое [3].

Логизируя по данной проблеме, Н.А. Шинкарева и

Н.А. Соловьева, Евдокимова, О.А., Бондаренко А.В. и другие полагают, старший дошкольный возраст является периодом, когда изменения в общем психическом развитии детей (развитие их когнитивной, эмоциональной, волевой сфер, регуляторных функций) позволяет сделать процесс формирования более осознанным усвоение материала происходит на основе понимания детьми значения материала [6-15].

Л.А. Люблинская указывает, что именно в старшем дошкольном возрасте суждения детей приобретают характер первоначальных понятийных обобщений, в которых уже представлена элементарная родовидовая структура, в которой соотношены более частные и общие компоненты [16].

Развитию логического мышления в старшем дошкольном возрасте способствует использование речи в качестве инструмента для постановки и решения интеллектуальных задач. Именно возрастающая доля речи в мышлении способствует формированию словесно-логического мышления.

Большое влияние на развитие логического мышления старших дошкольников оказывает речь, поскольку постепенно речь заменяет действие, как способ решения задачи, и действие практическое своего рода «сворачивается», превращаясь в действие мыслительное. На этой ступени ребенок уже способен решать конкретную задачу, оперируя обобщениями. Этот процесс является важным этапом для формирования умственной деятельности ребенка.

Для изучения особенностей и уровня развития логического мышления детей старшего дошкольного возраста нами использовались следующие методики диагностики: Методика «Изучение операции мышления – классификации» (Г.А. Урунтаева, Ю. А. Афонькина). Методика «Самые непохожие» (Л. А. Венгер). Тест «Нелепицы» (Р.С. Немов). Тест для оценки словесно-логического мышления (М.И. Ильина).

По результатам исследования операции классификации мы установили, что большинство детей, а именно 44% (11 чел.) детей экспериментальной группы и 40% (10 чел.) детей контрольной группы характеризуются средним уровнем сформированности данной операции. Старшие дошкольники могли назвать существенные признаки, по которым объединили объекты в одну группу, иногда путали существенные и несущественные признаки и правильно называли обобщающее слово для правильно подобранных групп.

Изучив уровень сформированности мыслительных операций анализа, синтеза, обобщения и сравнения у старших дошкольников, мы пришли к выводу о том, что уровень сформированности данных мыслительных операций является неоднородным. У части детей данные операции сформированы недостаточно по возрасту, дети испытывают трудности при анализе объектов, выделении существенных признаков и обобщении этих признаков в процессе сравнения.

По уровню развития умения устанавливать логические связи, 44% (11 чел.) детей экспериментальной группы и 40% (10 чел.) детей контрольной группы отнесены к среднему уровню, потому, что они смогли самостоятельно выделить не все нелепицы и некоторые из них затруднились обосновать. У этих детей отмечается недостаточная целостность представлений об окружающем мире, небольшие трудности при формулировании умозаключений.

С помощью методики Г.А. Урунтаевой мы оценили уровень развития операции классификации у детей старшего дошкольного возраста.

Высокий уровень развития операции классификация выявлен у 16% (4 чел.) детей экспериментальной группы и 20% (5 чел.) детей контрольной группы. Эти дошкольники были отнесены к высокому уровню развития операции классификация, потому что при выполнении задания дети правильно подобрали картинки, относящиеся

к одной группе, смогли объяснить, почему объединили эти картинки, выделить существенные признаки и назвать обобщающее слово для этой группы.

Например, Маша К. поместила в одну группу картинки с изображением коровы, свиньи, овцы и лошади. Она объяснила, что на картинках изображены домашние животные, поскольку эти животные живут около человека, на его подворье, и человек за ними ухаживает, и назвала группу обобщающим словосочетанием «домашние животные».

К среднему уровню были отнесены по результатам диагностики 44% (11 чел.) детей экспериментальной группы и 40% (10 чел.) детей контрольной группы. Эти дошкольники были отнесены к среднему уровню, потому что в процессе выполнения задания они смогли правильно подобрать картинки не для всех групп, а для 4-5 групп. Они допускали отдельные ошибки, связанные с помещением в группу того объекта, который не относится, но могли самостоятельно исправить эти ошибки. Эти дети в целом могли назвать существенные признаки, по которым объединили объекты в одну группу, иногда путали существенные и несущественные признаки и могли назвать обобщающее слово для правильно подобранных групп.

Например, Ирина С. подбирала картинки в группу «Овощи». Она положила туда картинки с изображением свеклы, моркови, картофеля и яблока. После этого она поняла, что картинку с яблоком положила неверно, убрала ее и заменила на картинку, с изображением капусты. Далее она объяснила, что на всех этих картинках нарисованы овощи, поэтому они объединены вместе и назвала обобщающее слово верно.

К низкому уровню по результатам диагностики были отнесены 40% (10 чел.) детей экспериментальной группы и 40% (10 чел.) детей контрольной группы. Эти дошкольники были отнесены к низкому уровню потому, что, выполняя задание на классификацию, они не могли полностью самостоятельно составить даже одну группу, и составляли группы с помощью взрослого. Взрослый задавал наводящие вопросы, с помощью которых ребенок ориентировался в существенных и несущественных признаках. Обобщающие слова дети смогли назвать к 1-2 группам, допускали много ошибок при подборе картинок.

Например, Слава К. в группу транспорта отнес картинки с изображением коляски, велосипеда, автомобиля и самолета. Ошибку свою, связанную с включением коляски игрушечной в группу «Транспорт», Слава не заметил. С помощью наводящих вопросов взрослого он смог определить, что эта картинка относится к игрушкам. После этого он подобрал вместо нее картинку с изображением поезда, но обобщающее слово самостоятельно не назвал.

Таким образом, результаты диагностики по методике Г.А. Урунтаевой, направленные на оценку уровня развития мыслительной операции классификация показали, что у детей 5-6 лет мыслительная операция классификация сформирована на разном уровне. У многих детей отмечается недостаточная сформированность данной мыслительной операции, которая проявляется в том, что дети не всегда могут выделить правильно существенные признаки того или иного объекта, соотносить эти признаки с признаками других объектов и объединить их в одну группу на этом основании, назвав обобщающее слово. Недостаточное развитие данной мыслительной операции может оказывать негативное влияние на уровень развития словесно-логического мышления в целом.

По результатам диагностики уровня развития мыслительных операций анализа, синтеза, сравнения и обобщения по методике «Самые непохожие» (Л.А. Венгера).

Исходя из полученных результатов, мы видим, что к высокому уровню отнесены 20% (5 чел.) детей 5-6 лет в экспериментальной группе и 20% (5 чел.) детей в контрольной группе. Эти дошкольники включены в группу

с высоким уровнем развития данных мыслительных операций в связи с тем, что при выполнении задания эти дети правильно выполнили сравнение фигур, назвали все существенные признаки, по которым фигуры отличаются друг от друга.

Например, Алина Т. посмотрела на ряд фигур, выбрала по паре фигур, рядом находящихся друг с другом, и называла их признак: «это квадрат большой, а рядом маленький круг желтого цвета; круг и квадрат - это разные фигуры, у них разный размер. Одна фигура большая, другая маленькая и они отличаются по цвету».

К среднему уровню нами были отнесены 40% (10 чел.) детей в экспериментальной группе и 44% (11 чел.) детей в контрольной группе. Эти дошкольники отнесены были к среднему уровню, потому что в процессе сравнения они преимущественно выделяли самостоятельно 1-2 признака, по которым фигуры отличаются, иногда выделяли 3 признака, иногда допускали ошибки при сравнении и самостоятельно их исправляли.

Например, Витя М. при сравнении зеленого большого квадрата и красного маленького желтого круга смог выделить только два признака, отличающих эти фигуры - это величина и цвет. Про форму, ребенок упомянул только после наводящего вопроса взрослого.

В группу с низким уровнем развития мыслительных операций анализа, синтеза, обобщения и сравнения были отнесены 40% (10 чел.) детей экспериментальной группы и 36% (9 чел.) детей контрольной группы. В эту группу дошкольники были включены, потому что дети при сравнении фигур не могли назвать сам признак четко, по которому фигуры отличаются, либо называли только один признак.

Например, Сережа М. при сравнении большого красного круга и маленького красного треугольника смог выделить отличие фигур по размеру, отличие фигур по форме он не выделил.

Таким образом, изучив уровень сформированности мыслительных операций анализа, синтеза, обобщения и сравнения у старших дошкольников, мы пришли к выводу о том, что уровень сформированности данных мыслительных операций является неоднородным. У части детей лет данные операции сформированы недостаточно по возрасту, дети испытывают трудности при анализе объектов, выделении существенных признаков и обобщении этих признаков в процессе сравнения.

По результатам изучения сформированности умения устанавливать логические связи у детей старшего дошкольного возраста по тесту «Нелепицы» (Р.С. Немова).

К высокому уровню мы отнесли 16% (4 чел.) детей экспериментальной группы и 20% (5 чел.) детей контрольной группы. Эти дошкольники отнесены к высокому уровню, потому, что они смогли выделить все нелепицы, изображенные на картинке, правильно объяснить, почему такого на самом деле не бывает и как должно быть. Это указывает на сформированность у детей представлений об окружающем мире, умении устанавливать логические связи, анализировать содержание увиденного, формулировать умозаключения. Например, Влад Н. выстраивал такие умозаключения: «Рыба нарисована с ногами, а это неправильно, она не умеет ходить, она плавает в воде».

К среднему уровню нами отнесены 44% (11 чел.) детей экспериментальной группы и 40% (10 чел.) детей контрольной группы. Эти дошкольники отнесены к среднему уровню, потому, что они смогли самостоятельно выделить не все нелепицы и некоторые из них затруднились обосновать. У этих детей отмечается недостаточная целостность представлений об окружающем мире, небольшие трудности при формулировании умозаключений. Например, Алена З. объясняла нелепицы так: «Булочки не растут на деревьях, их продают в магазине».

В группу детей с низким уровнем развития умения

устанавливать логические связи, мы отнесли 40% (10 чел.) детей экспериментальной группы и 40% (10 чел.) детей контрольной группы. Этих дошкольников отличало то, что они самостоятельно смогли выделить лишь небольшое количество нелепиц - от 1 до 3-4. При этом они практически не могли объяснить, что неправильно изображено на картинке, и как должно быть на самом деле. Их рассуждения являлись сомканными, логически не выстроенными, из чего было понятно, что представления у детей об окружающем мире носят несистематизированный характер, и у них слабо развито умение рассуждать, формулировать умозаключение. Например, Митя. Е. ответил так: «Собаке не надо рисовать шапку. Ей на дереве тепло».

По результатам данного теста, мы сделали вывод о том, что у детей старшего дошкольного возраста на разном уровне сформировано умение устанавливать логические связи и отношения между разными объектами и явлениями, также недостаточно сформировано умение рассуждать и выстраивать умозаключение.

Завершающей в процедуре диагностики являлась методика М.И. Ильиной для оценки словесно-логического мышления. К высокому уровню нами отнесены в экспериментальной группе 16% (4 чел.) детей и в контрольной группе 20% (5 чел.) детей. Эти дошкольники смогли ответить на большое количество предлагаемых вопросов. В ответах отмечалось умение анализировать, обобщать, рассуждать, выстраивать умозаключение, обосновывать свой ответ на основе представлений об окружающем мире.

Например, Максим Т. на вопрос «Для чего нужны автомобиль тормоза?» ответил: «Для того, чтобы водитель смог во время притормозить в случае опасности и избежать аварии».

К среднему уровню нами отнесены 44% (11 чел.) детей экспериментальной группы и 44% (11 чел.) детей контрольной группы. Эти дошкольники были отнесены нами к среднему уровню, потому что они смогли дать ответы практически на половину вопросов, на некоторые вопросы они давали ответы самостоятельно, на некоторые с помощью взрослого. У них отмечались небольшие ошибки в процессе ответов. Например, Никита Б. на вопрос «Утром люди завтракают, а вечером?», сначала ответил: «Кушают», тут же понял свою ошибку и добавил: «Ужинают».

К низкому уровню нами отнесены 40% (10 чел.) детей экспериментальной группы и 36% (9 чел.) детей контрольной группы. Для ответов этих дошкольников было характерно то, что многие ответы они давали, не понимая до конца смысла вопроса, не обдумывая его. У них отмечались трудности анализа, сравнения, построения умозаключений. В ответах этих дошкольников практически не присутствовали рассуждения. Например, Саша К. на вопрос: «Небо голубое, а трава?» ответил: «Не голубая».

Обобщив результаты диагностики по методикам, и соотнеся их с критериально-уровневой шкалой, мы определили общий уровень логического мышления.

Высокий уровень развития логического мышления характеризуется тем, что ребенок самостоятельно и правильно выделяет существенные признаки предметов в ходе анализа, умеет сравнивать их и обобщать, правильно классифицирует предметы по существенным признакам, устанавливает логические связи, формулирует простые умозаключения.

Средний уровень развития логического мышления характеризуется тем, что ребенок допускает отдельные ошибки в процессе анализа и синтеза при выделении существенных свойств, что влияет на правильность сравнения объектов по определенным признакам. В процессе классификации ориентируются на существенные и несущественные признаки, умеют устанавливать логические связи, но допускают отдельные ошибки при этом.

Низкий уровень развития логического мышления ха-

рактеризуется тем, что ребенок осуществляет анализ и синтез, выделение существенных свойств и признаков предмета только с помощью взрослого, также нуждается в помощи при выполнении сравнения, обобщения и классификации, не может выстраивать умозаключения и устанавливать логические связи.

Для диагностики организационных педагогических условий развития логического мышления детей в ДОО нами использовались: Диагностика готовности педагогов к развитию логического мышления (Разработано в соответствии с критериальной системой оценки педагогической готовности); анкета для родителей; анализ развивающей предметно-пространственной среды групп по математическому развитию (Адаптировано на основе Примерного перечня игрового оборудования для учебно-методического обеспечения дошкольных образовательных учреждений (Минобрнауки России)).

Повышенный уровень готовности выявлен у 10% педагогов, базовый уровень готовности выявлен у 50% педагогов, критический уровень готовности выявлен у 40% педагогов.

Повышенный уровень готовности характеризуется сформированностью представлений о логическом мышлении, его значении, особенностях его развития у дошкольников, сформированностью положительного отношения к развитию логического мышления, интересом и желанием повышать уровень своих знаний и умений по данному вопросу, сформированность практических умений и навыков организовать работу по развитию логического мышления.

Базовый уровень характеризуется тем, что у педагогов отмечается достаточный запас знаний о том, что такое логическое мышление, какие особенности характерны для детей дошкольного возраста, как осуществлять развитие логического мышления, но у педагогов снижена мотивация к организации данной работы и повышению уровня своих знаний и умений, а также не в полной мере сформированы практически умения и навыки организации данной работы.

Педагоги с базовым уровнем выделяют общие характеристики понятия «логическое мышление», иногда, раскрывая это понятие, опираются не только на существенные и несущественные признаки. Приведем пример: «Логическое мышление необходимо для того, чтобы успешно учиться в школе», «Чтобы развивать логическое мышление нужно использовать специальные игры и упражнения» (Валентина Евгеньевна).

Педагоги с критическим уровнем характеризуются тем, что они имеют поверхностные и неполные представления о том, что такое логическое мышление, каково его значение, каковы возрастные особенности развития логического мышления, а также о том, какие методы и приемы помогают развивать логическое мышление. Также педагоги этой группы характеризуются слабой мотивацией к повышению уровня своих знаний и умений по данному вопросу и низким уровнем практических умений и навыков организации данной работы.

Педагоги с критическим уровнем развития когнитивного компонента характеризуются недостаточностью представлений о том, что такое логическое мышление, каково его значение для развития ребенка, как осуществлять оценку уровня развития логического мышления и как его развивать. Например, Анастасия Федоровна ответила: «Уровень логического мышления можно определить по вопросам». Ольга Викторовна дала такой вариант ответа на вопрос про логическое мышление: «Логическое мышление - это когда ребенок умеет рассуждать».

У большинства родителей отмечаются трудности в определении сущности понятия «логическое мышление», ограниченность представлений о логическом мышлении, его значении, возрастных особенностях развития логического мышления, методах и приемах развития логического мышления и т.д. У родителей не

сформирована мотивация к повышению уровня своих знаний и умений по развитию логического мышления, снижена активность. Они не проявляют желания получить дополнительную информацию и взаимодействовать с педагогами в процессе организации совместной работы с детьми.

Проведенный нами анализ показал, что отмечается несоответствие имеющихся материалов основному перечню оборудования в экспериментальной группе (60%), в контрольной группе (65%), что соответствует достаточному уровню оснащения. Анализ оборудования, учебно-методических и игровых материалов показал, что одной из характерных особенностей является недостаточное наличие дидактических игр и игровых пособий на развитие логического мышления, особенно недостаточное их количество из расчета на количество детей. Некоторые игры представлены в единичном варианте, что затрудняет организацию работы с детьми. Также одним из аспектов является недостаточное разнообразие игровых материалов и дидактических пособий. Не представлена в картотеке картотека игр на развитие логического мышления.

Таким образом, проведенное исследование позволило нам проанализировать педагогические условия и изучить особенности и уровень развития логического мышления детей старшего дошкольного возраста. Мы установили, что у старших дошкольников отмечается недостаточная сформированность мыслительных операций анализа, синтеза, классификации, обобщения, сравнения, трудности установления логических связей. Условия для развития логического мышления детей в ДОО созданы не в полной мере, что обуславливает необходимость повышения уровня готовности родителей и педагогов к развитию логического мышления детей, оснащению развивающей предметно-пространственной среды.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Выготский Л.С. Мышление и речь / Л.С. Выготский. – 5-е изд., исп. - М.: Лабиринт, 2009. – 351 с.
2. Пиаже Ж. Речь и мышление ребенка / Ж. Пиаже. – СПб., 2007. – 256 с.
3. Поддьяков Н.Н. Некоторые общие вопросы развития мышления дошкольников // Развитие мышления и умственное воспитание дошкольника / Под ред. Н.Н. Поддьякова, А.Ф. Говорковой. М.: Педагогика, 2015. – С. 5-28.
4. Матасова И.Л. Математические игры как средство развития логического мышления у детей старшего дошкольного возраста: авторефер. дис. ... канд. психол. наук / И.Л. Матасова. Самара, 2003. – 21 с.
5. Омельченко Н.С. Развитие логического мышления у старших дошкольников / Н.С. Омельченко, И.С. Казаков // Молодой ученый. – 2016. – №9.3. – С. 20-22.
6. Шинкарёва Н.А. Дидактическая игра как средство развития познавательного интереса у детей старшего дошкольного возраста / Н.А. Шинкарева, О.А. Евдокимова // Материалы IV Международной научной конференции «Актуальные вопросы современной педагогики» (г. Уфа, ноябрь 2013 г.) 2013. – С. 72-74.
7. Шинкарёва Н.А. Особенности формирования культуры поведения детей седьмого года жизни посредством сюжетно-ролевой игры / Н.А. Шинкарева, Н.А. Соловьева // Проблемы и перспективы развития образования: материалы VI Междунар. науч. конф. (г. Пермь, апрель 2015 г.). – Пермь: Меркурий, 2015. – С. 139-141.
8. Бондаренко А.В. Педагогические условия развития любознательности у детей старшего дошкольного возраста / А.В. Бондаренко, Н.А. Шинкарева // Дошкольное образование: опыт, проблемы, перспективы развития. 2015. – № 4 (7). – С. 38-40.
9. Галеева Е.В., Бартош Н.Н. Педагогические условия развития диалогической речи у детей старшего дошкольного возраста // Балтийский гуманитарный жур-

нал. 2016. Т. 5. № 2 (15). С. 127-131.

10. Котова С.А. Исследование формирования вычислительных навыков у старших дошкольников с использованием игр на интерактивной доске // Карельский научный журнал. 2014. № 4 (9). С. 65-69.

11. Середкина Н.Д., Соловьева Н.А., Шинкарёва Н.А. Особенности проявления культуры поведения в общественных местах детьми старшего дошкольного возраста // Балтийский гуманитарный журнал. 2016. Т. 5. № 4 (17). С. 312-315.

12. Щетинина В.В. Формирование опыта сотрудничества старших дошкольников // Карельский научный журнал. 2016. Т. 5. № 2 (15). С. 41-44.

13. Зайцева О.Ю. Условия развития образа я детей старшего дошкольного возраста // Балтийский гуманитарный журнал. 2017. Т. 6. № 3 (20). С. 152-156.

14. Якименко С.И. Блочная система интеграции знаний у старших дошкольников // Карельский научный журнал. 2015. № 1 (10). С. 82-85.

15. Галкина И.А., Теплых Е.А. Метод моделирования как средство развития описательного типа текста у старших дошкольников // Балтийский гуманитарный журнал. 2016. Т. 5. № 3 (16). С. 211-213.

16. Люблинская А.А. Детская психология / А.А. Люблинская. – М.: Просвещение, 2007. – 327 с.

Статья поступила в редакцию 29.05.2018

Статья принята к публикации 27.08.2018

УДК 378.14.015.62

ОСОБЕННОСТИ ВНЕДРЕНИЯ АДАПТИРОВАННЫХ МОДУЛЕЙ В АДАПТИРОВАННЫЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ПРОГРАММЫ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ

© 2018

Журавлёва Ольга Васильевна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры
«Лингвистика и межкультурная коммуникация и русский язык как иностранный»

*Самарский государственный технический университет
(443100, Россия, Самара, улица Молодогвардейская, 244, e-mail: zhuravl5@rambler.ru)*

Аннотация. В статье говорится об особенностях реализации адаптированных образовательных программ в высшей школе. В работе определяется место адаптационных дисциплин (модулей) в адаптированных образовательных программах, обозначается ряд трудностей, с которыми могут столкнуться разработчики подобных дисциплин (модулей), предлагаются варианты решения обозначенных проблем. Поскольку адаптационные дисциплины входят в состав вариативной части учебного плана, то данные дисциплины должны быть нацелены на формирование профессиональных компетенций. Профессиональные компетенции в каждом федеральном государственном образовательном стандарте разные, следовательно, адаптационные дисциплины для каждой образовательной программы тоже должны различаться на уровне профессиональных компетенций и составляться для каждой направленности отдельно. В статье называются законодательные и нормативные акты, которые освещают обозначенную проблему, описываются решения данной проблемы различными вузами. Подробно рассматривается адаптационная дисциплина «Коммуникативный практикум», знания, умения и навыки, которыми должен овладеть обучающийся в ходе ее изучения, называются обязательные для освоения инвалидами и лицами с ограниченными возможностями здоровья дидактические единицы. Указываются вопросы, которые должны лечь в основу дальнейшего исследования. Высказывается мысль, что инвалидов и лиц с ограниченными возможностями здоровья необходимо адаптировать к условиям и реалиям современной жизни, не всегда приспособленной к потребностям этих людей.

Ключевые слова: адаптированные образовательные программы, адаптационные дисциплины (модули), профессиональные компетенции, инвалиды, лица с ограниченными возможностями здоровья, инклюзивность, потребности, коммуникативный практикум, депривация, перцепция, самопрезентация, коммуникационная среда.

ASPECTS OF ADAPTED MODULES INTRODUCTION TO THE ADAPTED UNIVERSITY ACADEMIC PROGRAMS

© 2018

Zhuravleva Olga Vasilievna, Ph.D. in pedagogic sciences, Associate professor at Linguistics
and Intercultural Communication and Russian as a Foreign Language Department
Samara State Technical University

(443100, Russia, Samara, Molodogvardeyskaya street, 194, e-mail: zhuravl5@rambler.ru)

Abstract. The article describes the peculiarities of the implementation of adapted educational programs in higher education. The place of adapted disciplines (modules) in adapted educational programs is determined, a number of difficulties are identified that developers of similar disciplines (modules) may encounter, and solutions are offered for the indicated problems. Since the adapted disciplines are in the elective part of the curriculum, these disciplines should be aimed at the formation of professional competencies. Professional competencies in each federal state educational standard are different, therefore, the adapted disciplines for each educational program must also differ at the level of professional competencies and be compiled for each program separately. The article refers to legislative and normative acts that highlight the indicated problem, and describes the solutions of this problem from different universities. The adapted discipline "Communication Workshop" is considered in particular, including the knowledge and skills scope that the student should gain, the didactic units that are required for the disabled persons. Issues for further consideration are indicated. It is suggested that people with disabilities should be adapted to the conditions and realities of modern life, which is not always adapted to the needs of these people.

Keywords: adapted academic programs, adapted subjects (modules), professional competencies, disabled people, inclusion, needs, communication workshop, deprivation, perception, self-presentation, communicative environment.

Проблема вовлечения инвалидов и детей с ограниченными возможностями здоровья в общий образовательный процесс со здоровыми обучающимися является наиболее обсуждаемой в современном мире. Подход к образованию, исключающему любую дискриминацию детей, в том числе и по различным нозологиям, является показателем развитого культурного и правового общества. В процесс социальной адаптации инвалидов и лиц с ограниченными возможностями здоровья включены все высокоразвитые страны, поэтому Россия в этом вопросе не должна отставать. Если в России опыт внедрения инклюзивных технологий в образование является новой вехой развития, то такие страны, как США, Великобритания, страны Скандинавии и др., обладают обширными исследованиями, методологическими и методическими разработками. Так, тематика работ зарубежных авторов посвящена изучению историко-социальных предпосылок возникновения проблемы инклюзии, формированию ключевых понятий, ее внедрения с учетом законодательного и правового поля, особенностям реализации на федеральном и местном уровнях, а также эмпирическим исследованиям, направленным на решение вопросов практического характера (К. Дайамонд, С. Стейси, С. Одом, Д. Витцум, У. Йонсон [1] и др.).

Несмотря на то, что инклюзивность становится од-

ним из важнейших критериев образования в России, исследовательская составляющая данного вопроса в нашей стране еще не достаточно велика. Часть работ посвящена идеи возникновения инклюзивного образования в России (З.Г. Нигматов [2], Х.Н. Нгуен, Т.В. Шаталова, А.И. Загарина, Т.А. Кицко [3] и др.), часть – проблемам инклюзивного обучения в школе (С.В. Алехина [4-5], В.А. Ярская [6], Е.В. Кулагина [7] и др. [8-11]), о внедрении же инклюзии в вузе говорится не так много и не столь подробно (Ф.Г. Степанов, А.А. Бастрон [12] и др. [13-16]). В исследованиях, посвященных инклюзии в высшей школе, в большей степени говорится об актуальности поставленной проблемы, рассматриваются частные вопросы, о том же, как осуществить адаптированное обучение комплексно, в статьях нет и речи. Законодательная база в данном правовом поле также неполно проработана. Тема инклюзивного образования поднимается в Федеральном законе «Об образовании в Российской Федерации» №273-ФЗ от 29 декабря 2012 г. в 1 и 79 статьях, в федеральных государственных образовательных стандартах и методических рекомендациях, утвержденных заместителем министра Министерства образования и науки Российской Федерации А.А. Климовым в письмах от 08 апреля 2014 г. № АК-44/05вн и от 26 марта 2014 г. № МОН-П-1159,

причем большая часть рекомендаций посвящена особенностям разработки адаптированных программ в средних профессиональных образовательных учреждениях. О высшей школе в нормативной документации говорится лишь то, что вузы должны разрабатывать адаптированные образовательные программы, содержащие адаптивные дисциплины (модули), но в вопросе, как это сделать, единого подхода нет. Если в ФЗ-273 «Об образовании» в статье 79 говорится, что адаптированные образовательные программы разрабатываются при необходимости, то работники федеральных министерств и ведомств на различного рода семинарах в один голос утверждают, что разрабатывать адаптированные образовательные программы должны все вузы по всем направлениям подготовки, независимо от того, выразил ли инвалид или обучающийся с ограниченными возможностями здоровья желание обучаться по адаптированным образовательным программам или нет. И различные вузы пошли здесь разными путями: кто-то в локальном нормативном акте написал, что адаптированные образовательные программы разрабатываются по заявлению обучающегося, кто-то сформулировал, что наличие адаптированных образовательных программ является обязательным условием лишь при лицензировании и аккредитации вновь открываемой образовательной программы, кто-то резюмировал, что адаптированные образовательные программы просто должны быть. Вузы сошлись во мнении лишь в том, что показателем адаптированных образовательных программ должны быть адаптивные дисциплины (модули), особенностью которых должно являться не столько наличие специализированного учебно-методического и материально-технического обеспечения, сколько описание особого содержания дисциплины, нацеленного на социализацию лица с ограниченными возможностями здоровья [17].

Поскольку в рамках одной статьи выработать комплексной подход к реализации модели инклюзивного образования в вузе довольно-таки сложно, мы рассмотрим лишь частные вопросы, относящиеся к проблемам создания адаптивных модулей для адаптированной образовательной программы. Отсюда вытекает цель нашего исследования: определить место адаптивных модулей в образовательной программе высшего образования, осветить ряд трудностей, с которыми могут столкнуться разработчики адаптивных дисциплин, и предложить некоторые варианты решения по обозначенным проблемам.

Несмотря на то, что место адаптивных дисциплин (модулей) в структуре адаптированной образовательной программы в нормативной документации определено, все же ряд тонкостей имеется и здесь. В методических рекомендациях от 26 марта 2014 г. № МОН-П-1159 говорится, что адапционные дисциплины необходимо включать в вариативную часть учебного плана. Это подтверждают и федеральные государственные образовательные стандарты высшего образования, в которых говорится, что обучающимся должна быть обеспечена возможность освоения дисциплин по выбору, в том числе должны быть созданы специальные условия инвалидам и лицам с ограниченными возможностями здоровья, в объеме не менее 30 % дисциплин вариативной части. Особый момент здесь видится в том, что некоторые вузы в своих локальных нормативных актах прописали, что адапционные модули могут быть не только вариативными, но и факультативными. Но так как факультативные дисциплины не входят в обязательный объем освоения образовательной программы, то это противоречит пункту федерального государственного образовательного стандарта о том, что адапционные дисциплины должны быть выборными и входить в часть образовательной программы, составляющую не менее 30 % вариативной части. Во-вторых, поскольку адапционные дисциплины направлены на социализацию инвалидов и лиц с ограниченными возможностями здоровья, то реали-

зовывать их необходимо в 1–4 семестрах, когда происходит знакомство с новой образовательной и коммуникативной средой. В-третьих, вопрос о том, возможно ли разработать адаптивные модули, общие и одинаково составленные для всех образовательных программ вуза, отпадает сам собой. Вариативная часть образовательной программы направлена на формирование профессиональных компетенций. Профессиональные компетенции в каждом федеральном государственном образовательном стандарте разные, следовательно, адапционные дисциплины для каждой образовательной программы тоже должны различаться на уровне профессиональных компетенций и составляться для каждой направленно-сти отдельно.

Перечень, количество и содержание адаптивных дисциплин каждый вуз должен определять самостоятельно в зависимости от существующего и предполагаемого контингента и его образовательных потребностей, а также кадрового состава. Особый порядок должен быть прописан для освоения инвалидами и лицами с ограниченными возможностями здоровья дисциплин по физической культуре и спорту. Для этого в вузе должен быть составлен отдельный локальный нормативный акт. Что касается перечня необходимых адапционных дисциплин, то многие вузы воспользовались методическими рекомендациями, утвержденными письмами А.А. Климова для среднего профессионального образования, и остановили свой выбор на следующих наименованиях: «Основы интеллектуального труда», «Адаптивные информационные и коммуникационные технологии», «Социальная адаптация и основы социально-правовых знаний», «Психология личности и профессиональное самоопределение», «Коммуникативный практикум». Каждая дисциплина должна позволять индивидуально корректировать нарушения коммуникативных и адаптивных умений, способствовать социальной и профессиональной адаптации обучающихся [18]. Этому должны способствовать выбор преподавателем методов и средств обучения, которые должны быть обусловлены в каждом конкретном случае целями и содержанием обучения, исходным уровнем знаний, имеющихся у обучающегося. Методы и средства, используемые преподавателем, должны соответствовать формам текущего контроля успеваемости и промежуточной аттестации. Кроме того, инвалиды и лица с ограниченными возможностями здоровья должны быть обеспечены соответствующими печатными и электронными образовательными ресурсами.

Что касается содержательной стороны адапционных дисциплин, то здесь необходимо обратить внимание на следующие моменты. Основной проблемой преподаватели считают отсутствие учебно-методического и материально-технического обеспечения, но даже его наличие в полном объеме не сможет решить все задачи. Обучающийся с ограниченными возможностями здоровья испытывает сильнейшую эмоциональную нагрузку при обучении в одной группе со здоровыми студентами, особенно первые несколько семестров [19]. Хотя студенты являются уже относительно взрослыми самостоятельными личностями, все же многие психологиически не готовы воспринимать ровесника инвалида как равного себе, особенно если с такой категорией лиц они сталкиваются впервые. Эмоционально не готовыми могут быть не только обучающиеся, но и сами педагоги [20]. Педагогические кадры, которые реализуют адаптированную образовательную программу, должны быть не только ознакомлены с психолого-физическими особенностями инвалидов и лиц с ограниченными возможностями здоровья, но и должны владеть технологиями инклюзивного обучения, методами и способами их использования в работе с обучающимися в инклюзивных группах. Но опросы педагогов показали, что образ преподавателя инклюзивного образования, по их мнению, ничем не отличается от образа преподавателя традици-

онного обучения. Лишь некоторые из преподавателей считают, что необходимо проходить дополнительное обучение или повышать квалификацию для решения инклюзивных задач образования, с целью активизации собственного творческого потенциала в процессе поиска инновационных решений задач инклюзии. Часть преподавателей считает, что процесс инклюзии не целесообразен на данном этапе развития системы образования в России, что инклюзивное обучение включает большое количество рисков, а не положительных моментов, поскольку видят в этом снижение качества обучения, негативные отношения между субъектами образовательного процесса. Более того, в высшей школе есть те, кто негативно относится к обучению инвалидов и лиц с ограниченными возможностями здоровья. Объясняют свою позицию преподаватели тем, что выпускникам с ограниченными возможностями здоровья закрыт профессиональный путь, в подобном обучении видят процесс, не выходящий за рамки вуза. Это говорит лишь о том, у преподавателей отсутствует четкое представление о субъектах инклюзии, о специальной терминологии, о нежелании менять стереотипную картину мира [21].

Содержательное наполнение адаптационных дисциплин базируется на осознании своего поведения инвалидами и лицами с ограниченными возможностями здоровья в различных ситуациях и оптимальном использовании собственных личностных ресурсов [22]. Что из себя должна представлять адаптивная дисциплина рассмотрим на примере «Коммуникативного практикума». Мы остановимся подробно на этой дисциплине потому, что при формировании учебного плана данную дисциплину лучше включать в первый семестр, поскольку формирование коммуникативной компетенции в большей степени является первым звеном в социализации личности. Адаптивная дисциплина «Коммуникативный практикум» нацелена на совершенствование коммуникативной компетентности обучающихся. Коммуникативная компетентность позволяет вести себя соответственно своей социальной роли, будь то учебная, бытовая повседневная или профессиональная деятельность. Актуальность внедрения подобной дисциплины заключается в том, что обучающийся должен научиться решать задачи коммуникативной адаптации в различных ситуациях [23]. Более того, данная дисциплина должна способствовать коррекции коммуникативных навыков как инвалидов и лиц с ограниченными возможностями здоровья, так и взаимодействующих с ними людьми. Что касается формирования общекультурных или универсальных компетенций при освоении данной дисциплины, то, с этой точки зрения, наполнение ее содержания в различных образовательных программах может быть одинаковым. В результате освоения данной дисциплины инвалиды или лица с ограниченными возможностями здоровья должны знать теоретическую основу любого процесса коммуникации, его содержательную и структурную составляющую; способы эффективного общения, предлагающие выбор средств убеждения и влияния на собеседника, делового партнера; особенности восприятия и взаимодействия людей, общающихся в условиях сенсорной депривации; приемы защиты, в том числе психологической, от травмирующих, негативных переживаний [24]; способы предотвращения конфликтных ситуаций и варианты выхода из них; правила успешной самопрезентации и ведения активной позиции в деловой коммуникации. Умения, которыми должен обладать обучающийся по данной дисциплине заключаются в следующем: правильно, в том числе и толерантно, оценивать характерологические особенности людей, их намерения, цели, состояния; правильно оценивать и учитывать особенности взаимодействия людей в условиях отсутствия или нехватки обратной связи, в том числе сенсорной информации о партнерах; ориентироваться в новой вузовской среде и организовывать условия для комфортной жизнедеятельности в новых условиях; на-

ходить варианты предотвращения конфликтов как в учебной среде, так и вне ее; ставить перед собой задачи личностного и профессионального роста. Инвалид или лицо с ограниченными возможностями здоровья в итоге должен научиться владеть оптимальными, целесообразными условиями общения; навыками успешного, в том числе эффективного, командного взаимодействия; приемами и правилами взаимодействиями со структурными подразделениями вуза; приемами общения с подобными себе [25]. Тема, посвященная изучению коммуникативного процесса, помимо традиционных определений (понятия «коммуникация», «речевое общение», «речевое взаимодействие», «модель коммуникативного акта», «компоненты коммуникативного процесса», «вербальная и невербальная коммуникация» и т. д.) [26], может включать следующие подтемы: особенности коммуникации инвалидов и лиц с ограниченными возможностями здоровья; жестовая речь и особенности речевого взаимодействия слабослышащих и глухих; дактиль; особенности коммуникации, в том числе невербальной, лиц с нарушениями зрения; шрифт Брайля; особенности речевого взаимодействия лиц, имеющих недостатки речи (заикание, дизартрия и т.д.). При изучении темы «Невербальная коммуникация» необходимо осветить подтемы «Кинетика», «Экстралингвистика и паралингвистика», «Такесика», «Проксемика», «Особенности использования невербалики при сенсорной депривации» и др. Тема «Особенности интерактивного общения» должна предусмотреть изучение вопроса о взаимодействии людей при непосредственной организации их совместной деятельности, в том числе инвалидами и лицами с ограниченными возможностями здоровья. Обязательным нам видится затронуть вопрос о перцептивной стороне общения. Здесь речь должна пойти о возможности построения образа партнера по общению, о возможных ошибках социального восприятия данного партнера, о стереотипах восприятия собеседников, об особенностях перцепции при сенсорной депривации.

При освоении данной дисциплины целесообразно воспользоваться такой образовательной технологией, как тренинг [27]. С помощью тренинга процесс повышения уровня взаимодействия с другими людьми можно сделать управляемым и регулируемым. Элементы имитационно-ролевых и деловых игр на практических занятиях, а также метод анализа конкретных ситуаций и многое другое могут выступить средствами формирования эффективной коммуникативной компетентности. Что касается условий реализации дисциплины, то здесь обучающимся с ограниченными возможностями здоровья можно предложить следующие варианты. Обучающиеся с нарушением зрения могут воспользоваться раздаточными материалами, напечатанными крупным шрифтом, или электронными изданиями. Обучающимся с нарушением слуха предоставляется возможность занять места, позволяющие максимально приблизиться к преподавателю и доске. Данному обучающемуся облегчат понимание материала наглядные опорные схемы, а также использование участниками коммуникации альтернативных форм общения (дактилирование, жестовая речь).

Разработчики адаптивных дисциплин должны предусмотреть специальные формы текущего контроля успеваемости и промежуточной аттестации. При необходимости преподаватель может увеличить время работы с учебно-методическими материалами, а также для подготовки ответа на занятии или зачете (экзамене). При составлении адаптивных дисциплин разработчики должны учесть и место дисциплины в учебном плане. Адаптивные дисциплины в учебном плане являются дисциплинами по выбору, следовательно, входит в состав вариативной части (части, формируемой участниками образовательного процесса). Особенностью дисциплин вариативной части учебного плана является то, что они должны включать в себя профессиональные компетен-

ции. Поэтому про составлении адаптивных дисциплин разработчики должны ориентироваться на профессиональную составляющую образовательной программы, предусмотреть, прописать и учесть знания, умения и владения, необходимые для формирования в будущем выпускнике компетенций, необходимых для того, чтобы он стал специалистом в своей сфере [28].

Инклюзивности в высшей школе еще предстоит период становления. В основе данного критерия должны находиться не только адаптация существующих методов и технологий, но и создание и апробация новых. В этом мы видим дальнейшее направление нашего исследования. Важным, на наш взгляд, является еще и то, что не стоит выделять обучающихся с ограниченными возможностями здоровья из общей массы студентов. Эти обучающиеся должны чувствовать, а самое главное, осознавать себя, как и все остальные студенты. Поскольку опасность в создании таким обучающимся особых «тепличных» условий чревата тем, что, если лишить этих обучающихся созданной сначала в школе, потом в вузе специальной среды, они не смогут существовать в другом мире, не адаптированном к их ограничениям и не готовом эти ограничения принимать.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Российские и зарубежные исследования в области инклюзивного образования. М.: Форум, 2012. 208 с.
2. Нигматов З.Г. Инклюзивное образование: история, теория, технологии. Казань: Познание, 2014. 220 с.
3. Нгуен Х.Н., Шаталова Т.В. и др. Развитие инклюзивного образования в России. Правовые аспекты. М.: Перспектива, 2015. 44 с.
4. Алехина С.В. Современные тенденции развития инклюзивного образования в России // Развитие современного образования: теория, методика и практика. 2015. № 3. С. 10–15.
5. Алехина С.В. Современный этап развития инклюзивного образования в Москве // Инклюзивное образование. Москва: Школьная книга, 2010. Вып.1. С. 6–11.
6. Ярская В.А. Инклюзия – новый код социального равенства // Образование для всех: политика и практика инклюзии. Саратов: Научная книга, 2008. С.11–16.
7. Кулагина Е.В. Образование детей-инвалидов и детей с ограниченными возможностями здоровья: социально-экономический аспект. Москва: ЛексПраксис, 2014. 206 с.
8. Яковлева Е.Л. Выявляя причины распространения инклюзии и инклюзивного образования (философский аспект проблемы) // Карельский научный журнал. 2014. № 4 (9). С. 26-29.
9. Гузенина С.В., Яковлева Е.Л. Проблема формирования этнической идентичности в системе инклюзивного образования // Балтийский гуманитарный журнал. 2016. Т. 5. № 1 (14). С. 62-66.
10. Буковцова Н.И., Ремезова Л.А. Региональная модель инклюзивного образования: построение, анализ, оптимизация // Самарский научный вестник. 2013. № 2 (3). С. 20-22.
11. Ахметова Д.З. Ускорит ли инклюзивное образование преодоление социальной эксклюзии? // Балтийский гуманитарный журнал. 2014. № 1 (6). С. 36-38.
12. Бастрон А.А., Степанов Ф.Г. Особенности использования методов и технологий обучения в высшей школе в условиях инклюзивного образования // Вестник РГГУ. Серия «Психология. Педагогика. Образование». 2016. № 2 (4). С. 125–140.
13. Голуб Е.В., Сапрыкин И.С. Инклюзивное образование в высших учебных заведениях России: проблемы и решения // Поволжский педагогический вестник. 2015. № 4 (9). С. 109-114.
14. Ахметова Д.З. Идеи концепции непрерывного инклюзивного образования // Карельский научный журнал. 2014. № 1 (6). С. 44-46.
15. Яковлева Е.Л. Другие как предпосылка формирования инклюзивного пространства и образования // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2018. Т. 7. № 3(24)

Балтийский гуманитарный журнал. 2014. № 3 (8). С. 15-18.

16. Любавина Н.В. Профессиональное образование лиц с ограниченными возможностями здоровья: особенности организации образовательной деятельности // XXI век: итоги прошлого и проблемы настоящего плюс. 2015. Т. 1. № 6 (28). С. 126-131.

17. Кошелева А.Д. «Инклюзивное образование»: образование или социализация? Заметки к дискуссии // Новая наука: От идеи к результату. 2016. № 2-2. С. 80–85.

18. Валицкая А.П., Рабош В.А. Инклюзивное образование – образование для всех // Социальная педагогика. 2009. № 1. С. 18–22.

19. Черноусова Д.Ю. Инклюзивное образование как важная составляющая качественного образования // Инновационные технологии в машиностроении, образовании и экономике. 2017. Т. 5. № 2 (4). С. 20–26.

20. Хуснутдинова М.Р. Риски инклюзивного образования // Образование и наука. 2017. Т.3. № 19. С. 26–45.

21. Косикова Л.В. Инклюзивное образование: отношение родителей и педагогов к инклюзивному образованию. Северо-Кавказский психологический вестник. 2009. Т. 7. № 1. С. 69–73.

22. Сабирова Ж.Н., Жандауова Г.Ш. Инклюзивное образование – доступ к образованию для детей с особыми потребностями // Актуальные проблемы современной науки в 21 веке. 2015. С. 188–190.

23. Журавлева О.В. Критерии и показатели развития коммуникативной компетентности у студентов технического вуза // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2017. Т. 6. № 2 (19). С. 56–59.

24. Капцов А.В., Колесникова Е.И. Выявление психологических факторов динамики личностных ценностей // Вестник Самарской гуманитарной академии. Психология. 2012. № 1. С. 126–137.

25. Котов С.В. Инклюзивное образование: трансформация системы образования // Известия Южного федерального университета. Педагогические науки. 2016. № 12. С. 30–36.

26. Горлова Е.А. Инновационные методики обучения русскому языку: разноуровневые задания как способ дифференциации процесса обучения // Евразийское Научное Объединение. 2015. Т. 2. № 2 (2). С. 260–261.

27. Овчинникова И.С., Кобзева Н.А. Тренинг как технология активного обучения // Молодой ученый. 2015. № 10 (90). С. 1239–1241.

28. Лебедева Р.В., Антонова В.С. Психологические особенности выбора профессии у старшеклассников с ограниченными возможностями здоровья, включенных в инклюзивное образование // Евразийский союз ученых. 2014. № 8-9. С. 103–106.

Статья поступила в редакцию 13.07.2018

Статья принята к публикации 27.08.2018

УДК 371.3

СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ ФИЗИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВЛЕННОСТИ СТУДЕНТОВ: ОРГАНИЗАЦИЯ СПОРТИВНО-МАССОВЫХ МЕРОПРИЯТИЙ

© 2018

Зайцева Любовь Васильевна, старший преподаватель кафедры
транспортных процессов, сервиса и дизайна

*Владивостокский государственный университет экономики и сервиса, филиал в г. Артеме
(692760, Россия, Артем, ул. Кооперативная, 6, e-mail: director@artem.vvsu.ru)*

Аннотация. В современных условиях разработка эффективных методов обучения и воспитания – одна из приоритетных задач, поставленных Правительством Российской Федерации. Состояние здоровья подрастающего поколения – важный показатель благополучия общества и государства. Цель данного исследования – изучение влияния здорового образа жизни и знаний о физической культуре на отношение к двигательной активности студентов филиала ВГУЭС в г. Артеме. Владение ключевыми компетенциями – это требования к современному типу подготовки специалиста, что делает развитие социально-личностных качеств главной задачей образовательного процесса. Современные теоретические исследования, а так же практика физического воспитания доказывают, что показатели включения студентов в физкультурно-спортивную оздоровительную деятельность во многом определяют уровень образованности, предпочтения интересов, а также итоговый уровень профессиональной компетентности будущих специалистов. Деятельность руководителя физического воспитания и опыт работы «Совета коллектива по физической культуре и спорту» в филиале Владивостокского государственного университета экономики и сервиса в г. Артеме показывает – создание условий для развития личности студента ведёт к росту не только физического совершенства, но и развивает способности к познанию уже открытого и открытию нового. Самореализация как физически здоровой, социально активной личности становится главным приоритетом, основной личностной задачей студента. Всё выше перечисленное помогает студентам осмысленно овладевать ключевыми компетенциями современного специалиста.

Ключевые слова: двигательная активность студентов, здоровый образ жизни, владение ключевыми компетенциями, ценностные ориентации студента, практико-ориентированное обучение.

IMPROVING PHYSICAL FITNESS OF STUDENTS: ORGANIZATION OF SPORTS EVENTS

© 2018

Zaytseva Lyubov Vasilevna, senior lecturer, Department
of transport processes, service and design

*Vladivostok State University of Economics and Service, branch in Artem
(692760, Russia, Artem, Kooperativnaya street, 6, e-mail: director@artem.vvsu.ru)*

Abstract. In modern conditions, the development of effective methods of training and education is one of the top priorities set by the government of the Russian Federation. The health condition of the younger generation is an important indicator of the society and the state well-being. The goal of this research is to study the influence of a healthy lifestyle and knowledge of physical culture on the attitude toward physical activity of students of the Artem branch of Vladivostok State University of Economics and Service. The grasp of core competencies is a requirement to the modern type of specialists, that makes the development of social and personal qualities the main task of the educational process. Modern theoretical researches as well as physical education practice prove that the indicators of sports and fitness activities engagement of students largely determine the level of education, preferences of interests, and the final level of professional competence of the future professionals. The activity of the Head of Physical Education and the practical experience of the “Council on Physical Fitness and Sports” in the Artem branch of Vladivostok State University of Economics and Service show that the creation of conditions for the development of the students’ personality leads not only to the growth of physical perfection, but also develops the ability to learn, discover and open up new opportunities. Personal fulfillment as a physically healthy socially active person becomes the main priority, the main personal task of the student. All the above mentioned help students to meaningfully master the core competencies of a modern professional.

Keywords: physical activity of students, healthy lifestyle, core competencies, values-based orientations of students, frame of reference, practice-oriented training.

Изменившаяся экономическая ситуация требует нового подхода к решению проблемы сохранения и укрепления здоровья студенческой молодежи и ставит задачу гарантированного обеспечения качественного поиска новых форм организации сохранения и укрепления здоровья подростковой студенческой молодежи. Разработка эффективных методов обучения и воспитания – одна из («Стратегия развития физической культуры и спорта на период до 2020 г.»; ФЗ № 429 от 4.12.2007 «О физической культуре и спорте в Российской Федерации»; Всероссийский физкультурно-спортивный «Комплекс ГТО») [1; 2].

Состояние здоровья подрастающего поколения – важный показатель благополучия общества и государства, отражающий не только настоящую ситуацию, но и прогноз на будущее.

У молодежи, поступающей на 1-й курс в филиал ВГУЭС, отмечена недостаточность физической подготовленности.

Причин недостаточной подготовленности несколько: высокий процент учащихся школ города Артема, освобожденных от занятий физической культурой без достаточных на то оснований; недостаточное использование

здоровьесберегающих технологий в практической деятельности; устаревшая и неэффективная материальная база (нехватка спортивного инвентаря и оборудования).

В последние годы подростковая студенческая молодежь является объектом многих исследований, посвященных вопросам здоровьесбережения и организации спортивной деятельности в вузе [3].

Цель данного исследования – изучение влияния здорового образа жизни и знаний о физической культуре на отношение к двигательной активности студентов филиала ВГУЭС.

В процессе исследования проводился опрос студентов с целью определения их отношения к спортивно-оздоровительной деятельности и здоровому образу жизни (далее – ЗОЖ).

В опросе приняли участие 163 студента мужского пола в возрасте 17–19 лет.

Анализ результатов опроса выявил комплекс объективных условий и субъективных факторов, характеризующих отношение и мотивацию студентов к физкультурно-спортивной оздоровительной деятельности (далее – ФОСД), представлено в таблице 1.

Таблица 1 – Отношение студентов к физкультурно-спортивной оздоровительной деятельности

курсы	Кол-во студентов	Нравится		Нравится всегда		Не нравится		Не определены	
		Кол-во	%	Кол-во	%	Кол-во	%	Кол-во	%
I	52	21	40,4 %	19	36,5 %	7	13,5 %	5	9,6 %
II	50	26	52,0 %	16	32,0 %	6	12,0 %	2	4,0 %
III	32	17	53,1 %	10	31,3 %	4	12,5 %	1	3,1 %
IV	29	13	44,8 %	11	37,9 %	4	13,8 %	1	3,4 %
Итого	163	77	47,2 %	56	34,4 %	21	12,9 %	9	5,5 %

Из таблицы 1 видно, что большинству студентов (47,2 %) нравится заниматься физкультурно-спортивной оздоровительной деятельностью, а если учесть студентов, имеющих кроме физкультурно-спортивной оздоровительной деятельности и другие интересы (34,4 %), то окажется что студенты, которым не нравится ФОСД (12,9 %), и не определившиеся (5,5 %) составляют меньшинство.

Таблица 2. Побудительные причины, стимулирующие студентов к физкультурно-спортивной оздоровительной деятельности

Побудительные причины	I	II	III	IV	Итого
Физическое совершенство	28,8 %	30,0 %	37,5 %	41,4 %	33,1 %
Оздоровительные мероприятия (вузовские соревнования и спортивные праздники)	86,5 %	80,0 %	62,5 %	55,2 %	74,2 %
Учебно-тренировочные мероприятия (судейство, деловые игры и наставничество)	1,9 %	6,0 %	31,3 %	37,9 %	15,3 %
Вневузовские соревнования (Городские, краевые, региональные, Всероссийские соревнования)	5,8 %	8,0 %	28,1 %	37,9 %	16,6 %
Просветительская (волонтерское движение)	3,8 %	10,0 %	31,3 %	41,4 %	17,8 %
Всего	52	50	32	29	163

Из таблицы 2. видно, что студенты первого и второго курсов активно участвуют в оздоровительных мероприятиях (вузовских соревнованиях и спортивных праздниках), а для учебно-тренировочных, вневузовских соревнований им не хватает практического опыта и мастерства. Студенты же 3 и 4 курсов значительный интерес проявляют к волонтерскому движению, активно участвуют в тренингах, соревнованиях различного уровня, а также помогают организовывать различные мероприятия для студентов младших курсов и учащихся лицей.

Согласно исследованию, студенты, отвечая на вопрос о причинах, препятствующих занятиям физкультурно-спортивной оздоровительной деятельностью, называют недостаток свободного времени, недостаток мастерства или практических навыков, недостаток теоретических знаний, слабую пропагандистскую работу в вузе, некоторые студенты не находят взаимопонимания с преподавателем физической культуры, также студенты указывают в качестве причины собственную лень, несобранность и недисциплинированность. Результаты исследования отображены на рисунке 1.

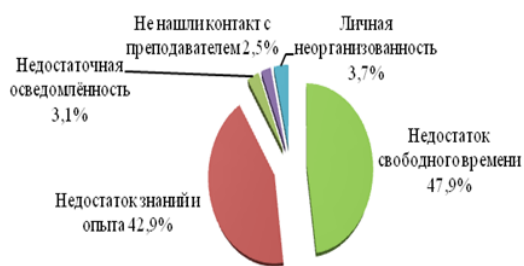


Рисунок 1 – Внешние факторы, препятствующие участию студентов филиала ВГУЭС в физкультурно-спортивной оздоровительной деятельности

Владение ключевыми компетенциями – это требование к современному типу подготовки специалиста. Это обозначает, что развитие социально-личностных качеств становится главной задачей образовательного процесса.

Физкультурно-спортивная оздоровительная деятельность – неотъемлемая часть педагогического процесса и школа формирования компетенций студентов,

не зависимо от того, являются ли они их организаторами, участниками или зрителями-болельщиками, проводимых в филиале ВГУЭС спортивных мероприятий. Оздоровительная работа помогает решать целый комплекс задач по формированию компетенций личностного совершенствования. У студентов формируются организаторские навыки, навыки тактики личной и командной борьбы. Студенты учатся полнее реализовывать свои двигательные способности, воспитывать бойцовский характер, учатся управлять эмоциями и мужественно переносить неудачи. Физкультурно-спортивная оздоровительная деятельность оказывает положительное влияние на эмоциональное состояние студентов, помогает укреплению воли, развитию смелости.

Система организации внеучебного и воспитательного процесса в филиале включает в себя образовательные структуры: институт, колледж, академический лицей. Современные теоретические исследования, а так же практика физического воспитания доказывают, что показатели включения студентов в физкультурно-спортивную оздоровительную деятельность во многом определяют уровень образованности, предпочтения интересов, а также итоговый уровень профессиональной компетентности будущих специалистов [4]. Следовательно, цель физкультурно-спортивной оздоровительной деятельности в филиале ВГУЭС – создание оптимальных условий для формирования и самореализации физически здоровой, граждански сознательной, социально активной личности, достойно представляющей вуз на городских, краевых, всероссийских и международных мероприятиях.

Физкультурно-спортивная оздоровительная деятельность обладает огромным потенциалом для формирования и развития социально-личностных компетенций будущего специалиста. В филиале ВГУЭС в г. Артёме разработана инновационная педагогическая модель, стимулирующая студентов к физкультурно-спортивной оздоровительной деятельности, представлено на рисунке 2.

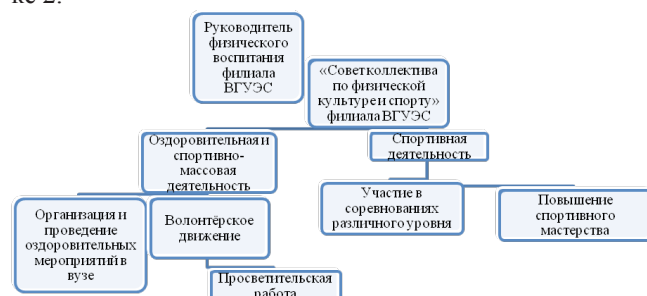


Рисунок 2 – Педагогическая модель «Формирование физической культуры студентов на основе мотивации к физкультурно-спортивной оздоровительной деятельности»

Совет коллектива по физической культуре и спорту в филиале ФГБОУ ВО ВГУЭС в г. Артёме – это целостный механизм, позволяющий студентам участвовать в самоуправлении спортивно-оздоровительным процессом. Председателем Совета коллектива по физической культуре и спорту является Гребенченко Алексей, студент института. Целью организации «Совета коллектива по физической культуре и спорту» в филиале ФГБОУ ВО ВГУЭС в г. Артёме является создание условий для развития личности студента - как человека интеллигентного, творческого, инициативного, способного к саморазвитию, признающего гуманное отношение к человеку наивысшей ценностью, обладающего демократическим сознанием, отвечающего современным социально-экономическим требованиям к высококвалифицированному специалисту. Активно действует «Корпус волонтеров», который осуществляет работу по организации добровольческого труда молодежи в учеб-

ном процессе, культурно-массовой деятельности, спорте, пропаганде здорового образа жизни [5]. Так в рамках фестиваля по популяризации здорового образа жизни и безопасного поведения «Я свободен», организованного Департаментом по делам молодёжи Приморского края и Приморским общественным движением детей и молодёжи «Мы – едины!» активисты «Корпуса волонтеров» ВГУЭС ежегодно занимают призовые места. Особенностью физкультурно-массовой работы в многоуровневой системе образования в филиале является единство, непрерывность, взаимодополняемость, преемственность студентов разных уровней профессионального образования и учеников академического лицея.

В филиале ВГУЭС организована работа спортивных секций – волейбол, баскетбол, шахматы, шашки, настольный теннис, футбол, оздоровительная гимнастика. Каждой секцией руководит профессиональный тренер. Внеучебные занятия и соревнования по различным видам спорта проводятся качественно, в системе и на высоком уровне. Все соревнования проходят в три этапа, в которых принимают участие все группы филиала, и лучшие из них доходят до финала. Таким образом, на городских спартакиадах, учебное заведение представляют самые лучшие студенты. Главные спортивно-массовые мероприятия 2017–2018 гг. – «День здоровья», «Всемирный день здоровья», соревнования, посвященные Дню защитника Отечества, «Институт, колледж и лицей – вместе весело живут», Фестиваль Всероссийского физкультурно-спортивного комплекса «Готов к труду и обороне (ГТО) среди обучающихся образовательных организаций» [6]. Доброй традицией в филиале ВГУЭС стало то, что спортивные соревнования проводятся не только между студентами, но и приглашёнными служащими войсковых частей, молодёжью города. В соревнованиях принимают участие почти все студенты филиала. В условиях «педагогического сотрудничества» совместная работа студентов и педагогов способствует формированию у студентов ключевых компетенций личностного совершенствования. Сюжетно-ролевые игры привлекают внимание не только студентов, но и педагогов, родителей и молодёжи города. Подобные игры ориентированы на развитие общей культуры, укрепление здоровья, развитие мотивации студента к творчеству и познанию. Например, урок «Путешествие в Олимпию», разработанный «Советом коллектива по физической культуре и спорту» в филиале ФГБОУ ВО ВГУЭС под руководством Любови Васильевны Зайцевой, проведен на базе академического лицея филиала. Методическая разработка данного мероприятия участвовала во Всероссийском конкурсе на лучший урок, посвященный Олимпиаде в Сочи – 2014 и награждена Центром профессиональных инноваций Российской Федерации (г. Ярославль.) дипломом победителя Всероссийского конкурса на лучший урок, посвященный Олимпиаде в Сочи – 2014, регистрационный номер 232/021/1314 от 15.04.2014 года.

Таблица 3. Численность студентов, принявших участие в спортивно-оздоровительной работе

2015–2016 учебный год.		2016–2017 учебный год.		2017–2018 учебный год.	
1 семестр	2 семестр	1 семестр	2 семестр	1 семестр	2 семестр
870	913	890	920	890	922

Из таблицы 3 видно, что численность студентов, принявших участие в спортивно-оздоровительной работе в течение многих лет остаётся стабильно высокой, в мероприятиях принимает участие не менее 80 % студентов. Своё спортивное мастерство студенты ВГУЭС подтверждают на соревнованиях различного уровня. На протяжении 8 последних лет студенты нашего учебного заведения занимают только призовые места в городском туристическом слете, где всегда соревнуются более 30 команд. Третий год команда открывает соревнования поднятием флага России как абсолютный победитель. В физкультурно-оздоровительном комплексе г. Артема в открытом первенстве по волейболу АГО «Новогодний

турнир» по результатам турнира, мужская и женская команды филиала ВГУЭС вошли в 5 сильнейших команд АГО. Команда филиала ВГУЭС неоднократно становилась чемпионами городского чемпионата по спортивному ориентированию. Ежегодно чемпионат проходит в лесном массиве города, где юноши и девушки состязаются в силе, ловкости и выносливости. Результаты спортивно-массовой оздоровительной работы в филиале ВГУЭС следующие – 148 спортсменов-разрядников. Количество спортсменов разрядников остаётся неизменно высоким, благодаря активному и результативному участию студентов в соревнованиях различного уровня. На основании Постановления Правительства Российской Федерации № 916 от 29 декабря 2005 г. «Об общероссийской системе мониторинга состояния физического здоровья населения, физического развития детей, подростков и молодежи» в филиале ВГУЭС проведен мониторинг физического здоровья и развития студентов. При этом программа мониторинга включала в себя: оценку и контроль показателей физического развития, а также составления индивидуальных рекомендаций или программ по занятиям физической культурой и спортом.

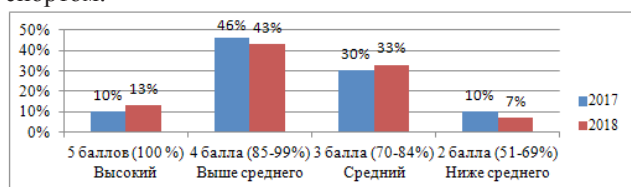


Рисунок 4. Результаты мониторинга уровня физической подготовленности, физического развития студентов филиала ВГУЭС

На рисунке 4 отражены результаты анализа уровня физической подготовленности, физического развития студентов филиала ВГУЭС. Высокий уровень физической подготовленности вырос на 3 % по сравнению с 2017 годом из-за улучшения физической подготовленности студентов, отнесенных к группе «выше среднего» и перехода их в «высокий уровень». Данные студенты занимаются в спортивных секциях филиала ВГУЭС и спортивных школах г. Артема по мини-футболу, баскетболу, волейболу, настольному теннису, шахматам, шашкам, фитнесу. Выше среднего, средний уровень физического развития показали студенты, занимающиеся только на уроках физической культуры. По сравнению с 2017 годом средний уровень физической подготовки вырос на 3 % из-за улучшения физического развития детей, отнесенных к «группе риска».

Дефицит развития физических качеств (к ним относятся уровни «ниже среднего», «низкий уровень физической подготовленности»), а также студенты с отклонением в состоянии здоровья) уменьшился на 3 % по сравнению с 2017 годом в связи с переходом студентов в среднюю группу. Для совершенствования физической подготовки студентов в филиале ВГУЭС созданы оптимальные условия (два спортивных зала с нестандартным оборудованием, спортивно-оздоровительная база на побережье Уссурийского залива, шахматный класс для студентов и учащихся академического лицея, временно освобождённых от занятий физической культурой). Филиал ВГУЭС активно использует возможности городских спортивных сооружений (городского плавательного бассейна, физкультурно-оздоровительного комплекса АГО, стадиона «Угольщик»).

Таким образом, можно сделать вывод – деятельность руководителя физического воспитания филиала ВГУЭС и Совета коллектива по физической культуре и спорту в филиале ВГУЭС в г. Артёме ведёт не только к росту физического совершенства студентов (укреплению здоровья, формированию необходимых физических качеств, формированию ценностных ориентаций студента на

ЗОЖ), но к становлению иерархии личностных ориентиров, направленных как на физическую, так и духовную составляющую личности. Всё выше перечисленное помогает студентам осмысленно овладевать ключевыми компетенциями современного специалиста. Повышение интереса к соревновательной деятельности ведет к усилению мотивации студента, делает его более мобильным, динамичным, способным к познанию уже открытого и открытию нового. Развитие социально-личностных качеств становится главной личностной задачей студента. Его физическая подготовка помогает решать целый комплекс задач по формированию организаторских и других личных качеств.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Распоряжение Правительства Российской Федерации «Об утверждении Стратегии развития физической культуры и спорта в Российской Федерации на период до 2020 года» от 07.08.2009 № 1101-р.
2. Федеральный закон от 04.12.2007 № 329-ФЗ (ред. от 29.06.2015) «О физической культуре и спорте в Российской Федерации». Принят Государственной Думой 16 ноября 2007 года.
3. Современные образовательные технологии: монография. Книга 4/ Е.Г. Гравицкая, В.А. Даниленкова, Ю.В. Дулепова и др. – Новосибирск: Издательство ЦРНС, 2016. – 182 с.
4. Холодов Ж.К. Кузнецов В.С. Физическая культура и спорт. Теория и методика физического воспитания. – М.: Академия, 2003. – 480 с.
5. Шестак О.И., Поличка Н.П., Петрова М.Ю. Проекты молодежи и для молодежи: дальневосточные практики. Брошюра. Пособие для молодежи, депутатов и специалистов региональных и муниципальных органов власти, курирующих вопросы молодежной политики / под редакцией Л.В. Максименко, Е.О. Осокиной. «ВинрокИнтернешнл» Дальневосточный научный центр местного самоуправления. Хабаровск, 2010.
6. Смирнова Л.А. Спортивно-оздоровительные мероприятия в школе (Дни здоровья, спортивные праздники, конкурсы) / О.В. Белоножкина – Волгоград: Учитель, 2006. – 173 с.

Статья поступила в редакцию 19.07.2018

Статья принята к публикации 27.08.2018

УДК 37.017.925

ПОДГОТОВКА СТУДЕНТОВ К ГРАЖДАНСКО-ПРАВОВОМУ ВОСПИТАНИЮ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В ДОСУГОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

© 2018

Земляченко Людмила Викторовна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики дошкольного и начального образования

Мордовский государственный педагогический институт имени М.Е. Евсевьева (430007, Россия, Саранск, улица Студенческая, дом 11а, e-mail: Milazemlyachenko@yandex.ru)

Аннотация. Цель: раскрыть процессуальные аспекты подготовки студентов, обучающихся по направлению подготовки Педагогическое образование профиль Начальное образование, к гражданско-правовому воспитанию младших школьников в условиях досуговой деятельности. Методы: теоретический анализ исследований по проблеме, экспериментальные методы. Результаты: процессуальный компонент подготовки будущих педагогов к гражданско-правовому воспитанию в досуговой деятельности включает в себя теоретическую и практическую составляющие. Теоретическая составляющая предполагает освоение ценностных и психолого-педагогических основ гражданско-правового воспитания; овладение знаниями сущности и структуры досуговой деятельности, современных подходов к классификации видов и форм досуга, технологий проектирования и организации досуговой деятельности, современных технологий контроля и оценивания эффективности гражданско-правового воспитания и досуговой деятельности в начальной школе. Практическая составляющая подготовки включает: овладение умениями проектирования, организации, управления и анализа форм и методов досуговой деятельности в области гражданско-правового воспитания, применения диагностического инструментария по изучению ценностных ориентаций, интересов обучающихся; навыками разработки планов, программ и сценария досуговых мероприятий; применения методов стимулирования участия детей в общественно значимой деятельности в рамках досуга, организации взаимодействия участников образовательного процесса в творческих видах деятельности; развитие организаторских, коммуникативных способностей и артистизма, что в целом обусловило выбор форм и методов подготовки студентов. В их числе: 1) технологии, целью которых является совершенствование гражданской позиции и гражданской идентичности, межкультурной сензитивности, этнокультурной толерантности будущих учителей; 2) технологии, направленные на совершенствование уровня гражданско-правовой и историко-политической грамотности студентов; 3) практикоориентированные технологии, нацеленные на достижение таких результатов обучения, которые обеспечивают качественное проектирование и осуществление процесса гражданско-правового образования младших школьников в различных формах досуга. Научная новизна: в статье впервые раскрыты процессуальные аспекты подготовки будущих педагогов к гражданско-правовому воспитанию младших школьников в условиях досуговой деятельности. Практическая значимость: основные положения и выводы статьи могут быть использованы в научной и педагогической деятельности при рассмотрении вопросов о сущности и тенденциях совершенствования высшего педагогического образования.

Ключевые слова: подготовка студентов к гражданско-правовому воспитанию младших школьников, формы, методы и технологии подготовки студентов, досуговая деятельность

PREPARATION OF STUDENTS FOR CIVIL-LEGAL EDUCATION OF YOUNG SCHOOLCHILDREN IN LEISURE ACTIVITIES

© 2018

Zemlyachenko Lyudmila Viktorovna, candidate of pedagogical sciences, associate professor of the department of pedagogy of preschool and primary education
Mordovian State Pedagogical Institute named after M. E. Evseviev

(430007, Russia, Saransk, Studencheskaya street, 11 a, e-mail: Milazemlyachenko@yandex.ru)

Abstract. Objective: to disclose the procedural aspects of the preparation of students studying in the field of preparation. Pedagogical education profile Primary education, for civil-law education of junior schoolchildren in leisure activities. Methods: theoretical analysis of research on the problem, experimental methods. Results: the procedural component of training future teachers for civil-law education in leisure activities includes theoretical and practical components. Theoretical training assumes the development of the value and psychological and pedagogical foundations of civil-legal education; mastering the knowledge of the essence and structure of leisure activities; modern approaches to the classification of species and forms of leisure, technology design and organization of leisure activities; modern technologies for monitoring and evaluating the effectiveness of civil-law education and leisure activities in primary school. Practical component of training includes: mastering the skills of designing, organizing, managing and analyzing forms and methods of leisure activities in the field of civil-law education, the use of diagnostic tools to study value orientations, the interests of students; skills in developing plans, programs and scenarios for recreational activities; the application of methods to stimulate the participation of children in socially significant activities within leisure, the organization of interaction between participants in the educational process in creative activities; development of organizational, communicative abilities and artistry, which, on the whole, determined the choice of forms and methods of preparing students. Among them: 1) technologies aimed at improving the citizenship and civil identity, intercultural sensitivity, ethno-cultural tolerance of future teachers; 2) technologies aimed at improving the level of civil law and historical and political literacy of students; 3) Practical-oriented technologies aimed at achieving such results, which ensure the qualitative design and implementation of the process of civil-law education of junior schoolchildren in various forms of leisure. Scientific novelty: in the article the procedural aspects of the preparation of future teachers for the civil-law education of junior schoolchildren in the conditions of leisure activities are disclosed for the first time. Practical significance: the main provisions and conclusions of the article can be used in scientific and pedagogical activity when considering questions about the essence and tendencies of improving higher pedagogical education.

Keywords: preparation of students for civil-law education of junior schoolchildren, forms, methods and technologies of students' preparation, leisure activities.

Постановка проблемы в общем виде и ее связь с важными научными и практическими задачами. Согласно нормативным документам (ФГОС НОО, Профессиональный стандарт педагога, Стратегия развития воспитания в РФ до 2025 года), одним из важнейших направлений работы учителя начальных классов

является гражданско-правовое воспитание, которое обеспечивают появление в структуре личности усвоенного и принимаемого образа себя как гражданина и субъекта общественных отношений и права, выполняет роль естественного барьера в процессе приобретения правового опыта и опыта гражданского взаимодействия, является

заплом успешности вхождения личности в социум.

Младший школьный возраст является весьма значимым в освоении гражданских и правовых ценностей. Именно в этот период активно формируются установки и позиция личности, происходит понимание ребенком российских законов, осваиваются нормативные общественные требования в единстве с нормативно-правовыми основами жизнедеятельности различных социальных и этнических групп, обогащается опыт взаимодействия с различными культурами в полиэтнической среде, возрастает влияние общественных факторов на формирование гражданской идентичности личности в процессе овладения системой социальных и правовых ролей, что приводит к необходимости обновления целей, содержания и технологий воспитания личности гражданина в условиях образовательных организаций и соответственно, совершенствования профессиональной подготовки будущих педагогов в данной сфере.

Анализ последних исследований и публикаций, в которых рассматривались аспекты этой проблемы и на которых обосновывается автор; выделение неразрешенных ранее частей общей проблемы. Теоретические и практические аспекты рассматриваемого вопроса представлены в трудах Д. Н. Дементьева [1], Л. Б. Самойловой [2], Т. М. Толкачевой [3], Т. М. Масловой [4], О. П. Песоцкой [5], Н. М. Шибановой [6]. Ряд работ (А. В. Рыбаков, Г. Я. Гревцева и др.) посвящен выявлению специфики использования различных средств в подготовке будущих педагогов к гражданскому и патриотическому воспитанию [7-14].

Рассмотрена специфика формирования готовности учителей к правовому образованию и воспитанию школьников (Е. В. Ильенко [15], В. П. Федяшин [16] и др.). Несмотря на изученность ряда теоретических и практических аспектов вопроса, недостаточно внимания уделено подготовке будущих учителей к гражданско-правовому воспитанию младших школьников в различных видах деятельности, в частности, досуговой деятельности как взаимодействия педагога и воспитанников, направленных на удовлетворение потребностей в познании собственной личности и окружающего мира [17]; как средства реализации внутренних резервов и сил человека и оптимизации социально-культурной среды [18] через познание, преобразование и оценку материальной культуры, общественных отношений и окружающей действительности, через самореализацию в различных видах деятельности [19]. Сущностная характеристика досуговой деятельности позволяет рассматривать ее как благоприятную среду для становления личности гражданина общества.

Приходится констатировать, что будущие педагоги испытывают трудности при проектировании и организации работы по гражданско-правовому воспитанию младших школьников, которое требует профессиональных умений выбора содержания, форм, методов на основе диагностики ценностей, интересов, потребностей, мотивов и индивидуального опыта участия ребенка в различных видах деятельности; в недостаточной степени используют потенциал вариативных видов и форм досуга по решению задач гражданско-правового воспитания либо не учитывают специфические черты педагогически организованного досуга (самоценность, мотивированность, творческий характер, добровольность участия, взаимодействия и общения, единство рекреации и познания, удовлетворение интересов ребенка в единстве с социальной значимостью) [20; 21].

Формирование целей статьи. Вышесказанное приводит к необходимости поиска эффективных путей совершенствования подготовки студентов к гражданско-правовому воспитанию младших школьников в досуговой деятельности. Подготовка будущих педагогов в данной сфере понимается как целенаправленный процесс, представляющий собой единство ценностно-мотивационного, содержательного и процессуального компонентов,

обеспечивающих готовность студентов к гражданско-правовому воспитанию обучающихся в досуговой деятельности. В рамках данной статьи рассмотрим процессуальный компонент данной подготовки, включающий в себя теоретическую и практическую составляющие [22].

Изложение основного материала исследования с полным обоснованием полученных научных результатов. Теоретическая составляющая предполагает освоение ценностных и психолого-педагогических основ в сфере гражданско-правового воспитания; овладение знаниями сущности и структуры досуговой деятельности, современных подходов к классификации видов и форм досуга, технологий проектирования и организации досуговой деятельности, современных технологий контроля и оценивания эффективности гражданско-правового воспитания и досуговой деятельности в начальной школе. Указанная составляющая процессуального компонента подготовки реализуется в ходе изучения дисциплин учебного плана: «История», «Правоведение», «Педагогика», «Методика обучения и воспитания младших школьников», «Поликультурное образование младших школьников», «Технологии досуговой деятельности», позволяющих сформировать отдельные компоненты готовности будущего педагога к гражданско-правовому воспитанию младших школьников. Систообразующими являются дисциплины вариативной части учебного плана «Гражданско-правовое воспитание младших школьников» и «Формирование основ гражданской идентичности младших школьников», обеспечивающие интеграцию всех необходимых элементов содержания подготовки будущих учителей к гражданско-правовому воспитанию обучающихся, в том числе, в условиях досуговой деятельности.

Практическая составляющая подготовки включает: овладение умениями проектирования, организации, управления и анализа форм и методов досуговой деятельности в области гражданско-правового воспитания; применения диагностического инструментария по изучению ценностных ориентаций, интересов обучающихся; навыками разработки планов, программ и сценария мероприятия досуговой деятельности; применения методов стимулирования участия детей в общественно значимой деятельности в рамках досуга, организации взаимодействия участников образовательного процесса в творческих видах деятельности; развитие организаторских, коммуникативных способностей и артистизма, что в целом обусловило выбор форм и методов подготовки студентов.

Системно-деятельностный подход нацелил на использование методов и форм, технологий, предполагающих включение студентов в учебную, проектно-исследовательскую, воспитательную, волонтерскую, вожатскую деятельность, ориентированную на достижение общей цели – формирование готовности педагога к гражданско-правовому воспитанию младших школьников. Требования компетентного и личностно-ориентированного подходов обусловили расширение практики использования личностно-ориентированных и практикоориентированных технологий, учитывающих индивидуально-психологические особенности, профессионально-личностные ценности, уровень компетентности студентов и нацеленных на актуализацию профессионально-личностного потенциала будущего педагога, активизацию субъектной позиции и овладение компетенциями в области гражданско-правового воспитания подрастающего поколения и организации досуговой деятельности в начальной школе.

Особое внимание уделяется реализации аксиологического подхода через стимулирование патриотических чувств, эмоционально-положительного отношения к истории России, гражданским и правовым ценностям, создание условий для формирования эмоциональной восприимчивости информации, связанной с событиями в стране, проявлений этнокультурной толерантности,

обеспечение социокультурной адаптации студентов и межкультурной чувствительности.

При выборе форм и методов работы во внимание принималась также структура формируемой гражданско-правовой культуры личности младшего школьника: когнитивный компонент (знания о своей гражданской принадлежности, стране, истории, государственно-политическом и правовом устройстве, правах и обязанностях гражданина, ученика, семьянина); эмоционально-ценностный компонент (наличие патриотических чувств, интерес и ценностное отношение к истории и культуре страны, уважительное отношение к человеку, его правам и свободам, законам) и деятельностный компонент (сформированность основ гражданской позиции и идентичности, правопослушного поведения, желание и готовность участвовать в общественной жизни образовательной организации, города, страны, самостоятельность в выборе решений, ответственность за принятые решения, действия и их последствия).

Важным фактором выступили полифункциональность и вариативность форм досуговой деятельности в начальной школе.

Таким образом, в практике подготовки будущих учителей начальных классов используется комплекс технологий и форм работы, в числе которых:

- технологии, целью которых является совершенствование гражданской позиции и гражданской идентичности, межкультурной чувствительности, этнокультурной толерантности будущих учителей;

- технологии, направленные на совершенствование уровня гражданско-правовой и историко-политической грамотности студентов;

- практикоориентированные технологии, нацеленные на достижение таких результатов, которые обеспечивают качественное проектирование и осуществление процесса гражданско-правового образования младших школьников в условиях различных форм досуга.

Наибольшую эффективность показало применение технологий исследовательской и экспериментальной деятельности, максимально погружающих студентов в ситуации профессиональной деятельности.

На основе изучения нормативных документов, регламентирующих соблюдение прав и обязанностей участников образовательного процесса в условиях образовательной организации, организацию досуговой и внеурочной деятельности, работу системы дополнительного образования, предложено создание локальных нормативных актов (Кодекс класса, Положение о детском самоуправлении, Положение о клубе юных правоведов, Регламент работы кружка, Положение о детской службе примирения, Положение о школьном лагере дневного пребывания и пр.). В целях формирования умений учебно-методического и организационно-методического оснащения досуговой деятельности по гражданско-правовому воспитанию студентами осуществлялась разработка планов воспитательной работы для начальной школы (класса), авторских программ внеурочной деятельности, сценариев различных форм досуговой деятельности и event-карт массовых мероприятий гражданско-правовой направленности и пр.

Параллельно велась работа по проектированию и апробации технологий гражданско-правового воспитания младших школьников, которая предполагала разработку и реализацию в ходе практических занятий и педагогической практики алгоритмов подготовки и проведения различных форм досуговой деятельности гражданско-правовой направленности (виртуальная и очная экскурсия, квест-поиск, внеурочное занятие, викторина, праздник, военно-патриотическая игра, заседание клуба и др.). Отрабатывались умения планирования и проведения мониторинга эффективности гражданско-правового воспитания через разработку критериальной базы, диагностических программ и диагностического инструментария для изучения уровня гражданско-правовой

культуры обучающихся, анализа эффективности работы педагога по направлению.

Особое место в практике работы занимали технологии моделирования и проектирования элементов образовательной среды начальной школы, итогом применения которых стали разработки проектов школьного и классного музея, уголка «Права и обязанности школьника», тематической выставки и пр.; модели социального партнерства и взаимодействия с участниками образовательного процесса по гражданско-правовому воспитанию младших школьников.

Совершенствованию готовности будущих педагогов к гражданско-правовому воспитанию младших школьников в условиях досуга способствовала исследовательская деятельность, предусматривающая использование технологии «погружения в историческую эпоху» [23], в этническую культуру конкретной страны, региона, детальное изучение специфики государственного устройства, общественного и культурного развития России в конкретный период. Результатами деятельности стали подготовка мультимедийных и видеоальбомов «История создания государственной символики в России», «Развитие кораблестроения в России», «Военная архитектура периода правления Петра I», «Реформы образования и культуры периода Екатерины II», «Жанры театрального искусства в период правления Александра II» и др.; презентация страны проживания студентами-мигрантами «Мой Туркменистан». Практическая значимость подобной работы заключалась также в адаптации разработанного материала к детской аудитории.

Значительное место в рамках курса по выбору «Формирование основ гражданской идентичности младших школьников» занимала краеведческая деятельность, нацеленная на изучение культуры республики Мордовия, результатами которой стали подготовка и проведение мультимедийных и виртуальных экскурсий «Путешествие по Мордовии», городам и музеям республики.

Эффективность работы педагога во многом зависит от наличия качественных средств обучения и воспитания, в связи с чем студентами велась разработка средств гражданско-правового воспитания младших школьников. В частности, созданы авторские дидактические и настольно-печатные игры «Город Рузаевка: история и современность», «Знаменитые люди Мордовии», «Народный костюм», мультимедийные альбомы «Народы Мордовии», «Народы Поволжья», авторские тестовые задания для проверки сформированности планируемых результатов в области гражданско-правового воспитания по темам «Государственная символика», «Законы и правила», «Права сказочных героев»; созданы скрап-наборы педагога-организатора и детского аниматора для проведения игровых программ и конкурсов военно-патриотической тематики, включающие в себя сценарий, описание конкурсов, заданий и игр, подбор музыкальных треков и слайдов мультимедийной презентации, варианты костюмов ведущих и участников, раздаточный материал и пр.

Отработке умений по изучению уровня гражданско-правовой культуры младших школьников содействовало проведение пилотных исследований в условиях студенческой группы и в процессе педагогической практики, изучение и анализ передового опыта гражданско-правового воспитания в образовательных организациях Республики Мордовия с презентацией результатов проведенного исследования.

Выполнение предложенных заданий и апробация большинства разработок в условиях учебной группы позволили создать каждому студенту профессионально-методический портфель, необходимый для прохождения педагогической практики и дальнейшей профессиональной деятельности.

Выводы исследования и перспективы дальнейших исследований данного направления. Внедрение в практику работы практикоориентированных технологий подго-

товки студентов позволило существенно углубить их теоретические знания в области гражданско-правового воспитания младших школьников, обеспечило отработку компетенций в области проектирования, организации и оценки эффективности различных технологий досуговой деятельности гражданско-правовой направленности. Перспективными направлениями в рамках данной темы является разработка сущностной и содержательной характеристики понятия готовность студентов к гражданско-правовому воспитанию младших школьников в досуговой деятельности.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Дементьев Д. Н. Формирование готовности будущих учителей к гражданскому воспитанию школьников: автореф. дис. ... канд. пед. наук (13.00.08) / Дементьев Дмитрий Николаевич. Калуга, 2004. 20 с.
2. Самойлова Л. Б. Формирование компетентности будущего учителя в воспитании гражданского самосознания младших школьников: автореф. дис. ... канд. пед. наук (13.00.01) / Самойлова Лариса Борисовна. Красноярск, 2005. 22 с.
3. Толкачева Т. М. Формирование профессиональной готовности будущего учителя к гражданскому воспитанию младших школьников: автореф. дис. ... канд. пед. наук (13.00.08) / Толкачева Тамара Михайловна. Оренбург, 2009. 23 с.
4. Маслова Т. М. О готовности педагогов к патриотическому воспитанию школьников // Вестник ДВГСГА. Серия 1. Гуманитарные науки. 2009. № 1(2). С. 70–74.
5. Песоцкая О. П. Эффективность подготовки будущего учителя к гражданскому воспитанию старшеклассников: автореф. дис. ... канд. пед. наук (19.00.03) / Песоцкая Ольга Петровна. М., 1994. 23 с.
6. Шибанова Н. М. Подготовка будущего учителя к гражданско-правовому воспитанию младших школьников: дис. ... канд. пед. наук (13.00.01) / Шибанова Наталья Михайловна. Чита, 2004. 226 с.
7. Рыбаков А. В. Подготовка будущих учителей к патриотическому воспитанию учащихся средствами краеведческой работы: дис. ... канд. пед. наук (13.00.08) / Рыбаков Андрей Витальевич. Йошкар-Ола, 2014. 186 с.
8. Гревцева Г. Я. Педагогические средства подготовки студентов к деятельности по гражданскому воспитанию // Концепт: научно-методический электронный журнал. – 2014. – Т. 20. – С. 4111–4115. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://e-koncept.ru/2014/55087.htm>. (Дата обращения: 17.06.2018).
9. Павлова О.А. Общекультурная компетентность как основа формирования патриотического сознания студентов-бакалавров // Карельский научный журнал. 2015. № 3 (12). С. 22-26.
10. Саратовцева Н.В., Королева А.А. Единство трудового и патриотического воспитания современной молодежи // XXI век: итоги прошлого и проблемы настоящего плюс. 2015. Т. 2. № 6 (28). С. 144-147.
11. Гусейнова Э.Р.Г. Активная гражданская позиция старшеклассников: социально-педагогические основы // Балтийский гуманитарный журнал. 2016. Т. 5. № 4 (17). С. 195-197.
12. Александрова Е.А., Суменков И.А. Сопровождение куратором гражданско-патриотического воспитания студентов в вузе // Балтийский гуманитарный журнал. 2017. Т. 6. № 4 (21). С. 235-238.
13. Лыкова Т.Р. Программа формирования патриотической позиции у бакалавров туризма в процессе изучения курса «Краеведение» // XXI век: итоги прошлого и проблемы настоящего плюс. 2013. № 8 (12). С. 105-111.
14. Островский С.Н. Конструктивистский подход как методология формирования патриотического сознания и ценностной картины мира у военнослужащих // Балтийский гуманитарный журнал. 2017. Т. 6. № 4 (21). С. 363-366.
15. Ильенко Е. В. Готовность будущего учителя к развитию правовой культуры младшего школьника в Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2018. Т. 7. № 3(24)
16. Федяшин В. П. Теория и практика формирования правовой культуры педагога. Уфа: БашГУ, 2002. – 185 с.
17. Дашковская О. Д. Организация досуговой деятельности: текст лекций. Яросл. гос. ун-т. Ярославль: ЯрГУ, 2009.
18. Суртаев В. Я. Социально-педагогические особенности молодежного досуга. Ростов н/Д, 1997.
19. Грушецкая И. Н. Социально-педагогическая характеристика досуговой деятельности учащихся [Электронный ресурс]. Режим доступа: https://superinf.ru/view_helpstud.php?id=931 (Дата обращения 16.06.2018)
20. Воловик А. Ф., Воловик В. А. Педагогика досуга: учебник. М.: Флинта: Московский психолого-социальный институт, 1998. 240 с.
21. Шульга И. И. Педагогическая анимация – социально-профессиональный феномен современности // Идеи и идеалы. 2011. № 4(10). Т. 2. С. 109–114.
22. Горшенина С. Н., Маринкина Н. А. Подготовка бакалавров педагогического образования к реализации современных педагогических технологий // Гуманитарные науки и образование. 2017. № (29). С. 95–98.
23. Земляченко Л. В., Милешина Н. А. Специфика организации образовательного отдыха детей в условиях летнего лагеря // Гуманитарные науки и образование. 2017. № 4 (32). С. 113–121.

Работа проводилась в рамках гранта на проведение научно-исследовательских работ по приоритетным направлениям деятельности вузов-партнеров по сетевому взаимодействию (ФГБОУ ВО «Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет» и ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический институт имени М.Е. Евсевьева») по теме «Формирование готовности бакалавров педагогического образования к проектированию и организации досуговой деятельности в образовательных организациях».

Статья поступила в редакцию 11.07.2018

Статья принята к публикации 27.08.2018

УДК 37.013.73

КОММУНИКАЦИЯ КАК ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ СРЕДА КРИТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ – УНИВЕРСАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ПЕДАГОГА

© 2018

Иванова Ольга Эрнстовна, доктор философских наук, профессор кафедры
«Экономика, управление и право»

Корнеев Дмитрий Николаевич, кандидат педагогических наук, доцент кафедры
«Экономика, управление и право»

Хабибуллин Фаргат Хадиятович, кандидат педагогических наук, доцент кафедры
«Подготовка педагогов профессионального обучения и предметных методик»

*Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет
(454080, Россия, Челябинск, пр. Ленина, 69, e-mail: habibullinfh@cspu.ru)*

Аннотация. Формирование универсальных компетенций является актуальным требованием федеральных государственных образовательных стандартов высшего образования. Для овладения критическим мышлением как универсальной компетенцией, которой свойственны широта применения, предметная соотнесенность и внедрение в практику, необходима благоприятная образовательная среда. Основой критического мышления, уходящего корнями в сократическое вопрошание, являются интеллектуальные ценности. Обосновано, что стимулирование критического отношения к действительности достигается в коммуникации как универсальной форме человеческого бытия и осмысленном интересубъективном и интросубъективном взаимодействии. Общим условием овладения критическим мышлением определена коммуникация как обучающий континуум. Это – целостное множество, допускающее совместную концептуализацию, анализ, выработку альтернатив и генерирование смысла. Указан критерий эффективности континуума коммуникации, установлены препятствия эффективного взаимодействия. Отмечено, что коммуникация способствует корреляции суждений. Она обладает синергетическим эффектом, поскольку сообщество, предоставляя своим участникам возможность проявления критического мышления, усиливает их критическую настроенность. Особое внимание уделено гаджет-коммуникации. Подчеркнуто, что этот особый вид взаимодействия в электронно-сетевом пространстве, реализуемый в дистанционных образовательных технологиях, ликвидирует границы формирования и практики критического мышления. Наряду с этим установлено, что коммуникация как образовательная среда является и условием реализации аналитических действий и умений в профессиональной деятельности педагога.

Ключевые слова: анализ, гаджет-коммуникация, коммуникация, компетенция, континуум, критическое мышление, образование, педагог, проблема, смысл, сократическое вопрошание, сообщество, стратегии критического мышления, универсальная компетенция, универсальный.

COMMUNICATION AS EDUCATIONAL ENVIRONMENT OF CRITICAL THINKING - UNIVERSAL COMPETENCE OF THE TEACHER

© 2018

Ivanova Olga Ernstovna, Doctor of Philosophy, Professor of the Department
of «Economics, management and law»

Korneev Dmitry Nikolaevich, Candidate of Pedagogical, Associate Professor
of the Department of «Economics, management and law»

Khabibullin Fargat Khadiyatovich, Candidate of Pedagogical, Associate Professor of the Department
of «Training of Teachers of Vocational Training and Subject Techniques»

*South Ural State University of Humanities and Education
(454080, Russia, Chelyabinsk, Lenin Avenue, 69, e-mail: habibullinfh@cspu.ru)*

Abstract. The formation of universal competencies is an urgent requirement of federal state educational standards of higher education. To master critical thinking as a universal competence, which is characterized by the breadth of application, object correlation and introduction into practice, a favorable educational environment is necessary. The basis of critical thinking, which is rooted in Socratic questioning, are intellectual values. It is substantiated that the stimulation of a critical attitude to reality is achieved in communication as a universal form of human existence and meaningful intersubjective and intrasubjective interaction. The general condition for mastering critical thinking is communication as a learning continuum. This is a holistic multiplicity that allows for joint conceptualization, analysis, the development of alternatives, and the generation of meaning. The criterion of the effectiveness of the continuum of communication is indicated, obstacles to effective interaction are established. It is noted that communication contributes to the correlation of judgments. It has a synergistic effect, as the community, by providing its participants with the possibility of manifesting critical thinking, enhances their critical attitude. Particular attention is paid to gadget-communication. It is emphasized that this particular kind of interaction in the electronic-network space, realized in distance educational technologies, eliminates the boundaries of the formation and practice of critical thinking. Along with this, it is established that communication as an educational environment is also a condition for the realization of analytical actions and skills in the professional activity of the teacher.

Keywords: analysis, gadget-communication, communication, competence, continuum, critical thinking, education, teacher, problem, meaning, Socratic questioning, community, critical thinking strategies, universal competence, universal.

Постановка проблемы в общем виде и ее связь с важными научными и практическими задачами. Федеральные государственные образовательные стандарты высшего образования, утвержденные с учетом Профессиоанальных стандартов (ФГОС ВО 3++) задают требования формирования универсальных компетенций (УК), относя к первой категории (группе) системное и критическое мышление. В требованиях ФГОС ВО – бакалавриат по направлению подготовки 44.03.01 Педагогическое образование, наименование УК-1 выражено в следующей формулировке: «способен осуществлять поиск, критический анализ и синтез информации, применять системный подход для решения поставлен-

ных задач» [1], в требованиях к программе магистратуры по направлению подготовки 44.04.01 УК-1 звучит так: «способен осуществлять критический анализ проблемных ситуаций на основе системного подхода, выработать стратегию действий» [1]. Для «оттачивания» подобных навыков требуется определенная благоприятная образовательная среда, стимулирующая критическое отношение к действительности и предоставляющая возможности утверждения собственной точки зрения. Подобной средой и является целенаправленно и осмысленным образом организованная коммуникация, не ограниченная технико-технологическим аспектом.

Анализ последних исследований и публикаций, в ко-

торых рассматривались аспекты этой проблемы и на которых обосновывается автор; выделение неразрешенных раньше частей общей проблемы.

Определены исходные методологические позиции универсальных компетенций и исследована проблема идентификации работодателем универсальных компетенций выпускников (Э. Зеер, Д. Заводчиков) [2]. Проанализированы теоретические подходы к формированию универсальных компетенций в условиях перехода на уровневое высшее образование (Г.М. Парникова) [3], методологические подходы к определению понятия «универсальные компетенции» и выделены основные составляющие системы универсальных компетенций (О.О. Андронникова, Н.С. Беззубова) [4]. Рассмотрена практика модернизации высшего образования по формированию и развитию универсальных компетенций студентов (О.П. Миханова) [5]. Фундаментальные исследования критического мышления проведены с целью повышения качества образования [6], понятие критического мышления исследовано в современной педагогической науке [7], изучены роль проблемного обучения и метода проектов при изучении иностранного языка в формировании критического мышления как универсальной компетенции [8], влияние критического мышления на формирование иноязычной коммуникативной компетенции обучающихся [9] и др. аспекты. Между тем, обращение к коммуникации как к необходимой образовательной среде критического мышления – важнейшего элемента универсальных компетенций – не является исследованным в достаточной мере.

Формирование целей статьи (постановка задания). Целью статьи является обоснование сущностных характеристик коммуникации как условия, способствующего формированию критического мышления как универсальной компетенции педагога.

Изложение основного материала исследования с полным обоснованием полученных научных результатов. Критическое мышление – первая среди категорий универсальных компетенций, установленных ФГОС 3++. Согласно утвержденным Минобрнауки РФ методическим рекомендациям по актуализации ФГОС ВО с учетом профессиональных стандартов, универсальные компетенции, в отличие от общекультурных, определены в качестве единых «для каждого из уровней высшего образования и сформулированы с учетом преемственности и различий уровней ВО» [10].

Историко-философская традиция связывает проблему универсального, универсалий (от лат. *Universalis* – общий, относящийся к целому) с фундаментальными философскими проблемами, к которым относятся: «проблема соотношения единичного и общего; проблема соотношения абстрактного и конкретного; проблема взаимосвязи денотата понятия с его десигнатом; проблема природы имени (онтологическая или конвенциональная); проблема онтологического статуса идеального конструкта; проблема соотношения бытия и мышления» [11, с. 1072]. В Новой философской энциклопедии – единственном академическом философском издании постсоветской России – термин определяется универсальным, «когда утверждается его референциальная соотносительность с какой-либо абстрактной сущностью, независимо от того, является ли этот термин общим или единичным» [12, с. 135].

Обратимся к формулировке исходных методологических позиций универсальных в трактовке Э. Зеера и Д. Заводчикова. «Компетенции – это обобщенные способы действий, обеспечивающие продуктивное выполнение профессиональной деятельности, сущность которых определяет «операционально-технологический компонент» и в структуру которых наряду с деятельностными (процедурными) знаниями, умениями и навыками «входят так же мотивационная и эмоционально-волевая сферы», а также опыт как «интеграция в единое целое усвоенных человеком отдельных действий, способов и

приемов решения задач» [2, с. 40]. Компетенция требует комплексного понимания – как «совокупность знаний, умений и навыков, которые необходимы для выполнения конкретной работы и обеспечивают осуществление определенных профессиональных функций» при взаимодействии «наряду с мотивацией, эмоциональными аспектами и соответствующими ценностными установками» когнитивных, аффективных навыков. Кроме того, с компетенцией связывают и «определенное профессиональное поведение при решении типовых и специфических профессиональных задач, при выполнении профессиональных функций, носителем которых является специалист» [2, с. 41].

Универсальные компетенции обладают широким спектром использования. «Общим для всех определенных универсальной компетенции – уточняют Э. Зеер и Д. Заводчиков – является ее понимание как способности индивида справляться с самыми различными социально-профессиональными задачами, что обеспечивает молодому специалисту динамическую профессиональность: успешную адаптацию и мобильность» [2, с. 41].

Таким образом, признаками универсальных компетенций являются: широта применения «общего» к «единичному», предметная соотносительность с абстрактной сущностью и реализация в конкретно-практических условиях.

Как одна из ведущих универсальных компетенций, критическое мышление основано на «универсальных интеллектуальных ценностях – ясности, тщательности, точности, последовательности, актуальности, обоснованных доказательствах, веских причинах, глубине, широте и справедливости – превосходящих разделение предметов» [13].

Концепция критического мышления насчитывает примерно 2500 лет как реализованная в практике сократического вопрошания, направленного на достижение в мышлении ясности и последовательности. Определенный вклад в развитие критического мышления внесли Платон, Ф. Аквинский, Ф. Бэкон, Р. Декарт, Т. Гоббс, Д. Локк, Ш. Монтескье, И. Кант, О. Конт, Г. Спенсер. Однако пристальное внимание к критическому мышлению – его природе и влиянию – проявилось только в XX веке. В 1906 году влиятельный профессор политических и социальных наук Йельского университета У.Г. Самнер признал глубокую потребность в критическом мышлении в жизни и в образовании, относя к критицизму «рассмотрение и проверку предложений любого рода, которые предлагаются для принятия, чтобы выяснить, соответствуют ли они действительности или нет» [14, р. 632]. В конце 1980-х годов ведущие специалисты в области критического мышления Майкл Скривен и Ричард Пол выдвинули трансдисциплинарную концепцию критического мышления, целесообразную к применению в образовании. Критическое мышление – «это интеллектуально дисциплинированный процесс активной и умелой концептуализации, применения, анализа, обобщения и / или оценки информации, собранной или созданной наблюдением, опытом, размышлениями, рассуждениями или коммуникациями, в качестве руководства к убеждениям и действиям» [13]. Для всех рассуждений, соответствующих требованию критического мышления, характерно наличие базовых элементов: цели, проблемы или спорного вопроса-на-выходе, допущения, эмпирического обоснования, рассуждений, приводящих к умозаключениям, выводов и интерпретаций, возражений с альтернативных точек зрения и системы отсчета (мировоззренческой установки), в рамках которой происходит рассуждение.

Критическое мышление не является одномоментным и универсальным результатом. Как самонаправленное, самодисциплинированное, самоконтролируемое и самокорректирующееся мышление, направленное на преодоление эгоцентризма и социотризма, оно требует систематического культивирования в группе в процессе

face-to-face communication. Коммуникация является общим условием овладения критическим мышлением.

Критическое мышление базируется на сократовской дискуссии, нацеленной на повышение качества мышления [15]. Задуманное как последовательное вопрошание, критическое мышление «позволяет студентам развивать и оценивать свое мышление по сравнению с другими учениками. Поскольку неизбежно студенты реагируют на вопросы Сократа по отношению к своим собственным точкам зрения, дискуссия неизбежно становится многомерной» [26, p. 251].

Для целенаправленного обучения критическому мышлению требуется коммуникация как универсальная форма бытия человека, выраженная в «диалогическом взаимодействии человека и мира» [17, с. 84].

Коммуникация выступает «некоей средой (континуумом)» [18, с. 117] овладения критическим мышлением. В данном контексте под коммуникацией понимается обучающий континуум. Стоит уточнить, что термин «континуум» (от лат. *continuum* – непрерывное, сплошное) как некое хранилище не ограничивает коммуникацию технико-технологическими аспектами связи и взаимодействия по передаче информации, представленными в моделях К. Шеннона и У. Вивера, Н. Винера и С. Бира [19–21].

Континуум представляет коммуникацию в целостном множестве и допускает ее возможности как особой среды совместной концептуализации, анализа, выработки альтернативных точек зрения и генерирования смысла в процессе решения проблем. Эффективность коммуникации с позиции непрерывности континуума достигается в процессе систематически организованной в педагогическом сообществе обратной связи, проявляющей понимание и интерпретацию смысла сообщения. Критерием эффективности континуума коммуникации будет являться релевантность смысла реципиента смыслу источника, достигаемая при языковом и контекстуальном взаимопонимании коммуникантов.

Коммуникация в обучающем педагогическом сообществе – осмысленное взаимодействие, создающее благоприятную почву для корреляции суждений – усиливает критическую настроенность участников сообщества и таким образом проявляет синергетический эффект. Тридцать пять измерений критического мышления, классифицированные Р. Полем как аффективные (ценностно-смысловые) стратегии, когнитивные стратегии – макроспособности и когнитивные стратегии – микронавыки [16, p. 306–348] являются взаимосогласованными, взаимодополняющими и усиливающими действия друг друга. В частности, проявление и совершенствование понимания эгоцентричности или социоцентричности как навыка в рамках аффективных стратегий, критическое слушание и освоение навыков сократовской дискуссии, диалогическое рассуждение как макронавыки когнитивных стратегий, с обязательностью требуют коммуникации, в первую очередь, понимаемой традиционно, как интросубъективное взаимодействие. Однако указанная установка не исключает и интросубъективности, или – автокоммуникации (от греч. *αὐτός* – сам, от лат. *communication* – связь, сообщение) как акта рефлексии, когда исследование мыслей, лежащих в основе чувств, и чувств, лежащих в основе мыслей и / или конструирование или поиск верований, аргументов, теорий, сравнение и разграничение идеалов и реальной практики достигаются посредством смещения «напряженного диалога внутри одной личности» [22, с. 15]. Между тем, как синергетическое, такое воздействие коммуникации не может быть гарантированным. Одним из базовых элементов коммуникации является препятствующий эффективному взаимодействию семантический шум, выражающийся в определенном искажении смысла реципиентом вследствие особенностей восприятия мира, эгоцентризма или социоцентризма, личностного знания и мотивации.

Кроме того, следует учитывать и технологические аспекты трансформации современной коммуникации. Электронно-сетевое пространство определило принципиальную возможность существования т. н. гаджет-коммуникации как особого вида коммуникации, которой «свойственны открытость, равноудаленность точек доступа, отсутствие границ, покрытие максимального пространства. Ее особенностью является мобильность и постоянство связи» [23, с. 266]. Посредством реализации дистанционных образовательных технологий в рамках образовательных программ в соответствии с Федеральным законом «Об образовании в Российской Федерации» [24] гаджет-коммуникация нивелирует границы практикования критического мышления.

Коммуникация выступает не только условием овладения критического мышления – универсальной компетенции будущего педагога. Анализ как трудовое действие и умение анализировать – требования, заданные профессиональным стандартом педагога (воспитателя, учителя) – также требуют реализации в коммуникации. Так, «Общепедагогическая функция. Обучение» в качестве трудового действия предполагает «систематический анализ эффективности учебных занятий и подходов к обучению». Среди необходимых умений воспитательной деятельности значится умение «анализировать реальное состояние дел в учебной группе, поддерживать в детском коллективе деловую, дружелюбную атмосферу» [25]. Особое внимание коммуникации уделено в модулях предметного обучения. Трудовые действия по модулю «Математика» содержат следующее требование: «формирование способности к логическому рассуждению и коммуникации, установки на использование этой способности, на ее ценность». В числе необходимых умений по данному модулю значится умение «обеспечивать коммуникативную и учебную «включенности» всех учащихся в образовательный процесс (в частности, понимание формулировки задания, основной терминологии, общего смысла идущего в классе обсуждения)» [25]. К трудовым действиям модуля «Русский язык» отнесено «формирование установки обучающихся на коммуникацию в максимально широком контексте, в том числе в гипермедиа-формате», с, соответственно, среди необходимых умений определено «поощрять формирование эмоциональной и рациональной потребности обучающихся в коммуникации как процессе, жизненно необходимом для человека» [25].

Выводы исследования и перспективы дальнейших изысканий данного направления. Коммуникация, понимаемая как осмысленное интросубъективное и интросубъективное взаимодействие, является благоприятной образовательной средой для овладения критическим мышлением – универсальной компетенцией. Важнейшими характеристиками овладения критическим мышлением определены в качестве совокупности условий континуум коммуникации, достижение синергетического эффекта в коммуникации и проявление коммуникацией гаджет-особенностей. Кроме того, коммуникация необходима и для реализации профессиональных аналитических трудовых действий и умений педагога. Учитывая, что указанный профессиональный стандарт не содержит критический анализ в качестве основного трудового действия, коммуникацию можно исследовать в качестве фактора реализации анализа как трудового действия педагога.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования – бакалавриат по направлению подготовки 44.03.01 Педагогическое образование. Утвержден приказом министерства образования и науки Российской Федерации от 22 февраля 2018 г. № 121. URL: http://fgosvo.ru/uploadfiles/FGOS%20VO%203++/Bak/440301_B_3_16032018.pdf.

2. Зеер Э. Заводчиков Д. Идентификация универсальных компетенций выпускников работодателем //

- Высшее образование в России. 2007. № 11. С. 39–45.
3. Парникова Г.М. Теоретические подходы к формированию универсальных компетенций будущих специалистов в условиях перехода на уровневое высшее профессиональное образование // Вестник Северо-Восточного федерального университета им. М.К. Аммосова. 2008. № 2. Т. 5. С. 50–55.
4. Андронникова О.О., Беззубова Н.С. Методические подходы к выделению универсальных компетенций, формируемых в воспитательном пространстве вуза // Вестник Кемеровского государственного университета. 2017. № 1. С. 85–89.
5. Миханова О.П. Формирование универсальных компетенций: от теории к практике // Известия высших учебных заведений. Поволжский регион. Гуманитарные науки. 2009. № 4 (12). С. 145–151.
6. The Foundation and Center for Critical Thinking. URL: <http://www.criticalthinking.org/pages/critical-thinking-basic-questions-and-answers/409>.
7. Смирнова И.В. Понятие критического мышления в современной педагогической науке // Современные проблемы науки и образования. 2015. № 5. URL: <https://www.science-education.ru/ru/article/view?id=22783>.
8. Мелёхина Е.А., Лелеп Л.В. Поисковая деятельность в формировании универсальных и профессиональных компетенций магистрантов и аспирантов // Сибирский педагогический журнал. 2016. № 2. С. 58–63.
9. Иванова О.Э., Точилкина Т.Г. Метод критического мышления как средство формирования иноязычной коммуникативной компетенции обучающихся // Балтийский гуманитарный журнал. 2017. Т. 6. № 4 (21). С. 316–319.
10. Методические рекомендации по актуализации действующих федеральных государственных образовательных стандартов высшего образования с учетом принимаемых профессиональных стандартов, утвержденные Министром образования Российской Федерации Ливановым Д.В. от 22.01.2015 № ДЛ-02/05вн. URL: http://fgosvo.ru/uploadfiles/metod/DL2_05_2015.pdf.
11. Новейший философский словарь: 3-е изд., исправл. Мн.: Книжный Дом. 2003. 1280 с.
12. Новая философская энциклопедия: в 4 т. / Ин-т философии РАН, Нац.-общ. научн. фонд; Научно-ред. совет: предс. В.С. Степин, заместители предс.: А.А. Гусейнов, Г.Ю. Семигин, уч. секр. А.П. Огурцов. М.: Мысль, 2010. Т. IV. 736 с.
13. Defining Critical Thinking. URL: <http://www.criticalthinking.org/pages/defining-critical-thinking/766>.
14. Sumner W.G. Folkways: A Study of the Sociological Importance of Usages, Manners, Customs, Mores, and Morals. New York: Ginn and Co., 1940. 692 p.
15. Иванова О.Э., Хабибуллин Ф.Х. Трансформация сократической беседы как образовательной практики // Балтийский гуманитарный журнал. 2018. Т. 7. № 1 (22). С. 246–249.
16. Paul R.W. Critical Thinking: What Every Person Needs to Survive in a Rapidly Changing World. Rohnert Park, CA: Center for Critical Thinking and Moral Critique, Sonoma State Univ., 1990. 575 p.
17. Иванова О.Э. Сущность порождения смысла в коммуникации // Исторические, философские, политические и юридические науки, культурология и искусствоведение. Вопросы теории и практики. 2014. № 12-1 (50). С. 84–87.
18. Иванова О.Э. Проблема смысла в научной коммуникации // Исторические, философские, политические и юридические науки, культурология и искусствоведение. Вопросы теории и практики. 2013. № 3 (29). Часть II. С. 116–120.
19. Shannon C.E., Weaver W. The Mathematical Theory of Communication. Urbana, IL: University of Illinois Press. Reprinted (and repaginated), 1963. 132 p.
20. Винер Н. Кибернетика, или управление и связь в животном и машине. М.: Наука; Главная редакция издательского центра «Азиму» научных исследований: педагогика и психология. 2018. Т. 7. № 3(24)
- даний для зарубежных стран, 1983. 344 с.
21. Бир С. Мозг фирмы. М.: Радио и связь, 1993. 415 с.
22. Лотман Ю.М. Культура и взрыв / Семиосфера. С.-Петербург: «Искусство—СПб», 2000. С. 12–148.
23. Иванова О.Э. Сетевая «гаджет-коммуникация»: «пряжка» vs «хомут»? / Социокультурные среды и коммуникативные стратегии информационного общества: труды Междунар.науч.-теор.конф. 28–31 октября 2015 года. СПб.: Изд-во Политехн. ун-та, 2015. С. 266–269.
24. Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ (ред. от 27.06.2018) «Об образовании в Российской Федерации» (с изм. и доп., вступ. в силу с 01.09.2016). URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/b819c620a8c698de35861ad4c9d9696ee-0c3ee7a.
25. Приказ Минтруда России от 18.10.2013 N 544н «Об утверждении профессионального стандарта «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)». URL: <http://www.consultant.ru/law/hotdocs/30085.html>.

Статья поступила в редакцию 30.06.2018

Статья принята к публикации 27.08.2018

УДК 37.091.2:371.38.

ОРГАНИЗАЦИЯ ПРОЕКТНОЙ И ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧАЩИХСЯ В СОВРЕМЕННОЙ ШКОЛЕ

© 2018

Исаева Саида Эльбрусевна, аспирант кафедры экологии и безопасности жизнедеятельности
Оказова Зарина Петровна, доктор сельскохозяйственных наук, профессор кафедры
экологии и безопасности жизнедеятельности

*Чеченский государственный педагогический университет
(364048, Россия, Грозный, ул. Исаева, 62, e-mail: okazarina73@mail.ru)*

Аннотация. Проект в экологическом образовательном процессе имеет конкретные средства, которые позволяют анализировать ситуацию, понимать суть проблемы, устанавливать возможности ее решения, оценивать результат. Итог – учащиеся смогут развить навыки, необходимые в жизни, в частности, оценка проблемных ситуаций; постановка цели; разработка гипотезы и ее проверка; планирование достижения целей; оценка решения и аргументированный выбор; разработка познавательных задач; навыки работы в группе. Цель – обоснование использования проектной и исследовательской деятельности в образовательном процессе. В качестве требований к эффективной организации проектной и исследовательской деятельности можно назвать создание оптимальных условий, достаточно высокий уровень знаний учащихся по теме проекта, наличие актуальной для исследования и творчества проблемы. При организации проектной и исследовательской деятельности рекомендуется определять возникшую проблему, выдвигать гипотезу, четко формулировать цель, задачи, объект и предмет исследования, использовать различные методы в работе, обосновать практическое и теоретическое значение результатов, указав области их использования, анализировать полученные результаты и имеющийся по проблеме материал, соблюдать последовательность выполнения проектной работы, излагать научным языком свою концепцию, полученные и обобщенные результаты, и в заключении провести рефлексию деятельности.

Ключевые слова: образовательный процесс, проектная деятельность, исследовательская деятельность, экологическое образование, этапы проектирования, критерии оценки, постановка цели.

ORGANIZATION OF PROJECT AND RESEARCH ACTIVITIES OF STUDENTS IN THE MODERN SCHOOL

© 2018

Isayeva Saida Elbrysova, graduate student, Department of ecology and life safety
Okazova Zarina Petrovna, doctor of agricultural Sciences, Professor
of the Department of ecology and life safety

*Chechen State Pedagogical University
(364048, Russia, Grozny, Isaev street, 62, e-mail: okazarina73@mail.ru)*

Abstract. The project in the environmental educational process has specific tools that allow you to analyze the situation, to understand the essence of the problem, to establish the possibility of its solution, to evaluate the result. The result – students can develop the skills necessary in life, in particular, evaluation of problem situations; goal setting; development of a hypothesis and its verification; planning the achievement of the objectives; evaluation of the decision and a reasoned choice; development of cognitive tasks; skills in the group. The purpose is to justify the use of project and research activities in the educational process. As requirements for the effective organization of project and research activities can be called the creation of optimal conditions, a sufficiently high level of knowledge of students on the project, the presence of relevant research and creativity problems. When organizing project and research activities, it is recommended to determine the problem, to put forward a hypothesis, to clearly formulate the purpose, objectives, object and subject of research, to use various methods in the work, to justify the practical and theoretical significance of the results, indicating the areas of their use, to analyze the results and the material available on the problem, to follow the sequence of the project work, to present in the scientific language its concept, the results obtained and generalized, and to conduct a reflection of the activity.

Keywords: educational process, project activity, research activity, environmental education, design stages, evaluation criteria, goal setting.

Постановка проблемы в общем виде и ее связь с важными научными и практическими задачами. Российская школа в настоящее время находится в сложном положении. Итоги исследований по результатам ЕГЭ, его критическая оценка, дают основание говорить о необходимости качественных изменений. Школа, работа которой направлена лишь на передачу знаний, умений и навыков, не отвечает современным требованиям, она дает учащимся определенное представление о картине мира, при этом не способна обучить существованию в этом мире. Следовательно, у выпускников школ отсутствует способность выступать в роли субъекта собственной жизнедеятельности. Таким образом, чтобы обрести достойное место в современном обществе, необходим поиск и понимание себя и окружающего мира, коммуникабельность. Необходима ориентация на будущее [1–3].

Современная школа является социальным институтом, образование представляет собой непрерывный социальный процесс, а в школе сосредоточены все виды деятельности. Современное образование представляет собой жизненный процесс, основная задача которого осознание тех видов деятельности, которые необходимы в социуме. Следовательно, ориентиры - выразительный либо продуктивный вид деятельности. При этом основная часть ресурсов может найти применение в образова-

тельном процессе [4].

Итог школьного образования – формирование научного способа мышления. Современные научные достижения дают возможность модернизации метода проектов, расширив его возможности. Изменились и представления о самом проекте. Основой смысла включения учащихся в проектную деятельность неизменный – формирование навыков познания изменяющегося мира и решение практических проблем жизнедеятельности. Но в большинстве школ под проектной деятельностью понимается лишь написание рефератов.

О неудовлетворительном ведении проектной деятельности в школах можно судить как по личному опыту, так и по многочисленным публикациям. Об этом говорят многочисленные названия «проектов»: «Праздники и традиции нашей семьи», «Огородные секреты», «Фастфуд в нашей жизни», «Химия и жизнь. Натуральные и искусственные улучшители», «Химия в сельском хозяйстве», «Землетрясения». В процессе работы над проектом учащиеся ведут поиск информации, проводят ее анализ и систематизацию, получают определенные знания и доводят их до сверстников. Это безусловно важно и необходимо. Но данную деятельность нельзя назвать проектной [5–6].

Включение учащихся в проектную деятельность по-

зволяет развивать исследовательское и практическое мышление, которые важно применять.

Анализ последних исследований и публикаций, в которых рассматривались аспекты этой проблемы и на которых обосновывается автор; выделение неразрешенных ранее частей общей проблемы. Проект представляет собой комплексное мероприятие, которое предполагает внедрение нового, ограниченное по времени, бюджету, ресурсам, имеет четкие указания по выполнению.

На современном этапе это понятие значительно расширено. Это деятельность, направленная на получение конкретного результата, включающая все стадии. Отличие проекта от регулярно воспроизводимого процесса: единичный жизненный цикл с определенными временными рамками; наличие конечной цели; уникальность; оценка мирового опыта.

Любой проект реализуется в случае возникновения потребности в новом либо совершенствовании имеющегося. Следовательно, перед началом реализации, возникает потребность, но отсутствует возможность ее удовлетворения.

В широком смысле проект сегодня – это новый способ постановки и решения проблемы. Необходимость в проектном способе решения проблемы возникает в случае отсутствия четкого видения результата, необходимости в проектировании его [7].

Проект в экологическом образовательном процессе имеет конкретные средства, которые позволяют анализировать ситуацию, понимать суть проблемы, устанавливать возможности ее решения, оценивать результат. Итог – учащиеся смогут развить навыки, необходимые в жизни, в частности, оценка проблемных ситуаций; постановка цели; разработка гипотезы и ее проверка; планирование достижения целей; оценка решения и аргументированный выбор; разработка познавательных задач; навыки работы в группе.

Для применения тех возможностей, которые дает вовлечение учащихся в проектную деятельность в целях формирования мышления, необходима четкая организация данной деятельности. Необходимо организовать деятельность таким образом, чтобы в процессе работы над проектом решались учебные задачи, которые связаны с овладением навыками этой деятельности. При освоении культуры деятельности большое значение имеют развитые познавательные и практические способности человека. Необходимо развивать умение владеть способами оценки качества сделанного, рефлексирования собственного способа проектирования [8–11].

С целью развития мышления учащихся и сформировать определенные умственные действия целесообразно обеспечить усвоение ряда понятий, таких как проект, проблема, проблемная ситуация, решение проблемы, эффективность решения проблемы, анализ и т.д. Причем, рассмотрение каждого понятия представляет учебную задачу, решение которой происходит в практической проектной работе. Важную роль играет рефлексия действий, обсуждение, оценка ошибок и корректировка способа действий [12–18].

Формирование целей статьи (постановка задания) – обоснование использования проектной и исследовательской деятельности в образовательном процессе.

Объект исследования – организация проектной и исследовательской деятельности.

Предмет исследования – педагогические условия развития проектной и исследовательской деятельности.

Изложение основного материала исследования с полным обоснованием полученных научных результатов. Таким образом, разработку и реализацию проектов необходимо рассматривать как часть учебного процесса. В настоящее время разработаны специальные учебно-методические комплексы по проектной деятельности в экологии, включающие учебное пособие для учащихся по проектной деятельности и рекомендации для учителя-

лей по организации учебного процесса в форме проектной деятельности [19].

Приобщение учащихся к проектной деятельности происходит в несколько последовательных этапов: ознакомительный, подготовительный и деятельностный.

В основной части учебных пособий приводится разработка практических проектов, в дополнительной части – исследовательских. Целью проектной деятельности является воплощение проектного замысла; исследовательской – описание явлений, ранее не изучавшихся, установление их динамики, описание новых эффектов и явлений, установление их природы, установление и обобщение закономерностей. При этом оба вида деятельности могут выступать в качестве подсистем [20–21].

Основное отличие исследовательских проектов заключается в том, что они не предполагают создание заранее планируемого объекта, создается новый интеллектуальный продукт, приобретаются новые знания.

Оптимальной является следующая структура проекта:

- постановка цели (целеполагание, аргументация выбора темы проекта);
- непосредственно планирование (описание этапов проекта);
- создание проекта (В случае если проект групповой, необходимо разграничение ролей его исполнителей);
- контроль и корректировка полученных результатов (Обучающийся должен уметь оценить полученный результат и исправить недостатки в случае необходимости);
- защита работы (презентация проекта);
- рефлексия.

В задачу преподавателя входит: обучение выбору темы практического или исследовательского проекта; постановка практических и исследовательских проблем; оценка качества их постановки; разработка решения практических проблем; оценка вариантов решений; разработка и проверка гипотезы исследовательских проектов; обучение проектированию цели проектов и планированию их реализации; организация работы группы учащихся; принципы оформления проектов; составление презентаций; оценка проделанной работы. В качестве основных этапов проектной и исследовательской деятельности можно привести: определение области деятельности, обоснование актуальности темы; постановка цели и установление задач; выбор методов; непосредственное проведение проектной работы. Необходимо отметить, что в процессе проектной деятельности важен постоянный контроль проведенной учащимися работы. Следовательно, проектная деятельность представляет собой сочетание научной и творческой работы [22–23].

В качестве требований к эффективной организации проектной и исследовательской деятельности можно назвать создание оптимальных условий, достаточно высокий уровень знаний учащихся по теме проекта, наличие актуальной для исследования и творчества проблемы.

При выборе темы практического проекта и постановке проблемы важно, чтобы тема представляла интерес для учащихся, была выполнимой для конкретной возрастной группы, оригинальной, имелись технические и информационные возможности для выполнения работы.

При оценке проектной деятельности учащихся основное внимание уделяется важности темы, постановке и обоснованию проблемы, формулировке цели проекта, планированию путей ее достижения, оценке степени самостоятельности различных этапов выполнения проекта, доли участия, четкости выполнения каждого этапа работы конкретным участником, эффективности использования и осмысления источников информации, необходимости их анализа, глубине исследовании и раскрытия темы, уровню сложности методик и целесообразности их использования в проекте, научная, практическая новизна и прикладное значение выбранной темы,

творческий подход к проблеме, соблюдение требований к оформлению письменной части проекта [24–26].

Организационная форма обучения учащихся методам решения исследовательских и практических проблем предполагает проектную работу в малых (5–7 человек) группах и межгрупповое взаимодействие при обосновании результатов проектирования.

Выводы исследования и перспективы дальнейших изысканий данного направления. При организации проектной и исследовательской деятельности рекомендуется определять возникшую проблему, выдвигать гипотезу, четко формулировать цель, задачи, объект и предмет исследования, использовать различные методы в работе, обосновать практическое и теоретическое значение результатов, указать области их использования, анализировать полученные результаты и имеющийся по проблеме материал, соблюдать последовательность выполнения проектной работы, излагать научным языком свою концепцию, полученные и обобщенные результаты, и в заключении провести рефлексию деятельности.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Шапиева А.В. Проектная деятельность как технология вовлечения молодежи в социально значимую деятельность // Технологии социальной работы с различными группами населения: сб. статей Всерос. науч.-практ. конф. г. Чита. 2017. С. 154–159.

2. Левина Е.Г., Лымарева Ю.Г. Учебно-исследовательская и проектная деятельность обучающихся в условиях реализации ФГОС ООО // Актуальные проблемы современного образования. 2017. № 2. С. 12–19.

3. Рюмина Т.В., Салун Н.А. Проектная деятельность как средство патриотического воспитания старшеклассников // Студент. Аспирант. Исследователь. 2018. № 2. С. 99–102.

4. Солодихина М.В., Солодихина А.А., Немолочнов Е.В. Проектная деятельность и критическое мышление // Физика в школе. 2018. № 2. С. 289–291.

5. Илларионова В.И., Соловьева А.А., Федорова Т.Н. Проектная деятельность и ее роль в повышении мотивации к чтению у обучающихся // Русский язык и литература в современном образовательном пространстве: диалог культур: сб. статей Междунар. науч.-практ. конф. г. Чебоксары. 2018. С. 154–155.

6. Hamers J., Overtoom M. (eds.) Teaching thinking in Europe: Inventory of European Programmes. Utrecht: Utrecht Univ. Press, 1997. 235 p.

7. Долгина Н.А. Проектная деятельность как средство воспитания поликультурной личности // Высшее образование для XXI века: сб. статей Междунар. науч.-практ. конф. г. Москва. 2017. С. 525–527.

8. Малахова О.Ф. Проектная деятельность как средство социально-профессионального самоопределения детей // Психология, социология и педагогика. 2018. № 1. С. 3.

9. Кацурба Т.В. Поисковая и проектная деятельность на станции юных натуралистов города Иркутска // Биосферное хозяйство: теория и практика. 2018. № 2. С. 32–36.

10. Сичко И.А. Использование проектной деятельности в процессе формирования экологической культуры младших школьников // Карельский научный журнал. 2013. № 4 (5). С. 39–42.

11. Буланова Д.Д. Формирование у дошкольников семейных ценностей посредством проектной деятельности // Балтийский гуманитарный журнал. 2017. Т. 6. № 2 (19). С. 95–96.

12. Шачнева Е.Ю., Нурьев А., Абдуллаева Г. Проектная деятельность как средство развития творческих способностей учащихся // Развитие социального и научно-технического потенциала общества: сб. статей Междунар. науч.-практ. конф. г. Москва. 2018. С. 57–59.

13. Казакова М.Ю. Проектная деятельность как мотивация развития творческих и специальных способностей обучающихся // Образование: традиции и инновации: сб.

статей Междунар. науч.-практ. конф. г. Прага. 2018. С. 64–65.

14. Оказова З.П., Дуртаева Х. Келехсаева М.С. Об условиях повышения эффективности экологического образования // Актуальные проблемы биологии и экологии: сб. статей Междунар. науч.-практ. конф. г. Грозный. 2018. С. 193–201.

15. 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.

16. 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.

17. 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.

18. Сысоева Ю.Ю. Проектная методика в контексте компетентностного подхода при обучении иностранному языку студентов неязыкового вуза // Балтийский гуманитарный журнал. 2015. № 3 (12). С. 69–71.

19. Ячменева Е.П. Проектная деятельность обучающихся // Социально-экономические и общегуманитарные проблемы Российского общества в эпоху глобализации: сб. статей регион. науч.-практ. конф. г. Омск. 2017. С. 19–20.

20. Барбе А.С. Проектная деятельность как способ формирования духовной культуры учащихся // Культурологическое образование: взгляд из провинции: сб. статей Междунар. науч.-практ. конф. г. Пенза. 2017. С. 86–90.

21. Флягин А.А., Жевлакова А.А., Ерофеева С.Н. Проектная деятельность как способ организации образовательного пространства // Актуальные проблемы химического образования: сб. статей Всерос. науч.-практ. конф. г. Пенза. 2017. С. 120–122.

22. Bruner J.S. The culture of education. Cambridge: Cambridge Univ. Press, 1996. 135 p.

23. Бирюкова А.С. Исследовательская и проектная деятельность младших школьников // Преемственность как фактор развития научно-исследовательских способностей старшеклассников: сб. мат. науч.-практ. семинара. г. Липецк. 2018. С. 55–58.

24. Сулмуханова Х.Л., Оказова З.П., Келехсаева М.С. Экология города как одно из направлений внеклассной работы в средней школе // Биологическое разнообразие – основа устойчивого развития: сб. статей Междунар. науч.-практ. конф. г. Грозный. 2017. С. 383–389.

25. Демченко С.И. Проектная деятельность как средство интеграции предметов гуманитарного цикла в школе // Наука и образование: отечественный и зарубежный опыт: сб. статей Междунар. науч.-практ. конф. г. Белгород. 2017. С. 161–165.

26. Okon W. Rzecz o edukacji nauczycieli. Warszawa: Wydaw. szkolne i ped., 1993. 80 p.

Статья поступила в редакцию 23.07.2018

Статья принята к публикации 27.08.2018

ГУМАНИТАРНАЯ ПАРАДИГМА: К ВОПРОСУ О СУЩНОСТИ ПОНЯТИЯ

© 2018

Казанцева Анжела Анатольевна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры психологии и педагогики дошкольного образования**Казанцева Елена Михайловна**, кандидат педагогических наук, доцент кафедры иностранных языков и лингводидактики*Иркутский государственный университет*

(664057 Россия, Иркутск, проспект Жукова, 26, e-mail: kazancev2003@mail.ru)

Аннотация. В статье представлен анализ сущности составляющих понятия «гуманитарная парадигма» с точки зрения социального и личностного аспектов. Гуманитарное – это есть уникальное, неповторимое и чаще всего связано с индивидуальностью, духовным миром человека, его личностными ценностями и смыслом жизни. Сфера социального знания представлена устойчивыми и воспроизводимыми отношениями между народами, общностями, группами и обществом в целом. Социальная и гуманитарная сферы взаимообусловлены. Без человека нет общества, в то время, как человек не может существовать без общества. Форма бытия человеческого рода, отраженная в обществе – это социальный аспект, гуманитарный – это знание о сущности человека в социальных группах и формах. Гуманитарное знание – это тип знания, исходящего из конкретной личности, свободной в волеизъявлении. Парадигма рассматривается в статье как совокупность теоретических и методологических предпосылок, определяющих конкретное научное исследование, которая воплощается в научной теории и практике на конкретном этапе развития. Объектами гуманитарной парадигмы являются человек и система убеждений определенного научного сообщества. На основе толкования ключевых позиций разных исследователей авторы подводят к определению роли и статуса гуманитарной парадигмы в системе социально-гуманитарного образования.

Ключевые слова: гуманитарное знание, гуманитарная парадигма, социальный аспект, личностный характер.

HUMANITARIAN PARADIGM: THE QUESTION OF THE NATURE OF

© 2018

Kazantseva Angela Anatolievna, candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department of Psychology and Pedagogy of Preschool Education**Kazantseva Elena Mikhailovna**, candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department of Foreign Languages and Linguodidactics*Irkutsk State University*

(664057 Russia, Irkutsk, Zhukov avenue, 26, e-mail: kazancev2003@mail.ru)

Abstract. The article presents an analysis of the essence of the components of the concept of “humanitarian paradigm” from the point of view of social and personal aspects. Humanitarian - it is unique, inimitable and often associated with the individual, the spiritual world of man, his personal values and the meaning of life. The sphere of social knowledge is represented by stable and reproducible relations between peoples, communities, groups and society as a whole. Social and humanitarian spheres are interdependent. Without man there is no society, while man cannot exist without society. The form of existence of the human race, reflected in society - a social aspect, humanitarian-is the knowledge of the essence of man in social groups and forms. Humanitarian knowledge is a type of knowledge emanating from a particular individual, free in expression of will. The paradigm is considered in the article as a set of theoretical and methodological prerequisites that determine the specific scientific research, which is embodied in the scientific theory and practice at a particular stage of development. The objects of the humanitarian paradigm are the person and the belief system of a certain scientific community. Based on the interpretation of the key positions of different researchers, the authors lead to the definition of the role and status of the humanitarian paradigm in the system of social and humanitarian education.

Keywords: humanitarian knowledge, humanitarian paradigm, social aspect, personal character.

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

В современном обществе человек ориентирован на удовлетворение своих потребностей посредством социальных, информационно-технологических ресурсов, а не через личностные качества, что приводит к ощущению «обезличивания» любой сферы общественной жизни. Данная проблема уже достаточно давно отмечается многими исследователями (И.А. Колесникова [1], Д.Л. Матухин [2], Ю.В. Сенько [3], С.Н. Гайнулина [4], и др.), что обуславливает необходимость в интегральных теоретических поисках и концепциях, а также в глубоком методологическом обосновании некоторых исходных позиций.

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

Необходимо отметить, что вопросы о гуманитарной парадигме, о сущности понятия, ее содержательных характеристиках являются одними из важных областей обсуждения среди исследователей разных научных сфер. Проблематика, связанная с гуманитарной парадигмой, обсуждается в контексте философского осмысления (В.Ф. Шаповалов [5]), научного спора о гуманитарной и естественнонаучной парадигмах (Е.И. Исаев, В.И. Слободчиков [6]), образования (Л.Ю. Монахова [7]), социологии (Т.А. Гез, В.О. Старикова [8]), и др. В то же

время остались не до конца ясными сущностные теоретические особенности данного феномена, не определен статус гуманитарной парадигмы в системе научного знания и механизмы его практического воплощения.

Формирование целей статьи (постановка задания).

В связи с этим необходимо определить роль гуманитарного знания в системе развития общественного сознания, определить основные направления развития гуманитарной сферы с целью выявления интегративных тенденций в системе социально-гуманитарного образования.

Изложение основного материала исследования с полным обоснованием полученных научных результатов.

Универсальный способ решения любой научной проблемы заключается в анализе ключевых понятий.

Первоначально необходимо четкое представление двух категорий: «гуманитарный» и «парадигма».

Слово «гуманитарный» (от лат. *humanitas*) означает «человечность», «человеческая природа». Традиционный взгляд на эту дефиницию заключается в представлении о науках, которые относятся «к изучению общества, культуры и истории народа в отличие от естественных и технических наук» [9].

Гуманитарное знание влияет на сознание конкретного человека, который развивается в результате присвоения данного сознания. Специфика гуманитарного знания заключается в том, что оно не может существовать вне человека. Человек сам производит данное знание,

переосмысливая свой человеческий опыт, свое бытие в конкретном культурном обществе.

Степень гуманитарности знания зависит от степени человеческих смыслов. Толкование понятия «гуманитарный» выявляется во взаимосвязи научного знания с общегуманитарными понятиями, такими как милосердие, сочувствие, человеколюбие и т. д. Проблемы свободы человека, социального и экзистенциального, относительных и абсолютных ценностей, соотношения рационального и «нерационального, взаимопонимания между разнотипными культурами и понимания между индивидами, герменевтического истолкования текста» находят свое отражение в гуманитарности [5].

Иначе говоря, гуманитарное – это есть уникальное, неповторимое и чаще всего связано с понятием личности. Индивидуальность, внутренний мир человека, его смысл жизни и личностные ценности – все это составляет ядро гуманитарного познания.

Личностный характер гуманитарного знания представлен во многих работах, посвященных исследованию природы гуманитарности.

И. А. Колесникова в своей работе пишет, что источником гуманитарного знания является субъективный мир самого человека, который, в свою очередь, получает это знание не только при помощи речи, мышления, но и воображения, фантазирования и переживания. По мнению автора, такое знание как итог познания обязательно включает в себя специфическую информацию о познающем субъекте [1].

В. Шаповалов в результате научных размышлений в статье «О специфике гуманитарного знания (заметки на полях известной темы)» подводит читателя к заключению, что научное гуманитарное знание наиболее часто увязывается с постижением «человеческого в человеке», личности, ее внутреннего духовного мира [5].

Согласно Ф. Т. Михайлову гуманитарное знание — это есть всегда «человеческое знание», составляющей которого является человеческое действие, и оно же есть понимание [10].

Необходимо отметить, что такая позиция в отношении взаимообусловленности и взаимосвязи гуманитарного знания непосредственно с личностным аспектом не всегда была стабильной и общепринятой. В данном случае речь идет о социологии, которая претендовала стать универсальной наукой о человеке, как новая точка зрения на человеческую природу.

Понимание человека как субъекта только социального приводит к отрицанию нерушимости внутреннего мира личности и ее самобытности, а также к уничтожению ее свободы. Если мы рассматриваем личность как что-то незначительное и преходящее в нашем обществе, не имеющего каких-либо собственных прав, то становится очевидным, что с личностью можно не считаться в пользу «общего интереса». «Но что же это за общество,— отмечает Владимир Соловьев,— состоящее из бесправных и безличных тварей, из нравственных нулей. Будет ли это во всяком случае общество человеческое?» [5].

Не углубляясь в сущность вопроса о соотношении «социального» и «гуманитарного», отметим лишь, что область социального знания представлена устойчивыми и воспроизводимыми отношениями между народами, общностями, группами и обществом в целом. Гуманитарная же сфера как бы конкретизирует и уходит вглубь социального знания, представляя духовный мир человека, ценностное отношение к окружающему и личностное восприятие мира.

Как можно заключить, социальная и гуманитарная сферы взаимообусловлены. Без человека нет общества, в то время, как человек не может существовать без общества. Социальный аспект подразумевает форму бытия человеческого рода, которая отражена в обществе, а знание о сущности человека в социальных формах – есть суть гуманитарного знания. Гуманитарное знание – это

тип знания, исходящего из конкретной личности, свободной в волеизъявлении.

Таким образом, толкование понятия «гуманитарный» связано с теми или иными проявлениями человеческой духовности, человеческого духа, с уникальностью и неповторимостью конкретной личности и отражает ее самочетность.

Обращаясь к определению термина «парадигма», прежде всего надо отметить, что этимологически он восходит к греческому «paradeigma» в значении «пример, образец».

Данное понятие ввел Томас Кун, американский физик и историк. Ученый определил следующие периоды в развитии научной дисциплины:

- период допарадигмальный;
- период господства конкретной парадигмы;
- период кризиса нормальной науки;
- период научной революции, которая определяет смену парадигмы.

С точки зрения Т. Куна, определенное общество ученых представляет собой людей, которые придерживаются определенной парадигмы и, в то же время, парадигма может объединять членов конкретного научного сообщества, представляющего научное мнение. Обычно парадигмальные направления можно обнаружить в научных исследованиях, учебниках и они на достаточно продолжительный период определяют круг проблем и подходов к их решению в конкретной научной сфере или школе. Так, например, взгляды Аристотеля, ньютоновскую механику и т. д. можно отнести к определенной парадигме [11].

В различных словарях анализируемое понятие представлено как система теорий, убеждений, установок и т. д. Так, в словаре по логике «парадигма» трактуется как «совокупность теоретических и методологических положений, принятых научным сообществом на известном этапе развития науки и используемых в качестве образца, модели, стандарта для научного исследования, интерпретации, оценки и систематизации научных данных, для осмысления гипотез и решения задач, возникающих в процессе научного познания» [12].

Словарь современной западной философии предлагает следующее толкование парадигмы: «совокупность убеждений, ценностей, методов и технических средств, принятых научным сообществом и обеспечивающих существование научной традиции» [13].

Схожая позиция представлена и в глоссарии философских терминов ИФ им. Киренского РАН: «парадигма - совокупность общепринятых норм и идеалов научного исследования и той картины мира, с которой согласна основная масса научного сообщества».

В словаре основных терминов Е.Ю. Матвеева парадигма рассматривается как совокупность теоретических и методологических предпосылок, которые определяют конкретное научное исследование, представленная в научной теории и практике на определенном этапе [14].

Изначально понятие «парадигма» употреблялось в логике, затем нашло широкое применение в педагогике. В области педагогики термин «парадигма» начал употребляться в 70-е годы XX в., способствуя интеграции теоретического и практического педагогического образования. Это определение довольно быстро завоевало признание в науке [2].

Парадигма, как правило, господствует в течение определенного исторического периода. Наука достаточно долго пользуется определенной парадигмой, ее концептуальными положениями, которые редко меняются. Каждая парадигма рождалась в течение долгих теоретических изысканий и не менее долгого периода практического становления.

Большинство ученых используют данное понятие как обозначение для целого комплекса социальных, культурных, интеллектуальных практик и институтов, и форм мышления, которые проявляются в науках, в на-

учного знания.

Итак, понятие «гуманитарный» связано непосредственно с абсолютной ценностью человеческой личности, ее ценностное отношение к изучаемой действительности, проявлением ее способностей, ее самореализацией. Термин «парадигма» включает в себя систему научных достижений в определенном исторический период времени.

Основываясь на вышеизложенных рассуждениях, можно заключить, что объектами гуманитарной парадигмы являются человек и система убеждений определенного научного сообщества. Иными словами, человек во всем разнообразии его связей с окружающей средой является центром. Человеческая сущность в его взаимосвязи с миром ценностей, культуры – есть классическая образовательная ценность. И именно гуманитарная парадигма должна выступить движущей силой новой системы образования, которая призвана способствовать выполнению обществом функций критического анализа существующего состояния дел, имеющих проблем и возможных перспектив [15].

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Колесникова И. А. Природа гуманитарного знания и его миссия в современном обществе // Социальные и гуманитарные знания. – № 3. – 2001.

2. Матухин, Д.Л. Основные направления развития высшего профессионального образования в контексте идей новой образовательной парадигмы / Д.Л. Матухин // Вестник Томского государственного педагогического университета. – №5. – 2012. – С. 110-115

3. Сенько Ю.В., Фроловская М.Н., Шкунов В. Г. Становление гуманитарного базиса профессиональной компетентности учителя // Известия Уральского отделения РАО : Журнал теоретических и прикладных исследований. 2008. Апр. № 2(50). С.48–55.

4. Гайнулина, С.Н. Гуманитарная парадигма в воспитании / С.Н. Гайнулина // Управление в социальных и экономических системах : м-лы XVII Международной научно-практической конференции (2-6 июня 2008 г., г. Минск) / Минский ин-т управления ; редкол.: Н.В. Суша [и др.]. – Минск, 2008. – С. 162–163.

5. Шаповалов В.Ф. специфике гуманитарного знания (заметки на полях известной темы) // Обществ. науки и современность. 1994. № 1. С. 85–92.

6. Исаев, Е.И. Основы психологической антропологии. Психология развития человека // Е.И. Исаев, В.И. Слободчиков. – М., 2000.

7. Монахова Л.Ю. Актуальные исследования реализации гуманитарной парадигмы в современном образовании // Человек и образование. 2014. №1. С. 14-19.

8. Гез Т.А., Старикова В.О. Социология как гуманитарная наука и гуманистический характер продуцируемого ею профессионального мышления // Научное сообщество студентов XXI столетия. ОБЩЕСТВЕННЫЕ НАУКИ: сб. ст. по мат. LX междунар. студ. науч.-практ. конф. № 12(59). URL: [https://sibac.info/archive/social/12\(59\).pdf](https://sibac.info/archive/social/12(59).pdf) (дата обращения: 10.08.2018)

9. Ожегов, С. И. Толковый словарь русского языка [Электронный ресурс] / С. И. Ожегов, Н. Ю. Шведова. – Москва : Издательство «Азъ», 1992. – 955 с. – Электрон. версия печ. публ. – Режим доступа : ozhegov.info, свободный. – Загл. с экрана (дата обращения: 03.04.2018).

10. Михайлов Ф. Т. Всегда ли мы знаем то, что знаем? / Ф.Т. Михайлов // Управление школой. – 1996. – Ноябрь. – № 2. – С. 10-13.

11. Википедия – свободная энциклопедия [Электронный ресурс]. - <http://wikipedia.org> . - (дата обращения: 14.03.2018).

12. Ивин, А.А. Никифорович, А.Л. Словарь по логике. - 1998 [Электронный ресурс]. - Режим доступа: <http://www.term.ru/dictionary/193/word/metod> (дата обращения: 13.03.2018).

13. Малахов, В.С. Филатов, В.П. Современна западная философия: Словарь. — 2- изд., переработанное и

дополненное. — М.: ТО — Остожье, — 1998. — 544 с.

14. Матвеева Е.Ю. Философия Краткий тематический словарь [Текст] : учеб. пособие / Е.Ю. Матвеева, Е.В. Решетникова; Сиб. гос. ун-т телекоммуникаций и информатики. - Новосибирск : [б. и.], 2006. - 184с.

15. Константиновский Д.Л. Социально-гуманитарное образование: ориентации, практики, ресурсы совершенствования / [Вознесенская Е.Д., Дымарская О.Я., Чередниченко Г.А.]. — М.: ЦСП, 2006. — 264 с

Статья поступила в редакцию 29.06.2018

Статья принята к публикации 27.08.2018

УДК 37.02

ПРОБЛЕМА ВОСПРИЯТИЯ ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОЙ ПЛОСКОСТИ В СТРУКТУРЕ КНИГИ ПРИ ОБУЧЕНИИ ОСНОВАМ КНИЖНОЙ ГРАФИКИ НА ХУДОЖЕСТВЕННО-ГРАФИЧЕСКИХ ФАКУЛЬТЕТАХ

© 2018

Катухина Анна Владимировна, аспирант кафедры «Рисунок»
Московский педагогический государственный университет
(105062, Россия, Москва, Покровка, 39, e-mail: svetobum@list.ru)

Аннотация. Система художественно-графических факультетов устанавливает высокие требования к подготовке художника-педагога и к разработке вопросов преподавания основ книжной графики как части общехудожественной подготовки профессионала. Вопросы восприятия – сфера гештальт-психологии – на данный момент являются областью знаний, которой в образовательном процессе худграфов не уделяется значительного внимания. В статье мы рассматриваем структуру книги как с точки зрения внешних элементов организации книжного блока, так и с позиции психологических особенностей восприятия. Касаясь вопроса «построения» книги, мы отмечаем важную роль формата иллюстраций при определении структуры издания, а также необходимость внимательного подхода к изображению глубины на плоскости страницы: в реальном физическом пространстве лист бумаги всегда останется плоскостью, поэтому стоит предположить, что взамен создания «иллюзорного» пространства в иллюстрации, стоит по возможности «укреплять» с помощью изображения поверхность страницы. Среди средств, которыми достигается этот эффект мы выделяем явление «фигура-фон» в качестве основополагающего понятия психологии художественного восприятия. Отмечаем важную роль обрамлений и орнаментальных элементов при выборе формата и пространственной системы иллюстрации.

Ключевые слова. Образование, художественная педагогика, педагогика искусства, книжная графика, оформление книги, иллюстрирование, формат, формат иллюстраций, психология восприятия, художественное восприятие, психология искусства, структура книги, изобразительная плоскость, фризовая композиция

THE PERCEPTION OF THE VISIONAL PLANE IN THE STRUCTURE OF THE BOOK WHILE STUDYING THE BASICS OF THE BOOK GRAPHICS AT THE ART AND GRAPHIC FACULTIES

© 2018

Katukhina Anna Vladimirovna, post-graduate student, department of drawing
Moscow State Pedagogical University
(105062, Russia, Moscow, Pokrovka Street, 39, e-mail: svetobum@list.ru)

Abstract. The structure of the Art and Graphic faculties establishes high requirements for the training of the artist-teacher and the development of the teaching of the fundamentals of book graphics as part of the overall professional training of a professional. The perception, as a part of Gestalt psychology, is now that field of knowledge which is not given enough attention in the educational process at Art and Graphic Faculties. In this article we analyse the structure of the book both from the point of view of external elements of the organization of the book block, and from the position of psychological features of perception. Talking about the “construction” of the book it’s important to underline the key role of illustrations in determining the structure of the volume as well as a careful approach to the image of depth of the page: in real physical space, a sheet of paper will always remain a plane, so we assume that instead of creating an “illusory” space in the illustration, it is possible to “strengthen” the image of the page surface. Among the means by which this effect can be achieved, we distinguish the phenomenon “figure-background” as the fundamental concept of the psychology of artistic perception. It is necessary to note the important role of frames and ornamental elements in choosing the format and spatial system of illustration.

Keywords: education, art pedagogy, book graphics, book design, illustration, format, format of illustrations, perception psychology, artistic perception, art psychology, book structure, pictorial plane.

Постановка проблемы в общем виде и ее связь с важными научными и практическими задачами. Специфика работы художника подразумевает определенные требования подготовки профессионала. Система художественно-графических факультетов не предполагает обучение художника, а также детальное изучение процесса создания художественного произведения, в том числе не занимается анализом факторов и условий, стоящих в основе работы над изображением. Тем не менее постижение методики преподавания изобразительного искусства направлено на всестороннюю информированность о процессах, лежащих в основе художественной деятельности, включая психический процесс восприятия.

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

О значительной роли изучения искусства книги в процессе подготовки художника-педагога отмечают и разработчики методических программ и преподаватели художественно-графических факультетов [1]. В современном мире интернета и электронных книг особенно важно определить положение искусства книжной графики и обозначить актуальность сохранения традиционных техник работы с материалом, поддержания уровня композиционного и технического мастерства [2; 3]. Как правило, рассмотрение вопросов оформления книги происходит на художественно-графических факультетах

в рамках дисциплины «Печатная графика», включает практическое исследование печатных техник, изучение композиции, создание иллюстративного ряда. Большое внимание уделяется категории художественный образ и способам работы со смысловой нагрузкой изображения [4]. Отметим, что традиционно художественные специальности, связанные с книжной графикой, подразделялись на иллюстрирование и оформление книги, последняя – подразумевала работу над всем книжным блоком, создание единой концепции каждого книжного элемента. Отсюда перед автором статьи встает вопрос о гармоничном включении иллюстративного ряда в структуру книги. На художественно-графическом факультете МПГУ успешно преподается авторский курс «Книжная графика» [5], совмещающий цикл лекций по истории книги и книжной графики, ремесло изготовления переплета, изучение каллиграфии и рукописных шрифтов, создание шрифтовой композиции, композицию иллюстраций, верстку, а так же структуру книжного блока. На взгляд автора, прошедшего этот курс, программа органична и универсальна, предоставляет возможность получения дополнительной специализации как магистрам, так и студентам младших курсов, построена на базовых принципах обучения и содержит уникальную информацию, собранную в единый курс. Однако курс традиционно не включает основы психологии восприятия, хотя искусство книги как никакое другое нацелено на зрителя и ставит целью максимальное облегчение восприятия

изображения [6]. Мы выделили моменты, на наш взгляд, необходимые как для понимания сути книжной графики, так и для осознанной практической работы над композицией иллюстрации.

Формирование целей статьи (постановка задания). Об архитектонике книги, единстве оформительской и изобразительной деятельности, правилах построения и компоновки книжного блока, – не раз рассуждали исследователи искусства книги [7; 8]. При этом проблема визуализации решалась интуитивно (в иллюстрациях) или на основе математического расчета (в соотношении масштаба полей и текста). Мы в данной статье поднимем вопрос психологии восприятия изображения в структуре книги, и предположим, что в основе этого процесса лежат структурные особенности заданной поверхности и внешние характеристики расположения иллюстраций относительно текстового блока.

Изложение основного материала исследования с полным обоснованием полученных научных результатов.

Об объективных законах плоскости, в том числе страницы книги, говорил В.А. Фаворский, соотносил характеристики книжной графики с основами монументального искусства, подчеркивал важность целостного восприятия текста и иллюстраций в формате издания [9]. Изобразительный замысел напрямую зависит от выбранной поверхности. Каждая поверхность, будь то стена, доска, лист бумаги или холст, своими характеристиками (плотность и фактура, толщина, цвет) будет определять метод работы над изображением. Та же проблема ставится и при работе с изображением на странице печатного издания.

Также метод изображения будут определять особенности восприятия, условия просмотра произведения: издали, когда объект находится в поле зрения целиком, или вблизи, как, например, происходит при рассмотрении иллюстрации.

Особенности восприятия определяются и выбранной художником пространственной системой. Отметим, что все системы равноценны и не имеют приоритета [10], но формат книги задает определенные рамки изображения, ограничивает использование глубинно-пространственных систем.

«Визуальное восприятие трехмерной многоплановой перспективы в реалистическом искусстве требует от зрителя некоторого времени и определенного интеллектуального напряжения» [11]. В декоративном искусстве, в книжной графике, где целью стоит легкость и доступность восприятия, задачи глубинной перспективы ставятся реже. «Более трудная проблема для художника заключается в том, чтобы сохранить фронтальную плоскость и в то же самое время получить желаемую глубину» [12]. В чем причина стремления художника сохранить плоскость? Дело в том, что никакое преднамеренное стремление и никакой художественный прием не в силах воссоздать реальный эффект глубины. В нашем случае, изображение на странице книги все равно останется изображением на плоской поверхности. Потому умышленное подчеркивание наличия плоскости позволяет художнику получить больше вариаций композиционных и пространственных приемов.

Понимание композиции как распределения изображения на плоскости встречается в работах теоретиков искусства и в практике художников-иллюстраторов, которые подчеркивают, что плоскостная композиция действует поле картины, максимально облегчая ее прочтение. Плоскостная композиция направляет движение глаз, заставляя фиксировать определенные части изображения [13; 14].

Мы рассматриваем книгу как единое издание, обладающее всеми характеристиками законов композиции, в том числе закона целостности. Если перед художником книги стоит вопрос: как объединить в пределах одной страницы различные по пространственным построениям элементы, то, скорее всего, он пожертвует вариатив-

ностью и подчинит их законам плоскости бумажного листа. Действительно, возможности бумаги позволяют нам передавать максимально глубокое пространство и перспективу объектов, но попытка применить это в иллюстрировании грозит нарушением законов изобразительной плоскости, пренебрежением равновесием и композиционной целостностью. Во многом понимание плоскости страницы схоже с восприятием поверхности стены, что роднит книжную графику с монументальной живописью.

Второй аспект психологии восприятия, поднятый нами – закон фигуры и фона – закон гештальтпсихологии, который гласит, что зритель воспринимает фигуру как целое, замкнутое, находящееся в окружении фона, фон нам представляется непрерывным пространством позади фигуры.

Автор «Декоративной композиции» К.Т. Дагдлиян использует понятия позитивного (фигура) и негативного (фон) пространства [12]. Собственных контуров фон обычно не имеет, но имеет форму. По отношению к изображению фон будет окружением. «Правильно выбранные отношения пространств изображение-фон должны обеспечивать их баланс и создавать для зрителя ощущение визуального комфорта, позволять глазу легко определять и соотносить друг с другом отдельные области композиции, представлено на рисунке 1.

Изображение и фон не существуют раздельно, они зависят друг от друга, так как контуры объекта или границы элемента композиции одновременно являются и краями фона. Если объект соприкасается с краями формата или с другими объектами, то кажется, что «фон окружает эти объекты и при этом создается серия фоновых форм. Пространство при этом остается плоским» [12].

Как правило участок поверхности, ограниченный контуром, воспринимается как фигура. В результате мы, по словам К. Коффи, «видим вещи, а не промежутки между ними» [15]. Иногда возникают ситуации, в которых затруднительно однозначно определить отношения фигура-фон. В таких случаях одна часть воспринимается как фигура, а другая как фон, но они могут периодически меняться местами, как, например, в работах М. Эшера.

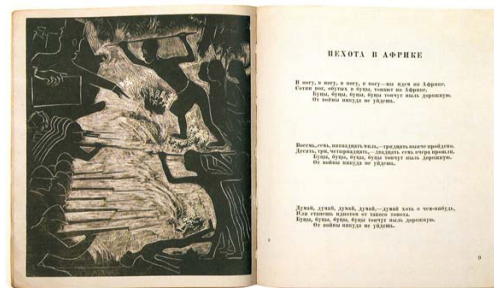


Рисунок 1 – «40 норд – 50 вест» Р. Киплинг. илл. Д. Штеренберг. 1931 г.

«Основное правило гласит, что будет преобладать тот вариант закономерности «фигура–фон», который создает более простую целостную модель. Например, чем проще форма, которую имеют промежутки между фигурами, изображенными на рисунке, тем большая вероятность, что они будут восприниматься как определенные модели, а не как безграничный фон. Простота эффективна не только в форме самой модели, но также и в ее пространственной ориентации» [6].

Внешнее оформление книги

Книжную графику условно делят на непосредственное иллюстрирование и на оформление книги. К оформительской части относят декоративный ряд книги, украшения, шрифтовые композиции, композиционное построение текстового набора и т. д. Иллюстрирование книги подразумевает раскрытие содержания текста по-

средством образной визуализации, то есть изображений. «Важнейшей особенностью книжного декора следует считать его связь с содержанием литературного текста, который он, декор, сопровождает и, так или иначе, характеризует» [10].



Рисунок 2 – Рамка как самостоятельная иллюстрация. К. Сомов.

Композиционная рамка. «Стихи детям», изд. «Десткая лит-ра, 1987».

Предметно-сюжетная рамка. Азбука в стихах и картинках». илл. В.М. Конашевич, 1939 г.

Обрамления. «С организацией плоского поля картины посредством рамы мастер вынужден считаться. Рамка картинного поля служит сигналом, вызывающим прошлый опыт картинного изображения. Художник противопоставляет ей реальную организацию картинного поля. Рама выступает здесь в своей конструктивной функции» [16]. Назначение рамы в картине связано с психологическими особенностями восприятия отношений «фигура–фон». Границы картины определяют пределы рисунка, композиции, но не пределы изображаемого пространства. Случай отсутствия обрамления компенсируется композиционными приемами, при которых непосредственно рамка не изображается, а подразумевается, создавая множество композиционных вариаций.

Нередко рамка имеет не только композиционное, но и смысловое значение, выступает в роли самостоятельной иллюстрации. Рамки орнаментального или предметно-эмблематического характера рисунком, цветом и ритмом орнамента создают у читателя определенное настроение, дают общее представление о содержании, национальности, эпохе, к которой относится действие произведения, и т. д., представлено на рисунке 2.

Орнамент. Об орнаменте, его природе, структуре, функции пишет В.А. Фаворский, он отмечает, что орнамент не должен обладать исключительно функциональным значением. Орнамент, прежде всего – обработка поверхности, придание ей фактуры, настроения. Отнюдь не только украшение поверхности, представлено на рисунке 5.

Проблема декоративного оформления рядовых полос продолжает интересовать художников книги. Так, в «Сочинениях Козьмы Прутков», оформленных художником С. Пожарским, полосы окаймлены декоративными рамками, причем для различных разделов различен и рисунок рамки» [17].

В современной книге орнамент из главного декоративного элемента превратился в одно из многочисленных средств оформления. Нельзя сказать, чтобы современная книга от этого стала менее декоративной, чем книга прошлых веков, – просто декорация ее стала иной.

Формат. Формат иллюстрации определяется структурой книги. Различают следующие виды иллюстраций: фронтиспис, заставка, полосные и полуполосные иллюстрации, разворотные, оборочные, концовки, иллюстрации на полях. Элементы иллюстрации могут присутствовать на титуле и шмуцтитулах (рисунок 3-6). Виды иллюстраций отличаются расположением относительно текстового блока, они определяют архитеконику издания, поэтому художнику важно обращать на их равномерное чередование.

«Композиция формата многое предопределяет в образе изображаемого пространства» [18]. Квадрат ус-

ловно тяготеет к декоративности или фронтально-плоскостному видам организации пространства; «формату, вытянутому в ширину свойственна «распахнутость». Сильное удлинение горизонтального кадра постепенно уменьшает весомость центра композиции, ослабляя эффект замкнутости картинного поля. Формат через фазу «фризовой» композиции в одной картине соединены сразу несколько разновременных сцены напоминает архитектурный фриз. Сильно вытянутый вертикальный формат превращает картину в свиток, который читается как свиток текста, или заполнение пилона в архитектуре» [16].

Вертикальный фриз – очень редкая в станковом искусстве схема, но в монументальной живописи и в книге встречается довольно часто, что обуславливается задачей заполнения заданного формата (акцентированной вертикальной полосы). Наиболее популярный, классический прямоугольник в пропорциях золотого сечения рождает меньше всего оригинальных композиционных решений, это связано с отсутствием остроты, с визуальной заурядностью формата.



Рисунок 3 – Полосная иллюстрация. «Русалочка» Г.Х. Андерсен, илл. Б. Диодоров 1998 г.



Рисунок 4 – Разворот. «Дон Кихот» Сервантес, илл. С. Бродский 1975 г.



Рисунок 5 – Полуполосная иллюстрация. «Слово о полку Игореве», илл. В.А. Фаворский изд.1954 г.

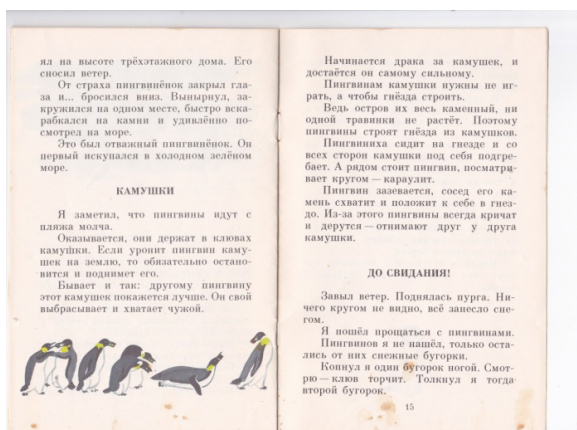


Рисунок 6 – Оборочная иллюстрация. «Про пингвинов», илл. М. Митурич, 1988 г.

Заставка и концовка. Заставка – это элемент книги, служащий для выделения начала главы или раздела. Заставка играет роль увертюры, ее задача – подготовить читателя к восприятию произведения, по своему назначению ей свойственна декоративность. «Заставка – не иллюстрация к тексту; это более самостоятельный композиционный элемент на странице и по содержанию и по форме; поэтому пробел между текстом и заставкой должен быть всегда больше, чем между текстом и обычной иллюстрацией» [19]. Она может быть и орнаментальной, эмблематической, предметно-декоративной, и сюжетно-тематической. Самый простой тип заставки – линейка сверху спусковой полосы. Орнаментальные и эмблематические заставки имеют декоративный характер и призваны украшать начало раздела, изначально тяготеют к плоскостному либо рельефному виду пространства, за счет равномерной проработки всех элементов, благодаря внимательному отношению художника к изобразительным задачам орнамента и эмблемы, такие изображения успешно подчеркивают плоскую поверхность страницы. Сюжетно-тематическая заставка – иллюстрация, помимо функции разделителя несет в себе смысловую и эмоциональную нагрузку, представлено на рисунке 7. Вопросы формата и пространства, обозначенные нами ранее, уместно рассматривать именно на примере сюжетно-тематической заставки. Своеобразное положение в структуре издания и расположение относительно текстового блока задают пропорции формата заставки, как правило, это – горизонтальная полоса. Формат во многом определяет композиционную схему и задает образ пространства, композиция в акцентированной горизонтальной полосе тяготеет к фризности и неглубокому пространству, плоскостному, рельефному. Безусловно, выбор композиционных схем и расстановка задач изображения остается на усмотрение автора, мы лишь отмечаем закономерности, которые проследили в работах художников книги, а также на базе теоретического исследования и на основе собственного опыта преподавания [20].

Выводы исследования и перспективы дальнейших изысканий данного направления. Итак, на наш взгляд, структуру книги определяют как внешние элементы организации книжного блока, так и психологические

особенности восприятия. Касаясь вопроса «построения» книги, мы отметили важную роль формата иллюстраций, полей, декора при определении структуры издания. А также необходимости внимательного подхода к изображению глубины на плоскости страницы: в реальном физическом пространстве лист бумаги всегда останется плоскостью, поэтому стоит предположить, что взамен создания «иллюзорного» (определение Фаворского) пространства, стоит по возможности «укреплять» поверхность страницы.



Рисунок 7 – Заставка. «Пиковая Дама» А.С. Пушкин. илл. А. Бенуа, 1911 г.

Концовка. «Федорино горе» К. Чуковский. илл. В. Конашевич, изд.1992 г.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Шишкина В.А. Роль художественно оформленной книги в профессиональном развитии педагога-художника // Вектор науки тольяттинского государственного университета. серия: педагогика, психология. 2015. № 3 (22). С. 180–184.
2. Макарова К.В. Электронная книга как современный культурный феномен // Историческая и социально-образовательная мысль. 2016. Т. 8. № 6-1. С. 195–200.
3. Иванова О.Г. Актуальность воссоздания творческого метода художников-графиков XX века в современной иллюстрации // The progressive researches science & genesis. 2014. № 1. С. 84–90.
4. Барциц Р.Ч. Проектирование художественного образа в печатной графике как основа обучения иллюстрированию книги // Преподаватель XXI век. 2016 № 1. С. 99–108.
5. Макарова К.В., Прокофьев А.М. Программа спецкурса «Книжная графика». М.: Прометей, 2012. 24 с.
6. Лисицкий Л. Книга с точки зрения зрительного восприятия – визуальная книга//Искусство книги. 1958–1960. Вып. 3. – М., 1962. С. 162–168.
7. Герчук Ю. Я. Художественная структура книги. М.: Книга, 1984. 208 с.
8. Сидоров А.А. Основы оформления советской книги. М.: «Искусство», 1956. 502 с.: ил.
9. Фаворский В.А. Об искусстве, о книге, о гравюре. Сост. и вступ. ст. Е.С. Левитина. М.: Книга, 1986. 240 с.
10. Раушенбах Б.В. Геометрия картины и зрительное восприятие. М.: Азбука-классика, 2001. 320 с.
11. Дагладян К.Т. Декоративная композиция. Ростов-на-Дону: Феникс, 2008. 312 с.
12. Арнхейм Р. Искусство и визуальное восприятие. М.: Прогресс, 1974. 392 с.
13. Фаворский В.А. Литературно-теоретическое наследие. М.: Советский художник, 1988. 588 с.
14. Герчук Ю.А. История графики и искусства книги: Учеб. пособие для студентов вузов. М.:Аспект пресс, 2000. 317 с.
15. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. СПб: Питер, 2000

-
16. Волков Н.Н. Композиция в живописи. М.: «Искусство», 1977. 263 с.
 17. Добкин С.Ф. Оформление книги. Редактору и автору. 2-е изд., перераб. и доп. М.: Книга, 1985. 225 с.
 18. Гавриляченко С.А. Композиция в учебном рисунке. М.: СканРус, 2010. 192 с.
 19. Сидоров А.А. Искусство русской книги XIX—XX веков // Книга в России. В 2 ч. Под ред. В.Я. Адарюкова и А.А. Сидорова. М.: ГПИБ, 2008. 512 с.
 20. Бенуа А.Н. Задачи графики // Искусство и печатное дело. 1910. № 2–3. С. 41–48.

Статья поступила в редакцию 06.07.2018

Статья принята к публикации 27.08.2018

**КЛАСТЕРНАЯ ОРГАНИЗАЦИЯ РАБОТЫ КАФЕДРЫ ФИЗИКИ
В ФЕДЕРАЛЬНОМ УНИВЕРСИТЕТЕ**

© 2018

Клещева Нелли Александровна, доктор педагогических наук,
профессор кафедры общей и экспериментальной физики
Дальневосточный федеральный университет
(690950, Россия, Владивосток, улица Суханова 8, e-mail: klenel@mail.ru)

Аннотация. Создание Федеральных университетов – инновационный национальный проект, ориентированный на повышение конкурентоспособности образовательной системы России. Отмечая безусловную политическую, экономическую и социокультурную значимость данного проекта, следует обратить внимание на тот факт, что процесс его реализации сопровождался рядом внутренних трудностей, порожденных объединением однотипных структур. В значительной мере этот процесс коснулся общеобразовательных кафедр. Неоднородность кадрового состава и педагогических подходов к организации образовательного процесса по дисциплине не всегда способствовали созданию целостной системы предметной подготовки. В статье предлагается возможное направление решения возникших проблем с привлечением методологии кластерного подхода на примере организации работы кафедры физики. Введено понятие образовательный кластер «кафедра физики Федерального университета». Предложена его структура, состоящая из трех компонентов: учебно-методического, тьюторского и технологического. Описан функционал каждого компонента кластера, возможные механизмы взаимодействия внутри кластерной структуры. Предложены методологические подходы к проектированию онтологии образовательной области «физика» для обеспечения целостности физического содержания на всех направлениях подготовки. Обосновывается целесообразность кластерной организации работы кафедры физики в федеральном университете для создания положительного эмоционального фона в системе взаимоотношений «преподаватель-студент». Обсуждаются перспективные направления развития предлагаемого кластера, ориентированные как на построение дополнительных траекторий взаимодействия внутри кластера, так и на расширение его структуры.

Ключевые слова: федеральный университет, кафедра физики, неоднородность системы предметной подготовки, кластерный подход, образовательный кластер «кафедра физики Федерального университета», компоненты кластера, механизмы взаимодействия в кластере.

**CLUSTER ORGANIZATION OF WORK AT THE DEPARTMENT OF PHYSICS
IN FEDERAL UNIVERSITY**

© 2018

Klescheva Nelly Alexandrovna, doctor of pedagogical sciences,
professor of the department «General & experimental physics»
Far Eastern Federal University

(690950, Russia, Vladivostok, street Sukhanova 8, e-mail: klenel@mail.ru)

Abstract. The creation of Federal universities – is an innovative national project, aimed at enhancing the competitiveness of Russia's educational system. Noting the unconditional political, economic and sociocultural significance of this project, we should pay attention to the fact, that the process of its implementation was accompanied by a series of internal difficulties, generated by the unification of similar structures. This process in a significant measure touched to the general educational departments. The heterogeneity of the staffing and pedagogical approaches to the organization of the educational process at discipline did not contribute to the creation of an integral system of subject training. A possible direction of the solution of the arising problems with the involvement of the cluster approach methodology by the example of the organization of the work of the Department of Physics is suggested in that article. The concept of an educational cluster "Department of Physics of the Federal University" is introduced. A cluster structure, consisting of three components, educational-methodical, tutoring and technological, is proposed. The functional of each component of the cluster, the possible mechanisms of interaction within the cluster structure is described. Methodological approaches to design the ontology of the educational field "physics" to ensure the integrity of physical content in all directions areas of training are proposed. The expediency of the cluster organization of the work of the Department of Physics at the federal university for creating a positive emotional background in the system of "teacher-student relations" is substantiated. Prospective directions of development of the proposed cluster, oriented on the construction of additional interaction trajectories within the cluster and on the expansion of its structure are discussed.

Keywords: federal university, department of physics, heterogeneity of the subject training system, educational cluster «department of physics of Federal university», cluster components, mechanisms of interaction in a cluster.

Федеральные университеты – новая образовательная структура современной России. Первые федеральные университеты появились в нашей стране в 2006 году, как национальный проект развития системы высшего образования [1]. Согласно основным идеям этого проекта, федеральные университеты – это не просто объединение ряда региональных вузов. В них должны реализовываться принципиально новые формы образовательного маркетинга – подготовка современных специалистов для сферы управления, экономики и науки; проведение фундаментальных и прикладных исследований по приоритетным научным направлениям; эффективное взаимодействие с Российской академией наук и структурами регионального бизнеса; развитие активного международного сотрудничества.

Второго апреля 2010 года во Владивостоке был создан первый, и пока единственный в Дальневосточном Федеральном округе, Дальневосточный Федеральный университет (ДВФУ), объединивший четыре вуза

– Дальневосточный государственный университет, Дальневосточный технический университет, Тихоокеанский государственный экономический университет и Уссурийский государственный педагогический институт [2]. Государственная значимость данного образовательного акта казалась очевидной. С одной стороны – во внутреннем аспекте – Приморский край объявлен зоной приоритетного экономического развития, и подготовка специалистов для территорий опережающего развития, входящих в сферу национальных интересов, по единым образовательным программам должна способствовать укреплению связей с экономикой и социальной сферой федерального округа. Кроме этого, большинство научных институтов Дальневосточного отделения Российской академии наук сосредоточено именно во Владивостоке, что должно способствовать созданию на базе ДВФУ высокотехнологических научных центров с едиными механизмами взаимодействия науки и образования. Внешнеполитическая целесообразность создания

ДВФУ также не вызывала сомнений – в Тихоокеанском регионе сосредоточены такие мощные в технологическом и образовательном контексте страны, как Япония, Южная Корея, Китай. Поэтому, как для привлечения иностранных студентов, так и для подготовки собственных специалистов, конкурентоспособных для работодателей стран АТР, необходимо реализовывать единые подходы к построению образовательных программ, с одной стороны – мирового уровня, а с другой – имеющих региональную направленность.

В то же время, приходится констатировать, что на практике процесс создания ДВФУ проходил не совсем гладко. Прежде всего, отсутствие аргументированной разъяснительной политики о целесообразности данного нормативного акта со стороны руководства объединяемых структур, вызвало негативное отношение к процессу объединения в среде профессорско-преподавательского состава и сотрудников всех четырех вузов. В ряде вузов обучение велось по одинаковым образовательным программам и направлениям подготовки, и высказывались определенные опасения (следует отметить, в дальнейшем осуществившиеся) о ликвидации ряда образовательных программ и соответствующих кафедр. В первые годы существования ДВФУ, как единого образовательного конгломерата, практически все структурные объединения ощутили на себе «болезненные точки роста». В большей мере этот процесс коснулся общеобразовательных кафедр – физики, математики, химии и ряда других. Так, например, в состав объединенной кафедры физики (с 2016 года – кафедра общей и экспериментальной физики) вошли преподаватели четырех вузов, и общая численность кадрового состава кафедры – 87 человек. В каждом вузе годами накапливались определенные традиции образовательного процесса, существовали различные структуры предметной подготовки по физике, и, соответственно отношение к системе физического образования. Для инженерных и ряда естественнонаучных специальностей курс физики всегда рассматривался как фундаментальный и системообразующий в структуре профессиональной подготовки. В то же время, для ряда направлений подготовки экономического, медико-социального, гуманитарного профиля курс физики был представлен только незначительным числом лекционных занятий, либо вообще обозначался как элективный. Поэтому, в первые годы функционирования объединенной кафедры физики выявились определенные разногласия в организации образовательного процесса и на содержательном, и на технологическом и, соответственно, на социально-перцептивном уровнях.

Встречи с коллегами на конференциях, посвященных современным проблемам физического образования в вузах [3,4], позволяют констатировать, что описанные проблемы являются общими для всех десяти федеральных университетов, действующих на территории Российской Федерации. Высказывались соображения, что в существующих в федеральных университетах условиях многофакторной разноуровневости образовательного процесса по дисциплине, актуализируется поиск эффективных решений оптимизации системы предметной подготовки по физике с привлечением всего арсенала современных научных методов: системного и ситуационного подходов [5,6], различных квалиметрических подходов [7] и ряда других. В данной статье предлагается одно из возможных решений этой многоаспектной проблемы – *кластерная* организация работы кафедры физики в Федеральном университете.

Как известно, кластерный подход, представляющий собой одно из направлений системного подхода, впервые был предложен профессором Гарвардской школы бизнеса М. Портером для решения проблем повышения региональной конкурентоспособности [8]. В настоящее время методология кластерного подхода положена в основу экономического развития Российской Федерации. Принципы организации и формирования кластеров,

механизмы поддержки их развития изложены как в научных исследованиях [9,10], так и в методических рекомендациях по реализации кластерной политики в субъектах РФ [11]. Несмотря на то, что наиболее широко идеи кластерного подхода реализуются в экономике, они с успехом экстраполируются и на другие сферы социального партнерства, в том числе в образовании. В научно-педагогической литературе достаточно подробно проинтерпретирована семантика дефиниций «образовательный кластер» и «педагогический кластер» [12,13], представлены конкретные примеры внедрения методологии кластерного подхода и на уровне региональных образовательных структур, и как средство сетевого и информационного управления образовательными потоками [14], и как реальный инструмент организации партнерства между вузами и работодателями [15].

Выполненные исследования, как правило, описывают структуру и механизмы взаимодействия традиционных «внешних» образовательных кластеров («школа-вуз», социальное партнерство, сетевое взаимодействие и т.д.). В статье будет представлена методология разработки «внутреннего» кластера, ориентированность которого направлена на обеспечение системности и целостности инфраструктуры предметной подготовки по дисциплине на примере организации работы кафедры физики Дальневосточного федерального университета.

Под образовательным кластером будем понимать совокупность социальных партнеров (субъектов образовательного процесса), согласованно взаимодействующих для успешного функционирования всего кластера. В соответствии с заявленной концепцией кафедру физики в федеральном университете можно рассматривать как образовательный кластер организационного типа. Все субъекты образовательного процесса (преподаватели и студенты) объединены общей целью – предоставление и получение качественных образовательных услуг по физике. Кроме того, кластерная организация работы кафедры физики в Федеральном университете позволит сохранить, и в то же время, развить педагогические достижения, имеющиеся в арсенале преподавателей кафедр физики всех вузов, вошедших в состав объединенной кафедры.

Опишем возможную структуру образовательного кластера «Кафедра физики Федерального университета». Учитывая целевую ориентированность введенного кластера, его структуру целесообразно представить в виде трех компонентов: *учебно-методического, тьюторского* и компонента-транслятора – *технологического*. Понятно, что предлагаемые названия довольно условны и определяют лишь общую направленность функционирования кластера.

Как уже отмечалось, в Федеральных университетах при слиянии ряда вузов разной профессиональной ориентированности возникла весьма неоднородная система физического образования. Так, например, в ДВФУ представлены 43 укрупненные группы направлений (УГН), более чем в половине из них в структуру профессиональной подготовки входит курс физики. Общая трудоемкость дисциплины варьируется от 72 до 396 часов, причем, наблюдается неуклонная тенденция к ее уменьшению. На ряде направлений лекционный курс физики сокращается до 8 часов, что, по сути дела, сводит данный курс лишь к обозначению изучаемых вопросов. Регламентируемая методическими управлениями замена традиционных лекционных курсов на их электронные аналоги представляется весьма спорной. Данное соображение определяется, в первую очередь, спецификой учебного материала по физике. Физическое знание строго организовано и логически построено. Только при диалоге преподавателя со студентами возникает активная обучающая среда, погружаясь в которую студенты смогут оценить логичность и целостность физического знания. В условиях большой временной, и соответственно, содержательной дивергенции системы физического

образования на различных направлениях подготовки в Федеральных университетах, представляется целесообразной разработка *онтологии* предметной области физики, позволяющей «зафиксировать» общую терминологическую базу физического знания, подлежащего усвоению, и ее структуру. Функционал первого компонента кластера – *учебно-методического* – как раз и должен быть ориентирован на поиск эффективных средств классификации и систематизации научного знания физики вокруг стержневых идей высшей формы физического знания – физической картины мира. Работа эта, безусловно, архисложная, и к ней должны привлекаться самые опытные преподаватели, не только имеющие большой педагогический опыт, но и хорошо владеющие методологией физического знания и принципами его познания. Физическое знание, предлагаемое студентам для усвоения, должно быть представлено в виде законченных блоков учебной информации, с одной стороны – сохраняющих целостность физического знания, а с другой – адекватных по своему объему реальной трудоемкости дисциплины на данном направлении подготовки. Выбор технологических средств структурирования учебной информации по физике, т.е. проектирования онтологии образовательной области «Физика», может быть весьма вариативным: это и довольно широко известный в педагогических исследованиях метод графов с использованием количественных методов определения целостности физического содержания [16], и метод фреймов, позволяющий отобразить семантическую сложность физического знания [17]. Большой интерес представляет использование концепции научных революций Т. Куна, позволяющей организовать практически весь массив физического знания в виде двух взаимосвязанных блоков: научной парадигмы и научного знания физической картины мира [18].

Представителями данного компонента кластера также проводится работа по систематизации и корректировке дидактических средств поддержки образовательного процесса на всех этапах контроля знаний: рубежного, промежуточного и итогового. В силу отмеченной выше тенденции к уменьшению числа часов, отводимых на изучение физики, из структуры предметной подготовки (даже на ряде инженерных специальностей) исключены практические занятия, традиционные формы текущей и промежуточной аттестации вынесены за рамки аудиторной работы. В связи с отмеченными моментами, возникает потребность в разработке качественных учебно-методических материалов для самостоятельной работы студентов: методических указаний по решению физических задач с примерами их решений, банков самих задач различных уровней сложности, качественных тестовых заданий по различным разделам и темам курса физики. Естественно, что каждый квалифицированный преподаватель имеет в своем арсенале необходимую номенклатуру методических материалов, однако неуклонная тенденция к укрупнению лекционных потоков по физике, требует определенной унификации и систематизации имеющихся ресурсов, хотя бы в рамках тех УПН, которые имеют однопорядковую трудоемкость дисциплины.

Наличие в портфолио кафедры унифицированных подходов к построению содержания лекционного курса и к разработке дидактического обеспечения учебного процесса значительно повышает педагогическую мобильность преподавателей при распределении учебных нагрузок, что весьма актуально для федерального университета. Кроме того, как показывают результаты работы предметных комиссий по приему академических задолженностей – необходимый атрибут современной организации образовательного процесса в вузах – при таком подходе в значительной мере унифицируется и данная процедура, что, в конечном счете, снижает «градус» взаимной неудовлетворенности и преподавателей, и студентов.

В современных условиях крайне важно иметь в структуре кафедрального кластера компонента, обозначенного, как *тьюторский*. Не секрет, что система взаимоотношений преподавателей кафедры физики и студентов, проходящих обучение по дисциплине, не всегда строится с позиций педагогики сотрудничества. На это имеется комплекс причин: это и сложность предметного материала, и отношение студентов к самому курсу, и высокие требования к уровню усвоения знаний, и большой возрастной градиент (средний возраст преподавателей кафедр физики – 57 лет) и т.д. Открытая сейчас практически в каждом вузе возможность сетевого высказывания студентом своего мнения о преподавателе подтверждает этот тезис. Понятно, что отзывы студентов достаточно субъективны и не всегда достоверны, и каждый преподаватель не должен ориентировать свою профессиональную деятельность на то, чтобы «понравиться» всем студентам, но многолетний опыт работы автора в конфликтной комиссии, позволяет утверждать, что зачастую претензии студентов могут быть «купированы» в пределах кафедры. В состав данного компонента кластера должны войти преподаватели, обладающие повышенной толерантностью, способностью к эмпатии и саморефлексии. Целесообразно именно представителей данного компонента кластера включать в предметные комиссии по ликвидации академических задолженностей, поскольку зачастую эти процедуры сопровождаются довольно негативным эмоциональным фоном.

Естественно, что функционал данного компонента кластера не определяется только разбором и устранением конфликтов. Курс физики начинается на первом курсе, когда студенты еще не полностью адаптированы к правилам организации образовательного процесса в университете, не в полной мере владеют «географией» кампусов и имеют множество вопросов, не имеющих непосредственного отношения к процессу обучения физике. К сожалению, система кураторства, как социокультурный пласт взаимоотношений в системе преподаватель-студент, в настоящее время приходит в упадок, поэтому наличие в структуре образовательного кластера кафедры физики системы тьюторской поддержки студентов, безусловно, должно способствовать созданию положительного эмоционального фона внутри системы предметной подготовки по физике.

Для успешного функционирования всего кластера должны быть строго определены механизмы взаимодействия между всеми заинтересованными сторонами. Педагогический процесс, как никакой другой, является субъектноориентированным. Поэтому, вербальные средства общения между партнерами, которые объединены в кластер, крайне важны. Однако, на практике, в силу временной и территориальной разобщенности представителей описанных выше компонентов кластера «Кафедра физики федерального университета», основным механизмом их взаимодействия выступают сетевые коммуникации. Разработкой и регулированием маршрутов взаимодействия между всеми субъектами кластера занимаются представители третьего компонента описываемого кластера – компонента-транслятора – *технологический*. На кафедральном сайте представлена вся необходимая для организации образовательного процесса информация: график учебного процесса, все учебно-методические материалы, рекомендованные к внедрению, функционирует сетевая страница «вопрос-ответ». Предусмотрена возможность организации как закрытого (только для преподавателей в режиме обсуждения предлагаемых учебно-методических разработок), так и открытого сетевого трафика – и для преподавателей, и для студентов. Студенты старших курсов иногда высказывают достаточно здравые замечания и об организации учебного процесса, и по содержательным вопросам.

Еще одним направлением деятельности технологического компонента описываемого кластера может стать и разработка собственных средств информатизации об-

разовательного процесса по физике. Понятно, что данный фронт работ на каждой кафедре специфичен и определяется как наличием и конфигурацией аппаратных и программных средств, так и квалификацией программистов. Например, на кафедре физики Дальневосточного Федерального университета выбрано два приоритетных направления – разработка системы имитационного моделирования лабораторных работ [19] и разработка автоматизированной системы комплексного мониторинга знаний студентов по физике с использованием CASE-технологий [20]. Все информационные ресурсы размещены на общеуниверситетской платформе Blackboard, и каждый преподаватель, и студент могут ими воспользоваться в удобном для себя режиме.

Совершенно очевидно, что введение кластерной организации работы кафедры физики в Федеральном университете не предполагает полную унификацию преподавательской деятельности всех преподавателей. Каждый преподаватель обладает собственным уникальным опытом и взглядом на образовательную деятельность. Педагогическая деятельность одновременно и нормативна и оригинальна, что приводит преподавателя к поискам новых форм организации учебно-воспитательного процесса, путей его технологизации, к вариативности педагогического общения, поэтому каждый преподаватель сам определяет для себя маршрут взаимодействия внутри образовательного кластера – собственную траекторию построения партнерских отношений. Предлагаемый вид объединения преподавателей рассматривается как *активная среда*, в которой каждый может взаимодействовать с партнером, взаимно используя его интеллектуальный и педагогический потенциал во благо общей цели. Таким образом, подобный вид взаимодействия не только является формой структурного объединения в единую систему образовательных партнеров, но и позволяет, учитывая особенности педагогической самоидентификации каждого преподавателя, способствовать ее совершенствованию и развитию.

По ряду критериев, предлагаемых в литературе [21] для оценки эффективности функционирования образовательных кластеров, таких как согласованность всех участников образовательного кластера, открытость, наличие информационного ресурса и ряд других, можно констатировать определенную стабильность структуры предлагаемого кластера. В то же время, в перспективе видится ряд возможных совершенствований как внутри кластерных коммуникаций, так и в структуре самого кластера. Так, например, увеличение числа иностранных студентов, проходящих обучение физике в Дальневосточном федеральном университете, стимулирует поиск дополнительных маршрутов взаимодействия между субъектами учебно-методического и тьюторского компонентов кластера. Учитывая, что в структуре кафедр физики в Федеральных университетах, имеются научные подразделения, имеющие тесные связи с Академией наук и промышленными предприятиями региона, представляется целесообразным в дальнейшем рассмотреть возможность формирования *научно-образовательного* кластера кафедры физики Федерального университета.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Распоряжение Правительства Российской Федерации от 04.11.2006 № 1518-р.
2. Распоряжение Правительства Российской Федерации от 02.04.2010 № 503-р.
3. Физика в системе современного образования (ФССО–15): материалы XIII Международной конференции. Санкт-Петербург, 1 - 4 июня 2015 г. СПб.: Изд-во ООО «Фора-принт», 2015. 514 с.
4. Физика в системе современного образования (ФССО–2017): материалы XIV Международной научной конф. (с. Дивноморское, 17–22 сентября 2017 г.). Ростов-на-Дону :ДГТУ, 2017. 538 с.
5. Кузнецова А. Г. Развитие методологии систем-

ного подхода в отечественной педагогике: моногр. Хабаровск: Изд-во ХК ИППК ПК, 2001. 152 с.

6. Гришина Н.В. Ситуационный подход к анализу и разрешению конфликтов //Вестник Санкт-Петербургского университета. Сер. 16. Психология. Педагогика. 2012. Вып. 3. С. 15–21.

7. Кузнецова М.В. Возможности анализа и повышения качества высшего образования с использованием методов квалиметрии //Вестник Воронежского государственного технического университета. Серия Педагогика. 2009. С.45-49.

8. Портер М. Конкуренция [пер. с англ.] М.: Издательский дом «Вильямс», 2005. 608с.

9. Боуш Г. Д. Кластеры в экономике: научная теория, методология исследования, концепция управления: монография. Омск: Изд-во ОмГУ, 2013. 408 с.

10. Проскура Д.В. Теоретические аспекты формирования региональной кластерной политики. На примере Санкт-Петербурга /Д.В. Проскура, Е.М. Рогова, Е.А. Ткаченко// Проблемы современной экономики, 2008. № 4 (28). 351 с.

11. Методические рекомендации по реализации кластерной политики в субъектах Российской Федерации: утверждены Минэкономразвития РФ 26.12.2008 г. №20615-ак/д19 [Электронный ресурс]. Доступ из правовой системы «КонсультантПлюс».

12. Смирнов А.В. Образовательные кластеры и инновационное обучение в вузе: монография. Казань: РИЦ «Школа», 2010. 234 с.

13. Кривых С.В., Кирпичникова А.В. Кластерный подход в профессиональном образовании: монография. СПб:ИИОБ, 2015. 140с.

14. Роберт И.В. Современные информационные технологии в образовании: дидактические проблемы; перспективы использования. М.: ИИО РАО, 2010. 140 с.

15. Klescheva N. A. & Petruk G.V Creating a Cluster Type Partnerships between Academics and Professionals // Pacific Science Review, 2013. Vol.16 №4. P. 43-49.

16. Гнитецкая Т.Н., Мартыненко А.Б., Плотников В.С. Информационно-количественные методы в формировании содержания физического образования // Философия образования, №1 (46), с.82-86.

17. Минский М. Фреймы для представления знаний. М.: Энергия. 1979. 150с.

18.Т. Кун структура научных революций. М.: Прогресс. 1972. 324с.

19. Клещева Н.А., Шилова Е.С. Лабораторный практикум по физике (имитационные модели) [Электронный ресурс] / Школа естественных наук ДВФУ. Владивосток: Дальневост. федерал. ун-т, 2015. 72 с.

20. Клещева Н.А., Шилова Е.С. Разработка средств мониторинга учебного процесса по физике в контексте объектно-ориентированного подхода //Азимут научных исследований, №1, 2018. С.106-110.

21. Кластерные политики и кластерные инициативы: теория методологии, практика: кол. Монография / под ред. Ю.С. Артамоновой, Б.Б. Хрусталева. Пенза: ИП Тугушев С.Ю., 2013. 230с.

Статья поступила в редакцию 20.07.2018

Статья принята к публикации 27.08.2018

УДК 37.01/796.01

ОСНОВНЫЕ АСПЕКТЫ ОРГАНИЗАЦИИ И УПРАВЛЕНИЯ УЧЕБНО-ТРЕНИРОВОЧНЫМ ПРОЦЕССОМ СТУДЕНТОВ-ЛЕГКОАТЛЕТОВ

© 2018

Коротько Светлана Владимировна, старший преподаватель**Лыткин Анатолий Васильевич**, старший преподаватель**Левченко Андрей Алексеевич**, старший преподаватель*Кубанский государственный технологический университет**(350072, Россия, Краснодар, улица Московская, 2, e-mail: denmaxik0014@yandex.ru)*

Аннотация. Автором исследован сложный и многообразный процесс подготовки легкоатлетов. Определены основные части аспектов управления тренировочным процессом, которые взаимосвязаны между собой. Выбраны средства, методы, величины нагрузок, регулирования тренировочных и соревновательных воздействий на организм спортсмена. Современный спорт, и в частности легкая атлетика, характеризуется в последнее десятилетие высокой интенсивностью тренировочного и соревновательного процессов. Можно полагать, что эта тенденция будет развиваться в последующем, определяя неуклонный рост мировых и национальных достижений. Одним из путей повышения эффективности тренировочного процесса можно считать широкое внедрение результатов научных исследований и перевод соответствующей деятельности в ранг управляемого процесса. Идеи управления тренировочным процессом с использованием средств и методов педагогического контроля впервые были высказаны ещё в 50-х годах. В дальнейших работах было показано, что физическое состояние спортсмена с течением времени изменяется и подлежит управлению, целью которого является достижение высоких результатов в избранном виде спорта на основе постоянного улучшения физического состояния, повышения спортивной работоспособности, совершенствование в технике и тактике. Во всех случаях отправным моментом управления должно являться определение состояния спортсмена.

Ключевые слова: метод, управление, тренировочный процесс, организация, контроль, функциональное состояние, аспекты, достижения, результат, спортсмены, нагрузка, легкая атлетика, спорт, работоспособность, студенты, техника, тактика.

MAIN ASPECTS OF ORGANIZATION AND MANAGEMENT OF EDUCATIONAL-TRAINING PROCESS OF STUDENTS-RUNNERS

© 2018

Korotko Svetlana Vladimirovna, senior lecturer,**Lytkin Anatoly Vasilyevich**, senior lecturer**Levchenko Andrey Alekseevich**, senior lecturer*Kuban State Technological University**(350072, Russia, Krasnodar, Moskovskaya street, 2, e-mail: denmaxik0014@yandex.ru)*

Abstract. The author has studied the complex and diverse process of training athletes. The main parts of the management aspects of the training process are identified, which are interrelated. The means, methods, sizes of loads, regulation of training and competitive influences on an organism of the sportsman are chosen. Modern sport, and in particular athletics, is characterized in the last decade by the high intensity of training and competitive processes. It can be assumed that this trend will develop in the future, determining the steady growth of world and national achievements. One of the ways to increase the effectiveness of the training process can be considered the wide implementation of research results and the transfer of relevant activities to the rank of a controlled process. Ideas for managing the training process using the means and methods of pedagogical control were first expressed in the 50's. In further works, it was shown that the physical condition of an athlete changes over time and is subject to management, the goal of which is to achieve high results in the chosen sport on the basis of constant improvement of physical condition, enhancement of athletic performance, improvement in technique and tactics. In all cases, the starting point of the control should be the determination of the condition of the athlete.

Keywords: method, management, training process, control, organization, functional state, aspects, achievements, result, athletes, load, track and field athletics, sport, working capacity, students, technology, tactics.

Определение состояния спортсмена возможно только лишь при наличии определенного аппарата управления, то есть педагогического контроля. Основной смысл контроля – в оценке функционального состояния спортсменов, тренировочных нагрузок, техники упражнений, особенностей поведения на соревнованиях, спортивных результатов. Во всех случаях отправным моментом управления должно являться определение состояния спортсмена [1].

Целесообразно различить три типа состояний спортсменов (в зависимости от длительности промежутком времени, необходимых для перехода из одного состояния в другое):

1. Перманентные состояния, сохраняющиеся длительный период времени (от года к году) по мере роста спортивного мастерства, в зависимости от уровня спортивной формы и т. д.

2. Текущие состояния, изменяющиеся день ото дня под влиянием тренировочных нагрузок, в зависимости от их объема, интенсивности, направленности и других причин.

3. Оперативные состояния, изменяющиеся в процессе тренировочного занятия под влиянием однократных нагрузок [2].

Методы контроля перманентных состояний позво-

ляют создавать эталоны спортсменов разной квалификации, определять состояния, характерные для высшей спортивной формы и т.д. Они могли бы быть использованы и в процессе отбора в целях спортивной ориентации при прогнозировании результатов.

Методы контроля текущих состояний дают возможность вносить коррективы непосредственно в ходе тренировочного процесса, варьировать нагрузками, эффективно комплексировать средства тренировки в микроциклах.

Методы контроля оперативных состояний позволяют дозировать нагрузки в ходе тренировочного занятия, определять интервалы отдыха между упражнениями, длину тренировочных дистанций, количество прыжков, бросков и т.д.

Как видим, средств и методы их оценки и состав контрольных тестов в каждом состоянии, как правило, оказываются различными. В связи с этим целесообразно выделять и три формы педагогического контроля:

1. Поэтапный, цель которого - оценить перманентные состояния.

2. Текущий, задача которого - определять повседневные изменения состояния спортсменов.

3. Оперативный, позволяющий дать срочную оценку состояния спортсмена в данный момент.

1. Поэтапный контроль

У спортсменов различной квалификации (от новичков до мастеров спорта) регистрировались скоростно-силовые показатели, элементы техники, данные о работе нервно-мышечного аппарата, сердечно-сосудистой системы, антропометрические показатели.

Установлено, что в связи с возрастом и квалификацией функциональное состояние спортсменов изменялось.

Так у спортсменов силовые показатели мышщ-сгибателей стопы равномерно увеличивались на 64–82 % по сравнению с начинающими. Параллельно укорачивалось время наращивания 50 % силы (градиент силы).

Прирост силы в единицу времени составлял от 13 до 37 %. Укорачивалось время и в других скоростных тестах, время двигательных реакций, показателей частоты движений ногами в беге на месте и кистью в работе на телеграфном ключе. Однако изменения этих параметров было менее выражено. Темпы прироста здесь составляли всего 12–13 %. Эти данные лишней раз подтверждают, что скоростные качества человека в меньшей мере поддаются развитию в процессе тренировки, нежели сила, выносливость, гибкость.

Динамика состояния нервно-мышечного аппарата характеризовалась незначительными изменениями твердости мышц при произвольном напряжении и расслаблении. В то же время амплитуда твердости мышц, характеризующая способность к расслаблению, изменялась строго в зависимости от квалификации спортсменов. Разность показателей при напряжении и расслаблении мышц у квалифицированных спортсменов была на 30% больше, чем у начинающих бегунов. Значительные изменения обнаруживались и в показателях техники бега. Укорочение времени опорных фаз достигло 0,024 сек. (18,2 %), темпы бега возрастал на 0,54 шаг/сек., длина шага увеличивалась на 8–12 см и т. д.

Наиболее активные темпы прироста показателей техники бега обнаруживались у представителей младших разрядов в возрасте до 17–18 лет. В старшем возрасте у спортсменов первого разряда и выше темпы прироста соответствующих показателей риска снижались.

Иным образом изменялись показатели сердечной деятельности. По данным ЧСС в состоянии относительного покоя (перед разминкой) достоверное урежение пульса обнаруживалось только при сравнении показателей детей 13–14 лет и квалифицированных спортсменов 19–25 лет ($78,9 \pm 2,32$ против $69,8 \pm 2,36$; $p < 0,05$).

Стандартная разминка вызвала значительное учащение пульса у всех спортсменов. Однако наиболее выраженные изменения обнаруживались у квалифицированных спортсменов $141,9 \pm 2,86$ удара в 1 мин против $120,5 \pm 2,65$ у начинающих. Это позволяет судить о более широком диапазоне приспособительных реакций ССС квалифицированных бегунов [3].

Существенные различия, обнаружившиеся при сравнении средних значений показателей спортсменов разной квалификации, повлияли на характер взаимосвязи изучаемых параметров. Так, например, у спортсменов младших разрядов высокие коэффициенты корреляции обнаруживали показатели силы мышц подошвенные сгибателей стопы (0,691). По мере роста квалификации бегунов значимость этих показателей снижалась, и у мастеров спорта составляла 0,003. И, наоборот, у квалифицированных бегунов обнаружена высокая взаимосвязь результатов в беге с продолжительностью опорных и полетных фаз с темпом бега (0,902; 0,533; 0,924).

У начинающих эти показатели в меньшей мере определяли достижения в беге. Несмотря на отличительные различия общем во всех корреляционных матрицах оставалась высокая корреляция между результатом в беге и показателями градиента силы мышщ-сгибателей стопы, продолжительностью опорных фаз, темпом бега. Как показали результаты факторного анализа, проведенного по данным бегунов на 400 м, спортивный результат определялся совокупным влиянием трех основных

факторов. Первый из них (34,0–41,8 %) объясняется как фактор общей моторики и объединяет показатели количество длины шагов на дистанции, темпа бега, времени опорных и полетных переездов, что обусловлено общим уровнем скоростно-силовой подготовленности и антропометрических данных спортсменов. Валидность соответствующих показателей составляла 0,831–0,991, то есть уровень скоростно-силовой подготовленности, наряду с другими факторами, существенно влияет на достижения в беге.

Второй фактор (22,3–23,4 %) отождествляется с уровнем развития скоростной выносливости. Наибольшие нагрузки обнаруживались в этом факторе на показателях зарегистрированных на отметке 300 и 400 м. К этой группе показателей относились компоненты техники бега, скорость, время опорных и полетных периодов, темп бега.

Третий фактор (10,3–13,7 %) объясняется как общая тренированность в зависимости от адаптации сердечно-сосудистой системы в соответствующем тренировочном нагрузкам. Сюда вошли показатели восстановления ЧСС по 2 и 3 минутам.

Практическим следствием проведенных исследований является то, что в связи с постоянно изменяющимся состоянием спортсменов, в связи с возрастом и квалификацией средства и методы поэтапного педагогического контроля в целях управления тренировочным процессом спортсменов должны быть различными. Для начинающих спортсменов младшего возраста целесообразно использовать показатели частоты движений, регистрируемые в лабораторных условиях (тепинг-тест) и непосредственно в беге на 30–60 м, показатели силы мышщ подошвенных сгибателей стопы, средней длины шага.

Для спортсменов высшей квалификации предпочтительно использовать показатели, характеризующие уровень технической подготовленности: темп бега, время опорных и полетных фаз, твердость скелетных мышц при произвольном напряжении и расслаблении (миотонометрия).

В комплексе контрольных показателей целесообразно включить данные о пульсовой «стоимости» стандартных нагрузок при беге на 100, 200 или 400 м, а также учитывать темпы восстановления ЧСС к 2 и 3 минутам после рабочего периода.

Сопоставление этих данных даст возможность спортсмену и тренеру судить о состоянии тренированности от года к году на различных этапах подготовки годичном цикле [4].

2. Текущий педагогический контроль

Задачи исследований сводились к решению двух вопросов: выбора наиболее информативных тестов и разработке методов управления тренировочным процессом на основе текущего педагогического контроля.

Исследования проводились с участием спортсменов высших разрядов, специализирующихся в прыжках и метаниях, которые ежедневно на протяжении 10 недель тестировались по большой группе показателей, характеризующих состояние скоростно-силовых компонентов двигательной функции, нервно-мышечного аппарата, гемодинамики.

У всех спортсменов были обнаружены разнонаправленные изменения на однотипные нагрузки. В связи с этим дублировали наблюдения за спортсменами в течение 10 недель при строгом сохранении содержания тренировочной работы. Метод дублирования результатов исследования с последующим усреднением экспериментальных данных позволили выявить общую закономерность в динамике двигательной функции спортсменов. Установлено, что после тренировочной работы над техникой в зависимости от объема и интенсивности состояния скоростно-силовых компонентов двигательной функции спортсменов снижалось в большей мере, нежели после общеразвивающей и скоростно-силовой работы.

Общеразвивающая работа приводила к восстановлению сил спортсменов, а скоростно-силовая (упражнения в выпрыгивании со штангой и др.) в малом и среднем объеме с большой интенсивностью вызвала в своём последствии повышения функционального состояния спортсменов к очередному тренировочному занятию. Таким образом, состояние двигательной функции с течением времени изменяется, и характер повседневных изменений во многом обусловлен содержанием тренировочных нагрузок.

В целях обоснования тестов, пригодных для оценки состояния прыгунов в высоту и копьеметателей в условиях текущего педагогического контроля, была проведена серия экспериментов, в процессе которых с помощью корреляционного и факторного анализа изучался характер взаимосвязи между различными показателями. На этой основе проводился выбор минимальной группы наиболее информативных тестов [5].

Суммируя результаты нескольких экспериментов, можно утверждать, что динамика повседневных изменений состояния спортсменов определяется совокупным влиянием нескольких различных факторов, из которых один влияет на силовые показатели, второй на скоростные, третий на гемодинамические.

Объективная оценка повседневного состояния спортсменов в условиях текущего педагогического контроля возможна лишь при раздельной оценке силовых и скоростных компонентов двигательной функции с использованием соответствующих тестов.

Проведенные исследования дают возможность рекомендовать в практику текущего педагогического контроля следующие наборы тестов.

У прыгунов – сила стопы толчковой ноги, твердость мышц-сгибателей стопы при произвольном напряжении, прыжок с места вверх с отягощением 20 кг.

У метателей – сила мышц в положении финальной тяги, твердость соответствующих мышц при произвольном напряжении, время финального движения с отягощением, равным весу снаряда (ядро, копье и т. д.) [6].

3. Оперативный педагогический контроль

Критерием надежности тестов в условиях оперативного педагогического контроля были избраны показатели достоверности различий средних значений по каждому показателю, зарегистрированному в состоянии относительного покоя спортсменов и после каждой последующей дозированной нагрузки (у бегунов на 100 и 200 м). Таким образом сопоставлялись данные, полученные у спортсменов перед бегом, на отдельных участках дистанции, на финише и в восстановленном периоде (у бегунов на 400 м). И в этом случае обоснование средств и методов оперативного педагогического контроля проводилось на основе изучения характера основных биологических и биодинамических реакций организма на стандартные дозированные нагрузки, а также учитывался характер взаимосвязи исследуемых показателей и их факторная валидность.

Тренировочная нагрузка для спортсменов, специализирующихся в беге на 100 и 200 м, включала три части. В первую входили разминочный бег на 800 м, комплекс общеразвивающих упражнений, ускорения на 60-80-90 м. Вторая часть нагрузки была направлена на развитие скорости и состояла из повторного бега с максимальной скоростью с низкого старта на дистанциях 30 и 60 м. Повторное пробегание дистанций проводилось в фазе быстрого снижения пульса до 110–115 ударов в минуту. Третья часть нагрузки была направлена на развитие скоростной выносливости, и беговая работа проводилась на дистанциях 80, 200, 150, 100 м с отдыхом до восстановления пульса до 120–130 ударов в минуту.

Установлено, что нагрузка, направленная на развитие скорости и скоростной выносливости, по-разному влияла на состояние двигательной функции и параметров техники бега спортсменов. Нагрузка, направленная на развитие скоростной выносливости, вызвала досто-

верное уменьшение силы мышц подошвенных сгибателей стопы, снижение показателей быстроты отдельных движений, слухомоторной реакции и увеличение времени бега. Способность ЦНС к частотной активности оставалась довольно высокой. В целом уровень двигательной функции спортсменов снижался, а её интегральный критерий-время бега – увеличивался за счет ухудшения большинства биодинамических показателей. Например, время бега у спринтеров младших разрядов увеличивалось на 0,39 сек., у квалификационных – на 0,014 и 0,009 сек. и снижался темп бега на 0,21 и 0,18 шаг/сек.

Изменение двигательных параметров у более квалифицированных спринтеров были меньше выражены, что свидетельствовало о высокой степени владения двигательными навыками и оптимизации всей двигательной деятельности.

Результаты корреляционного анализа показывают, что спортивный результат в беге у спринтеров младших разрядов после обоих видов тренировочной нагрузки определялся влиянием большого количества показателей, куда входили силовые и скоростно-силовые показатели, а также показатели техники бега.

Отличительной чертой реакции организма спортсменов старшего возраста являлось уменьшение количества показателей, коррелировавших с результатами в беге. Значимые коэффициенты в матрицах квалифицированных спринтеров были получены лишь в показателях темпа бега и продолжительности опорных и полетных фаз.

Таким образом, с повышением квалификации спринтера характер взаимосвязи изменялся в плане сокращения количества показателей, коррелирующих с результатами в беге. Вместе с тем валидность показателей возрастала.

Например, если у начинающих результаты в беге коррелировали с показателями времени опорных фаз на уровне 0,641, то у квалифицированных спортсменов коэффициенты составляли 0,923 и т. д.

Как показали результаты исследований, у бегунов на 400 м независимо от их квалификации к моменту финиширования снижались большинство исследуемых показателей. Однако статистически значимые изменения обнаруживались лишь по показателям длины и частоты шагов, времени опорных и полетных периодов, силы мышц-сгибателей стопы, твердости мышц при произвольном напряжении и расслаблении, амплитуды твердости мышц и веса голени.

Результаты факторного анализа позволяют считать, что развившееся в процессе бега на 400 м утомление может быть объективно оценено только при помощи как минимум трех групп показателей. Эти показатели отражают факторную структуру специальной тренированности спортсменов и могут состоять из следующих тестов. Во-первых, тестов, характеризующих скоростно-силовые возможности спортсменов с помощью изменения длины и частоты шагов и составления этих параметров в начале бега и при финишировании. Во-вторых, тестов, характеризующих скоростные возможности бегунов применительно к бегу на 400 м, то есть показателей, полученных в результате сопоставления скорости бега, продолжительности опорных и полетных периодов в начале и в конце дистанции. В-третьих, с помощью показателей, характеризующих процессы восстановления сердечной деятельности в послерабочем периоде. Наиболее информативными логично считать показатели пульса на 2–3 мин. восстановительного периода [7].

Несмотря на общие закономерности статистический анализ позволял обнаруживать и некоторые различия между спортсменами, которые обуславливались возрастными и квалификационными особенностями. В процессе становления опорно-двигательного аппарата, сердечно-сосудистой системы, техники бега и других показателей характер взаимосвязи между ними постепенно изменялся. Это обстоятельство заставляет внимательно

подходить к вопросам организации педагогического контроля и проводить его с учетом индивидуальных особенностей спортсменов.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Егозина В.И. Врачебно-педагогический контроль состояния спортсменов с использованием инновационных технологий / В.И. Егозина // Теория и практика физической культуры. – 2011. – № 3. – С. 9–12.

2. Иванченко Е.И. Контроль и учет в спортивной подготовке: пособие / Е.И. Иванченко. – 2-е изд., стер. – Минск: БГУФК, 2012. – 60 с.

3. Царанков В.Л. Управление тренировочным процессом легкоатлетов-спринтеров на основе комплексного контроля/В.Л. Царанков//Развитие физической культуры и спорта в современных условиях: БТЭУПК, 2016. – 142с.

4. Кабанов А.А. Педагогическая диагностика как метод управления тренировочным процессом спортсменов / А.А. Кабанов, В.М. Башкин // Теория и практика физической культуры. – 2016. – № 3. – С. 78–79.

5. Запорожанов В.А. Контроль в спортивной тренировке / В.А. Запорожанов. – Киев: Здоров'я, 1988. – 144 с.

6. Тер-Ованесян И.А. Подготовка легкоатлета: современный взгляд / И.А. Тер-Ованесян. – М.: Терра-Спорт, 2000. – 128 с.

7. Гагуа Е.Д. Тренировка спринтера / Е.Д. Гагуа. – М.: Олимпия Пресс, Терра-Спорт, 2001. – 72 с.

Статья поступила в редакцию 13.07.2018

Статья принята к публикации 27.08.2018

УДК 372.881.1

ПРИМЕНЕНИЕ ИНФОГРАФИКИ В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ СТУДЕНТОВ –
ЭКОНОМИСТОВ И ЕГО УЧЕБНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ

© 2018

Креер Михаил Яковлевич, кандидат педагогических наук,
заведующий кафедрой «Иностранные языки»**Пилипчук Елена Дмитриевна**, кандидат филологических наук,
доцент кафедры «Иностранные языки»*Финансовый университет при Правительстве РФ, филиал в Санкт-Петербурге
(197198, Россия, Санкт-Петербург, улица Съезжинская дом 15-17, e-mail: ray3dog@yandex.ru)*

Аннотация. Цель. Усовершенствовать и интенсифицировать методы, применяемые для изучения иностранного языка в неязыковом вузе (студентами-экономистами), в условиях ограниченного объема учебных часов по иностранному языку в соответствии с программой изучения иностранного языка в неязыковом вузе. *Методы:* общенаучные методы познания (анализ, синтез, обобщение, систематизация, выявление причинно-следственных связей) и основные методы эмпирического исследования; наблюдение; методы математической статистики (подсчет процентного соотношения), качественный анализ результатов. *Результаты:* на основе изучения научной и учебно-педагогической литературы и анализа учебно-педагогической деятельности преподавателя иностранного языка, определено одно из эффективных направлений работы на занятии по иностранному языку, предложены учебные материалы и рекомендации по изучению иностранного языка с помощью инфографики. *Научная новизна:* в статье исследовано применение инфографики в обучении иностранному языку студентов-экономистов как одного из эффективных методов изучения иностранного языка и показаны возможности этого метода. *Практическая значимость:* основные положения и выводы статьи могут быть использованы учителями, преподавателями иностранного языка в вузе, учащимися при изучении иностранного языка самостоятельно в условиях изучения иностранного языка в неязыковом вузе. В дальнейшем процессе обучения можно эффективно использовать матричные структуры для усвоения лексического или грамматического материала практически без ограничения. Важность выполнения такого рода работы заключается в том, что в отличие от презентаций, задание носит полностью самостоятельный характер, т.к. готовые материалы для него невозможно в целостном виде почерпнуть из интернета, студент «собирает» конструктор, самостоятельно наполняя его соответствующим контентом.

Ключевые слова: инфографика, преподаватель иностранного языка, неязыковой вуз, эффективные методы, проблема изучения иностранного языка, профессиональные компетенции, студент, логистическая система, планомерное применение, системное осмысление, моделирование.

APPLYING INFOGRAPHICS IN TEACHING FOREIGN LANGUAGE FOR STUDENTS
OF ECONOMIC DEPARTMENTS AND ITS EFFECTIVENESS

© 2018

Kreer Mikhail Yakovlevich, candidate of pedagogical sciences,
head of the Department «Foreign languages»**Pilipchuk Elena Dmitrievna**, candidate of philological sciences, associate professor
of the Department «Foreign languages»*Financial University under the Government of the Russian Federation, St. Petersburg branch, St. Petersburg
(197198, Russia Saint Petersburg, street Syezzhinskaya, 15–17, e-mail: ray3dog@yandex.ru)*

Abstract. The main objective is to improve and intensify the methods used to study foreign languages in a non-linguistic institution of higher education in the process of teaching students majoring in economics, taking into account that foreign language hours are limited in accordance with the program. The methods applied are the following: general scientific methods of cognition (analysis, synthesis, generalization, systematization, cause and effect); basic methods of empirical research; observation; methods of mathematical statistics, qualitative analysis of the results. Results: Based on the study of scientific sources and analysis of the activity of foreign language teachers, it was offered to apply infographics as one of the most effective approaches to teaching foreign languages. Scientific novelty: the article is devoted to the use of infographics in teaching students majoring in economics as one of the most effective methods and reveals how this method can be applied. Practical significance: the main provisions and conclusions of the article can be used by school and university teachers of foreign languages, as well as by students, learning foreign languages in a non-linguistic institution of higher education. In the further learning process, it is possible to effectively use matrix structures for the assimilation of lexical or grammatical material with practically no limitation. The importance of doing this kind of work is that, unlike the presentations, the task is completely independent, because ready materials for it is impossible to collect in a complete form from the Internet, the student “collects” the designer, independently filling it with the appropriate content.

Keywords: infographics, foreign language teacher, non-linguistic institution, effective methods, the problem of studying foreign languages, professional competence, student, logistics system, systematic application, system understanding, modeling.

Постановка проблемы в общем виде и ее связь с важными научными и практическими задачами. Проблема изучения иностранного языка в неязыковом вузе в условиях требования интенсификации обучения на современном этапе представляется в настоящее время сложной, нуждающейся в осмыслении задачей. Изучение иностранных языков в современном обществе становится одним из важнейших условий подготовки специалистов с высокой профессиональной компетенцией. В современных условиях в изучении иностранного языка в вузе господствует межпредметный, холистический подход. Успеваемость обучающегося в вузе по иностранному языку во многом зависит от мастерства преподавателя и методов, применяемых при овладении иностранным языком в условиях дефицита учебных часов и

многих других факторов, обуславливающих учебно-педагогический процесс на современном этапе.

Анализ последних исследований и публикаций, в которых рассматривались аспекты этой проблемы и на которых обосновывается автор; выделение неразрешенных ранее частей общей проблемы. В настоящее время имеется большое количество методов и методик преподавания и изучения иностранных языков. В связи с этим необходимы критерии выбора той методики, которая более всего подходит изучающему иностранный язык. При этом следует при выборе учитывать, что все современные методы находятся в кругу коммуникативной парадигмы обучения языкам, в рамках когнитивно-личностного и гуманистического подходов. Возникновение и развитие новейших методов изучения иностранных

языков связано с именами таких зарубежных ученых, как Д.А. Уилкинс, К. Кэндлин, Г.Дж. Уидоусон, К. Джонсон.[1,с.12]. Используются также исследования отечественных ученых: И.Л. Бим, И.А. Зимняя, Н.Д. Гальскова [2,с 26]. Известны коммуникативный метод Липецкой школы (Е.И. Пассов, В.П. Кузовлев), социально-коммуникативный метод (П.Б. Гурвич, А.А. Миролюбов) и интенсивные методы (И.Ю. Шехтер, Г.А. Китайгородская) [3,с.12]. Методы с учетом социолингвистических и культурологических факторов отражены в трудах ученых В.В. Сафоновой, С.Г. Тер-Минасовой и других [4, с.15].

В нашем исследовании мы оперируем интегрировано-комбинированным методом, включающим в себя различные элементы известных методик в рамках коммуникативного подхода. В то же время, отдельные части метода с применением инфографики выстраиваются в логическую систему, дающую возможность планомерного применения в курсе изучения иностранного языка в вузе.

Формирование целей статьи (постановка задания). Основная цель данной научной статьи изучить применение метода инфографики на занятиях по иностранному языку и выявить и показать его высокий обучающий и научно-педагогический потенциал, что ставит перед нами следующие задачи:

- показать с помощью примеров результативность метода инфографики;
- обосновать возможность и необходимость применения данного метода;
- проанализировать взаимосвязи метода с другими, также эффективными методиками, популярными в настоящее время;
- предложить программу, включающую в себя элементы метода в виде упражнений и тестовых заданий различного характера, на занятиях по иностранному языку в вузе.

Изложение основного материала исследования с полным обоснованием полученных научных результатов.

В настоящее время практика изучения не только иностранного языка, но и других различных учебных курсов в вузе характеризуется, по нашему мнению, двумя основными особенностями:

- 1) Все чаще в обучении присутствуют элементы проектного подхода и моделирования. Однако, чаще всего они носят эпизодический, разовый характер и лишены системного осмысления. Проблема моделирования учебного материала тесно связана с проблемой использования наглядности в обучении.
- 2) Практически любое направление вузовской деятельности в сфере обучения требует внедрения информационно-коммуникационных технологий (ИКТ). «Для этого в большинстве вузов в настоящее время имеются все доступные средства, и обучающиеся в полной мере владеют навыками работы в информационной среде» [5, с.46].
- 3) Целью обучения становится « научить учиться», оптимально принимать и организовывать информацию, правильно ее структурировать.

Специфика иностранного языка как учебной дисциплины определяется, тем, что он, с одной стороны, характеризуется чертами, присущими языку вообще как знаковой системе, с другой же стороны, определяется целым рядом отличительных от родного языка особенностей, поэтому в его изучении не обойтись без элементов проектного подхода и моделирования, а также интенсивного использования современных информационных технологий.

Л.С. Выготский характеризовал пути овладения родным и иностранным языком следующим образом: «Можно сказать, что усвоение иностранного языка идет путем прямо противоположным тому, которым идет развитие родного языка. Ребенок усваивает родной язык неосознанно и ненамеренно, а иностранный язык, – на-

чиная с осознания и намеренности. Поэтому можно сказать, что развитие родного языка идет снизу-вверх, в то время как развитие иностранного языка идет сверху - вниз» [6, с.22].

В силу этих и ряда других особенностей, результаты по освоению иностранного языка и совершенствованию знаний и умений студентов неязыковых вузов по иностранному языку, часто бывают более чем скромными, несмотря на накопленный в учебно-методической литературе обширный потенциал методик. Обучающегося планомерно приучают к самостоятельной постановке учебных задач и к выбору собственных решений. При изучении предмета обучающиеся учатся навыкам систематизации, анализа и синтеза, таким образом, учатся верно интерпретировать информацию, находящуюся в учебных заданиях и материале. Им необходимо научиться «заполнять и дополнять таблицы, схемы, диаграммы, тексты» [7, с.55]. При освоении учебного материала по иностранному языку ранее было принято ориентироваться на преимущественно левополушарные ментальные особенности мышления, отвечающие за рациональное восприятие, а не возможности правого полушария, дающие возможность использовать ассоциативное мышление. «Для компенсации использования в процессе обучения всех кортикальных структур мозга американский ученый Т.Бьюзен создал «интеллект-карты - mindmaps» инструмент, благодаря которому можно задействовать оба полушария для формирования учебно-познавательной компетенции обучающихся»[8,с.55].

Интеллект-карты – это метод графического выражения процессов восприятия, обработки и запоминания информации, творческих задач, инструмент развития памяти и мышления.

Построение интеллект-карты проводится по следующим принципам:

I Этап. Основные темы и идеи, связанные с объектом изучения.

II Этап. Добавляются символы и графика, связанные с ключевыми словами.

III этап «Контрольная проверка и пересмотр интеллект-карты (ревизия)» [9,с.161].

Применение метода интеллект-карт в изучении иностранных языков очень многообразно и имеет широкие возможности при работе с кейсами, усвоении нового материала, при брейн-сторминге, в презентациях и многих других видах учебной деятельности.

Преимущества данного метода можно отобразить в числовом выражении:

1. Из 100% информации, предложенной на уроке, обучающийся слышит 75%, 50% запомнит, а 25% воспроизведёт. 25% - это очень мало. Интеллект - карты позволяют практически использовать все каналы восприятия информации.

2. «Интеллект - карты, по сравнению с конспектом, позволяют экономить от 50 до 95% времени на этапе записывания информации, свыше 90% – на этапе ее восприятия» [10, с. 93].

В статье нам хотелось бы наглядно показать, как применение навыков эффективного менеджмента посредством инфографики «может повлиять не только на педагогические, но и на образовательные технологии в сфере изучения иностранного языка в вузе и в значительной мере оптимизировать их»[11,с.201]. Анализ многолетней образовательной деятельности в вузе позволяет нам констатировать, что приступая к курсу иностранного языка, многие обучающегося имеют проблемы с мотивацией. Лamentации преподавателя о пользе практического применения иностранного языка, как правило, не берутся в расчет учениками. Чтобы решить данную задачу, мы предлагаем на первом занятии по иностранному языку вместе с обучающимися построить «дерево целей» о пользе изучения языка, призванное сыграть мотивирующую роль во время прохождения учебного курса. Желательно изобразить «дерево целей» step-by-step

на интерактивной доске. Пусть этот рисунок в тетрадах студентов и на их планшетах будет прологом, предваряющим обучение. Можно предложить учащимся вначале нарисовать «дерево проблем» в сфере изучения иностранного языка, а затем перейти к «дереву решений». Хронометраж одного задания-7-10 минут, обсуждение результатов задания-3-5 минут. Создание графического подкрепления (шаблонов, матриц), позволяет систематизировать знания и факты, и придают обучению процессный характер.

«В цифровую эпоху всем интересен не только результат - показывайте процесс работы, устанавливайте связь с аудиторией. наброски, схемы, отвергнутые варианты, фрагменты, рисунки, истории, образцы, видео – интересно заглянуть на творческую «кухню», - считает ведущий специалист в области образовательных технологий Л. Лефевр [12, с.114]. Когда обучающегося самостоятельно выстраивают структуру задания, используются два стиля менеджмента: стиль, поощряющий участие студентов в принятии решений и стиль, ориентированный на достижение. Большая часть образовательных методов сосредоточена на инструментальном стиле и стиле поддержки. Это мотивирует обучающихся к самостоятельному мышлению, развивает творческий подход и способствует поддержанию интереса.

В дальнейшем процессе обучения можно эффективно использовать матричные структуры для усвоения лексического или грамматического материала практически без ограничения. Важность выполнения такого рода работы заключается в том, что в отличие от презентаций, задание носит полностью самостоятельный характер, т.к. готовые материалы для него невозможно в целостном виде почерпнуть из интернета, студент «собирает» конструктор, самостоятельно наполняя его соответствующим контентом. Разработка графических шаблонов-матриц – значимая часть графической фасилитации при изучении иностранного языка. Здесь не обойтись без матриц и различных моделей, основанных на визуализации и инфографике. «Объединить группу легче в творческом процессе, когда участники рисуют, крупно пишут на модерационных картах, ранжируют, группируют. Непросто, однако, добиться при этом красоты, творит каждый как может. Неоднократно обычно и состав группы (статус, бэкграунд), и ее задачи – по качеству и масштабу», - пишет американский ученый Р.Хаус [13]. На практике можно выделить шаблоны-матрицы как направление, позволяющее преподавателю задавать рамки и контекст урока, используя, например, красочную метафору как рамку для обсуждаемого содержания. Эта рамка, структурируя процесс, дает прекрасный эффект, меняет природу и качество усвояемого материала. В процессе выполнения задания обучающиеся могут работать как индивидуально, так и коллективно.

Поддержку у учащихся, как показал опыт преподавателей кафедры иностранных языков Санкт-Петербургского филиала Финансового университета М.Я. Креера и Е.Д. Пилипчук, находит также применение mindmaps в обучении ИЯ. Матрицы-схемы удобно строить, пользуясь сервисами Mindmaster. com и SpritesApp. com Piktochart. «Наши новые основные занятия в век компьютерной информации – Search, Scan, Quest. При этом мы тяготеем к «короткой» информации и «коротким» смыслам», - считают американские педагоги [14]. Принцип клипового мышления, присущий молодежи в век информатизации, можно выгодно использовать с помощью описываемого метода для совершенствования изучения языка.

Для педагога неопределяемая роль подобного визуального метода состоит в том, что он в значительной мере оптимизирует объяснение материала. «Матрица-схема-это инструмент обучения, «способ упаковки» учебного материала, инструмент, который помогает нам разобраться. В данном случае преподавателю необходимо рефлексировать по поводу наиболее ключевых моментов занятия, используя навыки «образовательного ме-

неджмента» [15, с.144].

Приведем пример.

Таблица 1 -Употребление вспомогательных глаголов в настоящем времени

Действующее лицо или предмет	Действие	Дополнение	Обстоятельства
Do (Machen)	?	?	?

В качестве немного более усложненной схемы можно взять:

Do _____ English? Тогда вместо первого пропущенного слова можно подставлять слова, приведенные выше, а вместо второго такие слова, как: Learn, know, like (lernen, wissen, kennen, moegen) и т.п.

Инфографика доказала свою продуктивность в изучении самых различных тем на разных языковых уровнях. Можно привести некоторые примеры шаблонов в части лексического усвоения материала различных тематических циклов на занятии немецкого языка у студентов Санкт-Петербургского филиала Финансового университета при Правительстве РФ. Образец инфографики, приведенной ниже, относится к теме «Die Ernährung» («Питание»), и включает в себя 2 главные ветви «дерева» лексики по теме – 1) Gesunde Ernährung, 2) Ungesunde Lebensmittel, далее обучающийся наметил следующие «части» дерева из первой половины: 1a) gesunde Nahrungsmittel 1b) Vitamine 1c) Ballaststoffe 1d) Energiebedarf 1e) Idealgewicht 1f) Wasser; ко второй части: 2a) Fettgehalt 2b) Junkfood 2c) Ernährungsstörungen und -gewohnheiten 2d) Diätologie 2e) kalorienreiche Lebensmittel. Далее актуализировалась лексика по более детальным «веточкам» дерева: Vegetarisch essen, Fitness, Zucker, Salz, genmanipulierte Lebensmittel, Alkohol. Дальнейшее разветвление инфографики по теме исходит из все более мелких тематических градаций по теме, причем характер отбора также свидетельствует о применении обучающимся различных навыков и умений поисковой работы. Например, как нами было замечено в процессе анализа работы над темой, девушки, как правило, выделяют в теме «Die Ernährung» («Питание»), лексику, касающуюся нарушений диеты, красивой фигуры и т.д.: «Schlanke Figur halten», «Diät halten», «Nährwerttabellen», «Bulimie», в то время, как юноши больше концентрируются на спортивном питании «Proteine», «Biotechnologie», «energetische Ressourcen», «sportliche Ernährung».

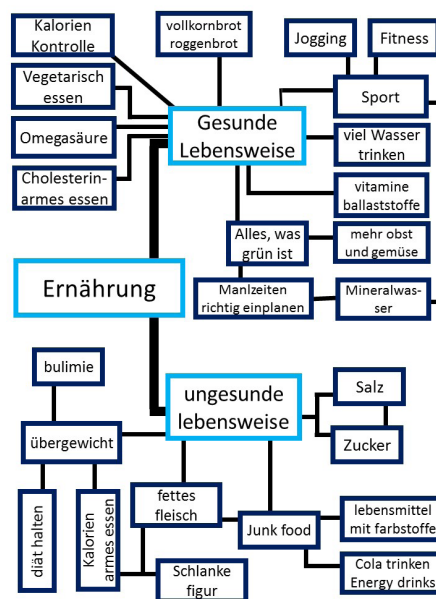


Рисунок 1 - Инфографика по теме «Beim Unterrichts»

В процессе изготовления индивидуальной карты по теме обучающийся продумывает и закрепляет графически слова и придумывает самостоятельно символы, соответствующие каждому понятию. Для символического обозначения каждого раздела можно использовать выделение цветом, эмодзи, небольшие рисунки, шрифт, табличное форматирование разных форм и пр. Наряду с закреплением лексического материала, инфографика по теме «помогает аккумулировать информацию по теме, быстрее и детальнее ориентироваться в различных ее аспектах» [16, c11]. На рисунке 1 созданный студентами 1 курса Санкт-Петербургского филиала Финансового университета при Правительстве РФ вариант инфографики с использованием ее на занятии немецкого языка. Помимо самостоятельно составленных схем, обучающиеся широко практикуют на занятии использование готовых шаблонов типа инфографики, предлагаемых разнообразной нормативной и учебно-методической литературой [17-20]. Например, на одном из первых занятий по немецкому языку обучающиеся осваивают общение с преподавателем на уроке благодаря инфографике Института иностранных языков (Австрия, Фрайбург), что изображено на рисунке 1. На занятии студент держит табличку с инфографикой по теме «Beim Unterttricht» в зоне визуальной доступности и, по мере заучивания слов и выражений, может самостоятельно оперировать лексикой по теме, лишь в случае ситуативных лексических затруднений прибегая к графическому шаблону.

Выводы исследования и перспективы дальнейших исследований.

Анализируя полученные в ходе исследования результаты применения метода инфографики на занятиях по иностранному языку в неязыковых вузах (у студентов-экономистов), можно констатировать, что эти полученные данные вполне согласуются с представлением о методе как комбинированном наборе элементов, позволяющих эффективно организовать обучение иностранному языку, как на занятиях, так и в ходе самостоятельной работы обучающихся.

Нами проведен SWOT-анализ для оценки метода инфографики.

Таблица 2 - SWOT-анализ метода инфографики

Сильные стороны	Возможности
Метод ориентирован на результат. Обучающегося создают образовательный объект с помощью Интернета. В результате формируются навыки и умения, которые нужны на всех предметах. Применяется как для индивидуальной работы, так и для коллективной.	Использование как на занятиях, так и дистанционно; формирование предметных, метапредметных и личностных результатов. Формирование качеств: системного мышления, анализа, синтеза. Задействуется как рациональный, так и эмоциональный тип мышления (инсайт)
Слабые стороны	Угрозы
Разный уровень когнитивного развития учащихся; необходимо учитывать степень владения тем или иным сервисом и затрачивать время на овладение им	Необходимость подключения к Интернету, низкая скорость. Неправильная трактовка метода, ошибки в применении метода. Кажущаяся легкость метода.

Метод инфографики в образовательных технологиях изучения ИЯ имеет следующие преимущества:

- поддерживает творчество и стимулирует аналитические способности;
- дает системный взгляд на направление изучаемого материала в целом;
- раскрывает образовательный ресурс большой группы;
- помогает обучающимся взять обязательства в принятии самостоятельных решений в процессе обучения.

Таким образом, к неопределимым достоинствам инфографики (интеллект- карт, mind maps, метода матрицы-

шаблона (графической визуализации) можно отнести следующие.

1. Метод интересен и увлекателен для обучающихся, удобен в использовании и отвечает самым современным требованиям.
2. Доступность, систематизированность, компактность.
3. Возможность четкого планирования и структурирования.
4. Аналитический характер и облегчение запоминания: вся система иностранного языка структурировано подается с помощью легких для понимания матриц, схем и таблиц, являясь своеобразной навигацией по учебному материалу. Используя их, студенты свободно и что, немаловажно, осознанно и с минимальными временными затратами разберутся в нем.
5. Процесс освоения языка базируется на «крючках», «опорных моментах», которые помогают сосредоточить внимание там, где нужно и тогда, когда нужно. Использование этих особых инструментов и технологий позволяет открыть потенциал обучающихся и максимально использовать его в изучении языка.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. K. Johnson, D. Porter. Perspectives in Communicative Language Teaching. London, 1983.
2. Гальскова Н.Д. Современная методика обучения иностранным языкам: пособие для учителя / Н.Д.Гальскова.- М.: АРКТИ - ГЛОССА, 2000.- 165 с.
3. Колкер Я.М. Практическая методика обучения иностранному языку: учеб. пособие / Я.М.Колкер, Е.С.Устинова, Т.М.Еналиева.- М.: Академия, 2000.- 264 с.
4. Коньшева А.В. Английский язык. Современные методы обучения / А.В.Коньшева.- Мн.: Тетра Системс, 2007.- 352 с.
5. 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.
6. Лефевр В.А., Дубовская В.И. Способ решения задачи как содержание обучения // Новые исследования в психологических науках.- 1995, вып. 4, С.112-120.
7. Настоящая книга преподавателя иностранного языка: справ. пособие / Е.А.Маслыко, П.К.Бабинская, А.Ф.Будько, С.И.Петрова.- 7-е изд., стереотип.- Мн.: Высш. шк., 2001.- 522 с.
8. Бьюзен Т. и Бьюзен Б. Супермышление // Т. и Б. Бьюзен.- Мн.: «Попурри».- 2007.-222 с.
9. Соловова Е.Н. Методика обучения иностранным языкам. Базовый курс: пособие для студентов пед. вуз. и учителей / Е.Н.Соловова.- М.: АСТ: Астрель, 2008.- 239 с.
10. Полат Е.С. Интернет во внеклассной работе по иностранному языку // ИЯШ. № 5, 2001.
11. Креер М. Я., Пилипчук Е. Д. Обучение иностранному языку в неязыковом вузе с помощью тестовых заданий проблемного типа / М. Я. Креер, Е. Д. Пилипчук // Известия высших учебных заведений. Поволжский регион. Гуманитарные науки. – 2015. – № 1 (33). – С. 193–203.
12. Н.Е. Piepho. Some Basic Principles of Communicative Foreign Language Learning. Strasbourg, 1986.
13. Tony Buzan, Chris Griffiths Mind Maps for Business 2nd edn: Using the ultimate thinking tool to revolutionise how you work.- UK Pearson Education. -2013 [Электронный ресурс] URL:https://books.google.ru/books?id=qIUoAgAAQBAJ&dq=mind+maps&hl=ru&source=gbs_navlinks_s (дата обращения: 28.12.2014).
14. Kathy Make The Most Of Mind Maps: Increase Efficiency And Creativity [Электронный ресурс] URL:https://books.google.ru/books?id=qIUoAgAAQBAJ&dq=mind+maps&hl=ru&source=gbs_navlinks_s (дата обращения: 28.12.2014).
15. Федеральный закон от 3 февраля 2014 г. № 11-ФЗ «О внесении изменений в статью 108 Федерального

закона «Об образовании в Российской Федерации» [Электронный ресурс] : URL: <http://nsportal.ru> (дата обращения: 28.12.2014).

16. Концепция федеральных государственных образовательных стандартов общего образования. ФГОС основного общего образования (зарегистрирован Минюстом России 01.02.2011 г. №19644) // Проект Рос. акад. Образования.- М.: Просвещение.- 2012.-155 с.

17. Гальскова Н.Д. Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика: учеб. пособие / Н.Д.Гальскова, Н.И.Гез.- 4-е изд., стер.- М.: Издат. центр «Академия», 2007.- 336 с.

18. Зимняя И.А. Психологические аспекты обучения говорению на иностранном языке. М., 2005.-226 с.

19. Основная образовательная программа образовательного учреждения: Основная школа / [сост. Е. С. Савинов]. М.: Просвещение, 2011.- 200 с.

20. Письмо Минобрнауки России от 12.05.2011 № 03-296 «Об организации внеурочной деятельности при введении федерального государственного образовательного стандарта общего образования» [Электронный ресурс] : URL: <http://nsportal.ru> (дата обращения: 28.12.2014).

Статья поступила в редакцию 29.05.2018

Статья принята к публикации 27.08.2018

УДК 378.1

ОСОБЕННОСТИ РЕФОРМИРОВАНИЯ ВЫСШЕЙ ТЕХНИЧЕСКОЙ ШКОЛЫ

© 2018

Найниш Лариса Алексеевна, доктор педагогических наук, профессор кафедры начертательная геометрия и графика

Голубинская Тамара Викторовна, начальник учебно-методического отдела

Кувшинова Ольга Александровна, старший преподаватель кафедры информационно-вычислительные системы

Пензенский государственный университет архитектуры и строительства (440028, Россия, Пенза, ул. Германа Титова 28, e-mail: oly791702@mail.ru)

Аннотация. Настоящее время отмечено регулярностью реформ высшего образования. Безусловно, реформы нужны. Жизнь меняется должна меняться и система образования. Каждая реформа требует той или иной перестройки процесса обучения. При этом указанный процесс не должен быть разрушен. Чтобы этого не случилось, люди, внедряющие реформы, должны знать законы дидактики, в соответствии с которыми функционирует процесс обучения. Но, к сожалению, эти законы знают далеко не все работающие в системе высшего образования. Это преподаватели и администрация технических вузов. У подавляющего большинства из них отсутствует представление о законах функционирования учебного процесса, т.к. они не имеют педагогического образования. Учитывая, как велико количество технических вузов, несложно представить, как много людей работает в сфере обучения без педагогического образования.

Ключевые слова: педагогический коллектив, студенческий коллектив, подсистемы обучения, графы, учебные курсы.

FEATURES OF REFORMING THE HIGHER TECHNICAL SCHOOL

© 2018

Nainish Larisa Alekseevna, Doctor of pedagogical Sciences, professor of descriptive geometry and graphics.

Golubinskaya Tamara Viktorovna, head of educational and methodical Department

Kuvshinova Olga Alexandrovna, senior lecturer of the Department of information technologies

Penza State University Architects and Construction (440028, Russia, Penza, German Titov, 28, e-mail: oly791702@mail.ru)

Abstract. The present time is marked by the regularity of higher education reforms. Of course, reforms are needed. Life is changing, and the education system. Each reform requires some adjustment of the learning process. However, this process should not be destroyed. To prevent this, people who implement reforms should know the laws of didactics, according to which the learning process functions. But, unfortunately, these laws are not known to all who work in the system of higher education. This is the teachers and administration of technical universities. The overwhelming majority of them have no idea about the laws of the functioning of the educational process, because they do not have a pedagogical education. Given how large a number of technical universities, it is easy to imagine how many people work in the field of education without pedagogical education.

Keywords: pedagogical collective, student team, learning subsystems, graphs, training courses

Процесс обучения, как и любой процесс, обладает содержанием и технологией. Но внимание преподавателей технических вузов сконцентрировано в основном на содержании обучения. Хотя и здесь не все хорошо. Приоритетным в вузах считается показатель «остепенности». Поэтому для улучшения этого показателя, преподавателей, обладающих ученой степенью, частично переводят с одной кафедры на другую. При этом, никто не обращает внимание на то, что преподаватель совсем не знает учебных дисциплин новой кафедры. Ему нужно достаточно время, чтобы в совершенстве освоить новые учебные дисциплины. А пока преподаватель их осваивает, о качестве обучения не приходится говорить, потому что он не знает ни содержания, ни технологии.

О необходимости педагогического образования преподавателей технических вузов говорил еще Д.И. Менделеев. Начиная с середины 19 века, эта тема до сих пор не сходит с повестки дня. Министерства образования и науки РФ в письме от 25 августа 2015 г. № АК-2453/06 утверждает, что «для занятия должности «преподаватель» либо «учитель» необходимо пройти обучение по дополнительной профессиональной программе в области образование и педагогика». В этой связи возникает вопрос: как обучать преподавателей технических вузов? На первый взгляд просто: берешь учебник по педагогике и изучаешь. Но это только на первый взгляд. На самом деле возникает серьезная преграда, которая обусловлена различием между гуманитарным и техническим образованием. Привыкшие к математической четкости технари с трудом понимают расплывчатость формулировок в учебниках по педагогике. Ситуация становится фатальной, если изучающий возьмет учебник другого автора. Там те же определения толкуются иначе. Педагогика

– это не наука: заявляет технар. И он, оказывается, от части прав. В педагогике не используется математики, но законы функционирования учебного процесса есть, которые каждый автор описывает словами, как ему кажется, более «правильными», чем все остальные. В результате диапазон толкования одного и того же закона достаточно широк. К этому стоит добавить, что одно и то же словесное описание может различными людьми пониматься различным образом [2]. Безусловно, попытки математизировать педагогику постоянно возникают. Но математические модели гуманитариями не воспринимаются и работают только для узкого круга пользователей [4].

Сделать педагогику понятной для людей с техническим образованием можно другим компромиссным способом: излагать законы процесса обучения с позиций общетеоретических наук, например, с позиций общей теории систем [1]. Популярность этой области знания настолько велика, что с ней знакомо подавляющее большинство людей с техническим образованием. Ключевым в этой теории является понятием «система». Под системой понимают относительно устойчивую упорядоченность элементов и связей, которая определяется функциями и целями системы.

Исходя из определения системы, ее можно делить на составляющие, иначе говоря, выявлять структуру. Для этого необходимо ввести некоторые дополнительные признаки, которые могут отличаться друг от друга по величине и значимости. Эти отличия дают возможность многовариантного структурирования системы. Более крупные части, которые также можно делить на более мелкие образуют подсистемы. Для деления системы на элементы выбирать самые различные правила. В резуль-

тате у каждой системы возникает различная структура. Но существуют следующие ограничения:

- каждая подсистема (элемент) должна выполнять единственную функцию системы, которая является подфункцией;
- подфункции обеспечивают связь между подсистемами;
- все подсистемы (элементы), действуют совместно, достигая цели, поставленной перед системой.

Посмотрим, какую систему образует процесс обучения в вузе. Цель любого вуза – это эффективная подготовка по соответствующим направлениям. Она реализуется за счет решения множества различных задач, которые оказываются целями ее подсистем (элементов). Относительно всей системы они считаются подцелями, достижение которых происходит благодаря соответствующим функциям. Основные подсистемы процесса обучения их подцели и подфункции приведены в таблице 1.

Таблица 1 - Подсистемы процесса обучения

	Составляющие системы обучения	Подцели	Подфункции
1	Педагогический коллектив;	Эффективная профессиональная подготовка в ходе учебного процесса;	Организация и реализация процесса обучения студентов.
2	Материально-техническое оснащение учебного процесса	всестороннее обеспечение учебного процесса учебно-методической литературой, компьютерной поддержкой, лабораторным оборудованием и т.п.;	Разработка и применение учебно-методической литературы, наглядных пособий, и т.п.;
3	Студенческий коллектив;	получение профессиональных знаний, умений, навыков и компетенций	Участие в процессе обучения
4	Особенности учебных курсов;	Способы организации учебной информации	Влияние логических структур учебных курсов, на организацию процесса обучения
5	Администрация вуза;	Достижение эффективной профессиональной подготовки в соответствии с требованиями социума.	Регулирование отношений между всеми составляющим процессом обучения в соответствии с требованиями социума
6	Величина учебного времени	Соответствие величины учебного времени эффективной профессиональной подготовке	Непосредственное влияние на уровень качества обучения за счет обеспечения необходимой протяженности учебного процесса;
7	Экономические затраты	Всестороннее экономическое обеспечение учебного процесса	Опосредованное влияние на уровень качества обучения через экономическое обеспечение учебного процесса.

Рассмотрим связи, которые возникают между парами выделенных подсистем:

Педагогический коллектив – студенческий коллектив. Взаимосвязанность педагогического коллектива со студенческим является центральной в процессе обучения. Их непосредственные и опосредованные отношения составляют суть учебного процесса.

Педагогический коллектив – особенности учебных курсов. Каждый педагог обязан знать учебный курс, который преподает, его место в системе учебного плана, взаимосвязь с базовыми учебными курсами и с теми, для которых этот курс является базовым. Кроме этого педагог обязан знать все новейшие достижения в области знания, к которой он приобщает студентов.

Педагогический коллектив – администрация вуза. Эта взаимосвязь в основном представляет собой отношение подчинения. Успешное функционирование учебного процесса предполагает отрицательную обратную связь. Административные структуры должны адекватно реагировать на все проявления обратной связи, исходящие от преподавательского коллектива, иначе обучение не будет эффективным.

Педагогический коллектив – материально-техническое оснащение учебного процесса. Одна из функций педагогов состоит в том, что они должны разрабатывать обучающие технологии, писать и издавать учебно-методическую литературу, овладевать инновационным оборудованием, обеспечивающим учебный процесс и т.д. В свою очередь, новейшие разработки в области материально-технического оснащения стимулируют препода-

вателей к совершенствованию.

Педагогический коллектив – величина учебного времени. Планируя учебный процесс, педагог должен учитывать количество студентов, которое приходится на одного преподавателя, логическую структуру учебного курса с величиной учебного времени. Эта функция обеспечивает взаимосвязь этих двух подсистем. С другой стороны, сокращение количества учебного времени стимулирует преподавателей к повышению педагогического мастерства.

Педагогический коллектив – экономическая составляющая. Экономическая составляющая непосредственно связана с педагогом через величину оплаты их труда, а опосредовано через качество материально-технического оснащения учебного процесса. Влияние же педагогического коллектива на экономическую составляющую отсутствует.

Студенческий коллектив – особенности учебных курсов. Связь студентов с учебными курсами является одной из самых сильных, так, как учебные курсы в своей совокупности определяют особенности выбранной профессии, которую должен освоить студент.

Студенческий коллектив – администрация вуза. Администрация вуза в соответствии с юридическими нормами и требованиями социум занимается регулированием отношений внутри студенческого коллектива и мотивирует к эффективному освоению учебной программы.

Студенческий коллектив – материально-техническое оснащение учебного процесса. Осваивая учебный материал, студенты пользуются учебно-методической литературой, лабораторным оборудованием, учебными аудиториями, компьютерными классами и т. п. В свою очередь уровень обученности студентов требует внесения корректив в материально-техническое оснащение.

Студенческий коллектив – величина учебного времени. Эти две подсистемы связаны установленными нормативами по распределению, с одной стороны, и самостоятельным распределением этого времени, с другой стороны.

Студенческий коллектив – экономическая составляющая. Студенческий коллектив. Экономическая составляющая определяет величину стипендии студентов и качество материально-технического оснащения учебного процесса.

Особенности учебных курсов – администрация вуза. Используя ФГОС соответствующего поколения, администрация регламентирует разработку учебных планов. В то же время администрация вуза должна учитывать уровень обучаемости студентов, требуя внесения изменений в эти планы.

Особенности учебных курсов – материально-техническое оснащение учебного процесса. Различные по своему содержанию и логической структуре учебные курсы требуют различного оснащения в процессе их изучения.

Особенности учебных курсов – экономическая составляющая. Особенности логической структуры различных учебных курсов требуют различного количества учебного времени, различного материально-технического оснащения, различной квалификации педагогов. В итоге на их освоения требуются различные экономические затраты, которые должны учитываться при финансировании вузов.

Особенности учебных курсов – величина учебного времени. Логическая структура учебного курса тесно связана с величиной учебного времени. Эта связь определяет необходимым соответствием, которое не позволяет разрушать взаимосвязь логической структуры.

Администрация вуза – материально-техническое оснащение учебного процесса. Решение о распределении материально-технического, его обновлении, оснащении и т.п. принимает администрация вуза. Это ее функция определяет взаимосвязь этих двух подсистем.

Администрация вуза – величина учебного времени.

Величина учебного времени определяется ФГОС, в котором предусмотрена возможность, позволяющая администрации распределять его. Это обстоятельство определяет взаимосвязь данных подсистем.

Администрация вуза – экономическая составляющая. Одна из основных функций администрации вуза является распределение материальных ресурсов, позволяющая регулировать качество обучения.М

Материально-техническое оснащение учебного процесса – величина учебного времени. Зависимость этих двух подсистем определяется следующим: чем меньше учебного времени, тем больше и качественней будет оснащение учебного процесса.

Материально-техническое оснащение учебного процесса – экономическая составляющая. Связь между этими подсистемами непосредственная. Качество и количество составляющих материально-технического оснащения учебного процесса напрямую зависит от экономических затрат, отпущенных на него. Чем больше отводится средств, тем эффективней материально-техническая поддержка процесса обучения.

Величина учебного времени – экономическая составляющая. Важность этой взаимосвязи обусловлена во всех предыдущих взаимосвязях выделенных подсистем и экономических затрат.

Взаимосвязь выделенных элементов, которая описана выше, позволяет утверждать, что она представляет собой структуру процесса обучения. При этом каждый элемент влияет на каждый. Схема этой взаимосвязи представлена графом на рис. 1 [5]. Условием его существования является множество выделенных подсистем и отношение, которое задано на этом множестве.

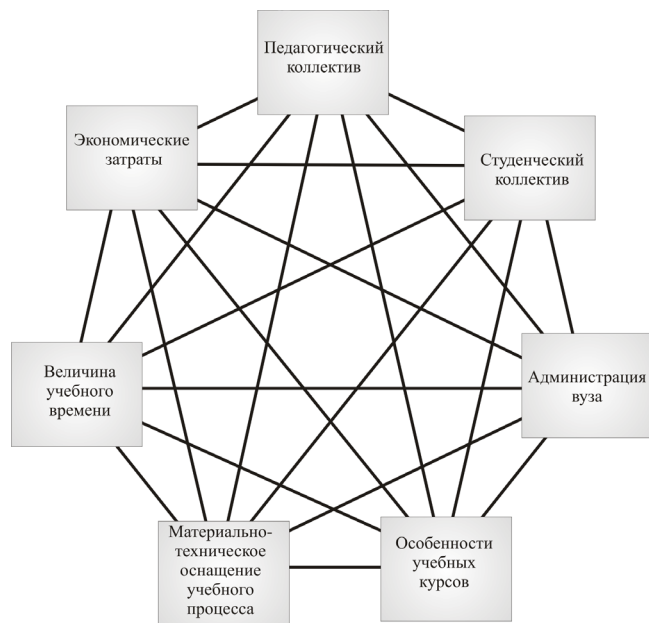


Рис. 1. Схема структуры учебного процесса

Обычно элементы множества (в нашем случае – это подсистемы процесса обучения) изображаются точками на плоскости и называются вершинами графа. В случае необходимости им приписываются пометки. В нашем случае вершины графа имеют достаточно развернутые пометки. Поэтому они изображены не точками, а прямоугольниками, в которые вписаны пометки. Отношение на множестве элементов в общем виде формулируется так: «элемент X влияет на элемент Y». Конкретная формулировка отношения зависит от конкретной цели и конкретных функций системы.

Наблюдая построенный граф, видим, что каждая вершина связана с каждой (полный граф). Эта модель учебного процесса показывает, что он является очень сложной системой, где любое изменение в одной из под-

систем приведет к изменению во всей системе. Таким образом, если возникает необходимость ввести какие-то изменения в учебный процесс, то необходимо учитывать все его связи. Иначе можно его разрушить.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Берталанфи Л. Общая теория систем. – М.: Системное моделирование, 1969.
2. Вальков К.И. Лекции по основам геометрического моделирования. Л.: ЛГУ, 1975. 180 с.
3. Найниш Л.А. Педагогика в техническом вузе – проблемы и решения. // Образовательная среда сегодня и завтра. М. 2006. С. 103–109.
4. Найниш Л.А. Повышение эффективности учебного процесса с помощью математической модели. Сб. 111 Всероссийская научно-практическая конференция. Российское образование 21 веке: проблемы и перспективы. Пенза АМОО Поволжский дом знаний. 2007. Стр. 58-61.
5. Харари Ф. Теория графов. М.: Мир, 1973, с. 300.
6. Найниш Л.А., Гаврилюк Л.Е. Проблемы профессиональной подготовки студентов технических вузов средствами геометро-графических дисциплин/– Alma mater (Вестник высшей школы). 2013. № 4. С. 88-91.
7. Кувшинова О.А., Гущина Е.С. Журнал Геометрическое изображение в 3-х мерном пространстве. Современные инновационные технологии подготовки инженерных кадров для горной промышленности и транспорта. Днепропетровск, 2018, № 4, стр.309-315.

*Статья поступила в редакцию 28.07.2018
 Статья принята к публикации 27.08.2018*

**КОЛЛЕКТИВНЫЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ СУБЪЕКТ:
СУЩНОСТНЫЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ ПОНЯТИЯ**

© 2018

Балакирева Екатерина Игоревна, кандидат педагогических наук, доцент,
заведующая кафедрой педагогики**Лексакова Надежда Владимировна**, аспирант кафедры педагогики
Саратовский национальный исследовательский государственный университет
(410012, Россия, Саратов, улица Астраханская, 83, e-mail: leksakova-nadezhda@mail.ru)

Аннотация. В статье предпринята попытка определения сущностных характеристик понятия коллективный педагогический субъект. Авторами представлены различные подходы к определению коллективного педагогического субъекта; доказывается мысль, что создание коллективного педагогического субъекта (педагогического коллектива) является важнейшей целью управления образовательной системой. На примере дошкольной образовательной организации анализируются свойства, при которых коллективный педагогический субъект способен продуктивно взаимодействовать: взаимосвязанность и взаимозависимость в процессе реализации педагогической деятельности, совместные формы активности, коллективная рефлексия, целостное ценностно-смысловое поле. Дано авторское определение коллективного педагогического субъекта. Представлены критерии (межличностное взаимодействие, совместная активность, ценностно-смысловое единство, открытость, ресурсность) и показатели (взаимосвязь и взаимозависимость; проявление активности, поддержка на разных этапах деятельности; отношение к деятельности, к другим, к себе, наличие рефлексии; готовность принимать новых членов; умение учитывать индивидуальные способности и личностные качества участников; наличие рефлексии) уровня сформированности педагогического коллектива дошкольной образовательной организации как коллективного педагогического субъекта через включение в деятельность. Показано, что становление коллективности, предполагает возрастание субъектности исполнителей; корпоративности – идентификации с определенным социумом, рефлексии своей принадлежности к нему, стремления к поддержанию статуса и имиджа своей образовательной организации, выработку и освоение форм коллективного мышления со специфическим стилем и подходом к проблемам.

Ключевые слова: коллективный педагогический субъект, сущностные характеристики понятия, дошкольная образовательная организация, свойства, критерии и показатели сформированности педагогического коллектива, продуктивное взаимодействие.

**COLLECTIVE PEDAGOGICAL SUBJECT: ESSENTIAL
CHARACTERISTICS OF THE CONCEPT**

© 2018

Balakireva Ekaterina Igorevna, candidate of pedagogic sciences, associate professor
of the Department of Education, Head of the Department**Leksakova Nadezhda Vladimirovna**, post-graduate student of the Department of Education
Saratov National Research State University
(410012, Russia, Saratov, Astrakhanskaya street, 83, e-mail: leksakova-nadezhda@mail.ru)

Abstract. The article gives the essential characteristics of the concept of the collective pedagogical subject. The authors present various approaches to define the collective pedagogical subject; they also prove the idea of creation of the collective pedagogical subject (teaching staff) to be the most important goal of the educational system management. The article analyzes, in terms of pre-school educational organization, the conditions under which the collective pedagogical subject is able to interact productively: the mutual connectivity and interdependence in the process of implementation of educational activities, collective forms of activity, collective reflection, and entire value-semantic field. The authors of the article consider the meaning of the collective pedagogical subject, the criteria (interpersonal interaction, collaborative activity, value - semantic unity, openness, resourcing) and indicators (mutual connectivity and interdependence; activity, support at various stages of activities; the relation to activities, to others, to themselves, reflection ability; the willingness to accept new members; ability to take into account individual abilities and personal features of the participants; the level of teaching staff formation in pre-school educational organizations as a collective pedagogical subject through the involvement in activities. The article shows that staff formation implies the increase in subjectivity of performers; corporativity formation implies the increase in identification with a certain society, the reflection of their belonging to it, the desire to maintain the status and image of the educational organization, the development of instruments for collective thinking with a specific style and approach to problems.

Keywords: collective pedagogical subject, essential characteristics of the concept, pre-school educational organization, properties, criteria and indicators of teaching staff formation, productive interaction.

Для сегодняшнего времени обращение к проблеме работы во взрослом коллективе достаточно неоднозначно. С одной стороны, уже классикой (историей) являются теория коллектива А.С.Макаренко, опирающаяся во многом на советскую идеологию, но, безусловно имеющая огромный успех в XX веке и реальное применение и в современных практиках; с другой стороны, введение нового профессионального стандарта и соответственно задач, которые предлагаются педагогам, работающим в образовательных организациях, задают очень высокий уровень соответствия, нужны профессионалы, умеющие работать в команде, осознающие свою личную и коллективную ответственность за результаты деятельности.

У руководителей возникают вопросы, как организовать работу сотрудников в образовательных организациях, на что опираться?

Одной из основных целей управления образовательной системой с учетом новых государственных задач является, на наш взгляд, создание действующего педаго-

гического коллектива (коллективного педагогического субъекта), способного выполнять новые виды деятельности, которые сложно, почти нереально выполнять сотрудникам самостоятельно.

Существуют различные подходы к определению коллективного педагогического субъекта. Впервые категория субъект в психологии начала рассматриваться С.Л. Рубинштейном еще в 1920-30-е годы [1].

В психологической литературе выделено несколько значений понятия «коллективный субъект» (А.Л. Журавлев, 2002):

1. «Коллективный субъект» и «коллектив как субъект» используется в одном и том же смысле в контексте гносеологического противопоставления субъекта и объекта (А.Л. Журавлев, А.Г. Ковалев, В.Ф. Рубахин, А.А. Русалинова, А.В. Филиппов и др.).

2. Понятие «Коллективный субъект» противопоставляется «индивидуальному субъекту» или субъекту вообще. Основная идея понятия «коллективного субъекта» в

том, что он рассматривается не как индивид, отдельный человек, а с позиции его связи с другими людьми в контексте некоторой общности.

Общность представляется как взаимозависимая, взаимосвязанная, объединенная совместной деятельностью группа людей.

Этот подход позволяет взглянуть на «коллективный субъект» с двух точек зрения: гносеологической и онтологической, что качественно отличает его от предыдущего подхода. В первом случае «коллективный субъект» подразумевает только его гносеологическое значение (А.И. Донцов, А.Л. Журавлев, Б.Ф. Ломов, Н.Н. Обозов и др.).

3. «Коллективный субъект» является качественной характеристикой коллектива. Таким образом, признак коллективной субъектности присущ в разной степени любому коллективу. При этом коллективный субъект характеризуется совокупностью качеств. В зависимости от коллектива, может существенно меняться как набор качеств, так и объем совокупности.

4. А.В. Брушлинский предлагает понимание «коллективного субъекта» в наиболее широком смысле. Коллективный субъект есть всякая совместно действующая или ведущая себя группа людей. Коллективный субъект по сути есть каждая совокупность людей, объединяющими признаками которой являются любые формы поведения, отношения, деятельности, общения, взаимодействия. Масштаб понятия субъекта может быть различным, в том числе, как считает А.В. Брушлинский, все человечество. При этом автор не делает различий между «групповым» и «коллективным» субъектом. В настоящее время социальная психология вкладывает в «коллективный субъект» понимание его как «совместности». Важно различать понятия «коллективность», «коллективистические отношения», а также «коллективизм», который понимается А.В. Брушлинским как психологическое качество коллектива или личности в коллективе. [2, с. 14].

Но вариативные позиции объединены общей идеей, она «состоит в том, что действия и деятельность отдельных индивидов, ранее независимые друг от друга, объединяются и образуют новую деятельность, которая не может быть выполнена никем из индивидуумов отдельно» [3, с. 102].

При этом не только появляются новые виды деятельности, качественно улучшаются прежние, но и в соответствии с идеей интеграции, персонализации индивидов друг в друге (по А.В. Петровскому) происходит профессионально – личностное развитие педагогов.

Понятие «коллективный субъект» стало активно использоваться в педагогических исследованиях благодаря работам К.А. Абульхановой-Славской, А.В. Брушлинского, И.В. Вачкова, В.В. Давыдова, А.И. Донцова, А.Л. Журавлева, И.А. Колесниковой, Б.Ф. Ломова, Е.И. Сахарчук, Ю.В. Сенько, Н.К. Сергеева, В.В. Серикова и др.

Значимым признаком коллективного педагогического субъекта является наличие субъект – субъектных отношений, которые в условиях взаимодействия выражаются в активности педагога, обеспечивающей реализацию всех элементов деятельности:

- целенаправленность (осмысление общей цели);
- мотивированность (осознание мотива и активное, заинтересованное отношение к совместной деятельности);
- структурированность (четкое распределение функций, прав, обязанностей, ответственности, позволяющие проявлять собственную субъективность при выборе средств и способов деятельности);
- результативность (способность производить действия и достигать результата).
- целостность (взаимосвязанность участников деятельности);
- согласованность (согласование действий участни-

ков деятельности, низкий уровень конфликтности).

Коллективный педагогический субъект дошкольной образовательной организации способен продуктивно взаимодействовать при наличии следующих свойств [4]:

- взаимосвязанности и взаимозависимости в процессе реализации педагогической деятельности, что проявляется в интеграции усилий педагогов в формировании различных видов опыта у воспитанников, а также в принятии всеми членами педагогического коллектива основополагающей ценности – ориентации на развитие личности воспитанника;

- способности коллектива проявлять совместные формы активности (интеграция усилий педагогов в выделении образовательных областей и нахождение конструктивного взаимодействия в процессе формирования различных видов социального опыта воспитанников; общение внутри группы и с другими группами, групповые действия, совместная деятельность, по отношению к координации деятельности всех членов педагогического коллектива в реализации новых (нетрадиционных) функций педагогов; способность членов коллектива к профессиональной самоорганизации и саморазвитию);

- способности педагогов к коллективной рефлексии, в результате которой осознаются обобщенные алгоритмы достижения цели, корректируются взаимоотношения и степень активности каждого участника совместной деятельности. Все это способствует формированию в коллективе чувства «Мы».

Развитие личностных и когнитивных качеств воспитанников путем создания индивидуальных педагогических систем педагогов – есть общая цель педагогического коллектива как коллективного педагогического субъекта.

Создание единого ценностно-смыслового поля коллективного педагогического субъекта невозможно без важного условия – «ансамблевости» педагогического состава.

Каждый педагог является носителем собственного субъектного опыта и одновременно «коллективного разума». Первое позволяет ему выразить в деятельности свою уникальность и неповторимость, второе – дополнять и поддерживать общую идею и логику совместного дела.

Работа в коллективе предполагает и опыт межличностного взаимодействия, где нужно уметь обсуждать, находить компромиссы, подчиняться большинству, действовать согласованно.

В этом случае педагогический коллектив выступает как единое целое.

Коллективный педагогический субъект при этом выступает как источник педагогической деятельности, направленной на личностное развитие.

Таким образом, важнейшим условием успешного выполнения педагогической деятельности педагогическим субъектом является наличие у него организационных и психологических аспектов.

Под организационными аспектами понимают деятельность различных структур управления, организующих взаимодействие педагогов. Психологические аспекты относятся к целям, способам, смыслам и механизмам взаимодействия педагогов.

Все сказанное, позволяет сформулировать определение коллективного педагогического субъекта.

Под коллективным педагогическим субъектом понимаем коллектив педагогов, объединенных общим пониманием ценности своей деятельности – развитие и воспитание ребенка; имеющих единую профессиональную позицию; обладающих индивидуальным личностно – педагогическим опытом, позволяющим проектировать и реализовывать вариативные программы развития детей и создавать уникальную развивающую среду.

Развитие коллективного педагогического субъекта в образовательной организации происходит постепенно. Под этапом профессионального развития педагогиче-

ского коллектива мы понимаем промежуток времени, который может быть охарактеризован определенным уровнем профессионализма.

Под профессионализмом при этом понимаем характером качественных изменений коллективной профессиональной деятельности, профессионального общения и межличностных отношений.

Выделение этапов становления коллективного педагогического субъекта при этом основывается на сформированности этих характеристик в условиях конкретной деятельности.

Исходя из вышеизложенного, предлагаем систему критериев и показателей уровня сформированности педагогического коллектива ДОО как коллективного педагогического субъекта через их включение в деятельность.

Таблица 1. Критерии сформированности коллективного педагогического субъекта деятельности педагогов ДОО через их включение в деятельность.

Критерии	Показатели
1. Межличностное взаимодействие	Взаимосвязь и взаимозависимость.
2. Совместная активность	Проявление активности, поддержки на разных этапах деятельности: - предлагает, - поддерживает, - планирует, - оформляет, - презентует.
3. Ценностно - смысловое единство	Отношение к деятельности, к другим, к себе. Наличие рефлексии.
4. Открытость	Готовность принимать новых членов
5. Ресурсность	Индивидуальные способности и личностные качества участников

Ресурсный компонент представляет собой человеческие возможности, обладая которыми, педагоги могут успешно решать цели и задачи коллективной педагогической деятельности при профессионально грамотном руководстве.

Открытость, является важным критерием организации коллективного педагогического субъекта, путем вливания новых кадров со своими взглядами, индивидуальными качествами, способностями.

Наличие ценностно-смыслового единства в структуре коллективной педагогической деятельности характеризует ее как высший уровень взаимодействия педагогов. [5, с. 16].

Такого рода коллективность в педагогической деятельности необходима при реализации наиболее сложных образовательных задач, связанных с формированием системы ценностных ориентаций, общекультурных и базовых профессиональных компетенций.

Их становление определяется не организационными усилиями педагогов, а созданием ситуации развития коллективного педагогического субъекта, развивающей образовательной среды, деятельности, которая востребует от педагогов проявления совместной позиции, избирательного принятия ценностей, а также реализации других личностных функций в процессе проектирования действий и способов.

Рефлексия помогает увидеть личностный смысл деятельности, осознать значимость каждого, осмыслить результат с точки зрения будущей жизни.

Ранее было показано, что совместная активность является критерием сформированности коллективной субъектности в педагогической деятельности.

Этот критерий выражается в стремлении членов коллектива к разнообразной деятельности, направленной на позитивное преобразование окружающей действительности, других людей и себя.

При этом взаимодействие педагогов ориентировано на взаимную поддержку и не ограничивается только совместными воспитательными мероприятиями.

Каждая личность, будучи частью коллектива, свободна в своих проявлениях и способна совершить поступок, одномоментно она в своей педагогической организации отражает единые педагогические закономерности, а поэтому выстраивается, подчиняясь единой логике.

По мнению Абульхановой К.А., сотрудничество является проявлением наивысшего уровня согласованности позиций в деятельности [6, с. 21].

Поэтому высшим проявлением критерия межличностного взаимодействия коллективного педагогического субъекта выступает не просто взаимодействие педагогов между собой, но «их взаимодействии, направленное на достижение конечной задачи» [6].

Охарактеризованные критерии позволяют не только продиагностировать наличие коллективного педагогического субъекта деятельности образовательной организации, но и оценить его уровень на различных этапах становления.

В качестве показателей становления коллективности, по аналогии с другими формами социализации, могут выступать несколько факторов.

Во-первых, это возрастание субъектности исполнителей.

Во-вторых, идентификация индивида с определенным социумом, ощущение принадлежности к нему и гордости за него, ощущение личной ответственности за его статус и имидж.

В-третьих, наличие внутри коллектива специфического стиля мышления, выработка общего подхода к решению проблем.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Славская А.Н. Основы психологии С.Л. Рубинштейна [Электронный ресурс]: философское обоснование развития. /А.Н. Славская. Электрон. текстовые данные. М.: Институт психологии РАН, 2015. 344 с. 978-5-9270-0302-0. Режим доступа: <http://www.iprbookshop.ru/51935.html>.
2. Брушлинский А.В. Субъект, мышление, учение, воображение. М.: Воронеж, 1996. 392 с.
3. Брушлинский А.В. Психология субъекта / отв. ред. проф. В.В. Знаков. М.: Ин-т психологии РАН; СПб.: Алетейя. 2003. 272 с.
4. Журавлев А.Л. Социальная психология личности и малых групп: некоторые итоги исследования // Психологический журнал. 1993. № 4. Т. 14. 5 с.
5. Шевелев Е.А. Управление процессом становления коллективного педагогического субъекта в образовательном учреждении // Современная образовательная среда: материалы региональной научно-методической конференции. 2010. С. 249 – 252.
6. Абульханова К.А. О субъекте психической деятельности. М.: Наука, 1973. 187 с.
7. Васильев Ю.В. Педагогическое управление в школе: методология, теория, практика. М.: Педагогика, 1990. 144 с.
8. Журавлев А.Л. Психология управленческого взаимодействия: теоретические и прикладные проблемы. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2004. 476 с.
9. Иванова Е.М. Психология профессиональной деятельности. М.: ПЕРСЕ, 2006. 382 с.
10. Ильин В.А. Социально-психологические основы командообразования: методология и базовые техники. М.: Моск. псих.-соц. институт, 2005. 168 с.
11. Немов Р.С. Путь к коллективу. М.: Педагогика, 1988. 250 с.
12. Нестеров В.В. Педагогическая компетентность: учебное пособие. Екатеринбург: Центр «Учебная книга», 2003. 188 с.
13. Петровский В.А. Феномен субъективности в развитии личности. Самара: Изд-во СГУ, 1997. 102 с.
14. Сериков В.В. Общая педагогика. Избранные лекции. Волгоград: Перемена, 2004. 278 с.
15. Трудовой коллектив как объект и субъект управления /отв. ред. А.С. Пашков. Л.: Изд-во ЛГУ, 1980. 86 с.

16. Янг С. Системное управление организацией. М.:
Просвещение, 1972. 250 с.

Статья поступила в редакцию 21.07.2018

Статья принята к публикации 27.08.2018

УДК 378.147 (075.8)

ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИЕ МЕТОДЫ ОБУЧЕНИЯ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ МЕДИАКОМПЕТЕНТНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ В ВУЗЕ

© 2018

Луговский Владимир Алексеевич, доктор исторических наук, профессор,
заведующий кафедрой «Психология и педагогика»

Кох Марина Николаевна, кандидат психологических наук,
доцент кафедры «Психология и педагогика»

*Кубанский государственный аграрный университет
(350044, Россия, Краснодар, улица Калинина, 13, e-mail: koh_marina@mail.ru)*

Аннотация. Медиакомпетентность – способность человека к системному осмыслению действительности, критическому отношению к фактам, сообщениям, текстам, это свойство личности, обуславливающее конкурентоспособность современного человека во всех сферах его жизнедеятельности. Анализ работ других авторов по проблеме позволил определить медиакомпетентность как феномен психики человека, имеющий уровневое строение, первопричиной которого является познавательная потребность человека, возникающая на основе инстинктивных влечений, в результате обучения и воспитания в рамках специальных образовательных программ. Выделены показатели медиакомпетентности. Целью данной статьи стало обоснование ведущей роли исследовательских методов обучения в развитии медиакомпетентности обучающихся в вузе. В качестве метода исследования уровня медиакомпетентности автор предлагает использовать метод анализа продуктов деятельности, где в качестве объекта исследования выступают тексты докладов студентов по учебной дисциплине. По результатам исследования выявлен достаточно низкий уровень медиакомпетентности по основным показателям. На основе чего, делается вывод о необходимости формирования ценности научного знания, позволяющего студенту ориентироваться во всем потоке медиаинформации и мотивирующего его на дальнейшую исследовательскую работу. Инструментом формирования медиакомпетентности обучающихся в вузе автор предлагает рассматривать учебную деятельность, организованную с применением исследовательских методов обучения.

Ключевые слова: информационное общество, информация, компетентность, медиакомпетентность, медиаобразование, потребность, мотив, ценность, критическое мышление, знание, уровневое развитие, фактор развития, показатели медиакомпетентности, исследовательские методы обучения.

RESEARCH METHODS OF TRAINING AS MEANS OF DEVELOPMENT OF MEDIA COMPATIBILITY ATTENDING IN THE HIGH SCHOOL

© 2018

Lugovsky Vladimir Alekseevich, doctor of historical sciences, professor,
head of the department “Psychology and Pedagogy”

Kokh Marina Nikolaevna, Candidate of Psychology, Associate Professor
of the Department of Psychology and Pedagogy,

*Kuban State Agrarian University
(350044, Russia, Krasnodar, Kalinina Street, 13, e-mail: koh_marina@mail.ru)*

Abstract. Media competence is a person's ability to systemically comprehend reality, critical attitude to facts, messages, texts, this property of a person, which determines the competitiveness of a modern person in all spheres of his life activity. The analysis of the work of other authors on the problem made it possible to define media competence as a phenomenon of the human psyche, having a level structure, the primary cause of which is the cognitive need of a person, arising on the basis of instinctual drives, as a result of training and education within the framework of special educational programs. Indicators of media competence. The purpose of this article was to substantiate the leading role of research methods of teaching in the development of media competence of students in a university. As a method of investigating the level of media competence, the author suggests using the method of analyzing the products of activity, where the texts of students' reports on the subject matter are used as the object of research. Based on the results of the study, a fairly low level of media competence was identified in terms of key indicators. On the basis of which, it is concluded that it is necessary to form the value of scientific knowledge, which allows the student to navigate the entire flow of media information and motivates him to further research work. The author proposes to consider the educational activity organized using research methods of teaching as a tool for forming media competence of students in a university.

Keywords: information society, information, competence, media competence, media education, need, motive, value, critical thinking, knowledge, level development, development factor, media competence indicators, research methods of teaching.

На сегодняшний день постиндустриальное общество – это новый период в истории современной цивилизации, начало которого обусловлено изменениями в экономике, политике и духовной сфере. Научно-техническая революция середины XX века сделала ведущими направлениями производства отрасли, связанные с высокоинтеллектуальными технологиями, а главными ресурсами в развитии общества знания и информации.

Информация стала фактором социальной действительности, порождающим социальное неравенство. Начиная с 70-х годов прошлого столетия социологи стали говорить о качественно новой зарождающейся элите общества, которая объединяет в себе людей, обладающих знанием о наиболее прогрессивных вариантах развития производства и общества в целом. Интеллектуальный капитал становится доминирующим фактором производства [1–4]. Информация доступна всем, однако лишь часть населения способна ее полноценно усвоить и рационально использовать в своих целях, то есть реально

ею *владеть*. Сегодня такие специфические способности человека принято обозначать понятием «медиакомпетентность». На наш взгляд, медиакомпетентность – термин, возникший в связи с различиями людей по уровню способности владеть информацией в смысле ее понимания, осмысления и осознания ее реальной ценности. В современном обществе медиакомпетентность выполняет следующие функции: коммуникативную, культурологическую, адаптивную, развивающую, аксиологическую и аналитическую [5]. На наш взгляд, способность к анализу и оценке медиатекстов, их критическому осмыслению и интерпретации обеспечивает современному человеку достаточный уровень конкурентоспособности во всех сферах его жизнедеятельности [6].

Имеющиеся на сегодняшний день исследования по проблеме носят в основном прикладной характер и реализуются как целевые исследовательские программы либо проводятся при поддержке грантов, прежде всего, в рамках теории и методики профессионального образо-

вания. Медиакомпетентность, представляет собой, прежде всего, ряд способностей человека, вид компетентности (Р. Кьюби, Дж. Поттер и В. Вебер, А.В. Федоров и др.). А.В. Федоров дает следующее определение понятия: «Медиакомпетентность личности – это совокупность ее мотивов, знаний, умений, способностей, способствующих выбору, использованию, критическому анализу, оценке, созданию и передаче медиатекстов в различных видах, формах и жанрах, анализу сложных процессов функционирования медиа в социуме» [7].

Авторы обращающиеся к проблеме медиакомпетентности говорят о развитии феномена, его становлении на жизненном пути личности. С.Л.Троянская предлагает следующие уровни развития медиакомпетентности:

1) медиакритика как аксиологический феномен, ориентированный на совершенствование готовности личности к оценочной деятельности, с аналитическим, рефлексивным и ценностным (социально-ответственным подуровнем);

2) знание о медиа с информативным и инструментально-техническими подуровнями;

3) медиапотребление с компетенциями восприятия и интерактивной деятельности;

4) медиаконструирование с инновационным и креативным подуровнями [8].

Большинство авторов первопричиной медиакомпетентности указывают мотивы личности. О роли мотивации в познавательной активности человека писал Л.С. Выготский: «Сама мысль рождается не из другой мысли, а из мотивирующей сферы нашего сознания, которая охватывает наши влечения и потребности, наши интересы и побуждения, наши аффекты и эмоции. За мыслью стоит аффективная и волевая тенденция» [9].

В основе мотивов человеческой деятельности лежат потребности. Психологические концепции потребностей большинства современных авторов базируются на представлении о многоуровневости потребностей. Общий принцип построения иерархии заключается в том, что та или иная группа потребностей соответствует определенному виду деятельности и выстроена вертикально в соответствии с законом развития потребностей: более высокий уровень отражает более высокую ступень социализации. Началом каждой группы потребностей является определенный биологический прототип, свойственный почти в равной мере и животным, и младенцу (К. Б. Каверин, Г. Мюррей, А. Маслоу, П.В. Симонов и др.). Медиакомпетентность как способность к анализу и оценке медиатекстов, их критичному осмыслению и интерпретации связана с познавательной потребностью личности. Познавательная потребность относится ко вторичным, психогенным потребностям, возникающим на основе инстинктивных влечений, в результате обучения и воспитания [10].

Основанием познавательной потребности является врожденный ориентировочный рефлекс, где информация, первоначально – это раздражитель, на который человек реагирует. На первом, начальном уровне, существует так называемая потребность в новых впечатлениях, которая наиболее ярко выражена у детей раннего возраста. Новизна, необычность информации в этом возрасте обостряет эмоционально-мыслительные процессы, заставляет наблюдать, осмысливать, вспоминать, сравнивать, искать в имеющихся знаниях объяснения, находить выход из создавшейся ситуации. Эти процессы представляют основу для следующего уровня познавательной потребности – любознательность человека. Уровень характеризуется личностным отбором информации, которая к нему поступает, более целенаправленной познавательной активностью, личностным отношением к знанию. Именно на этом уровне проявляется собственно потребность в знании [11]. Логично предположить, что следующий уровень развития познавательной потребности человека характеризуется тем, что познавательная потребность уже не стихийна, а

отражает жизненные ценности личности. На этом этапе познавательная потребность проявляется как стремление человека к определенной области знаний, связанной с профессиональной деятельностью личности. Это информация, которая признана профессиональным сообществом в качестве значимой, достоверной – то есть является для человека ценной. Данный вывод является переходом на понятие ценности личности.

На наш взгляд, уровеньность в развитии медиакомпетентности проявляется в том, что, первоначально, медиакомпетентность связана с деятельностью, инициируемой потребностями человека. На более высоком уровне своего развития медиакомпетентность ассоциирована с деятельностью, мотивирующей фактором которой являются ценности личности. Обоснование такому предположению находим у Д.А. Леонтьева. Согласно автору, потребности являются результатом взаимодействия человека с миром «один на один», как субъект потребности он всегда одинок и изолирован. Ценности, наоборот, человек усваивает как член социальных общностей в которые он включен. Человек взаимодействует с миром через ценности как представитель определенных групп. Потребности направляют человека изнутри, ценности притягивают к себе извне [12; 13].

Познавательная потребность как и любая другая способна воспроизводиться, то есть, чем больше человек познает, тем больше он желает узнать. Сформированные ценности человека определяют во многом его объект познания и становятся фактором, определяющим в дальнейшем его познавательную деятельность.

В психологии признан факт принципиальной ненасыщаемости познавательной потребности. Осуществление познавательной деятельности усиливает познавательную потребность, а реализация процесса познания в определенной среде способствует усвоению ценностей этой среды. Данный факт объясняет мнения ученых, которые говорят о необходимости разработки специальных программ по развитию медиакомпетентности личности [8]. Эти программы подразумевают, прежде всего, деятельность обучения, в ходе которой, как предполагается, идет развитие медиакомпетентности личности.

На наш взгляд, наиболее продуктивным и приближенным к реальной жизни является вариант, когда медиакомпетентность является результатом освоения ОПОП ВО и рассматривается в качестве компонента профессиональной компетентности обучаемого, независимо от направления подготовки.

А.В. Федоров под медиаобразованием понимает процесс с целью формирования культуры общения с медиа, творческих, коммуникативных способностей, критического мышления, умений интерпретации, анализа и оценки медиатекстов, обучения различным формам самовыражения при помощи медиатехники. Автор считает, что обретенная в процессе медиаобразования медиакомпетентность способствует активному использованию информации поступающей из СМИ, интернета [7].

Проблеме формирования медиакомпетентности в условиях профессионального образования посвящены работы Д. Бааке, К. П. Троймана, У. Зандер, Д. Майстер и др. Медиакомпетентность с точки зрения авторов – результат личностно-субъективных обретений студента в процессе формального и неформального обучения, характеризующий индивидуальную готовность личности к обращению к медиа [7].

Исследователи занимающиеся данной проблемой отмечают, что современная концепция медиаобразования скорее направлена на внедрение новых технологий получения информации, в то время как в тени остается проблема разработки методов адекватной психологической защиты сознания обучающихся от агрессивных информационных воздействий, развития критического мышления. Проблема, на наш взгляд, в недостаточном концептуальном обосновании подобных образовательных программ. Исходя из анализа работ по проблеме,

концептуальной основой образовательных программ в части реализации цели формирования медиакомпетентности личности видим теоретические основы проблемы интеллекта и ценностно-смысловой сферы человека.

Интеллект человека характеризуется способностью к анализу, синтезу, абстракции, сравнению и обобщению, то есть, это способности, которые обуславливают медиакомпетентность личности. Сравнение выступает первичной формой теоретического и практического познания, анализ и синтез обеспечивает более глубокое познание действительности [14].

Способность к мышлению обеспечивает необходимый уровень психической активности человека и является основанием для формирования критического мышления. Критическое мышление позволяет человеку выносить обоснованные оценки, интерпретации, а также корректно применять полученные результаты к ситуациям и проблемам.

Детальное определение понятия «критическое мышление» дают R.W. Paul, M. Scriven. Под критическим мышлением авторы понимают интеллектуально упорядоченный процесс активного и умелого анализа, концептуализации, применения, синтезирования и/или оценки информации, полученной или порождённой наблюдением, опытом, размышлением или коммуникацией, как ориентир для убеждения и действия [15].

В деятельности учения критическое мышление проявляется в овладении студентом разнообразными способами интерпретации и оценки информационного сообщения, способности выделять в тексте противоречия, аргументировать свою точку зрения [16].

Экспериментальные исследования показали эффективность применения в формировании критического мышления у обучающихся исследовательских, тренинговых, проблемных методов обучения [5; 8].

Однако, как показывает опыт преподавательской деятельности в вузе, современные студенты в большей мере ориентированы на тренинговые и проблемные методы обучения, в то время как исследовательские методы привлекают лишь отдельных студентов, тех, которые ориентированы в дальнейшем на научную работу. Здесь имеет место проблема отсутствия ценности научного знания в сознании студента. Решение видим в популяризации исследовательской работы обучающегося в вузе. Исследовательская группа методов реализуется в плане активного взаимодействия студента с научной средой вуза, где в качестве ценности рассматривается объективное, аргументированное научное знание, которое является результатом научных исследований. Ценностью признаются и источники такого знания: рецензируемые научные периодические издания, научные монографии, диссертационные исследования. Обретая статус личных ценностей, в свою очередь, подобного рода ценности мотивируют студента на поиск соответствующей информации и формируют в его сознании опорные точки для ориентации во всем потоке информации. Критичность мышления закрепляется в структуре личности и требование доказуемости, аргументированности переносится на любое утверждения поступающее извне.

Для определения уровня медиакомпетентности современных студентов нами был проведен анализ докладов, выполненных описанной выше группой студентов в течение семестра по дисциплине «Психология». Прежде всего, был проанализирован список литературы к тексту доклада. Из результатов проведенного анализа следует, что у студентов отсутствует способность ориентироваться в источниках, критически относиться к информации, о чем свидетельствует недостаточное обращение к первоисточникам информации (60 % позиций в списке литературы – электронная ссылка на тот или иной сайт). Анализ текста докладов показал, что лишь в 10 % студенческих докладов присутствует собственная точка зрения по тому или иному вопросу. Студенты испытывают затруднения при необходимости сравнить

мнения разных авторов, избегают обращаться к альтернативным точкам зрения по вопросу – лишь в 20 % докладов студенты проявили аналитические способности такого рода.

Таким образом, в 21 веке знания и информация стали ведущими факторами глобальных изменений в экономике, политике и духовной сфере общества. Наряду с позитивными тенденциями в развитии общества информационная революция обозначила проблему способности современного человека к целостному, системному осмыслению медиаинформации, отсутствие критического отношения к полученному знанию. Способность к анализу и оценке медиатекстов в современной науке обозначена понятием «медиакомпетентность». Медиакомпетентность – обретаемое свойство личности, имеющее уровневое строение. Ведущим фактором формирования медиакомпетентности является потребность в познании, на более высоком уровне мотивирующей фактором медиакомпетентности являются ценности личности. Факт ведущей роли образовательной среды в формировании ценности истинного знания обуславливают идею о развитии медиаобразования в России. В отличие от мнения других авторов, полагаем, что наиболее приближенным к жизни является тот вариант медиаобразования, когда формирование медиакомпетентности является функцией ОПОП (основная профессиональная образовательная программа). Ведущим инструментом в формировании медиакомпетентности обучающихся в вузе рассматриваем исследовательские методы обучения.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Тоффлер Э. Третья волна. - М.: АСТ, 2004. 784 с.
2. Белл Д. Грядущее постиндустриальное общество. Изд. 2-ое, испр. и доп. М.: Academia, 2004. 788 с.
3. Крауч К. Постдемократия / пер. с англ. Н.В. Эдельмана. – М.: Изд. дом Гос. ун-та – Высшей школы экономики, 2010. 192 с.
4. Тойнби А. Цивилизация перед судом истории. М.: Айрис-Пресс, 2006. 592 с.
5. Байдаров Е.У. Информационно-образовательные и воспитательные стратегии в современном обществе: национальный и глобальный контекст // Материалы международной научной конференции. г. Минск, 12-13 ноября 2009 г. - Минск: Право и экономика. 2010. 762 с.
6. Кох М.Н. К вопросу о формировании медиакомпетентности как актуального свойства человека в современном обществе // материалы Международной научно-практической конференции (24–25 мая 2018 г.). Сборник статей / Отв. ред. О.Е. Павловская; ФГБОУ ВО «КубГАУ». – Краснодар : Издательский Дом – Юг, 2018. – 304 с. С. 176–179.
7. Федоров А.В. Медиакомпетентность личности: от терминологии к показателям // «Инновации в образовании». – Москва. 2007. № 10. С. 75–108.
8. Троянская С.Л. Медиакомпетентность личности в процессе образования // Образование через всю жизнь: Непрерывное образование в интересах устойчивого развития: материалы 12-й международной конф: в 2 ч. / сост. Н. А. Лобанов; под научн. ред. Н. А. Лобанова и В. Н. Скворцова; ЛГУ им. А. С. Пушкина, - Вып. 13. – СПб: ЛГУ им. А. С. Пушкина, 2014. Ч. I. 582 с. С. 138–142.
9. Выготский Л. С. Мышление и речь. Собр. соч.: В 6 т. – М.: Педагогика, 1982. – Т. 2. – 502 с.
10. Исачкова Л.Н., Леошко В.П. Образовательные нужды и потребности как объективная экономическая основа рыночного развития современного вуза Экономика и предпринимательство // Экономика и предпринимательство. 2015 г. № 5 (2). С. 908–911.
11. Шукина Г.И. Методы изучения и формирования познавательных интересов учащихся. М.: Педагогика, 2001.
12. Леонтьев Д. А. От социальных ценностей к личностным: социогенез и феноменология ценностной регуляции деятельности // Вестник МГУ. Серия 14. Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2018. Т. 7. № 3(24)

Психология. 1996. № 4. С. 35–44.

13. Леонтьев Д.А. Психология смысла. М.: Смысл, 1999. 448 с.

14. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. СПб: Питер Ком, 1999. 720 с.

15. Scriven M., Paul R. W. Defining Critical Thinking // 8th Annual International Conference on Critical Thinking and Education Reform. National Council for Excellence in Critical Thinking. 1987.

16. Загашев И.О., Заир-Бек С.И. Критическое мышление: технология развития. СПб: Альянс-Дельта, 2007. 284 с.

Статья поступила в редакцию 19.07.2018

Статья принята к публикации 27.08.2018

УДК 159.9 + 378.14

**РИСКИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ В ФОРМИРОВАНИИ КОНЦЕПЦИИ ПСИХОЛОГО-
ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ БЕЗОПАСНОСТИ СОВРЕМЕННОГО ВУЗА:
КЛАССИФИКАЦИЯ И ПОДХОДЫ К ОЦЕНКЕ**

© 2018

Лялюк Александр Викторович, кандидат педагогических наук,
заведующий кафедрой «Физического воспитания и спорта»
Тучина Оксана Роальдовна, доктор психологических наук,
заведующая кафедрой «Истории и философии»

*Кубанский государственный технологический университет
(350072, Российская Федерация, Краснодар, ул. Московская, 2, e-mail: tuchena@yandex.ru)*

Аннотация. В статье обоснована необходимость создания методологической базы для исследования образовательной среды современного вуза и создания концепции психолого-педагогической безопасности вуза. В качестве методологического основания авторы предлагают субъектно-бытийный подход, в котором образовательная среда выступает в качестве объективной предпосылки развития личности и в то же время создается самим индивидом. Соответственно, риски образовательной среды рассматриваются не только как объективный фактор, определяемый особенностями образовательной системы, но и как субъективные представления участников образовательного процесса, которые формируют предпосылки данных рисков. Представлены результаты эмпирического исследования факторов риска образовательной среды вуза с позиций преподавателей. Эмпирически выявлены следующие группы рисков образовательной среды вуза: внешние риски образовательной системы, обусловленные воздействием средовых факторов (социальными, политическими, идеологическими, экономическими факторами, воздействием СМИ); риски, связанные с управлением и организационной культурой вуза, факультета, кафедры и с учебно-воспитательным процессом; коррупционные риски; социально-психологические риски, связанные с межличностными отношениями субъектов образовательной среды и качеством педагогического общения; риски, связанные со здоровьем и самочувствием студентов; собственно психологические риски, определяемые индивидуально-личностными особенностями субъектов образовательной среды вуза. Результаты исследования показали, что преподаватели высшей школы считают наиболее серьезными риски, связанные с внешним воздействием на студентов и неумение учащихся противостоять внешнему воздействию, рассматривая студентов как социально незрелых личностей. При этом преподаватели высоко оценивают принципы и организацию учебно-воспитательного процесса в вузе.

Представление преподавателей о рисках образовательной среды имеет трехфакторную структуру, включающую социально-психологические, мотивационные и учебно-организационные риски. При этом, чем старше преподаватель и больше его педагогический стаж, тем выше он оценивает риск утраты культурных оснований бытия человека в образовательной системе.

Ключевые слова: психолого-педагогическая безопасность образовательной среды; психологическая безопасность личности; психологии и педагогики безопасности; образовательная среда вуза; риски образовательной среды; типологии рисков; субъектный подход.

**RISKS OF EDUCATIONAL ENVIRONMENT IN FORMING THE CONCEPT OF PSYCHOLOGICAL
AND PEDAGOGICAL SAFETY OF MODERN HIGH SCHOOL: CLASSIFICATION
AND APPROACHES TO ESTIMATION**

© 2018

Lyalyuk Alexander Viktorovich, candidate of pedagogical sciences,
head of the chair «Physical Education and Sports»

Tuchina Oksana Roaldovna, doctor of psychological Sciences,
head of the chair «History and philosophy»

*Kuban State Technological University
(350072, Russia, Krasnodar, Moskovskaya street, 2, e-mail: tuchena@yandex.ru)*

Abstract. The article substantiates the necessity of creating a methodological base for studying the educational environment of a modern university and creating a concept for the psychological and pedagogical safety of the university. As a methodological basis, the authors suggest a subject-being approach in which the educational environment serves as an objective precondition for the development of the personality and at the same time is created by the individual himself. Accordingly, the risks of the educational environment are considered not only as an objective factor determined by the peculiarities of the educational system, but also as subjective representations of participants in the educational process that form the prerequisites for these risks. The results of an empirical study of the risk factors of the educational environment of the university from the positions of teachers are presented. Empirically identified the following groups of risks educational environment of the university: the external risks of the educational system, due to environmental factors (social, political, ideological, economic factors, the impact of the media); risks associated with the management and organizational culture of the university, faculty, department and with the teaching and educational process; corruption risks; socio-psychological risks associated with interpersonal relations between subjects of the educational environment and the quality of pedagogical communication; risks related to the health and well-being of students; the psychological risks proper, determined by the individual and personal characteristics of the subjects of the educational environment of the university. The results of the research showed that teachers of higher education consider the most serious risks associated with external impact on students and the inability of students to withstand external influences, treating students as socially immature personalities. At the same time, teachers highly appreciate the principles and organization of the educational process in the university. The presentation of teachers about the risks of the educational environment has a three-factor structure, which includes socio-psychological, motivational and educational-organizational risks. At the same time, the older the teacher and the more his pedagogical experience, the higher he assesses the risk of losing cultural grounds of being a person in the educational system.

Keywords: psychological and pedagogical safety of educational environment, psychological security of the personality; psychology and pedagogics of safety; the educational environment of the University; the risks of the educational environment; the typology of risks; subjective approach.

Постановка проблемы в общем виде и ее связь с важными научными и практическими задачами. В последние годы в связи с процессами глобализации, соци-

альной и культурной трансформации, возросшей террористической угрозой одной из важнейших проблем современного образования стала проблема психолого-пе-

дагогической безопасности личности и образовательной среды, что отразилось в формировании особой области исследований - психологии и педагогики безопасности [1-5].

Проблема психолого-педагогической безопасности в образовании рассматривается в двух аспектах: как психологическая безопасность образовательной среды и психологическая безопасность личности. Под психологической безопасностью среды понимают «состояние образовательной среды, свободное от проявлений психологического насилия во взаимодействии, способствующее удовлетворению потребностей в личностно доверительном общении, создающее референтную значимость среды и обеспечивающее психическое здоровье включенных в нее участников» [5, с. 111]. Психологическая безопасность личности в самом общем виде может быть определена как психическое состояние, способствующее сохранению устойчивости в определенной среде, которое отражается в переживании своей защищенности/незащищенности в конкретной жизненной ситуации [5, 6]. «Точкой пересечения» данных проблемных полей может стать изучение рисков образовательной среды с позиции субъектов образовательного процесса. Важными задачами современной педагогики и психологии становится выявление данных рисков, разработка адекватного диагностического инструментария, измеряющего данные риски, а также выявление возрастных, гендерных, профессиональных особенностей, влияющих на психологические аспекты безопасности человека.

Анализ последних исследований и публикаций, в которых рассматривались аспекты этой проблемы и на которых обосновывается автор; выделение нерешенных ранее частей общей проблемы. В зарубежной педагогике и психологии проблема рисков социальной среды рассматривается через понятие факторов риска (risk factors) [7-10]. Переноса понятие риска в образовательную сферу, необходимо осмыслить психологическую составляющую данного феномена. Психологическая наука определяет понятие риска как состояние, связанное с необходимостью совершать некоторые действия, поступки в ситуации с неоднозначным исходом, то есть чем выше риск, тем выше вероятность неудачного развития событий.

В современной психологии были предложены различные типологии риска образовательной среды, классифицируемые по ряду оснований. Рассматривая категорию рисков в широком социальном контексте, О.Р. Веретина и О.Г. Пархоменко выделяют следующие типы рисков: функциональный, связанный с качеством образования, финансовый, физический, психологический, то есть изменение представления о себе в негативную сторону, социальный, который заключается в возможности неодобрения окружающими и риск, связанный с потерей времени [11].

Ряд исследователей классифицирует риски образовательной среды по источнику их возникновения. Так, по мнению Журдан-Ионеску, Сэн-Арно и Мето, существуют три главных смыслообразующих вида рисков: индивидуальные/личностные факторы риска; семейные факторы; факторы риска окружающей среды [12]. М.В. Гераскина разделяет риски на внешние и внутренние [13]. К внешним, по данной типологии, относятся угрозы социального характера; техногенного характера; эпидемиологические; природные; семейные; а также распространение религиозных организаций и сект. Внутренние угрозы, по мнению исследователя, могут быть социально-психологического характера; со стороны персонала учебного заведения; насилия среди учащихся; большой объем учебных заданий.

Рассматривая риски в образовательной среде с позиции возможности организации психологической экспертизы, Баева И. А. и Лактионова Е.Б. выделяют следующие факторы риска: фактор условий обучения (все реальные условия учебного процесса), фактор учебной

нагрузки, фактор взаимоотношений [6].

Существующие концепции психологической безопасности, выявление рисков, способов психологической защиты и совладания, а также выявление и апробация критериев экспертизы психологической безопасности основаны в основном на материале исследования образовательной системы школ. Проблема психологической безопасности образовательной системы современного вуза, не смотря на интерес к данной теме, ее актуальность и социальную значимость, в данный момент не получила должного освещения. Исследование образовательной системы вуза с позиций психолого-педагогической безопасности проводились в контексте изучения познавательной деятельности студентов [14], в рамках исследования толерантности и потенциальной конфликтности молодежи региона [15, 16], террористической угрозы [17, 18]. Исследования в этой сфере представили интересный эмпирический материал, которому, тем не менее, не хватает методологического обоснования и концептуализации [19, 20].

Формирование целей статьи (постановка задания).

Целью нашего исследования стало концептуализация проблемы психологической безопасности и рассмотрение рисков образовательной среды вуза с позиций субъектного подхода, а также эмпирическое исследование факторов риска образовательной среды самими участниками образовательного процесса в вузе. Задачи эмпирического исследования рисков образовательной среды вуза:

1. Выявление факторов риска образовательной среды самими участниками образовательного процесса вуза.
2. Исследование степени выраженности рисков образовательной среды с точки зрения преподавателей вуза.
3. Выявление структуры рисков образовательной среды с позиции зрения преподавателей вуза.
4. Исследование связи представлений преподавателей о выраженности рисков образовательной среды вуза и стажа преподавательской деятельности.

В качестве методов исследования были использованы метод экспертной оценки, интервью, анкетирование, контент-анализ, метод анализа среднего, корреляционный анализ, факторный анализ.

Изложение основного материала исследования с полным обоснованием полученных научных результатов.

Наиболее перспективным для исследования образовательной среды нам представляется использование субъектного, в частности, субъектно-бытийного подхода. Субъектно-бытийный подход к личности акцентирует внимание на способности человека изменять внешнее по законам внутреннего, переустраивать бытие в соответствии со структурой сложившихся личностных смыслов, т.е. так преобразовывать реальность внешнего мира, что он становится следствием объективирования субъективного, продолжением личности. Здесь бытие не только выступает внешней причиной, обуславливающей становление личности и ее функционирование, но пространство бытия личности непосредственно включаются в ее организацию. Категория «бытийное пространство личности» характеризует многомерность бытия человека, предполагает рассмотрение его как целостности, интегрирующей все аспекты и обусловленной целостностью личности, реализующей личностный смысл в создании и переустройстве бытия. Образовательная среда в данном подходе выступает в качестве объективной предпосылки развития личности и в то же время создается самим индивидом. Соответственно, риски образовательной среды рассматриваются не только как объективный фактор, определяемый особенностями образовательной системы, но и как субъективные представления участников образовательного процесса, которые формируют предпосылки данных рисков [21]. Например, если участники образовательного процесса считают, что в вузе активно проводится коррупционная деятельность, то создадут предпосылки для этой деятельности (студен-

ты активно предлагают взятку преподавателю).

Для выявления факторов риска образовательной среды самими участниками образовательного процесса в вузе респондентов просили перечислить факторы, негативно сказывающихся на личности студента и мешающих образовательному процессу. В качестве экспертов выступили преподаватели Кубанского государственного технологического университета, 32 человека, стаж работы в вузе от 12 до 36 лет. На основании результатов исследования, используя метод контент-анализа, были выделены следующие виды рисков образовательной среды современного вуза [22, 23]. В первую группу вошли внешние риски образовательной системы, обусловленные действием средовых факторов (социальными, политическими, идеологическими, экономическими факторами, воздействием СМИ). Следующую группу факторов, создающих риски образовательной среды, образовали факторы, связанные с управлением и организационной культурой вуза, факультета, кафедры и с учебно-воспитательным процессом.

Отдельную группу факторов мы обозначили как коррупционные, отнесли к ним вымогательство и создание атмосферы в вузе, когда все вопросы можно решить за деньги.

Следующую группу рисков образовательной среды мы описали как социально-психологические, связанные с межличностными отношениями субъектов образовательной среды и качеством педагогического общения. В следующую группу рисков вошли факторы, связанные со здоровьем и самочувствием студентов: эмоциональная напряженность; стресс; низкая физическая нагрузка; нездоровое питание; невозможность хорошо отдохнуть, хронические недосыпания и усталость; несоблюдение режима труда и отдыха.

В последнюю группу были выделены собственно психологические риски, определяемые индивидуально-личностными особенностями субъектов образовательной среды вуза. На следующем этапе на основе результатов предыдущего этапа исследования была составлена анкета исследования рисков образовательной среды, в которой респондентов просили оценить по пятибалльной системе, насколько каждый из данных факторов опасен для студентов. В исследовании приняли участие 267 преподавателей высшей школы, 106 мужчин и 161 женщина, средний возраст лет 45,3 года, средний стаж преподавания в вузе 17,5 лет.

Методом анализа среднего было выявлено, что наиболее опасными для студентов преподаватели считают внешние риски образовательной системы, обусловленные действием средовых факторов: зависимость от социальных сетей (средняя оценка 3,98), негативное влияние радикальных «сайтов ненависти» в сети Интернет (4,02), влияние экстремистской идеологии (3,98), утрата культурных традиций и привычных социальных норм (в межличностных отношениях, манере поведения) (3,92), загрязнение языка (использование сленга, ненормативной лексики, слов-паразитов и т.д.) (3,81). Высокую степень опасности преподаватели видят в риске создания в учебном заведении атмосферы, когда все вопросы можно решить за деньги (3,92).

Высокую степень риска также получили некоторые социально-психологические особенности образовательной среды, связанные с межличностными отношениями субъектов педагогического общения: опасность алкоголизации (3,85); наркомании (4,03); вовлечение студентов в криминальную деятельность (наркоторговля, проституция и т. д.) (4,07). Самую низкую оценку у преподавателей получили риски образовательной среды, связанные с управлением и организационной культурой вуза: большие учебные нагрузки студентов (средняя оценка 2,64), нехватка времени (2,69), неудобное расписание, затрудняющее возможность студентов работать (2,67), необходимость участвовать в неинтересных студенту внеучебных мероприятиях (2,77). Таким образом,

преподаватели считают наиболее серьезными риски, связанные с внешним воздействием на студентов и неумение учащихся противостоять внешнему воздействию. При этом преподаватели высоко оценивают принципы и организацию учебно-воспитательного процесса в вузе. Выявив представление преподавателей о наиболее и наименее выраженных рисках образовательной среды вуза, мы провели факторный анализ ответов респондентов для изучения структуры рисков с точки зрения преподавателей. Было выявлено три основных фактора, которые можно охарактеризовать как социально-психологические (15,2% общей дисперсии), мотивационные (10% общей дисперсии) и учебно-организационные (4,5% общей дисперсии) (таблица 1).

Еще одной задачей нашего исследования было выявление связи представлений преподавателей о выраженности рисков образовательной среды вуза и стажа преподавательской деятельности. В результате корреляционного анализа была выявлена положительная связь ($p < 0,05$) между возрастом преподавателя, а также стажем работы в высшей школе и оценке следующих рисков: «утрата культурных традиций и привычных социальных норм (в межличностных отношениях, манере поведения)», «формирование образов поведения, чуждых нашей культуре», «вымогательство».

Таким образом, чем старше преподаватель и больше его педагогический стаж, тем выше он оценивает риск утраты культурных традиций и социальных норм в образовательной системе.

Выводы исследования и перспективы дальнейших изысканий данного направления. Субъектно-бытийный подход может служить методологическим основанием для исследования образовательной среды. Образовательная среда в данном подходе выступает в качестве объективной предпосылки развития личности и в то же время создается самим индивидом.

Соответственно, риски образовательной среды рассматриваются не только как объективный фактор, определяемый особенностями образовательной системы, но и как субъективные представления участников образовательного процесса, которые формируют предпосылки данных рисков.

Эмпирическое исследование факторов риска образовательной среды вуза с позиций преподавателей показало следующие результаты.

Эмпирически выявлены следующие группы рисков образовательной среды вуза: внешние риски образовательной системы, обусловленные действием средовых факторов (социальными, политическими, идеологическими, экономическими факторами, воздействием СМИ); риски, связанные с управлением и организационной культурой вуза, факультета, кафедры и с учебно-воспитательным процессом; коррупционные риски; социально-психологические риски, связанные с межличностными отношениями субъектов образовательной среды и качеством педагогического общения; риски, связанные со здоровьем и самочувствием студентов; собственно психологические риски, определяемые индивидуально-личностными особенностями субъектов образовательной среды вуза.

Преподаватели считают наиболее серьезными рисками, связанные с внешним воздействием на студентов и неумение учащихся противостоять внешнему воздействию, рассматривая студентов как социально незрелых личностей. При этом преподаватели высоко оценивают принципы и организацию учебно-воспитательного процесса в вузе.

Представление преподавателей о рисках образовательной среды имеет трехфакторную структуру, включающую социально-психологические, мотивационные и учебно-организационные риски [24]. При этом, чем старше преподаватель и больше его педагогический стаж, тем выше он оценивает риск утраты культурных оснований бытия человека в образовательной системе.

Таблица 1 - Структура рисков образовательной среды вуза с точки зрения преподавателей

Риски образовательной среды вуза	фактор 1	фактор 2	фактор 3
моблинг (травля) со стороны преподавателей, администрации	0,866		
сексуальные домогательства	0,855		
наркомания	0,850		
моблинг (травля) со стороны студенческой группы	0,841		
алкоголизм	0,838		
вовлечение в криминальную деятельность (наркоторговля, проституция и т. д.)	0,830		
негативное отношение по этническому, религиозному или идеологическому признаку	0,804		
сексизм (негативное отношение по половому признаку)	0,797		
необдуманное рискованное поведение, которое может угрожать жизни и здоровью (драки, экстремальный спорт, рискованные поступки и т. д.)	0,715		
создание в учебном заведении атмосферы, когда все вопросы решают за деньги	0,705		
негативное влияние социального окружения (плохая компания)	0,702		
негативные отношения в студенческой группе	0,701		
вымогательство	0,693		
беспорядочные половые связи	0,672		
предвзятое отношение преподавателей к студентам	0,662		
недостаточная квалификация преподавателей	0,656		
негативные качества окружающих (агрессивность, глупость, хамство и т.п.)	0,640		
игромания	0,639		
события личной жизни (проблемы в отношениях с партнером, с друзьями, однокурсниками, родителями)	0,620		
проблемы в отношениях с другими людьми (трудности общения, отверженность)	0,597		
недооценивание преподавателями и однокурсниками способностей и возможностей студента	0,570		
необдуманный ранний брак	0,565		
нежелательная беременность	0,552		
неясное представление о будущей профессии		0,753	
неумение распределять время и организовать учебную работу		0,752	
необоснованность мотивации в выборе учебного заведения		0,708	
отсутствие мотивации в выборе профессии		0,702	
слабое знание и учет своих способностей, склонностей и интересов		0,694	
низкий уровень познавательной активности		0,681	
проблемы с самоопределением после окончания университета, с самореализацией в профессии и выбором дальнейшего рода деятельности		0,677	
неумение самостоятельно решать свои проблемы и организовать свою жизнь в отрыве от семьи		0,653	
отсутствие потребности в непрерывном образовании		0,649	
невозможность реализовать себя в рамках университета.		0,620	

недостаточная мотивация к личностно-профессиональной и творческой самореализации и самовыражению		0,616	
низкий уровень базовых интеллектуальных (в том числе общеучебных) умений		0,561	
большие учебные нагрузки			0,674
нехватка времени			0,672
информационно-психологические перегрузки			0,657
формирование образцов поведения, чуждых нашей культуре			0,583
Expl.Var	15,236	10,055	4,555
Prp.Totl	0,253	0,167	0,075

Дальнейшие исследования рисков образовательной среды вуза связаны с изучением данных рисков с позиции студентов, сопоставление результатов исследования студентов и преподавателей и создание на основе субъектно-бытийного подхода концепции психолого-педагогической безопасности вузовской образовательной среды.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Проблемы психологической безопасности / Отв. ред А.Л. Журавлев, Н.В. Тарабрина. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2012. - 440 с.
2. Алексин И.А., Чесноков Н.А. Угрозы и опасности психолого-педагогического характера для образовательных систем Российской Федерации // Мир образования - образование в мире. 2014. № 2. С. 162-168
3. Hilariski C. How school environments contribute to violent behavior in youth // Journal of Human Behavior in the Social Environment. 2004. № 9. P. 165-178.
4. Hong J.S., Eamon M.K. Students' Perceptions of Unsafe Schools: An Ecological Systems Analysis // Journal of Child Family Study. 2012. № 21. P. 428-438.
5. Безопасная образовательная среда: психолого-педагогические основы формирования, сопровождения и оценки: монография; под науч. ред. И.А. Баевой, С.В. Тарасова. СПб.: ЛОИРО, 2014. - 269 с.
6. Баева И.А., Лактионова Е.Б. Психологическая экспертиза образовательной среды: Методологические основания и эмпирические показатели // Человек и образование. 2016. № 3 (48). С. 19-24.
7. Handbook of Resilience in Children / Ed. by Goldstein S., Brooks R.B. New York, 2005
8. Resilience in Children, Families, and Communities: Linking Context to Practice and Policy / Ed. by Peters R.D., Leadbeater B.J.R., McMahon R.J. New York, 2005.
9. Lam C.B., McBride-Chang C.A. Resilience in Young Adulthood: The Moderating Influences of Gender-related Personality Traits and Coping Flexibility // Sex Roles 2007. Vol. 56. № 3-4. P. 159-172.
10. Carbonell D.M. et al. Adolescent Protective Factors Promoting Resilience in Young Adults at Risk for Depression // Child and Adolescent Social Work Journal. 2002. V. 19. № 5. P. 393-412.
11. Веретина О.Р., Пархоменко О.Г. Психологическая безопасность и потребительский риск в образовании // Психологическая безопасность, устойчивость, психотравма: сб. науч. ст. по материалам Первого международного форума (Санкт-Петербург, 5-7 июня 2006 г.) / под общ. ред. И.А. Баевой, Ш. Ионеску, Л.А. Регуш; пер. Н.Л. Регуш, С.А. Чернышевой. СПб.: Книжный Дом, 2006. С. 97-98.
12. Журдан-Ионеску К. Оценка сопротивления/сопротивляемости, совокупность факторов риска и защиты: необходимость культурной адаптации/ пер. Т.А. Обухова, О.В. Юнгера // Травматизм, психологическая безопасность, сопротивляемость и культура: материалы Междунар. конф.: в 2 ч. / под ред. В.В. Латюшина. Челябинск: Изд-во ЧГПУ, 2007. С. 65-69.
13. Гераськина М.В. Развитие профессиональной

компетентности персонала общеобразовательных учреждений в обеспечении личностной безопасности учащихся: автореф. дис. ... канд. психол. наук. Рязань, 2007

14. Бекоева М. И. Безопасная образовательная среда как фактор успешной познавательной деятельности студентов // Балтийский гуманитарный журнал. 2017. Т. 6. № 4(21). С. 259-261.

15. Аполлонов И.А., Тучина О.Р. Проблема патриотизма и толерантности в контексте самопонимания этнокультурной идентичности// Современные исследования социальных проблем (электронный научный журнал). 2012. № 12. С. 35-40.

16. Масаева З.В., Волков С.И. Изучение психологической безопасности в образовательной среде постконфликтного региона // Российский психологический журнал 2012 Т. 9 №4. С. 54-61.

17. Кора Н.А., Еремеева Т.С. Психолого-педагогическое обеспечение личностной безопасности студенческой молодежи в условиях терроризма и экстремизма Балтийский гуманитарный журнал. 2017. Т. 6. № 2 (19). С. 153-155.

18. Кора Н.А. Модель психолого-педагогического обеспечения личностной безопасности студентов вуза // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология. 2012. № 4 (11). С. 146-150.

19. Арендачук И.В. Психологические риски образовательной среды вуза // Известия Саратовского университета. Новая серия. Акмеология образования. Психология развития. 2014. Т. 1. С. 48-53.

20. Арендачук И.В. Копинг-стратегии студентов как факторы преодоления рисков образовательной среды вуза // Национальная ассоциация ученых (НАУ). № (10), 2015. С. 87-90.

21. Рябикина З.И. Личность и ее бытие в быстро меняющемся мире // Личность и бытие: теория и методология. Краснодар, изд-во КубГУ, 2003. С. 16-19.

22. Формирование безопасного и здорового образа жизни в образовательной среде: монография /А.В. Лялюк, Н.А. Синельникова, Н. Г. Иванова [и др.]; под ред. А.В. Лялюк. – Краснодар: Изд. ФГБОУ ВО «КубГУ», 2018. – 210 с.

23. Лялюк А.В. Компьютерная поддержка антинаркотической профилактики в структуре профессиональной педагогической деятельности/А.В. Лялюк// Современные проблемы науки и образования. -2012. -№ 5; URL: <http://www.science-education.ru/105-7197>.

24. Лялюк А.В., Иванова Н.Г. Некоторые конструктивные решения обеспечения безопасности образовательной среды // Балтийский гуманитарный журнал. 2018. Т. 7. № 2(23). С. 243-246.

Статья поступила в редакцию 27.06.2018

Статья принята к публикации 27.08.2018

УДК 378.1

ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ПОДГОТОВКА СОЦИАЛЬНЫХ РАБОТНИКОВ В УНИВЕРСИТЕТАХ РОССИИ И ВЬЕТНАМА

© 2018

Льонг Мань Ха, аспирант ФГБОУ ВО «Амурский государственный университет»
Тан Трао Университет

(Вьетнам, Туиен Куанг, Университет, e-mail: ha.cdtq@gmail.com)

Лейфа Андрей Васильевич, проректор по научной работе, доктор педагогических наук,
профессор кафедры «Психология и педагогика»

Амурский государственный университет

(675027, Россия, Благовещенск, Игнатьевское шоссе, 21, e-mail: aleifa@mail.ru)

Аннотация. В статье представлен анализ профессиональной подготовки социальных работников в университетах Вьетнама. В настоящее время, для обучения будущих социальных работников во Вьетнаме используются разные модели, формы и методы. Многие из них имеют сходство с методами обучения будущих социальных работников в России. Однако существуют ограничения по их использованию, такие как: многие модели, формы и методы обучения строятся на основе международного опыта профессиональной подготовки, поэтому их использование не всегда является синхронным. Важным является человеческий фактор (преподаватель-студент), которые не всегда выполняют требования к их реализации. Зачастую они реализуются произвольно, не хватает педагогического опыта, образовательная среда не соответствует современным техническим требованиям. Все это приводит к низкому качеству обучения. Модели и методы обучения несовместимы между университетами, учебными дисциплинами, даже в одном университете, поэтому очень трудно провести оценку качества обучения. Однако имеются и сходства в использовании методов в профессиональной подготовке в университетах России и Вьетнама. В дополнение к традиционным учебным моделям и формам существует много новых моделей, используемых в учебных программах, например: модель дистанционного обучения (E-Learning). Использование методов обучения в сочетании с традициями и современностью, позволяют повысить качество профессиональной подготовки специалистов в области социальной работы.

Ключевые слова: социальная работа, профессиональная подготовка социальных работников, модели обучения, формы обучения, методы обучения, лекции, семинары, профессиональные ситуации, электронное обучение, метод проекта и решения профессиональных задач.

PROFESSIONAL TRAINING OF SOCIAL WORKERS IN THE UNIVERSITIES OF RUSSIA AND VIETNAM

© 2018

Luong Manh Ha, post-graduate student Amur State University
Tan Trao University

(Vietnam, Tuyen Quang City, University, e-mail: ha.cdtq@gmail.com)

Leifa Andrey Vasilievich, doctor of pedagogical sciences, professor
of the department "Psychology and Pedagogy"

Amur State University

(675027, Russia, Blagoveshchensk, Ignatievskoe shosse, 21, e-mail: aleifa@mail.ru)

Abstract. The article presents an analysis of the training of social workers in the universities in Vietnam. Currently, different models, forms and methods are used to train future social workers in Vietnam. Many of them are similar to the methods of training future social workers in Russia. However, there are restrictions on their use, such as: many models, forms and methods of training are based on international experience of training, so their use is not always synchronous. Important is the human factor (teacher-student), which does not always fulfill the requirements for their implementation. Often they are implemented arbitrarily, lack of pedagogical experience, the educational environment does not meet modern technical requirements. All this leads to a low quality of education. Models and methods of teaching are incompatible between universities, academic disciplines, even in one university, so it is very difficult to assess the quality of education. However, there are similarities in the use of methods in professional training in the universities of Russia and Vietnam. In addition to traditional teaching models and forms, there are many new models used in training programs, for example: the model of distance learning (E-Learning). The use of teaching methods in combination with traditions and modernity can improve the quality of professional training of specialists in the field of social work.

Keywords: social work, professional training of social workers, models of training, forms of training, methods of training, lectures, seminars, professional situations, e-learning, method of project and solution of professional tasks.

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

Профессиональная подготовка является основой развития качества человеческих ресурсов и положительно влияет на национальное развитие каждой страны. В настоящее время образование выступает важной миссией, в том числе в аспекте международной интеграции. Однако каждая система обучения имеет свои уникальные характеристики, которые тесно связаны с характеристиками каждой страны. Анализ, сравнение моделей, форм и методов профессиональной подготовки социальных работников в университетах России и Вьетнама позволит дополнительно уточнить общие тенденции и различия между странами. Анализ профессиональной подготовки социальных работников в университетах России и Вьетнама позволит определить образовательную политику в области социальной работы в двух странах, пути корректировки, улучшения и диверсификации обучения социальных работников для удовлетворения

потребностей общества.

Формирование целей статьи (постановка задания)

Целью исследования является выделение тенденций в профессиональной подготовке социальных работников в университетах Вьетнама и России.

Изложение основного материала исследования с полным обоснованием полученных научных результатов

Правительство Вьетнама подтвердило, что профессиональная подготовка специалистов является основой достижения высокого качества кадровых ресурсов. Профессиональное образование является одним из трех прорывных направлений роста и устойчивого экономического развития Вьетнама. Качество кадровых ресурсов также является одним из трех прорывов во Вьетнаме для реализации стратегии экономического развития на период 2011-2020 гг. При этом, повышение качества профессиональной подготовки является важнейшим требованием, способствующим повышению человеческих ресурсов и конкурентоспособности страны [1, С. 1].

2 ноября 2005 года премьер-министр Вьетнама подписал и обнародовал Постановление № 14/2005 / NQ-CP об основополагающем и всеобъемлющем обновлении вьетнамского высшего образования в период 2006-2020 гг. Одной из задач и инновационных решений является: «Реконструкция реновации методов обучения по трем критериям: оснащение учебного процесса, содействие автономии учащегося, использование информационных и коммуникационных технологий в учебно-воспитательной деятельности, использование открытых образовательных ресурсов (исходных материалов Министерства образования и обучения) и ресурсов в Интернете, выбор и использование передовых программ и учебных планов других стран» [2].

Профессиональная подготовка социальных работников в университетах Вьетнама сталкивается со многими трудностями, поскольку это новый сектор профессиональной подготовки. Собственные модели профессиональной подготовки социальных работников во Вьетнаме еще педагогически не обоснованы. Каждый университет определяет модель профессиональной подготовки социальных работников на основе международного опыта. В связи с этим, быстрая и тесная международная интеграция профессионального образования Вьетнама с другими странами позволит обосновать собственные модели профессиональной подготовки социальных работников.

Под моделью профессиональной подготовки во Вьетнаме понимается преподавательская деятельность, а студент занимает центральное место в этой деятельности. В модели студенты играют центральную роль в педагогической деятельности [3-7]. Современные ученые Вьетнама подчеркивают важность действий обучаемых, а не способ их пассивного обучения. Nguyen Va Kim (1998) предложил концепцию, в которой обучение студентов должно строиться на основе их самосознания, активности, позитивного и творческого пути [8, С. 3]. Наиболее перспективным обучением является модель, при которой студент становится центром учебной деятельности, а процесс обучения строится на принципах преподавательской деятельности и коммуникации [9, 10, 11]. Целью современного образования во Вьетнаме является развитие самообучения, творческих способностей и социальных навыков (общение, сотрудничество, совместная работа) у студентов в условиях индустриализации, модернизации и международной интеграции [12, 14].

В настоящее время во Вьетнаме существует несколько классификаций моделей профессионального образования в соответствии с различными критериями:

1) Традиционная модель (неофициальная модель). В этой модели государство вообще не играло никакой роли.

2) Модель рынка (модель самоуправления). В данной модели правительство играет лишь незначительную роль в процессе профессионального образования, основным фактором является рынок, он определяет процесс обучения и профессиональной подготовки.

3) Модель университетов и колледжей (административная модель). В этой модели государство выступает в качестве ответственного лица и монополиста через строгую систему управления. Административная система управления предоставляет полный спектр юридических документов, учебных планов, программ и осуществляет контроль качества обучения. Частные организации не играют никакой роли в профессиональной подготовке.

4) Параллельная модель (рыночная модель, контролируемая государством). Данная модель закрепляет за государством функцию осуществления профессиональной подготовки, осуществляется по правилам частного хозяйства, но формируется и управляется государством с нормами правовых норм [2, С. 25].

Основные методы обучения социальной работы во Вьетнаме:

1. Лекция

Лекция является основной формой обучения в университетах Вьетнама. При помощи лекции осуществляется преподавание, в котором преподаватель, используя «слово» представляет и объясняет содержание материала в систематическом и подробном виде.

Лекция имеет четыре основных характеристики:

- 1) ориентация на объект предмета изучения;
- 2) объединение передачи знаний в форме уведомления и способность получать пассивные знания, то есть дает студентам возможность получать информацию и обрабатывать информацию о том, что они думают;
- 3) помощь студентам в развитии памяти;
- 4) передача знаний должна дополняться руководством по методам получения информации, обработки и хранения информации и оценивания информации [17].

2. Семинар

Семинар является формой организации базового обучения, а также типичным стилем преподавания на университетском уровне во Вьетнаме. В настоящее время семинары в университете - одна из форм организации обучения, при которой под непосредственным руководством преподавателей, студенты могут представлять, обсуждать, вести дебаты по некоторым научным вопросам [17, 135].

Характеристики семинара

Семинары классифицируются по четырем признакам:

- 1) тип семинара - К1 (первый период семинаров, подготовка к проведению семинара);
- 2) тип семинара - К2 привязан к учебным программам и учебным планам;
- 3) тип семинара - К3 привязан к определенным частям или главам основных учебников (в единицах лекции);
- 4) тип семинара - К4 прилагается к конкретным учебным темам.

По характеру и уровню развития студентов существуют 3 типа семинаров:

- 1) объяснение на семинаре - повторное рассмотрение учебного материала;
- 2) семинар для выяснения путей решения проблем;
- 3) научно-исследовательский семинар.

Существуют два типа проведения семинаров:

- 1) семинар обсуждение, свободная дискуссия;
- 2) отчет о семинаре.

Сфера деятельности организации семинаров делится на два типа:

- 1) групповой семинар;
- 2) семинар по классу [17].

Групповые обсуждения учебного материала

Групповое обсуждение - это метод преподавания, в котором преподаватель делит учебную группу на небольшие группы (2, 4 или 6 студентов).

Члены команды должны работать вместе, обмениваться мнениями, выполнять конкретные профессиональные задачи.

Изучение и решение профессиональных ситуаций

Данная форма обучения требует от студентов изучения конкретных ситуаций из профессиональной деятельности (Робинсон/Robinson). Поэтому изучение и получение профессиональных знаний проходит на основе решения жизненных ситуаций или профессиональной практики [17].

Научное исследование

Сущность учебного процесса заключается в том, что данный процесс ориентирует студентов на получение познавательных знаний под руководством преподавателей. Научно-исследовательская деятельность студентов является неотъемлемой частью процесса обучения. Научные исследования являются социальной деятельностью, направленной на поиск нового. Они до сих пор имеют много нового, а студент, участвуя в научных исследованиях, ориентирован на открытие «природы ве-

щей», на новое научное понимание мира и создание новых методов и технологических средств для улучшения мира.

Электронное обучение (E-Learning training)

В последние годы в профессиональной подготовке будущих социальных работников во Вьетнаме широко используется электронное обучение.

В учебном процессе используются E-Learning (сокращение от Electronic Learning). В широком смысле «E-Learning» используется в процессе обучения и строится на основе информационно-коммуникационных технологий (ИКТ).

Благодаря преимуществам «E-learning» является эффективным решением ... «обучения в любом месте, в любое время, изучением всего. Процесс обучения является гибким и непрерывным» [18].

Специфические методы обучения

Под методами понимается – средство достижения образовательных целей, решения профессиональных задач в восприятии и в реальности. Методика преподавания является формой движения внутри содержания, путем достижения определенных целей, решения конкретных задач. Методы обучения всегда строятся на основе конкретных предметов [19, С. 46].

Группа методов обучения с использованием языка

1) *Метод представления* - этот метод, построенный на основе использования слов, для выражения и (или) объяснения проблемы перед людьми. Сущность этого метода заключается в том, что преподаватель использует учебный материал для информирования студентов своей речью, а студенты должны слушать, просматривать, записывать и запоминать знания. Презентации используются с основной целью формирования новых знаний для студентов.

2) *Метод диалога*. Преподаватель устанавливает систему вопросов для студента, на которые студенты в процессе учебного занятия отвечают под руководством преподавателя.

3) *Методы использования книг, учебников и справочных материалов*. Это метод обучения используется в процессе учебного занятия, на котором студенты могут использовать научные, учебно-методические и справочные материалы (монографии, научные статьи, учебники и др.). Данный метод расширяет и углубляет понимание рассматриваемых на занятии вопросов [24].

Визуальные методы обучения (включая модели, инструменты и т.д.)

1) *Метод демонстрации операций с образцами*. Преподаватель объединяет в единое целое объяснение и использует образец. Данная модель обучения позволяет студенту понять изучаемый вопрос через созерцание или понять способ решения практической задачи.

2) *Методология*, позволяет студентам наблюдать за каким-либо процессом. Этот метод помогает им развивать свое восприятие через прямое наблюдение за предметами или моделями обучения, что позволяет повысить эффективность обучения.

3) *Метод самонаблюдения*. Студенты сами контактируют с объектами для изучения через наблюдение и сопоставление.

4) *Метод руководства осмотром достопримечательностей на практике*. Этот метод помогает понять реальную жизнь, непосредственно исследовать вещи, явления, процессы, которые имеют место в реальной жизни. Благодаря этому методу студенты могут расширить свой «интеллектуальный капитал», связанный с содержанием учебных программ в процессе обучения в университете [24, С. 93].

Метод проекта и решения профессиональных задач

1) *Метод проекта*. Обучение на основе проектов - это метод, при котором индивид или группа студентов разрабатывают проект с контентом, который согласуется с содержанием обучения. Он основывается на знаниях, профессиональном опыте и практических навыках,

строится на основе практического анализа в рамках исследований, наряду с материалами и объектами, в процессе реализации проекта студентам предлагаются идеи, проекты, над которыми они работают.

2) *Метод решения профессиональных проблем*. Данный метод строится на основе привлечения студентов к проблемным ситуациям, что позволяет студентам понять профессиональную задачу и найти оптимальное ее решение [24, С.101].

Интегрированные методы обучения

Интеграция - это «интеграция, гармония, ассоциация», является «актом увязывания объектов обучения, изучения одного и того же поля или нескольких разных областей в одном и том же плане обучения» [20, 21].

Интегрированный метод обучения можно рассматривать как связь преподавания и обучения, построения предметов в одном и том же плане деятельности, что обеспечивает единство, гармонию и целостность системы для достижения цели обучения [25, С.3].

Данный метод используется университетами в профессиональной подготовке социальных работников. Он позволяет студентам систематически осваивать базовые знания профессиональных дисциплин в учебной программе. Многие ученые Вьетнама разделили уровень интеграции по восходящей линии:

1) *Традиционный*. Каждый курс преподается и рассматривается отдельно, изолированно, без какой-либо связи с другими предметами. Лекторы сосредоточены на преподавании только одного предмета.

2) *Слитные предметы*. Содержание профессиональной подготовки рассредоточено на несколько основных базовых учебных дисциплин.

3) *Интеграция в изучение предмета*. Происходит интеграция в те области предмета, которые интегрируются по содержанию одного и того же предмета, по темам, программам, определенным конкретным статьям.

4) *Многодисциплинарный*. Тематические области являются отдельными, но существуют намеренные связи между объектами и субъектами, основанными на общих темах или проблемах.

5) *Междисциплинарный*. Субъекты взаимосвязаны между собой, есть те же темы, проблемы, понятия и общие идеи.

6) *Переходные предметы*, субъекты имеют одинаковое общее знание, но разделены на небольшие единицы, которые являются логичными друг для друга и дополняющими друг друга [22].

Метод использования электронного обучения в обучении будущих социальных работников

Данный метод начал применяться во Вьетнаме с 2003 года. В настоящее время активно развивается метод использования электронного обучения в сфере образования и подготовки социальных работников. Большинство университетов и колледжей Вьетнама применяют этот метод для активного обучения по ряду ключевых областей, что соответствует качеству рабочей силы во время промышленной революции 4.0. Министерство образования и обучения Вьетнама активизировало использование электронного учебного архива ссылкой для обновления контента, методов обучения, по адресу <http://elearning.moet.edu.vn> [23, С. 2].

Основные методы электронного обучения:

1) *Технологическое обучение (ТВТ)* - это форма обучения, применяющая технологию на основе информационных технологий.

2) *Компьютерное обучение (СВТ - Computer-Based Training)*. В широком смысле этот термин относится к любой форме обучения, которая использует компьютеры.

3) *Обучение через Интернет (WBT - Web-Based Training)*. Данная форма обучения строится на основе использования веб-технологий. Содержание курса, информация управления курсом, информация учащегося хранятся на сервере, а пользователи могут легко полу-

читать к нему доступ через веб-браузер.

4) Онлайн-обучение (Online Learning/Training). Эта форма обучения, использует сетевые технологии для обучения, такие как учебные материалы, общение между учащимися и учителями.

5) Дистанционное обучение (Distance Learning). Термин относится к форме обучения, в которой учитель и ученик находятся не в одном месте, но в одно и то же время. Например, использование технологии видеоконференции или веб-технологий.

Выводы исследования и перспективы дальнейших изысканий данного направления.

В настоящее время, для обучения будущих социальных работников во Вьетнаме используются разные модели, формы и методы. Однако существуют ограничения по их использованию, такие как:

1) многие модели, формы и методы обучения строятся на основе международного опыта профессиональной подготовки, поэтому их использование не всегда является синхронным. Важным является человеческий фактор (преподаватель-студент), которые не всегда выполняют требования к их реализации. Зачастую они реализуются произвольно, не хватает педагогического опыта, образовательная среда не соответствует современным техническим требованиям. Все это приводит к низкому качеству обучения.

2) модели и методы обучения несовместимы между университетами, учебными дисциплинами, даже в одном университете, поэтому очень трудно провести оценку качества обучения.

С одной стороны, модели, формы и методы обучения социальной работы в России и Вьетнаме имеют много общего, однако есть и различия:

1) в настоящее время профессиональная подготовка социальных работников во Вьетнаме не имеет собственных моделей, форм и методов обучения. Программа обучения социальных работников, по-прежнему, основывается на методологической базе других смежных отраслей, таких как: психология, философия, история и т.д.

2) существуют значительные различия в определении модели обучения социальной работе между двумя странами: во Вьетнаме существует четыре модели обучения: традиционная модель (также известная как неофициальная модель), рыночная модель (также известная как модель самоуправления), модель университетов и колледжей (также известная как административная модель), параллельная модель (также известная как рыночная модель, контролируемая государством). В России существует четыре собственных модели обучения социальных работников: психолого-ориентированная; социолого-ориентированная; комплексно-ориентированная и модель современного дистанционного обучения [26, 27, 28]. Из-за больших различий моделей обучения в России и Вьетнаме роли и структуры этих моделей также имеют разные характеристики: во Вьетнаме модели обучения определяют управленческую роль государства, предприятия и рынка труда и т.д. В отличие от этого, в России модели обучения социальных работников определены как психодинамическая, экзистенциальная, гуманистическая и т.д.

3) формы обучения также широко варьируются. Если в России определены три основные формы: по взаимодействию субъектов образовательного процесса (контактная, дистанционная); по способу организации учебного процесса (очная, очно-заочная, заочная), то во Вьетнаме, нет определенных форм обучения социальной работе.

4) использование методов обучения между двумя системами различны, если во Вьетнаме методы определяются групповым взаимодействием на основе проекта в обучении, интегрированного обучения и т.д.; то в России методы обучения разнообразны и гибкие, и

применяются в зависимости от конкретной педагогической задачи.

Сходство между двумя системами обучения

1) В дополнение к традиционным учебным моделям и формам существует много новых моделей, используемых в учебных программах, например: модель дистанционного обучения (E Learning). Правительства двух стран очень заинтересованы в разработке новых моделей и форм обучения из-за их преимуществ и высоких результатов в обучении.

2) Использование методов обучения в сочетании с традициями и современностью, позволяют повысить качество профессиональной подготовки специалистов в области социальной работы.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Tổng cục dạy nghề - Bộ Lao động thương binh và xã hội. Báo cáo tổng quan về đào tạo nghề ở Việt Nam. Hà Nội, năm 2012. C-76.

2. Chính phủ (2005), Nghị quyết về đổi mới cơ bản và toàn diện GDĐH Việt Nam giai đoạn 2006 – 2020, Số 14/2005/NQ-CP ngày 02/11/2005 của Thủ tướng Chính phủ.

3. Trần Bá Hoàn (1994), “Dạy học lấy học sinh làm trung tâm”, Tạp chí Nghiên cứu GD, số tháng 6/1994

4. Trần Bá Hoàn (1995), “Bàn tiếp về dạy học lấy học sinh làm trung tâm”, Tạp chí Nghiên cứu GD, số tháng 8/1995

5. Trần Bá Hoàn (2003), “Dạy học lấy người học làm trung tâm - Nguồn gốc, bản chất, đặc điểm”, Tạp chí Thông tin khoa học GD, số 96/2003

6. Nguyễn Kì (1995), Phương pháp GD tích cực lấy người học làm trung tâm, NX, Hà Nội

7. Nguyễn Kì (1996), MHDH lấy người học làm trung tâm, Trường cán bộ quản lý GD và đào tạo, Hà Nội.

8. Nguyễn Á Kim (1991), “Chính xác hoá một số khái niệm liên quan đến dạy học giải quyết vấn đề”, Tạp chí Nghiên cứu GD, số 9

9. Đặng Thành Hưng (2002), dạy học hiện đại – Lí luận - iện pháp - Kỹ thuật, NX HQ, Hà Nội

10. Đặng Thành Hưng (2004), “Kỹ thuật thiết kế bài học theo nguyên tắc hoạt động”, Tạp chí Phát triển GD, Số 10

11. Đặng Thành Hưng – Trịnh Hồng Hà – Nguyễn Khải Hoàn – Trần Vũ Khánh (2012), Lí thuyết PPDH, NXB H Thái Nguyên

12. Trần Thượng Tuấn (2004), “GD ĐH trên đường hội nhập”, Thời báo kinh tế Sài Gòn, 16/12

13. Nguyễn Cảnh Toàn (1999), Bàn luận và kinh nghiệm về tự học, NXB, Hà Nội

14. Nguyễn Thị Bích Hạnh (2006), Biện pháp hoàn thiện kĩ năng tự học cho SV Đại học Sư phạm theo quan điểm sư phạm tương tác, Luận án Tiến sĩ GD học, Hà Nội

15. Phan Trọng Luận (2002), “ay cho S tự học và học sáng tạo”, Tạp chí GD, số 25, tháng 3/2002

16. Trần Thị Tuyết anh (2006), “ay học hướng vào phát huy khả năng sáng tạo của SV ĐH”, Tạp chí GD, số 151, tháng 12/2006.

17. Đặng Vũ Hoạt-Hà Thị Đức – Lí luận dạy học đại học- NXB ĐHS 2004.

18. Quách Tuấn Ngọc (2003) Đổi mới giáo dục bằng CNTT & TT, Hội thảo CNTT & TT trong giáo dục, Hà Nội ngày 28/02 - 01/03/2003.

19. Nguyễn Văn Tuấn. Tài liệu bài giảng lý luận dạy học. NXB: Tp.HCM, năm 2009. C-111.

20. Từ điển tiếng Việt (1993), NXB Văn hoá, Hà nội.

21. Bùi Hiền, Từ điển giáo dục học, NXB Từ điển bách khoa, 2001.

22. Nguyễn Thị Kim Dung. Dạy học tích hợp trong chương trình giáo dục phổ thông. Hà Nội 2015.

23. Công văn số 4116/BGDĐT-CNTT- Booh GD&ĐT, 8/9/2017.V/v hướng dẫn thực hiện nhiệm vụ CNTT năm học 2017 – 2018.

24. Tập thể khoa sư Phạm kỹ thuật – Trường ĐH sư phạm Hưng Yên. Đề cương bài giảng giáo dục học nghề. Hưng Yên, 2015. C-144.

25. Đỗ Mạnh Cường. Chuyên đề “ Năng lực thực hiện và dạy học tích hợp trong đào tạo nghề. Hà Nội, năm 2011. C-14.

26. Филатова Е. В. Теория социальной работы / Учебное пособие для студентов ВУЗов. - Кемерово: «Кузбассвузиздат».. 2003.

27. Заслонкина О.В. Теория социальной работы. Учебно-методическое пособие. – Орел: Издательство Орловского филиала РАНХиГС, 2015. – 168 с.

28. Фирсов М.В. Теория социальной работы [Электронный ресурс] : учебное пособие для вузов / М.В. Фирсов, Е.Г. Студенова. — Электрон. текстовые данные. — М. : Академический Проект, Гаудеамус, 2016. — 512 с. — 978-5-8291-2535-6. — Режим доступа: <http://www.iprbookshop.ru/60097.html>

Статья поступила в редакцию 05.07.2018

Статья принята к публикации 27.08.2018

УДК 378:81'276(075.8)

**МОДЕЛЬ ФОРМИРОВАНИЯ КОНКУРЕНТОСПОСОБНОГО СПЕЦИАЛИСТА
ТЕХНИЧЕСКОГО ПРОФИЛЯ СРЕДСТВАМИ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА**

© 2018

Гордиенко Татьяна Петровна, доктор педагогических наук, профессор,
проректор по научной и инновационной деятельности*Крымский инженерно-педагогический университет**(295000, Российская Федерация, Симферополь, Учебный пер., 8, tatgordienko@gmail.com)***Мезенцева Анна Игоревна**, старший преподаватель*Черноморское высшее военно-морское ордена Красной звезды училище имени П.С. Нахимова**(299028, Российская Федерация, Севастополь, ул. Дыбенко, д. 1а, anna87-05.86@mail.ru)*

Аннотация. В данной статье описывается модель формирования конкурентоспособного специалиста технического профиля в процессе изучения иностранного (английского) языка. В качестве цели предлагаемой модели является формирование конкурентоспособного будущего специалиста технического профиля на занятиях по иностранному языку. Основой модели является компетентностный подход, также применяются коммуникативный, деятельностный, социокультурный, лингвострановедческий, лингвокультурологический, этнографический, социокультурный и межкультурный подходы. Главной целью обучения является формирование коммуникативной компетенции обучающихся. Задача формирования конкурентоспособности будущего специалиста технического профиля - умение вести коммуникацию в устной и письменной формах на профессиональном иностранном языке. В целях эффективного формирования конкурентоспособности будущего специалиста технического профиля предложены 4 этапа: мотивационно-целевой; функционально-содержательный; методологический; деятельностный; критериально-диагностический. Разработанная модель формирования конкурентоспособности будущего специалиста технического профиля состоит из следующих блоков: - мотивационно-целевой блок; - методологический блок; - функционально-содержательный блок; - деятельностный блок; - критериально-диагностический. Основные принципы построения модели отвечают требованиям к формированию личности и к языковой подготовке, которые следует учитывать при определении требований педагогического процесса: отражение содержания профессиональной деятельности в реальном педагогическом процессе; реагирование на изменения, организационных, образовательных, технологических, экономических условий; повышение эффективности педагогического процесса. В процессе разработки модели были содержательно; представлены все аспекты целей образования и средних; цели; профессионального развития.

Ключевые слова: модель, модель формирования, конкурентоспособный специалист, специалист технического профиля, иностранный язык, формирование специалиста, цель модели, основа модели, цель обучения, моделирование, задача формирования, эффективное формирование, будущий специалист.

**THE MODEL OF THE FORMATION OF A COMPETITIVE SPECIALIST IN THE TECHNICAL
PROFILE BY MEANS OF A FOREIGN LANGUAGE**

© 2018

Gordienko Tatyana Petrovna, doctor of pedagogical sciences, professor*Crimean Engineering and Pedagogical University**(295000, Russian Federation, Simferopol, Student per., 8, tatgordienko@gmail.com)***Mezentseva Anna Igorevna**, senior teacher*Black Sea Higher Naval School named after P.S. Nakhimov**(299028, The Russian Federation, Sevastopol, st. Dibenko, 1a, anna87-05.86@mail.ru)*

Abstract. This article describes the formation of a competitive specialist model of the technical profile in the process of studying the foreign (English) language. The goal of the proposed model is the formation of a future competitive technical specialist with the help of foreign language classes. The basis of the model is the competence, communicative, activity-oriented, sociocultural, linguistic-cultural, linguistic, ethnographic, sociocultural and intercultural approaches. The main goal of the training is the formation of the communicative competence of the students. The task of forming the competitiveness of the future technical specialist is the ability to communicate in oral and written forms in a professional foreign language. In order to effectively shape the competitiveness of the future technical specialist, four stages are proposed: motivational-target; functionally-substantial; methodological; activity; criterial and diagnostic. The developed model of formation of competitiveness of the future specialist of a technical profile consists of the following blocks: - motivational and target block; - methodological unit; - functional-content block; - activity block; - criterial and diagnostic. The basic principles of the model construction meet the requirements for the individual formation and for language training, which should be taken into account when determining the requirements of the pedagogical process: the reflection of the content of professional activity in the real pedagogical process; response to changes, organizational, educational, technological, economic conditions; increase the effectiveness of the pedagogical process. In the process development, the models were meaningful; all aspects of the goals of education and secondary are presented; goals; professional development.

Keywords: the model of the formation, a competitive specialist, the technical profile, means of a foreign language, formation of a specialist, the purpose of the model, the basis of the model, the goal of training, modeling, the task of formation, effective formation, the future specialist.

Постановка проблемы в общем виде и ее связь с важными научными и практическими задачами. Вопрос о формировании конкурентоспособного специалиста предписывается условиями сегодняшнего общества. Конкурентоспособность это – степень уровня развития этого общества.

В настоящее время российское общество приходит к пониманию, что для России в первую очередь важен «человеческий ресурс», а потом уже природный. Так же для нашей страны важен уровень конкурентоспособности специалистов в каждой сфере. И данный уровень конкурентоспособности будет определять как

экономическое, так и социальное развитие российского общества. Всё это указывает на то, что в современном российском обществе на главное место выходит формирование профессионализма у будущих специалистов, стремления овладевать знаниями на протяжении всей жизни, а также формирование развития личности. Конкурентоспособный специалист должен постоянно совершенствовать свои навыки, чтобы соответствовать современным кадровым требованиям, то есть он должен знать свои сильные стороны, опираясь на них в работе, и слабые стороны, над которыми нужно работать. Это значит, что будущий конкурентоспособный специалист

должен стараться развиваться, самосовершенствоваться, а, прежде всего, стремиться к высокому качеству результатов труда. Будущий конкурентоспособный специалист должен обладать желанием к успеху, воле к победе, чувством ответственности за свою работу. В настоящих условиях современного российского общества существует потребность в креативной, конкурентоспособной личности. И эта потребность будет только возрастать в условиях меняющегося общества.

Необходимо отметить, что качество образования – это основа деятельности образовательной организации высшего образования (ООВО), а показателем данного качества выступает конкурентоспособность студента (будущего специалиста). Следовательно, формирование конкурентоспособности должно быть основой всей образовательной деятельности.

Конкурентоспособность студента (будущего специалиста) – это совокупность важных как социальных, так и профессиональных показателей личности. Мы полагаем, что, формирование конкурентоспособности будущего специалиста (студента) положительно влияет на формирование его личностных и профессиональных качеств.

Для решения вопроса о формировании конкурентоспособности будущих специалистов технического профиля ООВО применяется моделирование.

Анализ последних исследований и публикаций, в которых рассматривались аспекты этой проблемы и на которых обосновывается автор; выделение неразрешенных ранее частей общей проблемы. Моделирование как метод исследования нашел свое отражение во многих научных трудах, таких ученых как В. Г. Афанасьев, В. А. Беликов, В. П. Беспалько, А. Н. Кочергин, А. Я. Найн и др. Проанализировав научную литературу можно сказать, что моделирование рассматривается как метод опосредованного изучения объекта, у которого исследуется не сам объект, а промежуточная модель.

Формирование цели статьи. Цель статьи состоит в построении модели формирования конкурентоспособного специалиста технического профиля средствами иностранного языка.

Изложение основного материала исследования с полным обоснованием полученных научных результатов. Конкурентоспособность будущих специалистов технического профиля ООВО необходимо рассматривать как базу профессионального формирования личности. Моделирование здесь – это метод, при помощи которого формируют конкурентоспособность будущего специалиста технического профиля. Построение модели – это результат моделирования. При создании модели формирования конкурентоспособности будущего специалиста технического профиля ООВО нужно помнить, что существует общее и узкое понятия модели, которые берут во внимание особенности деятельности будущего специалиста.

Много работ современных соотечественников-исследователей посвящены разработке модели формирования конкурентоспособности будущих специалистов технического профиля ООВО (А. А. Вербицкий, В. В. Краевский, М. И. Митина, Р. Петрунева, и др.).

Исследователь А.Н. Дахин пишет, что «модель – это логическое последовательная система соответствующих элементов, включающая цели образования, содержание образования, проектирование педагогической технологии и технологии управления образовательным процессом, учебных планов и программ» [1]. Педагогическая модель выполняет такие функции: «– идеальной или рабочего образца для управленческого процесса; – образца для сравнения, сопоставления, определения правильности избранных форм, средств и методов управления; – наглядности содержания, организации и развития процесса обучения и познания; – проверки правильности и полноты теоретических и практических творческих знаний и умений» [1].

В педагогических исследованиях понятие «модель специалиста» описывается исследователем Е.В. Яковлевой. Она говорит о модели «как о сложной, многомерной категории, включающей следующие компоненты: профессиограмму, профессионально-должностные требования, квалификационный профиль» [1].

Разработанная нами модель выступает как цель формирования конкурентоспособности будущего специалиста средствами иностранного языка. При ее разработке мы основываемся на общих основах моделирования. Согласно им мы определили следующие параметры модели:

– модель должна включать компоненты, которые положительно влияют на качество профессиональной деятельности;

– модель должна иметь структуру, которая легко диагностируется и контролируется на всех стадиях работы с обучающимися;

– модель должна обеспечивать не только контроль за процессом формирования конкурентоспособности специалистов, но и возможность активного вмешательства для коррекции процесса.

Формирование конкурентоспособности будущих специалистов технического профиля с педагогической точки зрения состоит из цели, содержания, форм, методов и технологий, педагогических условий и результатов, которые формируют систему.

Что касается образовательных организаций высшего образования можно выделить следующие принципы моделирования конкурентоспособности будущих специалистов:

1. Цель моделирования – обучение иностранному языку профессионально направленному.

2. Создание креативной атмосферы в процессе обучения.

3. Повышение эффективности обучения согласно индивидуальным способностям обучающихся и их желанием изучать иностранный язык.

4. Выражение важности иностранного языка для профессиональной деятельности.

5. Простота и доступность изучения иностранного языка.

Педагогическое моделирование состоит в разработке новой педагогической системы. Большинство авторов выделяет в структуре педагогических моделей целевой, содержательный, процессуальный и результативный блоки [2, с. 111].

Выделим главные составляющие модели формирования конкурентоспособности будущих специалистов технического профиля: опорные и вновь приобретаемые знания будущего специалиста, методы креативной практической деятельности в процессе изучения иностранного языка.

Считаем, что процесс построения модели формирования конкурентоспособности будущих специалистов технического профиля необходимо разделить на этапы: 1. Определить цель моделирования. 2. Привести компоненты структуры процесса формирования профессиональных компетенций будущего специалиста технического профиля. 4. Рассмотреть процесс формирования профессиональных компетенций в динамике. 5. Определить этапы контроля и коррекции для получения оптимального результата на выходе [3].

В соответствии с этими данными была разработана модель формирования конкурентоспособности будущего специалиста технического профиля средствами иностранного языка (рисунок 1).

В качестве цели предлагаемой модели является формирование конкурентоспособного будущего специалиста технического профиля на занятиях по иностранному языку.

Основой модели является компетентностный подход, также применяются коммуникативный, деятельностный, социокультурный, лингвострановедческий, линг-

вокультурологический, этнографический, социокультурный и межкультурный подходы.



Рисунок 1 – Блоки модели

Главной целью обучения является формирование коммуникативной компетенции обучающихся, то есть включает:

- знание каким образом и в каких ситуациях употреблять иностранный язык в зависимости от профессиональных целей.
- знание различий деловой речи от разговорной, устной от письменной.
- умение читать и понимать тексты научно-профессиональной тематики.
- умение поддерживать разговор при низкой лексической и грамматической базе.

При использовании коммуникативного подхода в обучении иностранному языку происходит отработка навыков диалога либо полилога [4-17]. В данной ситуации преподаватель исполняет роль советчика-помощника. На занятиях используются методы обучения: проекты, доклады, ролевые и коммуникативные игры, коммуникативные упражнения, дискуссии и т.д.

Задача формирования конкурентоспособности будущего специалиста технического профиля - умение вести коммуникацию в устной и письменной формах на профессиональном иностранном языке.

Мотивами формирования конкурентоспособности будущего специалиста технического профиля выступают: познавательная мотивация к обучению; интеллектуально-развивающая мотивация; коммуникативная мотивация; эмоционально-ценностная мотивация; мотивация престижа; идентификационная мотивация; материально-практическая мотивация.

В целях эффективного формирования конкурентоспособности будущего специалиста технического профиля нами предложены 4 этапа:

1. Мотивационно-целевой;
2. Функционально-содержательный;
3. Методологический;
4. Деятельностный;
5. Критериально-диагностический.

Таким образом, разработанная модель формирования конкурентоспособности будущего специалиста технического профиля состоит из следующих блоков:

- *мотивационно-целевой блок*, включающий цель (формирование конкурентоспособного будущего специалиста технического профиля с помощью дополнительных знаний по иностранному языку), задачи (отработка профессиональных умений; приобретение дополнительных знаний по иностранному языку по специальности; применение полученных знаний и умений на практике) и мотивы формирования конкурентоспособности будущего специалиста технического профиля, описанные выше.

- *методологический блок*, представленный обоснованием коммуникативного, деятельностного, социокультурного, лингвострановедческого, лингвокультурологического, этнографического, социокультурного, межкультурного подходов; определением принципа

сознательности, принципа активности, принципа наглядности, принципа доступности, принцип прочности, принципа систематичности формирования конкурентоспособности будущего инженера.

- *функционально-содержательный блок*, включающий образовательную, развивающую и воспитательную функции. Единство этих функций является принципом педагогической деятельности. Основа образовательной функции состоит в освоении учащимися системы научных знаний (факты, понятия, законы, закономерности, теории, обобщенную картину мира), умений, навыков, и умением использовать их на практике.

- *деятельностный блок*, предполагающий этапы формирования конкурентоспособности будущих специалистов технического профиля, включающий виды (по общности осваиваемого обучающимися содержания образования, по форме событийных ситуаций взаимодействия, по особенностям учебных занятий), формы (пассивные, активные, интерактивные (бинарная лекция, брифинг, вебинар, видео-конференция, видео-лекция, виртуальный тьюториап, групповая дискуссия, дебаты, деловая игра, дискуссия, диспут, имитационные игры, интервью, интерактивная лекция, информационно-проблемная лекция, кейс-метод, коллективные решения творческих задач, коллоквиум, коучинг, круглый стол, метод обучения в парах, методика «дерево решений»), метод «мозгового штурма»), метод портфолио, моделирование производственных процессов и ситуаций, обратная связь, обсуждение в группах, передача полномочий, проблемная лекция, просмотр и обсуждение учебных видеофильмов, публичная презентация проекта, работа в малых группах, разработка проектов, ролевая игра, творческое задание, тренинг) и методы (устное изложение материала (объяснение грамматического материала), практическая работа, упражнения, самостоятельная работа, контрольно-оценочные методы (проведение самостоятельных, контрольных работ) формирования конкурентоспособности будущего инженера.

Основные принципы построения модели отвечают требованиям к формированию личности и к языковой подготовке, которые следует учитывать при определении требований педагогического процесса:

- отражение содержания профессиональной деятельности в реальном педагогическом процессе;
- реагирование на изменения, организационных, образовательных, технологических, экономических условий;
- повышение эффективности педагогического процесса.

В процессе разработки модели были содержательно представлены все аспекты целей образования и профессионального развития. Идея развития - диалектический; аспект концептуальных основ модели конкурентоспособного специалиста. Через него обеспечивается развитие профессиональной мобильности; продвижение обучающихся на новые этапы развития познавательных, профессиональных, личностных качеств. Только на этой широкой основе возможно формирование конкурентоспособного специалиста, являющегося «сложным, интегрированным, многогранным качеством» (А. П. Беляева).

Взаимосвязывающим компонентом разработанной модели является результат как инструмент, создающий упорядоченное взаимодействие между всеми компонентами, оказывающий организационное влияние на все этапы формирования конкурентоспособного специалиста технического профиля средствами иностранного языка.

- *критериально-диагностический блок*, представленный критериями (мотивационный, когнитивный, деятельностный, рефлексивный) и показателями (дополнительные знания, умения и навыки по иностранному языку, необходимые при коммуникации в устной и письменной формах для решения задач профессиональ-

ной деятельности) сформированности конкурентоспособности будущего инженера.

Остановимся на показателях сформированности конкурентоспособности будущего инженера. Это – дополнительные знания по иностранному языку, необходимые при коммуникации в устной и письменной формах для решения задач профессиональной деятельности, т.е. знания, умения и навыки, которые выходят за пределы стандартной программы ООВО по иностранному языку. Выделим следующие:

1. Уметь прочитать текст, статью и т.п. по специальности и понять о чём он или она;
2. Уметь прочитать текст, статью и т.п. по специальности и составить резюме прочитанного;
3. Уметь составить аннотацию к научно-технической статье, тексту;
4. Уметь правильно перевести научно-техническую литературу по специальности;
5. Уметь пользоваться техническими словарями;
6. Умение подготовиться к собеседованию на иностранном языке;
7. Уметь презентовать себя, свои навыки и способности, рассказать о своих достижениях;
8. Умение составить резюме, краткую автобиографию, написать сопроводительное письмо;
8. Умение подготовить презентацию и речь по теме своего исследования;
10. Умение написать деловое письмо на различные темы.

Перечисленные знания, умения и навыки позволяют специалисту технического профиля обучиться профессионально-направленному иностранному языку, как следствие свободно войти в иноязычное профессиональное пространство, найти своё место в мировом научно-техническом пространстве.

Данная модель направлена на формирование готовности к иноязычному профессиональному общению. Сущностью модели формирования конкурентоспособности будущего инженера в процессе изучения иностранного языка является единство и взаимосвязь всех ее компонентов.

Для внедрения предложенной модели в образовательный процесс образовательной организации высшего образования преподавателю необходимо выполнить ряд педагогических условий: поэтапное усложнение материала; применение ТСО; погружение в практико-ориентированную среду.

В данной модели реализованы организационно-педагогические условия: 1. Целевая личностно-ориентированная иноязычная деятельность студентов на основе организации интегративного обучения, применения авторской системы творческих упражнений по будущей профессии студентов; 2. Повышение мотивационно-стимулирующего компонента обучения будущих инженеров; 3. Направленность самостоятельной работы студентов-будущих инженеров в условиях личностно-деятельностного обучения при выполнении комплекса нестандартных профессиональных задач.

Выводы исследования и перспективы дальнейших изысканий данного направления. Разработанная модель представляет собой целостную систему, цели, задачи, содержание, формы и методы которой определялись подготовкой будущих инженеров, направленной на формирование высокой конкурентоспособности.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Дахин А.Н. Педагогическое моделирование: сущность, эффективность и... неопределенность // Педагогика. 2003. № 4. С. 21–26. С. 23
2. Бездетко О.В. Формирование готовности студентов дошкольного факультета к осуществлению развивающей функции в педагогической деятельности : дис. ... канд. пед. Наук. Магнитогорск, 2001. 144 с., с. 111
3. Кутузов А. В. Модель формирования профессиональных компетенций специалистов в военном вузе при

изучении специальных дисциплин. Историческая и социально-образовательная мысль. 2013. № 1 (17). С.103-106.

4. Красных В. В. Этнопсихоллингвистика и лингвокультурология. М.: Гносис, 2002. 281 с., с. 36
5. Маслова В. А. Лингвокультурология. М.: Издательский центр «Академия», 2001. 208 с., с. 37-47
6. Ясаревская О.Н., Ясаревская Д.П. Использование технологии продуктивного чтения при обучении иностранному языку студентов направления ИТ // XXI век: итоги прошлого и проблемы настоящего плюс. 2015. Т. 1. № 1 (23). С. 121-124.
7. Кузьмина В.Д. Практическое применение студентами знаний по иностранному языку в современном языковом пространстве // Балтийский гуманитарный журнал. 2015. № 3 (12). С. 17-19.
8. Плужник И. Л. Формирование межкультурной коммуникативной компетенции студентов гуманитарного профиля в процессе профессиональной подготовки: дисс. ... д-ра пед. наук. Тюмень, 2003. 335 с., с. 96
9. 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.
10. Смирнова Е.В. Межкультурная коммуникация в практике преподавания иностранного языка в аспекте отображения английского каламбура // Карельский научный журнал. 2017. Т. 6. № 2 (19). С. 29-31.
11. Сафонова В. В. Изучение языков международно-общения в контексте диалога культур и цивилизаций. Воронеж: Истоки, 1996. 237 с., с. 166
12. Томахин Г. Д. Лингвострановедение: что это такое? // Иностранные языки в школе. 1996. № 6. С. 22-27., с. 22
13. Амитрова М.В., Гусарова Ю.В., Нелюбина Е.А. Анализ процесса обучения иностранному языку и его влияние на формирование социально значимых качеств для профессиональной деятельности // Балтийский гуманитарный журнал. 2015. № 1 (10). С. 102-106.
14. Раскачкина Е.В., Варникова О.В. Цель обучения иностранному языку студентов технического вуза как педагогическая проблема // XXI век: итоги прошлого и проблемы настоящего плюс. 2014. Т. 1. № 2 (18). С. 59-65.
15. Прошина А.В., Андрияшина Н.В. Как заставить исправление ошибок работать при обучении иностранному языку // Карельский научный журнал. 2017. Т. 6. № 1 (18). С. 21-23.
16. Byram M. Investigating Cultural Studies in Foreign Language Teaching. Clevedon: Multilingual Matters, Ltd., 1991. P. 8-17., p. 8
17. Фурманова В. П. Межкультурная коммуникация и культурно-языковая прагматика в теории и практике преподавания иностранного языка (языковой вуз): дисс. ... д-ра пед. наук. М., 1994. 475 с., с. 179

Статья поступила в редакцию 03.07.2018

Статья принята к публикации 27.08.2018

ГУМАНИСТИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ ДЕТЕЙ

© 2018

Мироненко Татьяна Ивановна, клинический психолог, старший преподаватель
кафедры «Гуманитарных и изобразительных дисциплин»,*Владивостокский государственный университет экономики и сервиса, филиал в г. Находка
(692900, Россия, Находка, улица Озерная, 2, e-mail: vik-06@inbox.ru)*

Аннотация. В статье освещается актуальная проблема педагогики – развитие эмоциональной сферы детей в рамках гуманистического подхода. Современная образовательная система приобретает черты социальной общности педагогов, учеников и их родителей. В связи с этим возникает необходимость развития межличностных связей между данными участниками педагогического процесса и формирования позитивного психолого-педагогического климата как в условиях семьи, так и школьной жизни. Педагоги знают о том, что, для счастливого и здорового роста ребенка, нужно удовлетворять его основные потребности. Среди них самая главная – потребность в любви и привязанности. Дети должны чувствовать, что они нужны и желанны. Если эта потребность будет удовлетворена, то со временем дети станут счастливыми и здоровыми взрослыми. Каждый ребенок – это «сосуд», который нужно наполнить любовью, а вот способы наполнения его, разные. В статье рассматриваются пять основных способов, при помощи которых воспитатели, учителя и родители, могут наполнить «сосуд любви» воспитанника или своего ребенка, развить его эмоциональную сферу и удовлетворить потребность в любви. Эти способы – эмоциональные языки любви. Свою любовь другому человеку нужно доносить на том языке любви, который ему близок и понятен. Если взрослые будут говорить о своих чувствах на языке, непонятном ребенку, то демонстрируемая любовь так и останется для него непонятой. Ребенку необходима любовь. И когда он ее чувствует, он развивается нормально. Чаще всего дети совершают проступки, когда «сосуд любви» пуст. Для нормального эмоционального развития ребенка и его уверенности в чувстве принадлежности и любви, необходимо использовать все пять способов, которые проанализированы в данной статье.

Ключевые слова: слова одобрения, поддержка, акты служения, забота, помощь, внимание, время вместе, подарки, качественное время, активное внимание, прикосновения утешения и радости, дети, родители, воспитатели, языки любви, секреты воспитания, гуманизм, родители, любовь.

HUMANISTIC EDUCATION OF CHILDREN

© 2018

Mironenko Tatiana Ivanovna, clinical psychologist, senior lecturer
of the Humanities and Fine Disciplines Department*Vladivostok State University of Economics and Service, branch in Nakhodka city
(692900, Russia, Nakhodka, Ozernaya Street, 2 e-mail: vik-06@inbox.ru)*

Abstract. The article highlights the actual problem of pedagogy – the development of the emotional sphere of children in the framework of a humanistic approach. The modern educational system acquires the features of social community of teachers, students and their parents. In this regard, there is a need for the development of interpersonal relationships between these participants in the pedagogical process and the formation of a positive psychological and pedagogical climate in both family and school life, teachers know that, for a happy and healthy growth of the child, it is necessary to meet its basic needs. Among them the most important is the need for love and affection. Children should feel that they are needed and desired. If this need is met, children will eventually become happy and healthy adults. Every child is a “vessel” that needs to be filled with love, but the ways of filling it are different. The article discusses five main ways in which educators, teachers and parents can fill the “vessel of love” of the pupil or their child, develop his emotional sphere and satisfy the need for love. These methods are emotional languages of love. His love to another person to convey in the language of love, which is close to him and understood. If adults will talk about their feelings in a language that is not clear to the child, then the demonstrated love will remain for him misunderstood. A child needs love. And when he feels it, it develops normally. Most often, children commit offenses when the “vessel of love” is empty. For normal emotional development of the child and his confidence in the sense of belonging and love, it is necessary to use all five ways that are analyzed in this article.

Keywords: words of approval, support, acts of service, care, help, attention, time together, gifts, quality time, active attention, touch of comfort and joy, children, parents, educators, languages of love, secrets of upbringing, humanism, parents, love.

Постановка проблемы в общем виде и ее связь с важными научными и практическими задачами Гуманистическое воспитание имеет своей целью гармоничное развитие личности и предполагает гуманный характер отношений между участниками педагогического процесса. Для обозначения таких отношений употребляется термин «гуманное воспитание». Последний предполагает особую заботу общества об образовательных структурах. В гуманистической традиции развитие личности рассматривается как процесс взаимосвязанных изменений в рациональной и эмоциональной сферах, характеризующих уровень гармонии ее самости и социальности. Именно достижение этой гармонии является стратегическим направлением гуманистического воспитания.

Анализ последних исследований и публикаций, в которых рассматривались аспекты этой проблемы и на которых обосновывается автор; выделение неразрешенных ранее частей общей проблемы. Гуманистическое воспитание рассматривает развитие эмоциональной сферы у ребенка как центральный фактор его психологического развития и адаптации в окружающей среде. На это указывают многие отечественные и зарубежные

ученые (А. Валлон, Л.С. Выготский, У. Джеймс, С.Л. Рубинштейн, К.Д. Ушинский, Э. Эриксон, Э. Фромм и др.) Эмпатичное отношение к ребенку, способность проникать в его внутренний мир, понимать его, смотреть его глазами, является одним из ключевых понятий гуманистического подхода. Безусловное принятие, конгруэнтность взрослого в общении, порождает у ребенка чувство защищенности, человечности и доверия миру, а это платформа для базового человеческого чувства – любви.

Формирование целей статьи Цель данной работы: раскрыть способы общения учителей, воспитателей и родителей с детьми в рамках гуманизма и сохранения самости ребенка. Научить их использовать речь, творчество, язык тела, для формирования безопасной среды, при взаимодействии с детьми, в которой присутствует чувство любви и принадлежности. Показать пять основных способов, при помощи которых воспитатели, учителя и родители, могут наполнить «сосуд любви» воспитанника или своего ребенка. Способы при которых каждый взрослый может воплотить в практику такие понятия гуманистического развития как конгруэнтность, аутентичность, эмпатия, тем самым, стать тем челове-

ком, который принесет в жизнь всего человечества любовь и гуманизм. Учитывая то, что работа с родителями, а именно, воспитание родителей школой и дошкольным учреждением, является неотъемлемой частью работы педагога, данная статья дает практические рекомендации в том, каким содержанием наполнить свои беседы с родителями.

Изложение основного материала исследования с полным обоснованием полученных научных результатов. По мнению Гери Чепмена, у детей, как и у взрослых, есть пять языков любви [1]. Пять способов показать свою любовь или получить ее от другого близкого человека. Ребенку хорошо и комфортно находится с людьми, которые умеют выражать свою любовь. Вот эти языки любви: Язык слов (поддержки, одобрения), Язык подарков, Язык помощи (акты служения, забота), Язык прикосновений, Язык времени (качественное время, активное внимание) При формировании языка любви у детей можно выделить три этапа [2].

1 этап. Младенчество. Пока ребенок младенец – язык прикосновений самый главный и единственно доступный для него. И этот язык мама, находящаяся в декрете, всецело использует. Ребенка укачивают, целуют, нежно прижимают к себе во время кормления, приятно поглаживают по головке – это все оттенки этого языка любви.

2 этап. Раннее детство. Ребенок растет. Уже все пять языков доступны ему, и взрослые все пять языков могут продемонстрировать ребенку. Язык прикосновений: родители носят на руках, гладят, купают, целуют, держат за руку. Язык помощи проявляется во всем: ребенку все помогают делать, взрослые всегда готовы помочь. Язык времени: мама в декрете и все время с малышом, много времени с ребенком проводят бабушки и дедушки. Все внимательны, отзывчивы оживлены. Язык слов: родители хвалят своего ребенка за все подряд. Так вот, хотя бы один язык будет для ребенка верен. Какой? А тот, который по непонятным причинам самый понятный и приятный. Иногда это зависит от того человека, который больше всего ребенку нравится, с кем ему комфортно, душевно, спокойно и понятно.

3 этап. Старший дошкольный, младший школьный и подростковый возраст. Языки любви уходят на задний план. Ребенок растет, социализируется, родители работают. Быт, выживание, учеба родителей, работа – все это делает жизнь родителей отдельной от жизни их детей. Дети думают, что родители их не любят.

Для развития здоровой эмоциональной сферы ребенка мы предлагаем вам практическое руководство по работе с детьми. Но сначала мы рекомендуем наблюдать, за тем, как ребенок свою любовь выражает. Обычно дети демонстрируя любовь, используют свой родной язык любви: обнимают, говорят приятные слова, дарят свои рисунки, стремятся, что-то полезное и приятное сделать для значимого взрослого. Часто таким сигналом могут быть просьбы. То в чем ребенок чувствует недостаточность и будет у вас просить. Или жалобы. Если ребенок выражает резкое недовольство по какому-то поводу, нужно обратить на это внимание. Его «сосуд любви» пуст, и он ищет возможности его наполнить. Ссоры являются так же маркером недостатка любви. То, из-за чего ребенок обижается на взрослого или, то каким образом он взрослого человека обижает, может дать подсказку о его языке любви. Воспитатели, учителя и родители должны быть внимательны к детям и тогда несложно определить язык любви воспитанника [3].

Первый язык любви. Язык прикосновений.

Младенцы, которых часто берут на руки, развиваются быстрее, чем те, которые не знают ласки, утверждают врачи. Малышей держат на руках, укачивают, целуют, обнимают. Задолго до того, как они узнают слово «любовь», они любовь чувствуют [4]. Ребенку хочется ласки. С подростком сложнее. Ему может, не нравится, что его целуют, как маленького, особенно если рядом родители. Поэтому, если он отталкивает вас, это вовсе

не значит, что прикосновения ему не нужны.

Если подросток то и дело берет вас за локоть, пытается в шутку бороться и каждый раз, когда вы проходите мимо, хватает вас за руку – значит, прикосновения ему важны.

Прикосновения могут быть следующих видов: Это – ободряющие прикосновения. Ребенок нуждается в них, когда не уверен в себе или когда у него что-то не получается. Прикосновения необходимы, если не решается задача или не удается рисунок, или ребенок просто устал от долгого дождливого дня. Это легкое похлопывание по плечу или короткое поглаживание по волосам. Или рука в руке, во время непростого разговора. Такое прикосновение заверяет ребенка в поддержке взрослого и говорит: «Хоть ты и провинился, я все равно люблю тебя» Нельзя педагогическому недовольству, лишать ребенка такой поддержки. Прикосновения утешения. Это скорая помощь в экстренных случаях. Если ребенок упал и ударился, порезался его нужно прижать к себе. Дайте ему возможность уткнуться в ваше плечо. Это снижает стресс и может служить обезболивающим. При объятиях выделяется гормон окситоцин [5]. Прикосновения во время недомогания. Такие прикосновения уместны на приеме у врача-педиатра. В зубном кабинете. Когда ребенка что-то болит, родителям, кроме медицинских препаратов, нужно легко поглаживать место боли. Это утешает ребенка и говорит о вашей любви. Прикосновения щекотания. Такие прикосновения уместны во время семейного отдыха на природе. Это игры-дразнилки, игры с элементами борьбы. Попутные прикосновения, которые происходят без особой причины. Идя на работу, ласково потеревите по волосам сына или тихонечко ткнуть мизинчиком дочери под ребрышки, что бы она взвизгнула и рассмеялась. Прикоснитесь к подростку, проходя мимо или когда сидите за столом. Прикосновения радости. Это те прикосновения, которые мы применяем после долгой разлуки, в особые праздники. Это горячие объятия с разбега, взаимные поцелуи. Дети испытывают избыток положительных эмоций от встречи и при виде долгожданного подарка. [6]

Мудрое применение языка прикосновений.

Секрет № 1 Применять этот язык нужно очень осторожно. Следует учитывать ситуацию и настроение ребенка. Например, неуместно щекотание, типа развеселить ребенка, если ребенок грустит из-за ссоры с другом.

Секрет № 2 Не стоит применять случайные прикосновения, если ребенок ест или пьет.

Секрет № 3 В подвижных играх следует всегда соблюдать осторожность. Взрослый может не рассчитать свою силу и причинить ребенку боль.

Секрет № 4. Подростки не любят, когда родители прикасаются (нежничают) с ним на людях, при сверстниках. По их мнению, это ставит под сомнение их самостоятельность и независимость. Поэтому применяйте прикосновения к подростку в кругу семьи, чтобы не спровоцировать насмешку со стороны друзей. Учитывайте пожелания взрослых детей. И ни в коем случае не лишайте их прикосновений совсем.

Второй язык любви. Язык Подарков.

Подарок – это еще один способ заверить ребенка в своей любви. Для некоторых детей, именно подарки являются тем языком, который им более всего понятен и является более желанным. Таких детей легко распознать. Нужно наблюдать, что сохраняет ребенок. Если вы увидите, что там открытки, сувенирчики, или обертки от подаренной шоколадки, значит язык подарков для него важен! Такие дети похожи на владельцев небольших музеев, это маленькие «плюшкины». Если у ребенка язык любви подарки – дарить нужно часто, а не только по праздникам. Именно частота дарения, убеждает ребенка, что его любят. Если ваш ребенок говорит на языке подарков, то у вас может возникнуть серьезная проблема с покупкой игрушек. Современная индустрия игрушек предлагает широчайший ассортимент развле-

кательных вещей, а нужно, чтобы подарок нес, в себе и смысловую нагрузку. И используя эти вещи, ребенок должен получать уроки жизни, познавать природу, а не только развлекаться. Как отыскать, в массе с бесполезными безделушками подходящий подарок [7].

Мудрое применение языка подарков.

Секрет № 1. Ценится сам факт дарения. Детям, предпочитающим язык подарков, дорог сам факт дарения, поэтому вы доставите одинаковую радость ребенку и огромной мягкой игрушкой и симпатичным маленьким брелоком.

Секрет № 2. Вручая небольшие подарки – делайте их сюрпризом! Заверните в слой непрозрачной упаковочной бумаги или преподнесите красиво завязанной корбочке. Этим можно увеличить радость ребенка. Иногда это можно делать в виде шутки. Например, упаковав подарок в несколько слоев разной упаковки, будьте уверены к последнему слою, терпение ребенка будет, похоже, на пробивающийся из-под земли фонтанчик. К тому же эмоции ребенка изведат и вас. Вы вместе с ним окупаетесь в мир детства и волшебства. Выбирая подарок, учитывайте интересы ребенка. Что он коллекционирует, на что просит деньги. Это может быть билет в кино, любимый журнал, куклы, современные аксессуары на телефон. Вас очень выручит магазин для рукоделия и шитья, именно там много миниатюрных металлических предметов: ключиков сердечек, замочков, зверюшек. Эти предметы вызывают бурю детских эмоций, и благодарности. Дети их самостоятельно приспособливают, как хотят, кто на брелок для ключей, кто на ошейник для собаки. К слову сказать, покупать их можно часто и много, ведь стоят эти подарки недорого.

Секрет № 3 Для подарков лучше всего подходит природный материал. Это не только познавательно для ребенка, но и экономно. Вот несколько интересных идей, например жучок в коробочке или любое насекомое, за которым можно наблюдать. Такой подарок вызовет у ребенка, младшего возраста, бурю восторга. Посадите его в банку с травой, расскажите, чем питается и не забудьте вместе с ребенком через два - три дня выпустить его на волю. Ландыши, ромашки, лилии, клевер, обычные придорожные цветочки, составленные в букетики и перевязанные кружевом или ленточкой, понравятся девочкам любого возраста и имеют все шансы попасть в музей памятных вещей. Если на улице осень, можно преподнести букет из осенних листьев, а в Рождественское время, вне конкуренции, еловые веточки. Дети очень любят ягодный шашлык. Земляника или черника, малина, вишня, смородина, оригинально смотрятся низинными, на тонкую палочку или соломинку. Кушать такой ягодный шашлык одно удовольствие. И еще одна идея – это простые поделки из маленьких круглых плодов. Можно использовать шишки, желуди, фасоль, мелкие яблочки и др. Сделайте человечка или какое-нибудь животное, соединив части поделки между собой с помощью зубочисток. На изготовление такого подарка уходят минуты, а играть ребенок может часами с такой игрушкой. Хороший подарок – это хорошо продуманные сюрпризы, фантазия взрослого и совсем немного денег [8].

Уважаемые взрослые: родители, учителя и воспитатели разбудите скрытые резервы вашего творчества и говорите с детьми на языке подарков. Это совсем не трудно.

Третий язык любви. Язык слов. Слова одобрения.

Человек познает мир через слова, мыслит словами, самооценка формируется тоже, через слова. Если нами восхищаются, хвалят – формируется высокая самооценка, а если ругают или критикуют, то формируется заниженная самооценка. Взрослые должны научиться использовать силу слова, чтобы ободрить, поддержать ребенка и сформировать у него адекватную самооценку. Ошибка многих родителей заключается в том, что они уверены, в том, что дети и так знают, что родители их любят. Но это не так. Дети могут догадываться об их

любви, или надеяться, в то время как вдохновляет детей только полная уверенность, т. е. знание, что их любят. Знание это появляется не от догадок, а от произнесенных слов. Поэтому взрослым работающим с детьми и родителям, необходимо, говорить вслух то, что кажется им очевидным – говорить вслух слова любви. Помните, что знать – это слышать [9].

Мудрое применение языка слов.

Секрет № 1 Произносить вслух. Постарайтесь чаще искать в действиях детей, что-то хорошее, положительное, за что можно похвалить. Например, за выполнение мелких домашних поручений, за школьные успехи или творческие увлечения, спорт. Не экономьте слова.

Секрет № 2 Произнесите с добротой. Не злите ребенка. Не унижайте его. Строгий отчитывающий взрослый, вряд ли убедит ребенка в своей любви. Ведь критика – это тоже произнесенные вслух слова. Но это не слова любви.

Секрет № 3 Произносить с добротой, глядя в глаза. Хвалить детей можно за любые правильно сделанные действия. Если ребенок маленький хвалите, что вытер ноги об колючий коврик перед дверью и убрал кроссовки с порога. Собрал игрушки - умница, поставил за собой чашку в раковину - замечательно! Если ваш ребенок уже школьник, то здесь целое поле для выращивания слов одобрения, хвалить школьника за сделанную работу, а не только за положительную оценку. Ну и что, что итогом домашней работы стала всего лишь учительская см., что значит, «смотрено». А вы скажите: «Я бы поставила тебе не меньше чем пятерку». Такая похвала вдохновляет и дает силы для дальнейших занятий. Можно хвалить ребенка за аккуратно сложенные тетради, за умело заточенные карандаши, за то, что все вещи в шкафу сложены на свои места, за порядок на столе. За все можно хвалить и убеждать этим вашего ребенка, что вы его любите и цените. Если ваш ребенок подросток, можно хвалить авансом. Если вы считаете, что на данный момент ребенка не за что хвалить похвалите его авансом. Например: «Так ты взялся за конструктор, значит, скоро я увижу что-то красивое» или «Помой, пожалуйста, посуду, у тебя так хорошо и чисто получается». Когда пришли с работы, скажите ребенку, что скучали по нему. Когда дочка залюбовалась собой в зеркало, обязательно подметьте какая она хорошенькая. Утром будите ребенка словами: «Доброе утро солнышко, вставай мне без тебя одному», или просто скажите без повода: «Я так люблю смотреть на тебя».

Таким образом, взрослые, без труда смогут расширить лексикон этого языка любви, и пропорционально этому возрастет и уверенность ребенка в любви к нему [10–12].

Четвертый язык любви. Время.

Мы уже знаем, что каждому ребенку необходимо быть уверенным в любви своих родителей и окружающих его взрослых. Уделяйте ребенку время для общения с ним, и только с ним. Ребенок страдает от невысказанных новостей и необсужденных детских проблем, от одиночества. Никакие няни, сиделки, гувернантки не заменят детям времени, которые они хотят проводить с родителями или взрослыми друзьями-учителями, любимыми духовными наставниками [13].

Мудрое применение языка времени.

Секрет № 1 Берите ребенка с собой поработать. Конечно под «работой» подразумевается не дело в офисе, а домашние и хозяйственные дела. Берете ребенка собой на огород, в гараж, в магазин, вместе белите деревья и красите забор. Посадите ребенка рядом, когда вы работаете, пусть он наблюдает. Например, вы моете посуду, позовите на кухню своего сына, если вы устали и не можете говорить с ребенком, просто слушайте его. Дети обычно любят рассказывать обо всем и ни о чем, и такое пассивное прослушивание тоже является совместным времяпровождением.

Секрет № 2 Отдыхайте вместе. Если вы любите от-

дыхать на природе это здорово! Рыбалка, пляж, пикник в парке, поход в баню – пусть ребенок разделит с вами это прекрасное время, время объединения с родителями и почувствует вашу любовь. Если вы на даче и вам хочется полежать в гамаке с книгой или просто, закрыв глаза, пригласите к себе вашего ребенка. Ведь гамак, вполне может выдержать и двоих. Покачивайтесь вместе с дочкой вздремните в обнимку, а проснувшись, вместе наслаждайтесь свежими ягодами, яблоками. А если вы в городской квартире и вместо яблок и гамака, наверняка бутерброд с вареньем и диван с телевизором, то суть от этого не меняется. Главное вы вместе.

Секрет № 3 Пожертвованное время. Родители, хотя бы два часа в неделю планируйте провести только с детьми и посвятить эти часы только им. Это не значит, что вы сядете, друг против друга и будете смотреть друг другу в глаза. На это время планируется, что-то особенное, например, поход в детское кафе. Можно раз в неделю заказывать столик в небольшом кафе, и пригласить на обед собственную дочь. Приглашение написать на красивой открытке или сделать самостоятельно. А можно пригласить от имени мультгероя. Вручите приглашение ребенку за несколько дней до события, и это сделает поход долгожданным и запоминающимся. Можно запланировать поездку в зоопарк, музей, луна-парк, аттракционы или пеший поход в лес. Если на улице непогода, и вы не намерены покидать дом, организуйте особенное время прямо в квартире. Прочтите вместе книги, сделайте поделку, соберите конструктор.

Итак, язык любви время – это время, которое вы выкроите от своих дел и посвятите ребенку. Любовь и доверие вашего ребенка, искренняя дружба, а главное его уверенность в вашей любви – это стоит того, чтобы с наслаждением общаться со своим ребенком на столь прекрасном языке под названием время.

Пятый язык любви. Помощь.

Дети, предпочитающие именно такой язык любви, ожидают вашего непосредственного участия в своих занятиях, будь то игра, учеба или хозяйственные поручения. Как узнать говорит ли ваш ребенок именно на таком языке? Обратите внимание на то, как часто он просит вас помочь в делах, с которыми, казалось бы, может справиться самостоятельно [14]. Обычно это дело, требующее физической работы, например помощи при перемещении своего велосипеда по этажам доили после прогулки, для детей младшего возраста это могут быть просьбы, типа поддержки пирамидку снизу пока я строю ее. Или просьба нарезать маленьких кружочков для аппликации

Мудрое применение языка помощи.

Секрет № 1 Ежедневно участвуйте хотя бы в одном деле вашего сына или дочери, какого бы возраста они не были. Желательно не дожидаться когда вас попросят об этом, а самим проявить инициативу. Спросите, чем ваш ребенок собирается заняться вечером. Из всего перечисленного мысленно выберите то занятие, где вы могли бы приложить свои силы или умение или опыт, а затем в словах предложите ребенку заняться этим вместе.

Секрет № 2 Обязательно выполняйте обещания данные детям. Иногда взрослые по несколько раз откладывают обещанную ребенку помощь, и тогда происходит потеря его доверия к ним, процесс восстановления доверия гораздо дольше, чем его потеря.

Секрет № 3 Делайте дела не вместо ребенка, а вместе с ним.

Итак, язык помощи тесно связан с языком совместного времяпровождения это и понятно мы же не можем оказать ребенку помощь, не потратив на это хоть сколько-нибудь времени, поэтому для многих детей эти языки переплетаются, и ваша помощь может плавно перейти в совместный отдых. Такое сочетание помощи и времени, больше свойственно для мальчиков это связано с особенностью их мышления мальчики более логичными и практичны, девочки более эмоциональны и поэтому им

чаще свойственны языки любви связаны с прикосновениями и подарками. Самым универсальным языком любви является слова поощрения, в них равной степени нуждаются и сыновья и дочери.

Выводы исследования и перспективы дальнейших изысканий данного направления

Чтобы отдавать любовь и формировать ее у ребенка, у взрослого, находящегося рядом, должен быть ее запас. И неважно каким языком любви он воспользуется. Любовь уже должна быть в нем. Многие взрослые признают, что чувствует себя опустошенными, и поэтому них не получается любить детей так, как они хотели бы. Они хотят и не могут [15]. Это происходит от того, что человек не может отдавать, то, чего он не получил. Если человека любят, если его сосуд любви полон, то такой человек может наполнять любовью своего ребенка и других людей. Он может делиться любовью с ребенком. Перспективным направлением будет проведение теоретического исследования и внедрение в практику философских аспектов развития чувства любви и радости в системе педагогических работников и родителей, как участников педагогического процесса. Потому что, счастливый взрослый – это счастливый ребенок. А счастливый ребенок – это в будущем гуманный житель планеты, самоактуализирующаяся личность, которая помнит своих истинных наставников, ценит их и бережно несет в мир идеи любви, добра, человечности. А это и является высшим мериллом воспитания.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Гери Чепмен. Пять языков любви. – СПб. Христовор, 2016. – 184 с.
2. Абрамова Г.С. Возрастная психология: Учебник для студентов вузов. – Екатеринбург: Деловая книга, 2005. – 624 с.
3. Гери Чепмен. Любовь как образ жизни. – М.: Эксмо, 2014 – 384 с.
4. Реан А.А. Психология человека от рождения до смерти. – Москва: ОЛМА-ПРЕСС, 2002. – 1130 с.
5. Фромм Аллан Азбука для родителей. Как договориться с ребенком в любой ситуации. М.: Эксмо. – 2007. – 180 с.
6. Юдин Г.Н. Главное чудо света. – Москва: ОЛМА-ПРЕСС, 2001. – 160 с.
7. Аина Е.Е. Консультации для родителей. Электронный ресурс. Режим доступа <http://www.detskiysad.ru/>
8. Целуйко В.М. Вы и ваши дети. Настольная книга для родителей и воспитателей счастливых детей – Москва: ХРАНИТЕЛЬ, 2008. – 430 с.
9. Фромм Э. Искусство любить. – М.: АСТ: Астрель, 2014. – 221 с.
10. Беляева А. Пол и характер. Воспитание настоящих мужчин и настоящих женщин/ Электронный ресурс. Режим доступа: http://www.semya-rastet.ru/razd/pol_i_kharakter/
11. Сайт для мам «Супермамы» Электронный ресурс. Режим доступа <https://supermams.ru/nuzhen-li-rebenku-otec.htm>
12. Лекторий для родителей: «Профилактика вредных привычек у подростков». Электронный ресурс. Режим доступа: <http://docplayer.ru/38004768-Lektoriy-dlya-roditeley-profilaktika-vrednyh-privyчек-u-podrostkov.html>
13. Млодик И.Ю. Приобщение к чуду, или Неруководство по детской психотерапии. – М.: Генезис, 2007. – 192 с.
14. Некрасова Н., Некрасова З. Дорастем до подростка. Что происходит с детьми от 9 до 16 лет/ Заряна и Нина Некрасовы. – М.: АСТ: Астрель, 2011. – 352 с.
15. Ролло Рис Мэй. Любовь и воля – М.: Винтаж, 2013. – 288 с.

Статья поступила в редакцию 28.06.2018

Статья принята к публикации 27.08.2018

УДК 378.147

ВЕБ-КВЕСТ КАК СПОСОБ ИЗУЧЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ОРИЕНТИРОВАННОГО ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В КРЫМУ

© 2018

Мироненко Виктория Владимировна, кандидат педагогических наук,
доцент кафедры социально-гуманитарных дисциплин

*Крымский федеральный университет им. В.И. Вернадского, филиал в Севастополе
(299038, Россия, Севастополь, ул. Астана Кесаева, 14 ж, e-mail: vikmir2606@yandex.ru)*

Аннотация. В статье рассматриваются возможности использования инновационных методов обучения и преподавания профессионально-ориентированного иностранного языка с помощью интернет-ресурсов и мотивации студентов к поиску необходимой информации, обучающихся в высших учебных заведениях Крыма. Автор подробно исследует и анализирует возможности использования веб-квест технологии в образовательном процессе, ее структуру, проблемные задания и тематику. Представлены отличия веб-квеста от метода проектов, изложена структура веб-квеста, перечислены его типы и их особенности. Автором представлен пример веб-квеста, подробно описаны критерии оценивания итоговой презентации. Использование веб-квестов способствует улучшению языковых навыков обучающихся, развитию личности будущего специалиста, позволяет создать целостную дидактическую модель изучения иностранного языка, развивает инициативу, уверенность в себе, умение творчески выполнять поставленные задачи, самостоятельно принимать ответственные решения, защищать свою точку зрения, критически мыслить. Представлены ссылки на англоязычные сайты, где можно создать веб-квест или ознакомиться с уже разработанными преподавателями. Обозначена тематика квестов, применяемых в процессе изучения дисциплины «Профессионально-ориентированный академический курс иностранного языка» в Крымском федеральном университете им. В.И. Вернадского. Подробно описаны этапы веб-квестов.

Ключевые слова: веб-квестов, качество обучение, профессионально-ориентированный иностранный язык, технология, учебный процесс, развитие личности, интернет-ресурсы.

WEB-QUEST AS A METHOD OF STUDYING PROFESSIONALLY-ORIENTED FOREIGN LANGUAGES IN THE CRIMEA

© 2018

Mironenko Victoria Vladimirovna, candidate of pedagogical sciences, associate professor
of the department of social and humanitarian disciplines

*Crimean Federal University named after V.I. Vernadsky, branch in Sevastopol
(299038, Russia, Sevastopol, Astana Kesaeva street, 14 w, e-mail: vikmir2606@yandex.ru)*

Abstract. The article considers the possibilities of using innovative methods of teaching professionally-oriented foreign language with the help of Internet resources and motivating students to search for necessary information who study in higher educational institutions of the Crimea. The author investigates and analyzes the possibilities of using the web-quest technology in the educational process, its structure, problem tasks and topics. The differences of the web quests from the project method are presented, the structure of the web-quest is outlined, and its types are listed. The author presents an example of a web-quest, detailed criteria for evaluating the final presentation. The use of web quests helps improve the language skills of students, develops the personality of the future specialist, allows to create an integral didactic model of learning a foreign language, develops an initiative, self-confidence, the ability to creatively fulfill the tasks set, take responsible decisions independently, defend your point of view, and think critically. The methodology of using web technologies, in particular web quests in the learning process, develops cognitive activity of students and improves the quality of teaching.

Keywords: web quests, quality training, professionally-oriented foreign language, technology, educational process, personal development, Internet resources.

Постановка проблемы. Современный этап обновления системы высшего образования в Крыму, согласно требованиям Федерального закона № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации», требует нестандартного подхода, новых поисков, создания инновационных учебных технологий и методик. Технологический подход в мировой педагогической практике рассматривается как альтернативный традиционному, в основе которого лежит получение готовых знаний и их репродуктивное усвоение. Новейшие технологии являются не только источником информации, но и способствуют повышению мотивации обучения, стимулируют процесс самообразования, формируют навыки самостоятельной, сосредоточенной деятельности, повышают информативность, интенсивность, результативность образования. В свою очередь, интернет технологии призваны способствовать развитию индивидуальных образовательных траекторий, т. е. в большей степени адаптировать содержание учебного материала к индивидуальным особенностям студентов, к уровню их знаний и умений [1].

Система высшего образования, по мнению многих исследователей и ученых, развивается в прямой зависимости от социальной и политической стратегии государства и направлена на выполнение социального заказа общества. Именно поэтому вопрос овладения информационными ресурсами, формами их хранения и дальнейшего использования, внедрения инновационных методик, а именно веб-квестов, в процессе изучения профессионально-ориентированного иностранного языка

приобретает первостепенное значение и требует поиска современных подходов к организации образовательной деятельности магистров в Севастопольском экономико-гуманитарном институте (филиале) «Крымского федерального университета имени В.В. Вернадского». Возникает потребность интенсификации иноязычной подготовки в контексте применения новых стандартов и обновление методологии обучения, расширения дидактического пространства, вывода процесса изучения иностранных языков за пределы учебных практических занятий и переноса акцента на самостоятельную работу студентов. Это позволит управлять учебной деятельностью за пределами расписания. Решить эту проблему поможет практика медиа образования, что, в свою очередь предоставляет толчок развитию медиа педагогики и медиа дидактики [2].

Методика обучения профессионально-ориентированному иностранному языку с использованием веб-квестов основывается на создании соответствующей учебно-информационной среды. Обучение может быть усовершенствовано путем обеспечения студентов мощными программными средствами обработки данных. Такие средства позволяют им решать практические задачи и работать с реальными базами данных. Такой подход поддерживает индивидуальные стратегии обучения иностранному языку магистров различных направлений подготовки.

Проблема использования технологий интернета заключается в организации целенаправленного поиска

информации, ее структурирования и продуктивного использования в учебной деятельности при изучении иностранного языка. Одним из возможных путей решения вышеуказанной проблемы является применение веб-квест технологии, которая сочетает проектную технологию обучения, интегрирует программный, групповой, коммуникативный и проблемный методы.

Анализ последних исследований. Как показал анализ опыта применения, внедрения и апробации веб-квестов в сфере образования (Е.И. Багузина [2], О.Н. Бобровских [3], Г.А. Воробьев [4], П.Г. Лабзина [5], П.В. Сысоев [6], А.Н. Щукин [7] и др. [7-13]) включение их в систему обучения иностранным языкам позволяет развивать навыки информационной деятельности, сформировать положительное эмоциональное отношение к процессу познания, повысить мотивацию обучения, качество усвоения знаний по дисциплине, развивать творческий потенциал студентов; формировать общие умения овладения стратегией усвоения учебного материала.

Целью данной статьи является анализ возможностей методики веб-квеста как модели проектно-ориентированного обучения профессиональному иностранному языку.

Изложение основного материала. Веб-квест (WebQuest) в педагогике – это методика проектного обучения, направленная на результат, который получается в процессе решения той или иной теоретической или практической проблемы. Студент получает проблемное задание, т. е. проект, который включает элементы ролевой игры, и для его выполнения использует информационные ресурсы интернета. Первыми разработчиками веб-квеста как учебного ресурса являются Берне Додж и Том Марч. По мнению ученых Веб-квест расширяет кругозор студента, способствует развитию аналитического, критического и творческого мышления, формирует навыки решения проблемных задач и умение работать в команде. Берне Додж считал, что веб-квест разработан для оптимизации работы студента. Главное – работа с информацией, а не ее поиск. По своей сути веб-квест – это дидактическая структура, в рамках которой преподаватель совершенствует поисковую деятельность студентов, задает им параметры деятельности и определяет ее время. Студенты учатся самостоятельно мыслить, находить и решать проблемы, привлекая для этой цели знания из разных областей, прогнозировать результаты и возможные последствия разных вариантов решения. Роль преподавателя в учебном процессе существенно меняется, он выступает в качестве координатора предметной, методической и коммуникационной компетенции [14; 15].

Разработка веб-квестов обеспечивает максимальную интеграцию интернет – ресурсов в изучение учебной дисциплины «Профессионально-ориентированный академический курс иностранного языка» для студентов магистратуры в Севастопольском экономико-гуманитарном институте (филиале) «Крымского федерального университета имени В.В. Вернадского».

Чем же отличается веб-квест от метода проектов? Прежде всего, преподаватель заранее определяет ресурсы, пользуясь которыми, студенты могут найти информацию, необходимую для решения поставленной задачи. Во-вторых, веб-квест, безусловно, определяет порядок действий, который должен выполнить студент для получения необходимого результата. В-третьих, обязательной составляющей этой технологии является перечень тех знаний, умений и навыков, которые сможет получить студент, выполнив данный веб-квест. В-четвертых, однозначно определены критерии оценки выполненных заданий.

Структура веб-квеста состоит из нескольких обязательных разделов:

– введение, в котором сформулирована тема проекта, обоснованно его ценность, задачи и цели, условия, проблема и ее оптимальное решение;

– процесс, т. е. поэтапное описание процесса работы, распределение ролей, обязанностей каждого участника, список информационных ресурсов;

– указания как организовать и представить собранную информацию, которые могут быть представлены в виде вопросов, которые организуют учебную работу;

– оценивание, т.е. целесообразно организовать обсуждение с последующей оценкой исследования, критерии и параметры разрабатываются в зависимости от сложности учебного задания, которые могут быть представлены в виде бланка-оценки;

– вывод, особое внимание необходимо уделить заключительному этапу, на котором проходит презентация проекта. По результатам исследования проблемы формулируются выводы, предложения и рекомендации [1, с. 264–265].

По продолжительности выполнения веб-квесты классифицируют на краткосрочные и долгосрочные, поэтому работа над краткосрочными может занимать от одного до трех занятий, а над долгосрочными – она длительнее [16].

Внедрение новых структурных элементов, развитие и модернизация учебного процесса привели к исчезновению четких границ между видами веб-квестов, то есть различные виды веб-квестов могут включать в себя похожие элементы и задачи. В зависимости от поставленной задачи, веб-квесты можно разделить на следующие типы:

1. Сбор данных – это самый простой веб-квест, поскольку цель студентов заключается в том, чтобы просмотреть определенные ресурсы в интернете и выбрать необходимую информацию.

2. Выражение собственных мыслей, собственного взгляда – цель веб-квеста заключается в сборе данных о событиях с целью дальнейшего высказывания своего мнения по этому поводу.

3. Детективное (журналистское) расследование – выполнение задания такого рода, студенты сталкиваются с определенной проблемой, таинственной историей или загадкой, которую должны решить. Чтобы найти разгадку, студенты должны принять участие в расследовании, выполняя различные роли. Участники учатся анализировать информацию под разным углом, с профессиональной точки зрения. В результате такой работы студенты должны написать убедительное эссе, выступить с защитой своего мнения или оформить информацию в виде репортажа.

4. Творческие задания – их цель заключается в предоставлении конечного результата в виде презентации, сочинения, рисунка, диаграммы и т. д.

Существует множество англоязычных сайтов, где можно создать веб-квест или ознакомиться с уже разработанными преподавателями:

<http://www.teacherfirst.com/index.cfm>;

<http://www.english.language.ru/>;

<http://questgarden.com/>;

<http://www.kn.pacbell.com/wired/fil/>;

<http://www.zunal.com/>;

<http://eduforge.org/projects/phpwebquest/>;

http://teacherweb.com/wq_home.html;

<http://webquest.org/>

В процессе изучения дисциплины «Профессионально-ориентированный академический курс иностранного языка» студенты направления подготовки менеджмент выполняют веб-квесты на следующие темы: ‘Development of international markets’, ‘cultural awareness in business’, ‘ethics at work’. Работа осуществляется в пять этапов.

1. Введение:

Веб-квест поможет преподавателю пробудить интерес студентов к предложенной теме, улучшить их компетентность в интернете, способность находить и обрабатывать информацию по указанной теме. У студентов будет возможность отработать навыки публичного вы-

ступления, представить свои работы, обсудить преимущества и недостатки своих презентаций в аудитории. Лучше, если студенты будут использовать только английский язык, чтобы выразить свое мнение.

2. Процесс:

Работа может быть как индивидуальной, так и в парах или в группах. Необходим доступ в Интернет. Студенты также могут работать дома или непосредственно в компьютерном классе. Преподаватель обговаривает какую ключевую информацию необходимо найти. Необходимое условие – учащиеся веб-квеста должны пользоваться только ресурсами, указанными в списке. Например: https://en.wikipedia.org/wiki/Main_Page, <http://www.wisegeek.com/what-are-the-different-types-of-international-markets.htm> и т. д.

3. Вопросы:

В процессе поиска информации студентам предлагается ответить на ряд вопросов по тематике занятия. Студенты готовят презентацию (самостоятельно, в паре, в группах). Например: 'Principles or profit?': debate some ethical dilemmas facing a drugs company'.

4. Оценивание:

а) содержание:

– информация не ясна или не решает поставленную задачу (2 балла);
– в презентации много лишней информации, не касающейся предложенной темы. Нет картинок (3 балла);
– информации не совсем достаточно, задача не полностью выполнена (4 балла);
– представлена четкая информация. Тема раскрыта (5 баллов).

б) структура:

– нет четкой структуры в разработанном материале. Текст неструктурирован (2 балла);
– информация не совсем логично представлена. Основная идея понятна, но может быть раскрыта лучше (3 балла);
– прослеживается некоторое единство, направленность, структура излагаемого материала (4 балла);
– идея понятна, логически правильно выстроено изложение материала. Презентация четко соответствует требованиям (5 баллов).

в) коммуникативные навыки:

– отсутствие зрительного контакта, темп речи слишком медленный/быстрый, незаинтересованная монотонная речь. Значительное количество грамматических ошибок (2 балла);
– незначительный зрительный контакт, неравномерный темп речи, наличие грамматических ошибок (3 балла);
– чувствуется зрительный контакт, хороший темп речи, понятная артикуляция, но есть несущественные грамматические ошибки (4 балла);
– четкая артикуляция и произношение, устойчивый темп речи, грамматически правильно построенная речь, хорошая осанка и зрительный контакт, энтузиазм, доверие (5 баллов).

г) орфография / грамматика:

– значительное количество орфографических и грамматических ошибок. Слабая лексика. Неправильное использование слов (2 балла);
– 4–6 орфографических или грамматических ошибок. По смыслу слова использованы неверно (3 балла);
– не более 3 орфографических или грамматических ошибок. Хороший словарный запас. Проблемы с печатью (4 балла);
– отсутствие орфографических или грамматических ошибок. Идеальный словарный запас.

д) стиль изложения:

– работа написана короткими однотипными предложениями со слабо выраженной связью между ними, часты случаи неправильного словоупотребления. Лексический словарь крайне беден. Нарушено стилевое единство текста (2 балла);

– синтаксические конструкции однообразны, встречается неправильное словоупотребление. Стиль работы не отличается единством, речь недостаточно выразительна (3 балла);

– лексический и грамматический строй речи достаточно разнообразен. Стиль работы отличается единством и достаточной выразительностью (4 балла);

– работа отличается богатством словаря, разнообразием используемых синтаксических конструкций, точностью словоупотребления. Достигнуто стилевое единство и выразительность текста (5 баллов).

е) восприятие аудиторией:

– аудитория практически потеряла интерес и не смогла понять смысл презентации (2 балла);
– аудитория, скорее всего, относится к изложенному материалу с умеренным интересом (3 балла);
– отношение аудитории к презентации позитивно, студенты проявляют интерес (4 балла);
– представленные факты привлекали всеобщее внимание, заинтересовали слушателей. Участие аудитории в презентации (5 баллов).

5. Вывод:

– после завершения проекта студенты выражают свое мнение по проблеме, аргументируют свою точку зрения, анализируют выступления оппонентов, обрабатывают полученную информацию, сопоставляют факты и делают определенные выводы;

– обрабатывают полученную информацию;
– употребляют в речи изученную лексику по теме;
– сотрудничают с другими учащимися, продуктивно работают в команде для решения поставленной проблемы;

– применяют творчески свои идеи;
– приобретают опыт коллективных взаимоотношений, сотрудничества и взаимопомощи;
– учатся вести «диалог культур»;

– повышается интерес к социокультурным особенностям страны изучаемого языка;

– способны осуществлять информационный поиск, оценивать степень значимости источника;
– умеют структурировать найденную информацию;
– проводят анализ найденной информации, делают выводы на основе совокупности отдельных фактов;

– осознают правила и нормы взаимодействия со сверстниками;
– умеют описывать и характеризовать факты и события по изучаемой теме на английском языке.

Включение в педагогический процесс веб-квестов способствует в значительной степени повышению эффективности обучения магистрантов профессионально-ориентированному иностранному языку, благодаря интересным творческим заданиям. Кроме этого такая технология способствует формированию медиакомпетентности студентов.

Выводы исследования. Применение веб-квестов в Севастопольском экономико-гуманитарном институте (филиале) «Крымского федерального университета имени В.И. Вернадского» позволяет видоизменять весь процесс преподавания иностранного языка, реализовывать модель личностно-ориентированного обучения, интенсифицировать занятия, а главное – совершенствовать систему самостоятельной подготовки студентов. Это способствует развитию личности будущего специалиста, позволяет создать целостную дидактическую модель изучения иностранного языка, развивает инициативу, уверенность в себе, умение творчески выполнять поставленные задачи, самостоятельно принимать ответственные решения, защищать свою точку зрения, критически мыслить. Методика использования веб-технологий, в частности веб-квестов в учебном процессе развивает познавательную активность студентов и повышает качество обучения.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Багузина Е.И. Методология создания веб-квестов

как формы итогов контроля знаний, умений и навыков при изучении студентами иностранного языка // Материалы 25-й Всероссийской научной конференции молодых ученых и студентов «Реформы в России и проблемы управления» – 2010. Вып. 2. М.: Изд-во Государственного университета управления, 2010. С. 167–168.

2. Багузина Е.И. Контроль сформированности иноязычной коммуникативной компетенции студентов в рамках коммуникативной модели обучения // Вестник Университета (Государственный университет управления). 2010. № 26. С. 264–265.

3. Бобровских О.Н. Использование веб-квестов в обучении (на примере английского языка. URL: <http://www.eidos.ru/journal/2008/1216.html>

4. Воробьев Г.А. Веб-квест технологии в обучении социокультурной компетенции :Английский язык, лингвистический вуз : Дисс...канд.пед.наук. Пятигорск, 2004. 220 с.

5. Лабзина П.Г. Принципы обучения профессионально-ориентированному иностранному языку в виртуальной реальности // Вестник Самарского государственного технического университета Сер: «Психол.-пед. науки». № 4 (36). 2017. С. 79–81

6. Сысоев П. В., Евстигнеев М. Н. Методика обучения иностранному языку с использованием новых информационно-коммуникационных Интернет-технологий; Феникс, Глосса-Пресс – Москва, 2014. 180 с.

7. Шукин А. Н. Современные интенсивные методы и технологии обучения иностранным языкам; Филоматис – Москва, 2013. 188 с.

8. 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.

9. Смирнова Е.В. Рекомендации к учебному процессу с применением программно-методического обеспечения обучения иностранному языку // Карельский научный журнал. 2017. Т. 6. № 2 (19). С. 32-35.

10. Хохленкова Л.А. Современные информационно-коммуникативные технологии в обучении иностранному языку будущих специалистов в высших учебных заведениях сервиса // Балтийский гуманитарный журнал. 2016. Т. 5. № 2 (15). С. 202-205.

11. Ясаревская О.Н., Ясаревская Д.П. Использование технологии продуктивного чтения при обучении иностранному языку студентов направления IT // XXI век: итоги прошлого и проблемы настоящего плюс. 2015. Т. 1. № 1 (23). С. 121-124.

12. 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.

13. Амитрова М.В., Гусарова Ю.В., Нелюбина Е.А., Садчикова Я.В. Оптимизация процесса обучения иностранному языку за счет использования облачных технологий // XXI век: итоги прошлого и проблемы настоящего плюс. 2015. Т. 3. № 6 (28). С. 54-58.

14. Dodge B. A Rubric for Evaluating WebQuests, 2001. URL: <http://webquest.sdsu.edu/webquestrubric.html>

15. Lamb A. Locate and Evaluate Webquests, 2000–2004 / EduScapes. Teacher Tap. Internet resources. Webquests. URL: <http://eduscapes.com/tap/topic4.htm>.

16. March T. Criteria for Assessing Best WebQuests. 2002–2003. URL: <http://www.bestwebquests.com/bwq/matrix.asp>.

Статья поступила в редакцию 08.06.2018

Статья принята к публикации 27.08.2018

**ФОРМИРОВАНИЕ ЛИЧНОСТИ ОБУЧАЮЩЕГОСЯ СРЕДСТВАМИ
ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ**

© 2018

Мухамедьяров Наиль Нариманович, кандидат филологических наук,
заведующий кафедрой физической культуры*Крымский инженерно-педагогический университет**(295000, Россия, Симферополь, пер. Учебный, 8, e-mail: ilalbashkin@gmail.com)*

Аннотация. Цель: разработать концепцию формирования личности обучающегося средствами физической культуры. Физкультурное воспитание в образовательной организации высшего образования должно включать несколько компонент, таких как телесное воспитание, социально-психологическое воспитание, интеллектуальное воспитание, способствующие самоорганизации здорового образа жизни обучающихся. *Методы исследования:* в статье описаны методы теоретического исследования (анализ, идеализация, мысленное моделирование), позволяющие разработать концепцию формирования личности обучающегося средствами физической культуры, в контексте совокупности принципов, факторов (внешних, внутренних, субъективных) и эмпирические методы исследования (анкетирование и тестирование, осуществленные на базе ГБОУВО РК «Крымский инженерно-педагогический университет»). Нормативный подход в проведении занятий физической культуры не обеспечивает осознания у обучающихся о развитии важных качеств личности, таких как целеустремленность, командный дух, уравновешенность, энтузиазм, оптимизм, художественный вкус. *Результаты:* на основе анализа научных трудов ученых в области физической культуры и воспитания молодежи, разработана концепция формирования личности обучающегося средствами физической культуры, сделан вывод о ценности физической культуры в развитии и становлении личности обучающегося, так как ее валеологическая направленность и рекреативная функция имеет немалое значение в образовательном процессе. *Научная новизна:* в статье впервые на основе использования компонент физической культуры исследована роль каждого компонента в развитии личности обучающегося. *Практическая значимость:* основные положения и выводы статьи могут быть использованы в научной и педагогической деятельности при рассмотрении вопросов развития личности обучающегося на занятиях физической культурой.

Ключевые слова: концепция, формирование, образование, физическая культура, обучающийся, личность, мотивация, интерес, самоорганизация, здоровый образ жизни, воспитание, физическая подготовка, гендерный подход, способность, нормативный подход, валеология, рекреативная функция.

**FORMATION OF THE PERSONALITY BY TRAINING BY MEANS
OF PHYSICAL CULTURE**

© 2018

Mukhamedyarov Nail Narimanovich, candidate of Philology,
Head of the Department of Physical Culture*Crimean Engineering and Pedagogical University**(295000, Russia, Simferopol, trans. Training, 8, e-mail: ilalbashkin@gmail.com)*

Abstract. Objective: to develop a concept of the formation of the personality of a student trained in physical culture. Physical education in the educational organization of higher education should include several components, such as bodily education, socio-psychological education, intellectual education, promoting the self-organization of a healthy lifestyle of students. Research methods: the article describes methods of theoretical research (analysis, idealization, mental modeling) that allow to develop the concept of personality formation trained by means of physical culture, in the context of a set of principles, factors (external, internal, subjective) and empirical research methods (questioning and testing, carried out on the basis of the State Educational Establishment of the Republic of Crimea "Crimean Engineering Pedagogical University"). The normative approach in conducting physical education classes does not provide students with awareness of the development of important personality traits, such as purposefulness, team spirit, poise, enthusiasm, optimism, artistic taste. Results: on the basis of the analysis of scientific works of scientists in the field of physical culture and education of youth, the concept of the formation of a personality trained by means of physical culture was developed, a conclusion was made about the value of physical culture in the development and formation of the learner's personality, since its valeological orientation and recreational function is of considerable importance in educational process. Scientific novelty: in the article the role of each component in the development of the learner's personality was studied for the first time on the basis of using a complex of components of physical culture. Practical significance: the main provisions and conclusions of the article can be used in scientific and pedagogical activities when considering the development of the personality of the student in physical education.

Keywords: concept, formation, education, physical culture, learner, personality, motivation, interest, self-organization, healthy lifestyle, upbringing, physical training, gender approach, ability, normative approach, valeology, recreational function.

Постановка проблемы в общем виде и ее связь с важными научными и практическими задачами. Модернизация российского образования, коснулась всех областей деятельности преподавателей, в том числе и физической культуры. Отечественная школа физической культуры как правило ориентирована на развитие двигательного аппарата обучающихся, почти не затрагивая культурологический компонент физического воспитания, интеллектуальную и духовную сферы деятельности обучающихся.

Анализ последних исследований и публикаций, в которых рассматривались аспекты этой проблемы и на которых обосновывается автор; выделение неразрешенных ранее частей общей проблемы. Некоторое ученые, такие как Н.Н. Визитей, М.Я. Виленский, В.И. Столяров и др. [1–8] считают, что односторонняя ориентация физической культуры на развитие аппаратно-двигательного

го комплекса обучающегося, не представляет возможность преподавателю формировать культурные и духовные компоненты физической культуры. Так как понятие физической культуры многогранно, и было рассмотрено во многих трудах отечественных и зарубежных ученых [9–11], считаем актуальным такое определение: «основная ценность личности обучающегося, так как способствует протеканию социально-биологического потенциала жизнедеятельности и обеспечивает гармонию в развитии» [12]. Актуальность темы формирования физической культуры обучающегося не вызывает сомнения, поскольку на протяжении многих лет исследовалась учеными [2; 3; 13–15] в области теории и методики физического воспитания. Вопросы формирования личности обучающегося средствами физической культуры, изучены и исследованы недостаточно глубоко, не разработаны научно-методологические концепции и педагогические

технологии, с помощью которых возможно активизировать образовательный процесс в образовательной организации высшего образования (ООВО).

Деятельность преподавателей кафедры физическая культура ООВО, при формировании личности обучающегося, необходимо ориентировать на реализацию потенциальных возможностей обучающихся для поддержания хорошей физической формы, развития интеллектуальных и духовных составляющих. В научных исследованиях физкультурное воспитание зачастую представлена совокупностью компонент, представленных на рисунке 1.



Рисунок 1 – Компоненты физической культуры
* Составлено автором

Формирование целей статьи (постановка задания).

Проанализируем пути и способы формирования личности обучающегося средствами физической культуры в образовательной организации высшего образования, достижения цели мотивационно-потребностной сферы личности, то есть для формирования здорового образа жизни обучающихся.

Изложение основного материала исследования с полным обоснованием полученных научных результатов. Основной профессиональной образовательной программой предусмотрено определенное количество часов, для проведения дисциплины физическая культура, в объем которых невозможно включить и реализовать развитие и формирование вышеперечисленных компонент физической культуры [15–18]. Для того чтобы обучающиеся могли физически самосовершенствоваться необходимо плавная трансформация образовательного процесса с переходом обязательных форм обучения физической культуры в мотивационно-потребностную сферу деятельности [19–20]. Физическое воспитание в образовательном процессе будет успешно работать при самоорганизации здорового образа жизни (ЗОЖ), в случае если теоретические знания обучающихся применяются в их практической деятельности. Следовательно, преподаватели дисциплины физическая культура должны направлять свою педагогическую деятельность не только на теоретический материал и его использование в повседневной жизни обучающихся, но и на развитие интереса к дисциплине, формирование мотивации и становлением ценностного отношения к ведению здорового образа жизни обучающегося. В связи с этим, необходимо спроектировать концепцию формирования личности обучающегося средствами физической культуры, в основе которой заложены принципы, отражающие педагогические условия образовательного процесса по дисциплине физическая культура. Основные принципы представлены на рисунке 2.

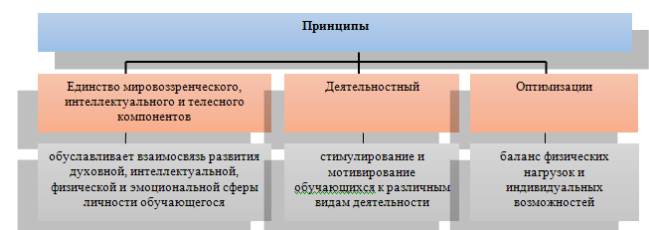


Рисунок 2 – Принципы, на которых основана концепция формирования личности средствами физической культуры

* Составлено автором

При грамотной методической реализации вышеперечисленных принципов, предусматривающей исполь-

зование педагогических технологий возможна трансформация образовательного процесса в инновационный по содержанию и способам организации. Структура предложенной концепции предполагает следующие составляющие: социально-психологическое воспитание, интеллектуальное воспитание, воспитание и совершенствование физического состояния (телесный компонент). Развитие интеллектуальной составляющей физического воспитания - это процесс приобретения общих знаний, влияющих на кругозор личности обучающегося, и позволяющий применять такие знания в физкультурной деятельности, а также формирующий когнитивно-творческую способность. Воспитание и совершенствование физического состояния (телесный компонент) предполагает развитие физического потенциала личности и двигательных способностей. Также этот принцип обусловлен тесной связью гармонии развития духовных и физических сфер личности обучающегося. Концепция физкультурного воспитания включает формы организации физкультурной и спортивной деятельности, содержащие социально-культурное значение. При разработке и реализации концепции физкультурного воспитания необходимо проводить учет факторов, которые являются препятствием для формирования положительной мотивации и ценностного отношения к занятиям физкультурой и спортом. Рассмотрим детальнее эти факторы, которые можно подразделить на внешние, внутренние и субъективные.

1. Внешние: лимит свободного времени для занятий физической культурой и спортом; недостаток теоретических знаний для самостоятельного выполнения упражнений; недостаток финансовых средств для приобретения личного инвентаря.

2. Внутренние: технически устаревший специализированный инвентарь в спортивных залах образовательных организаций высшего образования; повышение качества знаний для самостоятельных занятий физкультурной деятельностью; возможность после поступления в ООВО выбирать вид спорта, соответствующий индивидуальным способностям и дальнейшее совершенствование в нем в течение всего периода обучения.

3. Субъективные (индивидуальные, личностные): улучшение физической формы; корректировка фигуры; снятие умственного напряжения; повышение работоспособности.

Так как концепция физкультурного воспитания личности обучающегося содержит социально-психологический компонент, необходимо рассмотреть духовную ценность занятий физкультурой. Занятия физической культурой развивают у обучающихся такие качества как целеустремленность, командный дух (при командных видах спорта), уравновешенность, энтузиазм, оптимизм, художественный вкус. Как показывает практический опыт проведения занятий, обучающиеся не связывают развитие таких качеств, поскольку образовательный процесс в ООВО имеет нормативный подход, в основе которого лежит общая и профессионально-прикладная подготовка обучающихся. Нормативный подход сказывается на духовной ценности, которой обладает физкультурная деятельность. Траектория освоения физической культуры берет свое начало с приобретения системы мировоззренческих знаний и знаний, способствующих формированию ценностного отношения к физической культуре и самосовершенствованию. В «идеале» обучающийся с помощью полученных знаний и сформированных способностей на занятиях физической культурой - образованная личность, с комплексом систематизированных междисциплинарных знаний из философии, социологии, психологии, педагогики, естественных наук. Все это способствует сознательному совершенствованию физической подготовленности и самоорганизации здорового образа жизни обучающегося.

В беседах с обучающимися выяснилось, что актуальным аспектом темы формирования личности средствами

физической культуры является:

- недостаток теоретических знаний о рациональном питании, осуществлении контроля за весом, отсутствие психологических тренингов (особенно среди женского пола) и организации регулярной двигательной активности;
- теоретические вопросы, касающиеся заботы о здоровье, о жизнедеятельности организма;
- формирование сексуальной культуры и полового поведения, семейное физическое воспитание.

Интересующие аспекты темы разделились по гендерному принципу, опрошенные женского пола предрасположены к занятиям с ритмичными упражнениями под музыку, проявляют готовность следить за своим весом, регулировать эмоциональное состояние, получать знания о сексуальной культуре и воспитании детей. Юноши склонны к совершенствованию физической формы и освоению знаний о видах спорта, благоприятствующих самореализации.

Выводы исследования и перспективы дальнейших изысканий данного направления. При проведении исследования и бесед с обучающимися выявлено, что преобладающей ценностью (для юношей и девушек) все-таки является валеологическая направленность и рекреативная функция занятий физической культурой. Разработанная концепция формирования личности обучающегося средствами физической культуры сформирует новый менталитет обучающихся, который способствует самоорганизации здорового образа жизни и приумножению духовных ценностей. В свою очередь необходимо принимать во внимание все факторы (внутренние, внешние, субъективные), влияющие на уровень физкультурной и спортивной активности обучающихся и пытаться их устранять. Занятия по дисциплине физическая культура в ООВО - значительная часть воспитательного процесса и процесса развития личности обучающегося, при которых возможно решение задач профессиональной подготовки будущих специалистов. Наряду с этим концепция имеет наивысшую цель - развитие физических способностей, нравственное и интеллектуальное совершенствование, эстетическое воспитание личности обучающегося.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Визитей, Н. Н. Теория физической культуры: к коррективке базовых представлений / Н. Н. Визитей. - М.: Советский спорт, 2009. - 184 с.
2. Виленский, М. Я. Физическая культура : учебник / М. Я. Виленский, А. Г. Горшков. — 2-е изд., стер. — М.: КНОРУС, 2016. — 214 с.
3. Столяров, В.И. Философия спорта и телесности человека: Монография. В 2-х кн. – Кн.1. Введение в мир философии спорта и телесности человека. – М.: Издательство «Университетская книга», 2015. – 766 с.
4. Столяров В.И. Спартианский универсализм: аксиология культуры, образа жизни и развития личности (Физическая культура и спорт в системе ценностей спартианской концепции универсализма) // Физическая культура и спорт в свете истории и философии науки: учебное пособие/под ред. А.А. Передельского. – М.: изд-во «Физическая культура». 2011 г. С. 391–429.
5. Столяров В.И. Содержание и структура физкультурно-спортивного воспитания детей и молодежи (теоретический анализ): Монография/ В.И. Столяров, С.А. Фирсин, С.Ю. Баринов. – Саратов: ООО Издательский центр «Наука», 2012. – 268 с.
6. Черепов, Е. А. Современное состояние системы физического воспитания в России: основные проблемы и пути совершенствования / Е. А. Черепов, А. В. Ненашева // Человек. Спорт. Медицина. 2014. – Т14. – №3. – С. 5–18.
7. Пашин, А.А. Физическая культура основа формирования ценностей здорового образа жизни / А. А. Пашин А.А. // Известия ПГУ им. В.Г. Белинского. 2013. – №24. – С. 736–741.

8. Пашин, А.А. Формирование ценностного отношения к здоровью в физическом воспитании школьников: монография / А.А. Пашин. – Пенза: ПГПУ, 2011. – 228 с.

9. Мухамедьяров, Н. Н. Анализ видов физической культуры в современном обществе / Н. Н. Мухамедьяров // Современные проблемы науки и образования. – 2018. – № 4.

10. Курасбедиани, З. В. Физическая культура как фактор формирования личности / З. В. Курасбедиани // Научные ведомости БелГУ. Серия: Философия. Социология. Право. 2008. – № 4 (44). – С. 191–196.

11. Митин, Е. А. Физическая культура и спорт основа здорового образа жизни / Е. А. Митин // Universum: Вестник Герценовского университета. 2012. – № 10. – С. 20–22.

12. Каган, М. С. Философская теория ценности / М.С. Каган. - Санкт-Петербург, ТОО ТК «Петрополис», 1997. - с. 205.

13. Матвеев, Л. П. Теория и методика физической культуры, учебник для институтов физической культуры / Л.П.Матвеев. - М.: ФиС, 1991. - 543 с.

14. Новиков Б. И Физическая культура личности: сущность, структура, пути формирования /Б. И. Новиков // Физическая культура личности студента: Сб. статей М., МГУ, 1991. С. 7–14.

15. Быстров, С. М. Студенческие шахматы (методика обучения, теория стратегии и тактики, история шахмат, спортивные достижения). Учебно-методическое пособие / С. М. Быстров, А. А. Васильев - СПб: ФГБОУ ВПО ПГУПС, 2015 – 145 с.

16. Внуков, А. П. Формирование потребности в физическом самосовершенствовании студентов педагогических институтов: автореф. дис. ... канд. пед. Наук: 13734 / А. П. Внуков. – М., 1982. – 16 с.

17. Ключник, П. И. Физическое воспитание в процессе формирования социально активной личности будущего учителя : дис. канд. пед. наук / П. И. Ключник. М., 1988. - 231с.

18. Герасимов, А. Ю. Формирование познавательной активности студентов на занятиях по физической культуре / А. Ю. Герасимов // Ученые записки университета имени П.Ф. Лесгафта. 2013. - № 1 (47). - С. 21–25.

19. Букин, В. П. Здоровый образ жизни студенческой молодежи в контексте физкультурно-оздоровительной деятельности / В. П. Букин, А. Н. Егоров // Известия высш. учеб. заведений. Поволжский регион. Общественные науки. 2011. – №2 (18). – С. 105–113.

20. Данилова, Е. А. Молодежь в региональном социуме: теоретический аспект / Е. А. Данилова, Е. В. Щанина // Известия высших учебных заведений. Поволжский регион. Общественные науки. – 2010. – № 1 (13) – С. 62–69.

Статья поступила в редакцию 02.07.2018

Статья принята к публикации 27.08.2018

УДК 37.037

ВОЗМОЖНЫЕ ВАРИАНТЫ ОПТИМИЗАЦИИ ТЕХНИЧЕСКОЙ И АРТИСТИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ АЭРОБИСТОВ

© 2018

Назаренко Наталья Неведовна, кандидат педагогических наук,
доцент кафедры физической культуры и спорта

Популо Гельшиган Миргазовна, кандидат педагогических наук,
доцент кафедры физического воспитания

*Тольяттинский государственный университет
(445020, Россия, Тольятти, улица Белорусская, 14, e-mail: office@tlttsu.ru)*

Аннотация. На новом этапе современного развития общества спортивная аэробика, как вид спорта находится в процессе адаптации к потребностям мирового сообщества. Большую популярность приобретают новые зрелищные, эстетические виды спорта, высокая конкуренция и стабильное превосходство спортсменов одних и тех же стран. Как показывается анализ научно-исследовательской и методической литературы по проблеме повышения эффективности спортивной подготовки, одним из важнейших направлений развития спортивной аэробики является рост технического и исполнительского мастерства посредством достижения элегантности, пластичности, изящества и высокой виртуозности выполнения движений. Спортивные специалисты постоянно находятся в поиске инновационных технологий, которые позволят многогранно и сбалансировано воздействовать на спортсмена. Данная работа посвящена важнейшим частям спортивной подготовки в фитнес-аэробике—технической и артистической подготовленности девочек 13–14 лет. В статье авторы проводят анализ современных существующих систем по подготовке спортсменов в фитнес аэробике, дают характеристику технической и артистической подготовки аэробистов. Статья посвящена разработке и использованию различных методик оптимизации технической и артистической подготовки в учебно-тренировочном процессе девочек, занимающихся аэробикой, что является актуальной проблемой в настоящее время. В статье проводится сравнительный анализ, где экспериментально подтверждается положительное влияние разработанной методики на техническую и артистическую подготовку в фитнес-аэробике.

Ключевые слова: спортивная аэробика, оптимизация, техническая и артистическая подготовка, развитие, способности, упражнения, методика, учебно-тренировочный процесс, исследование, сравнительный анализ, аэробисты.

WAYS OF IMPROVEMENT OF AEROBIC-SPORTSMEN'S TECHNICAL AND ARTISTIC SKILLS

© 2018

Nazarenko Nataliya Nefedovna, candidate of pedagogical science,
associate professor of the chair «Physical culture and sport»

Populo Gelshigan Mirgazovna, candidate of pedagogical science,
associate professor of the chair «Physical Education»

*Togliatti State University
(445020, Russia, Togliatti, street Belorusskaya, 14, e-mail: office@tlttsu.ru)*

Abstract. Nowadays, aerobics as a sport is adapting to the needs of the world community. A great popularity is acquired by new spectacular, esthetic sports. There is a high level of competition and stable superiority of one-country-athletes. As the analysis of the researches of the problem of improving the effectiveness of sports training reveals, one of the most important spheres of the development of aerobics is the improvement of the technical and performing skills through the achievement of elegance, plasticity, and high virtuosity in performing movements. Sports specialists are constantly in search of innovative technologies that will provide a multifaceted and balanced impact on the athlete. This work is devoted to the most significant parts of sports training in fitness aerobics—technical and artistic preparedness of girls aged 13–14. The authors analyze the existing systems for training athletes in fitness aerobics; give a description of aerobists' technical and artistic trainings. The article is devoted to the development of the various techniques for optimizing technical and artistic training in the training process of girls engaged in aerobics, which really is an up-to-date problem. There is a comparative analysis, revealing the positive influence of the developed technique on technical and artistic training in fitness aerobics.

Keywords: sport-aerobics, optimization, technical and artistic training, development, abilities, exercises, methodology, training process, research, comparative analysis, aerobic sportsmen.

На современном этапе развития фитнес-индустрии все большее внимания уделяется становлению программ детского фитнеса. Это направление активно развивается в России по ряду объективных причин, прежде всего, увеличение рождаемости, развитие системы оздоровительных учреждений, клубов, проведение большого количества оздоровительных семейных мероприятий, модным стал здоровый стиль жизни, масштабное развитие фитнес-индустрии [1–13].

Спортивная аэробика является достаточно молодым видом спорта. Этот вид отличается зрелищностью, динамикой и эстетической привлекательностью. Активно развивающаяся в последние годы, спортивная аэробика претендует на включение в программу Олимпийских игр [14].

Основные тенденции развития спорта высших достижений в двадцать первом веке связаны с интенсификацией тренировочного процесса и высокой напряженностью соревновательной деятельности [15]. Каждый спортсмен стремится к реализации своих индивидуальных возможностей и способностей. Условия развития спорта высших достижений предъявляют высокие тре-

бования к подготовке спортсменов. По мнению специалистов А. А. Сомкина, Е. А. Веревкиной, Е. А. Поздеевой и др. определены следующие направления развития спортивной аэробики: «...увеличение сложности соревновательных программ; внедрение и конструирование новых оригинальных связующих и переходных элементов; повышение виртуозности исполнения технически сложных двигательных действий; включение в композицию моторных актов различной структурной трудности; рост технического и исполнительского мастерства посредством достижения элегантности, пластичности, изящества и высокой виртуозности выполнения движений». На новом этапе современного развития общества спортивная аэробика, как вид спорта находится в процессе адаптации к потребностям мирового сообщества. Большую популярность приобретают новые зрелищные, эстетические, яркие виды спорта, такие как спортивная аэробика, фристайл и т. д. Спортивные специалисты постоянно находятся в поиске инновационных технологий, которые позволят многогранно и сбалансировано воздействовать на спортсмена [16; 17]. Сейчас международная федерация аэробики объединяет спортсменов

более чем из 40 стран мира. Численность спортсменов, участвующих в соревнованиях неуклонно растет.

Всё выше сказанное позволяет судить о необходимости изучения особенности технической и артистической подготовки в фитнес-аэробике. Поэтому разработка и использования в учебно-тренировочном процессе девочек, занимающихся аэробикой, различных методик оптимизации технической и артистической подготовки является актуальной проблемой в настоящее время.

Целью исследования являлось оптимизация технической и артистической подготовки аэробигов.

В ходе исследования решались следующие задачи:

1. Изучить особенности технической и артистической подготовки в фитнес-аэробике.

2. Разработать методику оптимизации технической и артистической подготовки девочек 13–14 лет в фитнес-аэробике.

3. На практике проверить эффективность предложенной методики.

Спортивная аэробика, по классификации относится к сложнокоординационным видам спорта. Стабильность выступлений аэробигов достигается благодаря гармоничному соотношению показателей специальной физической и технической подготовленности при высоком уровне артистичности исполнения. Спортивная аэробика – это художественно-зрелищный вид спорта со специально организованной двигательной деятельностью. Исполнительское мастерство имеет такое же значение как в искусстве и поэтому оценивается так же как техническое мастерство. Четкое выполнение сложного в техническом отношении элемента, не всегда дает гарантию высокой оценки, элемент должен быть выполнен виртуозно, ярко и произвести впечатление не только на зрителей и на судей. Поэтому в тренировочном процессе необходимо формировать не только навыки базовых двигательных действий, которые составляют основное содержание соревновательных программ, но и дополнительные компоненты, которые позволят раскрыть индивидуальный стиль спортсмена [18–20]. В соревновательной деятельности особое значение придается оригинальности соревновательных композиций, в которых аэробигов получит возможность раскрыть свой творческий потенциал, показать эмоциональное восприятие каждого движения [3; 21].

Спортивная аэробика, или как ее еще называют аэробная гимнастика - характеризуется способностью спортсменов исполнять непрерывные сложные сочетания аэробных движений высокой интенсивности под музыку. В программах, представляемых на соревнованиях, спортсмены должны продемонстрировать непрерывное движение, гибкость, силу в выполнении упражнений [22]. Это должно сочетаться с высокой степенью совершенства базовых шагов и элементов сложности. Для создания динамичных, ритмичных и непрерывных последовательностей движений высокой и низкой интенсивностью воздействия базовые шаги должны сочетаться с движением рук и выполняться точно в соответствии с музыкальным сопровождением. Эти движения должны обеспечить высокий уровень интенсивности в упражнениях [14; 23; 24].

Техническая подготовка оценивается по критериям, в которые входит четкость выполнения элементов, это означает, что все элементы композиции должны быть выполнены в соответствии со стилем гимнастики (прямые ноги, оттянутые носки, прямые линии, амплитуда движений, высота прыжков и т. д.) и в соответствии с техническими требованиями к элементам определенной группы сложности. Технические требования к исполнению элементов: четкость дифференцирования пространственно-силовых параметров моторного акта; чистота линий тела, амплитуда движений. В композиции должно быть равномерное распределение сложных и оригинальных элементов во всех частях упражнения (в начале, в середине и в конце). Достаточная сложность упражне-

ния, предусматривает наличие элементов определенной группы сложности. В оценке техники выполнения элементов ставится меньшее количество баллов, если исполнители допускают незначительные отклонения от пространственно-временных и силовых параметров моторного акта. Кроме вышеперечисленных отклонений от технически правильного выполнения элемента, оцениваются грубые нарушения, к которым относятся: периодические отступления от пространственно-временных и силовых параметров движений; существенные отступления от пространственно-временных и силовых параметров движений; существенное нарушение структуры сложных элементов; низкий уровень четкости и чистоты выполнения упражнений. Сложность элементов должна соответствовать правилам соревнований. При оценивании техники выполнения упражнения важным критерием является равномерное распределение сложных и оригинальных элементов во всех частях соревновательного упражнения. Самой высокой судейской оценки заслуживает выступление, в котором равномерно распределены сложные и оригинальные элементы во всех трех частях композиции. При относительно равномерном распределении сложных и оригинальных элементов в разных частях композиции, спортсмены получают более низкий балл. Неравномерное распределение оригинальных элементов, при достаточной сложности, оценивается средним баллом. Сосредоточенность сложных и оригинальных элементов в средней части композиции и недостаточная сложность оценивается более низкими баллами. Самый низкий балл по технической подготовке получают спортсмены, у которых оригинальные и сложные элементы сконцентрированы в первой части композиции и недостаточная сложность [25].

При оценивании артистичности прослеживается большая связь между всем упражнением и выбранной музыкой. Артистичность оценивается по следующим критериям: высокий уровень согласования музыки и движений; полное синхронное выполнение движений; выразительное исполнение элементов; использование в композиции различных танцевальных направлений. В любом случае, техническая подготовка занимает ведущее место в системе интегральной подготовки спортсменов всложно-координированных видах спорта, поскольку исполнительское мастерство является основным критерием для оценки спортивного результата.

С целью оптимизация технической и артистической подготовки девочек 13–14 лет в фитнес-аэробике в экспериментальной группе мы использовали методику совершенствования исполнительского мастерства. Методика включала несколько блоков:

– упражнения специальной подготовки (упражнения на развитие общей и специальной выносливости, быстроты движений, мышечной силы; ловкости, статические и динамические упражнения, танцевальные шаги и связки из различных направлений, высокоэстетичные, выразительные позы и жесты) [26–29];

– упражнения для разучивания базовых элементов аэробики повышенной сложности (подводящие упражнения к «Шушуновой», взрывная рамка: мин. требования – 90 градусов из 10 см в 10 см от пола, «Козак»: руки снизу вперед, разучивание базовых шагов);

– прыжковая подготовка (упражнения для повышения координации движения опорно-двигательного аппарата при отталкивании, средства скоростно-силовой подготовки, упражнения на умение тормозить вращения исходя из любого исходного положения и т. п.);

– акробатическая подготовка (упражнения на выполнении техники приземления в прыжках разной структуры и сложности, упражнения на выполнение техники безопорных вращений тела вокруг продольной оси и т. п.);

– хореографическая подготовка (манера ухода и выхода на площадку; отработка натянутости подъема, колени, позвоночник, рук в момент выполнения базовых

шагов и акробатических элементов);

– формирование динамичной осанки (ДО) (освоить ДО в простейших условиях, освоить ДО в условиях, приближенных к условиям выполнения элемента, освоить ДО в ходе выполнения элемента);

– артистическая подготовка (любые направления современных и классических танцев, любое музыкальное произведение продолжительностью не более 1 минуты, за это время необходимо рассказать движением тела задуманный сюжет).

В тренировочном процессе контрольной группы для формирования технической и артистической подготовки применялись стандартные методики.

Сравнительный анализ результатов показывает, что применение методики оптимизации технической подготовки уменьшило количество попыток в наборе определенного времени в тесте «Фламинго» статического равновесия в экспериментальной группе на 33 % по сравнению с контрольной, где результат увеличился только на 16,5 % (при $P < 0,05$). Очевидно, уменьшение количества попыток для набора определенного времени удержания равновесия в экспериментальной группе в связи с использованием большого количества упражнений в конкретном положении. Кроме этого, в занятиях экспериментальной группы применялись связи различных базовых шагов на ограниченной площади, использование гимнастического оборудования.

Результаты теста «Бег 30 м» фиксировались в секундах, этот показатель направлен на определение уровня развития быстроты. Сравнивая полученные после эксперимента результаты, мы наблюдаем положительную динамику как в экспериментальной, так и в контрольной группах, в то время как у контрольной группы изменения произошли незначительные – на 1,5 %, а в экспериментальной показатели улучшились на 7,3 %.

Сравнение результатов по прыжкам в длину с места показывает положительную тенденцию после применения экспериментальной программы в тренировочном процессе. В экспериментальной группе результат прыжка увеличился на 9,5 %, и контрольной группе – на 2,9 %, (при $P < 0,05$), что показывает достоверность результатов и эффективность предложенной методики.

Сравнивая результаты теста «Сгибание и разгибание рук в упоре лежа» (результаты учитывались по кол-ву раз) обнаруживаем положительную тенденцию в экспериментальной группе после применения специфических упражнений в каждой тренировке – результат улучшился на 13,6 %. А в контрольной группе результаты остались на прежнем уровне (при $P < 0,05$), что показывает достоверность результатов и эффективность предложенной методики.

Сравнение результатов технической подготовки двух групп, показывает, что применение методики разучивания базовых элементов фитнес-аэробики повышенной сложности, используя подводящие упражнения, дало увеличение оценки технической подготовки в баллах в экспериментальной группе на 0,71 балла по сравнению с контрольной, где показатели изменились на 0,07 балла (при $P < 0,05$), статистически достоверные различия.

В конце эксперимента повторное тестирование показателей артистической подготовки показало, что за период эксперимента произошли достоверные изменения ($P < 0,05$). Наибольший темп прироста показателей артистической подготовки отмечен в экспериментальной группе и составил 19,1 %, по сравнению с контрольной – 1,8 %.

На основании экспериментальных данных было установлено, что оптимизация технической и артистической подготовки девочек 13–14 лет в фитнес-аэробике на этапе углубленной специализации возможна при использовании методики совершенствования исполнительского мастерства при систематическом использовании подготовительных упражнений для разучивания аэробных

упражнений повышенной сложности, разнообразных сочетаний аэробных шагов и связок, специальной разметки.

Таким образом, результаты проведенной экспериментальной работы подтверждают гипотезу о том, что внедрение в учебно-тренировочном процессе девочек, занимающихся аэробикой, методики оптимизации технической и артистической подготовки будет способствовать улучшению результатов технической и артистической подготовленности.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Бутин И.М. Развитие физических способностей детей / И.М. Бутин. - М.: Владоспресс, 2001. – 105 с.
2. Назаренко Н.Н. Развитие современных фитнес-технологий // Материалы IV Всероссийская научно-практическая конференция: «Профессионально-личностное развитие студентов в образовательном пространстве физической культуры» – Тольятти, 2015. – С. 172–179
3. Менхин, Ю. В. Оздоровительная гимнастика: теория и методика / Ю. В. Менхин, А. В. Менхин. - Ростов н/Д: Феникс, 2002. - 384 с.
4. Семенихин Д.В. Фитнес. Гид по жизни Д.В.Семенихин – ИД СК-С, 2013г. - 288с.
5. 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.
6. Серпер С.А. Педагогический фактор в фитнесе: перспективы развития // Поволжский педагогический вестник. 2016. № 4 (13). С. 62-66.
7. 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.
8. 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.
9. Иванова Т.Н. Социоэкологический потенциал физической культуры и спорта в жизни современного человека // Карельский научный журнал. 2017. Т. 6. № 2 (19). С. 149-151.
10. Бакулина Я.С., Ведерников А.В., Гусев А.А. Социально-экономические проблемы в области спорта и физической культуры системы вуза, пути решения и развития // Вестник НГИЭИ. 2015. № 9 (52). С. 18-22.
11. Добронравова О.В., Паньков А.В. Спорт - это жизнь! // Балтийский гуманитарный журнал. 2016. Т. 5. № 2 (15). С. 177-180.
12. Васюкова В.А., Воробьева И.В., Коваленко Н.П., Куштова М.Х. Инновационная деятельность в сфере физической культуры и спорта как неотъемлемая часть элемента национальной экономики // Азимут научных исследований: экономика и управление. 2016. Т. 5. № 3 (16). С. 68-73.
13. Соломахина Т.Р., Бобровский Е.А. Оценка вовлеченности населения в массовый спорт в регионах центрального федерального округа // Карельский научный журнал. 2017. Т. 6. № 3 (20). С. 157-159.
14. Спорт высших достижений. Спортивная гимнастика [Электронный ресурс]: учебное пособие/ Л.А. Савельева [и др.]. - Электрон. текстовые данные. - М.: Человек, 2014.- 148 с.
15. Спорт и движение/ Энди Стил. - Санкт-Петербург, Арт-Родник 2008. - 176с.
16. Попов В.Б. 100 специальных упражнений в подготовке легкоатлетов/В.Б. Попов. - Электрон.текстовые данные. - М. : Человек, 2012. - 224 с.
17. Популо Г.М. Использование нетрадиционных средств, форм и методов организации физкультурно-оздоровительной деятельности // Физическая культура в школе. - 2014. - № 8. - С. 4–649.
18. Бумарскова Н.Н. Комплексы упражнений для раз-

вития гибкости: учебное пособие / Н.Н. Бумарскова. - Электрон.текстовые данные. - М.: Московский государственный строительный университет, ЭБС АСВ, 2015. - 128 с.

19. Вайнбаум Я.С. Дозирование физических нагрузок школьников – М.: Просвещение, 2001. - 120с.

20. Гужаловский А.Ф. Развитие двигательных качеств у школьников. - Минск: Нар.освіта, 1978. - 88 с.

21. Озеров, В. П. Психомоторное развитие спортсменов / В. П. Озеров. - Кишинёв: Штиинца, 1984. - 140 с.

22. Курепина, М.М. Анатомия человека / М.М. Курепина. – М.: ВЛАДОС, 2003. – 384 с.

23. Стретчинг как технология сохранения и стимулирования здоровья старших дошкольников/ Жердева С.Е., Ильина Г.В.// VII Международная студенческая электронная научная конференция «Студенческий научный форум» - 2015. [Электронный ресурс] - 190 с.

24. Стретчинг для здоровья суставов: Фан Чжиюн – Москва, 2004. - 224с.

25. Сайт науки и спорта – <http://www.topendsports.com/>.

26. Лях В.И. Двигательные способности // Физическая культура в школе. – 2005. - 44с.

27. Палыга В.Д. Гимнастика. – М.: Просвещение, 2000. - 238с.

28. Стриано, Филипп. С85 Анатомия упражнений для спины / Филипп Стриано; [пер. с англ. Э. Э. Бусловой] - 2-е изд. - Москва : Издательство «Э», 2018. - 160 с.: ил. - (Анатомия спорта).

29. Фредерик Делавье. Анатомия силовых упражнений для мужчин и женщин / Ф. Делавье. Изд. Рипол – Классик, 2016. - 192 с.

Статья поступила в редакцию 19.06.2018

Статья принята к публикации 27.08.2018

УДК 372.882

СТРАТЕГИИ ЧТЕНИЯ В УСЛОВИЯХ РЕАЛИЗАЦИИ РЕГИОНАЛЬНОГО КОМПОНЕНТА ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ

© 2018

Никонова Надежда Ильинична, кандидат педагогических наук, доцент кафедры
«Методика преподавания русского языка и литературы»

Журавлева Анна Анатольевна, студент

*Северо-Восточный федеральный университет имени М.К. Аммосова
(677000, Россия, Якутск, улица Белинского, 58, e-mail: Kytalik@mail.ru)*

Аннотация. В статье раскрывается специфика применения стратегий чтения на уроках литературы в 7 классе в условиях билингвальной образовательной среды Республики Саха (Якутия). Актуальность анализируемой проблемы не вызывает сомнений у профессионального педагогического сообщества. В процессе освоения художественных текстов обучающиеся должны не только его изучать, но и определять свое отношение к другим текстам, к самим себе. Проблема внедрения разнообразных стратегий чтения рассматривается в статье в аспекте реализации аналитических, творческих способностей учеников при включении регионального компонента в образовательный процесс. Изучение и анализирование научной литературы по данной теме привело к попытке классификации стратегий чтения по видам деятельности обучающихся. В процессе исследования применены методы: анкетирование, качественный анализ статистических данных, изучение и анализ апробированных стратегий, обобщение опыта. Рассматриваются предтекстовые, текстовые, послетекстовые стратегии в ходе анализа рассказов А.П. Чехова «Хамелеон» и А.И. Софронова «Дьүһүн кубулуйумтуо». В результате исследования установлено, что респонденты имеют средние результаты читательского интереса, отмечаются дальнейшие пути работы с ними. В статье авторы приходят к выводу, что использование стратегий чтения на уроках литературы с внедрением регионального компонента предполагает развитие аналитических, креативных потенциалов школьников с соблюдением педагогических условий для дальнейшего их саморазвития и самореализации.

Ключевые слова: стратегии чтения, стратегический подход, смысловое чтение, региональный компонент, билингвальная среда, анкетирование, предтекстовые, текстовые, послетекстовые стратегии, мозговой штурм, диаграмма Эйлера.

READING STRATEGY IN THE CONDITIONS OF REALIZATION OF THE REGIONAL COMPONENT OF THE EDUCATIONAL ENVIRONMENT

© 2018

Nikonova Nadeshda Ilinichna, candidate of pedagogical sciences, associate professor
of the department of «Russian language literature and teaching methodology»

Zhuravleva Anna Anatolievna, student

*North-Eastern federal university named after M.K. Ammosov
(677000, Russia, Yakutsk, street Belinsky, 58, e-mail: Kytalik@mail.ru)*

Abstract. The article reveals the specifics of the use of reading strategies in the literature lessons in the 7th grade in the conditions of bilingual educational environment of the Republic of Sakha (Yakutia). The relevance of the analyzed problem is not in doubt in the professional pedagogical community. In the process of mastering literary texts, students should not only study it, but also determine their attitude to other texts, to themselves. The problem of implementation of various reading strategies is considered in the article in the aspect of implementation of analytical, creative abilities of students with the inclusion of a regional component in the educational process. The study and analysis of scientific literature on this topic led to an attempt to classify reading strategies by types of activity of students. In the course of the study, the following methods were used: survey, qualitative analysis of statistical data, study and analysis of tested strategies, generalization of experience. Consider pretexts, text, posttexts strategy in the analysis of the stories of A.P. Chekhov's «Chameleon» and A.I. Sofronov «The change in the image». The study found that the respondents have the average results of the reader's interest, noted further ways of working with them. In the article the authors come to the conclusion that the use of reading strategies in literature lessons with the introduction of a regional component presupposes the development of analytical, creative potentials of schoolchildren with observance of pedagogical conditions for their further self-development and self-realization.

Keywords: reading strategy, strategically approach content reading, the regional component, a bilingual environment, questioning, pretexts, text, posttexts strategy, brainstorming, Euler's diagram.

Научный анализ результативного внедрения в школьный образовательный процесс стратегий чтения находим у отечественных исследователей Е.О. Галицких [1], Г.В. Пранцовой [2], Е.С. Романичевой [3], Н.Н. Сметанниковой [4], И.В. Сосновской [5], Никоновой Н.И. [6] и других [7,13]. В их трудах представлена характеристика стратегий чтения, концептуальное отличие стратегии от алгоритма, разработаны стратегии читательской деятельности, которые сегодня являются основой смыслового чтения [7]. Выбор их в основном обусловлен типом и фреймом текста. Предлагаются разнообразные способы расширения читательского круга подростков через тексты, фрагменты текстов следующих видов: научный и учебный, первичный и вторичный, а также через составление графических схем и диаграмм, создание вторичного текста, толкование терминов, призванные помочь обучающимся овладеть различными типами словесного творчества [2]. Однако большинство стратегий читательской деятельности направлены на обучение вычленять информацию из текста, находить ключевые слова, основные положения, структурные компоненты, а «информация художествен-

ного текста не может восприниматься и пониматься читателем однозначно» [5, с.28]. Стратегический подход в обучении должен основываться на текстоцентричности культуры, где художественный текст является основной ценностью. Остается также открытым вопрос построения системы стратегий чтения в условиях реализации регионального компонента в образовательном процессе, формирующей у обучающихся «готовности к адекватному диалогу с представителями иных культур» [8, с. 15].

Термин «стратегия» достаточно эффективный, появился в области психолингвистики, нашел отражение в трудах Кеннета Гудмана [9]. Определим содержательное наполнение термина «стратегия»:

– «Стратегия – это некоторый способ приобретения, сохранения и использования информации, служащий достижению определенных целей в том смысле, что он должен привести к определенным результатам» [10, с. 136];

– «Стратегии – это часть нашего общего знания: они представляют собой знание о процессах понимания» [11];

– «Стратегиями в самом общем виде называют зако-

номерности в принятии решений в ходе познавательной деятельности. <...> Первое условие отнесения явления к стратегии – это наличие одинакового способа работы с материалом при изменении самого материала» [12, с. 258];

– «Совокупность методов, выстроенных в определенной последовательности и направленных на достижение определенных ориентиров» [13, с. 6];

– «... стратегии постепенно погружают человека в смысловое пространство текста» [5, с. 31].

Представленный обзор обозначения термина «стратегия» ставит проблему о возможности его применения при изучении художественного произведения в образовательном процессе. Необходимо использовать те стратегии чтения, которые позволили бы не потерять художественную ценность текста, а также дали возможность развивать аналитические и творческие способности обучающихся.

Проблема развития смыслового чтения становится наряду с развитием читательского интереса: художественные тексты школьной программы изучаются, но не могут систематизироваться. Получение знаний в готовом виде прекращает самостоятельную работу с художественными произведениями, учебными и дополнительными текстами для чтения. Приобщение к художественному наследию в диалоге культур требует от учителя подготовки учащихся к самостоятельному творческому мышлению, развитию особого читательского таланта, формирующее «чувство гражданина как своей малой родины, так и России в целом» [14, с.83].

Согласно требованиям ФГОС основного общего образования (приказ Минобрнауки России № 1897 от 17.12.2010 г.) [15], который определяет траекторию перспективного развития квалифицированного читателя, учебный процесс предполагает личностно-ориентированный подход. А это, в свою очередь, требует разработки и реализации стратегической образовательной программы, направленной на развитие грамотного смыслового чтения в учебном процессе и во внеурочной деятельности, развитию активной мыслительной деятельности обучающихся, в том числе и в процессе литературного образования. Работу по направлению формирования грамотного чтения необходимо проводить поэтапно, опираясь на стратегии чтения, максимально учитывающие художественную природу текста.

С целью выявления читательского интереса обучающихся 7 класса МОБУ СОШ № 17, городского округа «город Якутск» было проведено анкетирование. Респондентам (34 обучающихся) предлагалось ответить на следующие вопросы:

1. Нравится ли Вам читать?
2. Как часто вы читаете?
3. Какие книги читаете в свободное время?
4. В каком виде Вы читаете книги?
5. Часто ли ходите в библиотеку?

На первый вопрос 11 обучающихся ответили положительно, что составило 32 %. 2 учащихся (6 %) нравится проводить время за книгой, но они перегружены кружковой деятельностью, им просто не хватает времени, иногда нравится читать 5 семиклассникам (15 %), 16 ребят (47 %) не любят процесс чтения. Как видим, почти половине учащихся не нравится читать. Они предпочитают другие виды деятельности: играть на компьютере, общаться с друзьями, гулять.

На второй вопрос 9 обучающихся (26 %) ответили, что читают один час в день. По настроению читают 5 учащихся (15 %). Каждую свободную минуту чтению уделяют 4 подросткам (12 %). Вообще не читают 16 ребят (47 %). Получается, не нравится и не любят читать одинаковое количество обучающихся.

Самым любимым жанром оказались фантастика, фэнтези – выбрали 11 обучающихся (32 %), рассказы и сказки указали 2 ученика (6 %), журналы и ужасы читают 6 человек (18 %). Не смогли определиться с лю-

бимым жанром 15 учащихся (44 %). Выбор предпочитаемых жанров вполне объясним возрастными особенностями обучаемых, мир иллюзий и фантастики на данном этапе развития им намного интереснее реальной жизни.

Как и предполагалось, в электронном виде предпочитают читать 28 учеников (82 %), в печатном виде – 6 учащихся (17 %).

По необходимости ходят в библиотеку 16 учащихся (47 %), 11 учеников (33 %) с радостью посещают школьную библиотеку, 2 учащихся (6 %) – редко, 2 учащихся (6 %) ответили, что пользуются личной библиотекой, 3 учащихся (8 %) не пользуются услугами библиотеки.

Результаты анкетирования позволили выявить неутешительные прогнозы: почти половине класса не нравится читать. В среднем для чтения уделяется один час, что соответствует их возрастным социально-психологическим особенностям и возможностям. Радует, что школьной библиотеке принадлежит особое место, поскольку учащиеся обращаются туда по вопросам учебного процесса, проводят свободное время, интересуясь дополнительной литературой. Домашняя библиотека была бы отличной возможностью привлечь внимание детей к литературе. В педагогическом сообществе всегда отмечалась важность сотрудничества учителей-предметников и библиотекаря в этом вопросе. Поэтому необходимо, чтобы «сотрудники «книжного мира» на библиотечных уроках, воспитательных мероприятиях формировали интерес учащихся к чтению и осуществляли мониторинг читательской активности ученика» [16, с. 12].

Изучив труды Г.В. Пранцовой, Е.С. Романичевой и Н.Н. Сметанниковой [2,3,4], приведем классификацию стратегий чтения, представлено в таблице 1.

Таблица 1 – Классификация стратегий чтения

Стратегии предтекстовой деятельности	Стратегии текстовой деятельности	Стратегии послетекстовой деятельности
Таблица «Ллюс-инлюс-интересно» (ЛМИИ) и ее модификация «Ллюс-инлюс-вопрос» (ЛМИВ)	Бортовой журнал	Синквейн
Таблица «Знаю-хочу узнать-узнал»	Двухчастный и трехчастный дневник	Карта типа текста
Таблица «Верные – неверные утверждения»	Таблица «Кто? Что? Когда? Где? Почему?»	Карта фрейма текста
Стратегия SQ3R2 (обзор-вопрос-чтение-изложение)	Концептуальная таблица «Линии сравнения»	Паутина обсуждения
Кластеры (кластер – «гроздь»)	«Ромашка Блума», или ромашка вопросов	Пирамида фактов
Таблица «толстых» и «тонких» вопросов	Путешествие по главе книги	Где ответ?
Ориентир предвосхищения содержания. Мозговой штурм	Путешествие по главе книги	Карта межпредметных связей
Поставь проблему. Предложи решение (ПППР)	Следуйте за персонажем книги	Сводные таблицы
Расщепление вопроса	Чтение с пометками (SMART, INSERT)	Граф-схема текста
Прогноз и впечатление	Чтение с вопросами	Вопросы к тексту
Алфавит за «круглым столом»	Чтение с обсуждением	Аннотация-Реферат-Пересказ (G-S-R)
	Карта осмысления и запоминания событий	Взаимовопросы
	Тайм-аут! (Паузы для сохранения информации)	
	Мозаика (Чтение вскладчину)	
	Диаграмма Эйлера	

Представленный обзор классификаций стратегий чтения свидетельствует о разнообразности форм, содержания, вариантов и тактики стратегий чтения. Среди стратегий чтения наиболее распространение получили такие, которые могут использоваться для обучающихся различного возраста, уровня знания языка изложения материала и интеллектуального развития. Кроме того, использование стратегий должно развивать несколько видов речевой деятельности на одном уроке, но не требовать сложной подготовки от учителя. «В настоящее время известно около ста стратегий, добрая половина из которых активно применяется в учебном процессе» [17, с. 70].

Стратегии чтения позволяют учащимся понимать текст, систематизировать и структурировать материал текстов произведений, изучаемых в школьном курсе. Приведем примеры реализации стратегий чтения на трех этапах деятельности при изучении рассказов А.П. Чехова «Хамелеон» [18] и А.И. Софронова «Дьүһүн кубулуйумтуо» [19] в 7 классе.

На этапе предтекстовой деятельности можно предложить обучающимся с помощью русского толкового сло-

варя С.И. Ожегова [20] и якутско-русского словаря П.С. Афанасьева, Л.Н. Харитонова [21] обсудить ключевые слова, ассоциации, возникающие при фразе: «Осмеяние человеческой изменчивости».

Благодаря стратегии «Мозговой штурм» ученики актуализируют предшествующих знаний, опыт, свои умения работать со словарями. Общесловарный контекст позволил вывить следующие:

– осмеяние – «подвергнуть злой насмешке, высмеять» [20], «кулуу гыныы» [21].

– изменчивость – «легко изменяющийся, непостоянный» [20], «кубулуйумтуо» [21].

На этапе текстовой деятельности обучающиеся по диаграмме Эйлера [22] сопоставляют два произведения, две культуры, находя общие черты и различия. А.П. Чехов в рассказе «Хамелеон» и якутский писатель А.И. Софронов в рассказе «Дьүһүн кубулуйумтуо» описывают схожие ситуации из жизни, в котором люди, имеющие определенные права, предпринимают решения, не украшающие их человеческое достоинство. Очумелов несколько раз меняет свое решения, когда узнает, чья собака, также поступает Тэмэлдьигэн Миитэрэй, но в его случае – это бык. Учащиеся сравнивают два схожих по содержанию рассказа, находят и сопоставляют героев, определяют общие и специфические черты, присущие героям.

Результаты сравнительного исследования произведений, обучающиеся оформляют в виде таблицы, представлено в таблице 2. Выясняется, что в двух разных рассказах выявляются общие черты главных героев. И А.П. Чехов и А.И. Софронов используют прием «говорящих фамилий», что помогает учащимся раскрыть характер действующих лиц, прибегая к словарям.

Таблица 2 – Образы героев рассказов А.П. Чехова «Хамелеон» и А.И. Софронова «Дьүһүн кубулуйумтуо»

Очумелов	Общие черты	Тэмэлдьигэн Миитэрэй
Вспоминаются глаголы очуметь, чуметь; существительное чума – страшная заразная болезнь, косишая целые города и страны. Слова, характеризующие героя: угодлиность, самодур, глупец, лицемер.	Одного социального статуса. Меняют свои решения в зависимости от того, чья собака и бык перед ними. Двучленные.	Тэмэлдьигэн – стрекоза. Слова, характеризующие героя: обманщик, лжец – сыһыйаччы; высокомерный – кыбырчык; себлюбивый, эгоист – бэйэмэх; болтливый – куттас; грубый – куруубай; самодур – наһаа бардамыһын; унижает – сэниир; выбирает, оценивает, презирует – талар, сыаналыыр, саанар.

На этапе послетекстовой деятельности ученикам предлагаются следующие виды деятельности:

1. Если бы вас попросили озаглавить рассказы двух писателей, какие названия вы бы придумали? Варианты учащихся: «Угодлиность», «На злобу дня», «Изменение образа», «Чиноугодничество», «Изворотливость», «Человеческая глупость».

2. Будь вы художниками, какой фрагмент рассказа изобразили бы и почему?

– «К рассказу А.П. Чехова «Хамелеон» изобразили бы эпизод, где Хрюкин стоит на площади с вытянутым вверх пальцем, внизу сидел бы щенок, рядом Очумелов с Елдыриным, который держит в кадке крыжовник. А рядом с ними стояли бы люди».

– «Изобразили бы только Очумелова в новой шинели с Елдыриным, который шел бы сзади. Фоном служила бы широкая длинная улица, где можно было бы разглядеть каменные здания».

– «Нарисовали бы довольного Очумелова, над которым сверху на ветках сидел бы хамелеон. Рядом бы стоял Елдырин, который держал бы воротник шинели надзирателя. Также рядом стояли бы люди. А на земле, поджав хвост, ходила бы маленькая собака».

– «К рассказу А.И. Софронова «Дьүһүн кубулуйумтуо» изобразили бы эпизод, где Тэмэлдьигэн обнаруживает быка, стоящего в ограждении и поедающего пшеницу».

– «Показали бы только Тэмэлдьигэнэ в черном пальто, которое он надевает на собрание. Фоном служила бы дорога, где можно было бы разглядеть юрты».

– «Нарисовали бы встревоженного Тэмэлдьигэнэ с

неприметным Сидором, который стоял бы сзади. А Егор без прозвища давал бы свои предположения, чей может быть черный бык».

3. Продолжите предложения, формулируя важные мысли урока.

– чему учат рассказы А.П. Чехова «Хамелеон» и А.И. Софронова «Дьүһүн кубулуйумтуо»?

Таким образом, результаты проведенной работы свидетельствуют об особой значимости и эффективности применяемых стратегий чтения в работе учителя-словесника, так как именно стратегические подходы развивают читательскую грамотность, творческую и исследовательскую способность учащихся, что, в свою очередь, приводит к расширению читательского кругозора в контексте мировой культуры. Применение стратегий чтения необходимо человеку при изучении любой литературы, у учеников «формируются способности видеть и понимать всю картину мира, осознавать общность «вечных тем», «вечных проблем» человечества, способности ориентироваться в национальных и интернациональных явлениях мирового культурного пространства» [8, с. 18]. Приведенные стратегии чтения способствуют формированию мыслящего читателя.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Галицких Е.О. Чтение с увлечением: мастерские жизнетворчества. М.: Библиомир, 2016. 300 с.

2. Пранцова Г.В., Романичева, Е.С. Современные стратегии чтения: теория и практика. Смысловое чтение и работа с текстом: учебное пособие / Г.В. Пранцова, Е.С. Романичева. М.: ФОРУМ, 2016. 368 с.

3. Романичева Е.С., Пранцова Г.В. От «тихой радости чтения» – к восторгу сочинительства: монография / Е.С. Романичева, Г.В. Пранцова. М.: Библиомир, 2017. 232 с.

4. Сметанникова Н.Н. Чтение, грамотность, читательская компетентность: стратегия развития // Библиотекосведение. 2017. Т. 66. № 1. С. 253–256.

5. Сосновская И.В. Образовательные стратегии: анализ и интерпретация художественного произведения в школе // Литература в школе. 2017. № 10. С. 27–31.

6. Никонова Н.И. Стратегия чтения как средство развития познавательных навыков будущего специалиста-филолога // Проектирование содержания и технологий подготовки педагогических кадров с учетом новой нормативной базы и актуальных задач развития образования: сборник материалов научно-методического семинара Учебно-методического объединения по образованию в области подготовки педагогических кадров / под редакцией А.Д. Николаевой, О.П. Осиповой, И.С. Алексеевой. Киров. 2013. С. 170–172.

7. Леонтьев А.А. Образовательная система «Школа 2100». Педагогика здравого смысла. Избранные работы по философии образования и педагогической психологии / под ред. Д.А. Леонтьева. М.: Смысл, 2016. 528 с.

8. Никонова Н.И., Залуцкая С.Ю. Этнокомпонент уроков литературы в условиях мультикультурной образовательной среды региона (Республика Саха (Якутия)) // Литература в школе. 2018. №5. С. 15–19.

9. Kenneth Goodman. In Defense of Good Teaching: What Teachers Need to Know About the «Reading Wars». Portland, Maine: Stenhouse Publishers, 2005. 195 p.

10. Брунер Дж. Психология познания. За пределами непосредственной информации. Пер. с англ. К. И. Бабицкого. М.: Прогресс, 1977. 413 с.

11. Ван Дейк Т.А., Кинч В. Стратегии понимания связного текста / Т.А. Ван Дейк // Новое в зарубежной лингвистике. Вып.23. Когнитивные аспекты языка. М.1988. URL: <http://philologos.narod.ru/ling/dijk.htm> (дата обращения: 01.06.2018 г.).

12. Сметанникова Н.Н. Обзор методик обучения чтению (на материале английского языка) // Homo Legens-3. Сб. статей. М.: Школьная библиотека, 2006. 295 с.

13. Загашев И.О., Гусева В.П. Чтение в библиотеке. Стратегия «Чтение с остановками». М.: Чистые пруды, 2010. 31 с.

14. Седова Л.В. Национально-региональный компонент в преподавании литературы в общеобразовательной школе // Интеграция образования. 2001. № 4. С. 82–83.

15. ФГОС основного общего образования. [Электронный ресурс]. – Режим доступа. – URL: minobrgov-murman.ru/files/Pr_1897.pdf (дата обращения: 18.12.2017).

16. Куропятник И.В. Чтение как стратегически важная компетентность для молодых людей // Педагогическая мастерская. Все для учителя! 2012. № 6. С. 8–12.

17. Сметанникова Н.Н. Воспитание читателя в культуросозидающей модели образования. [Электронный ресурс]. – Режим доступа. – URL: <http://mcbs.ru/files/File/smetannikova%281%29.pdf> (дата обращения: 01.04.2018). С. 65–74.

18. Чехов А.П. Хамелеон. [Электронный ресурс]. URL: <http://ilibrary.ru/text/463/p.1/index.html> (дата обращения: 08.03.2018).

19. Софронов А.И. Дьүһүн кубулуйумтуо. [Электронный ресурс]. URL: <http://bestbibl.ru/read/?bk=114&p=1> (дата обращения: 10.06.2018).

20. Ожегов С.И. Толковый словарь. М.: Азбуковник, 1999. 944 с.

21. Афанасьев П.С, Харитонов Л.Н. Русско-якутский словарь / под ред. П.С. Афанасьева, Л.Н. Харитонova. М.: Советская энциклопедия, 1968. 720 с.

22. Диаграммы Эйлера-Венна. [Электронный ресурс]. URL: <https://studfiles.net/preview/6020463/page:2/> (дата обращения: 19.03.2018).

Статья поступила в редакцию 03.07.2018

Статья принята к публикации 27.08.2018

УДК 37.018.74

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ БИОЛОГИЧЕСКИХ ЗАДАЧ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОГО ХАРАКТЕРА В ПРЕПОДАВАНИИ БИОЛОГИИ В ВЫСШИХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЯХ

© 2018

Оказова Зарина Петровна, доктор сельскохозяйственных наук, профессор кафедры
экологии и безопасности жизнедеятельности

Чеченский государственный педагогический университет
(362048, Россия, Грозный, ул. Исаева, 62, e-mail: okazarina73@mail.ru)

Аннотация. Немаловажное значение в процессе обучения биологии приобретает формирование научного мышления, способности всесторонне и объективно оценивать конкретную научную проблему и определять пути ее решения. Элементам научного поиска возможно и нужно обучать студентов. Каждая задача представляет собой конкретную ситуацию, требующую своего разрешения путем логического анализа, с привлечением известных знаний по биологии и другим дисциплинам. Познавательная активность студентов, их попытки подойти к решению вопросов задачи с различных сторон должны поощряться и одобряться преподавателем. При этом положительной оценки должны заслуживать неординарность мышления, гибкость и аргументированность в анализе ситуации, точность обобщения, биологическая эрудиция студента. Цель - изучение возможности использования биологических задач исследовательского характера в преподавании курса биологии в высших учебных заведениях. Работу с биологическими задачами исследовательского характера на занятиях по биологии можно считать успешной, если наблюдается постепенный рост самостоятельности студентов при обсуждении вопросов задачи, если их высказывания становятся все более полными и аргументированными, а деятельность преподавателя постепенно сводится в основном к сообщению необходимой дополнительной информации и к общему руководству мыслительной деятельностью студентов.

Ключевые слова: биологическая задача, исследовательский характер, преподавание, эрудиция, дискуссия, познавательная активность, факторы среды, биология.

USE OF BIOLOGICAL PROBLEMS OF THE RESEARCH CHARACTER IN TEACHING BIOLOGY IN HIGHER EDUCATIONAL INSTITUTIONS

© 2018

Okazova Zarina Petrovna, doctor of Agricultural Sciences,
Professor of the Department of Ecology and Life Safety
Chechen State Pedagogical University

(362048, Russia, Grozny, Isayeva Str., 62, e-mail: okazarina73@mail.ru)

Abstract. Of no small importance in the process of teaching biology is the formation of scientific thinking, the ability to comprehensively and objectively evaluate a specific scientific problem and determine the ways to solve it. Elements of scientific research can and should be taught to students. Each task is a specific situation, requiring its solution through logical analysis, involving well-known knowledge of biology and other disciplines. The cognitive activity of students, their attempts to approach issues from different sides should be encouraged and approved by the teacher. In this positive evaluation should deserve the originality of thinking, flexibility and reasoning in the analysis of the situation, the accuracy of generalization, the biological erudition of the student. The goal is to study the possibility of using biological research tasks in teaching biology courses in higher educational institutions. The work with biological research tasks in biology classes can be considered successful if there is a gradual increase in the students' independence when discussing the issues of the task, if their statements become more complete and well-founded, and the activity of the teacher gradually comes down to communicating the necessary additional information and to the general guidance to the thinking activity of students.

Keywords: biological task, research character, teaching, erudition, discussion, cognitive activity, environmental factors, biology.

Постановка проблемы в общем виде и ее связь с важными научными и практическими задачами. Студенты в процессе изучения биологии часто связывают свою последующую жизнь с научной работой. Поэтому немаловажное значение в процессе обучения приобретает формирование научного мышления, способности всесторонне и объективно оценивать конкретную научную проблему и определять пути ее решения. Элементам научного поиска возможно и нужно обучать студентов [1–3].

Анализ последних исследований и публикаций, в которых рассматривались аспекты этой проблемы и на которых обосновывается автор; выделение неразрешенных ранее частей общей проблемы. С этой целью рекомендуется использовать на занятиях при изучении раздела «Животные» биологические задачи исследовательского характера [4].

Перед началом беседы преподаватель зачитывает условие задачи, а также приведенные в ней вопросы и задания, уточняет и поясняет проблему. При необходимости условие задачи кратко записывается на доске.

После этого преподаватель предлагает ответить на первый вопрос задачи, предоставив им время для его обдумывания [5–7].

В задачах другого типа может быть предложено дать объяснение конкретным фактам, полученным в результате проведенного научного исследования; выявить неучтенные причины, которые могли исказить результаты

работы, и т. д.

В процессе поисковой беседы, проводимой преподавателем, студенты самостоятельно анализируют и исследуют ситуацию, уясняют внутренние связи и отношения между различными ее элементами.

Познавательная активность студентов, их попытки подойти к решению вопросов задачи с различных сторон должны поощряться и одобряться преподавателем [8–10].

Формирование целей статьи (постановка задания) – изучение возможности использования биологических задач исследовательского характера в преподавании курса биологии в ВУЗе.

Изложение основного материала исследования с полным обоснованием полученных научных результатов. Рассмотрим особенности этой работы на примере конкретной задачи, которая может быть предложена на занятии по теме «Движущие силы эволюции - изменчивость, наследственность, естественный отбор».

Перед началом беседы преподаватель зачитывает условия задачи:

«Исследователь высказал различные предположения (гипотезы) по поводу пения самца канарейки:

Пение кенара полностью наследуется и не зависит от обучения молодого самца взрослой птицей.

Пение кенара развивается в результате обучения молодого самца взрослым кенаром, но не наследуется.

Основные качества пения кенара наследуются, но

имеет значение и обучение».

Условия задачи, если это необходимо, в тезисном виде записываются на доске. Затем предлагается студентам подумать над вопросом:

Какая из приведенных выше гипотез кажется вам наиболее вероятной и почему?

Обычно студенты высказываются различные мнения, и каждая из предложенных в задаче гипотез может найти своих сторонников. В любом случае возникает необходимость продолжить дискуссию. Поэтому преподаватель задает следующий вопрос:

Как можно организовать и провести эксперимент по проверке правильности каждой из предложенных гипотез?

Обсуждаются условия, план эксперимента, методика его проведения. Как правило, студенты предлагают получить выводок птенцов от пары канареек. Затем, после наступления у птиц самостоятельности, одного молодого самца из выводка оставить в той же комнате, где находится взрослый поющий кенар, а второго перенести в другую комнату. В дальнейшем, через несколько месяцев, следует сравнить качество пения двух молодых кенаров, находившихся в разных условиях.

Предлагая в общем правильный подход к решению проблемы, студенты обычно не учитывают по крайней мере двух моментов, на которых преподаватель должен акцентировать их внимание:

Во-первых, не учитывается тот факт, что до наступления месячного возраста молодые птицы могут слышать пение своего отца. Теоретически возможно, что уже в этот период они способны запомнить некоторые колена из песни взрослого кенара. Без сомнения, это вносит серьезную погрешность в эксперимент.

Самку от самца у канарейки можно отличить практически только по пению последнего. Поэтому определить половую принадлежность птиц не представляется возможным ни в месячном, ни даже в более позднем возрасте. Следовательно, до этого возраста нет возможности рассадить двух молодых самцов в разные помещения.

Как же выйти из этих затруднений? Как правило, студентам не удастся сделать это самостоятельно, так как для этого необходимо обладать конкретными знаниями в области орнитологии. Поэтому после нескольких, как правило, неудачных предложений выход может быть указан преподавателем. Можно, например, убрать самца канарейки из клетки, где самка насиживает яйца, еще до вылупления потомства. Тогда все обязанности по выкармливанию вылупившихся птенцов падают на самку, но в большинстве случаев она успешно справляется с ними, а молодые птицы с момента появления на свет не слышат пения взрослого кенара. Затем всех молодых птиц по достижении ими самостоятельности в месячном возрасте следует перенести в другое помещение, где нет других птиц, а взрослого кенара вернуть к самке для получения второго выводка. Когда молодые самцы начнут активно петь, одного из них в отдельной клетке нужно поместить в комнату, где находится его поющий отец, а второго оставить в помещении, где нет взрослых кенаров. По существу, это и предлагали сделать школьники в начале дискуссии.

Преподаватель должен подчеркнуть, что в процессе проведения эксперимента все условия содержания «опытной» и «контрольной» птиц должны быть одинаковыми. Желательно, чтобы комнаты одинаково освещались, чтобы в них поддерживалась одинаковая температура. Едиными должны быть также режим и рацион кормления птиц, факторы беспокойства, другие условия. Клетки должны быть одинаковых размеров. Необходимо провести обсуждение значимости всех этих условий.

Уже сам факт начала пения молодых птиц, находившихся в изолированном от взрослого кенара помещении, опровергает гипотезу о том, что пение молодых самцов полностью определяется влиянием обучения

их взрослым кенаром. Следовательно, пение кенара зависит либо только от наследственности, либо от наследственности и обучения. Это и предстоит выяснить в дальнейшем.

Для продолжения дискуссии преподаватель может поставить очередной вопрос:

Каковы возможные результаты исследований? О чем могут говорить эти результаты?

В процессе поисковой беседы студентов можно подвести к формулированию следующих положений:

Если через несколько месяцев пение обоих молодых самцов будет одинаково хорошим, то есть основание думать, что качества песни полностью наследуются и обучения молодых птиц взрослым самцом канарейки не происходит.

Если молодой самец, не слышавший взрослого кенара, поет хуже, чем молодой самец, имевший такую возможность, то есть основание думать, что пение птицы зависит и от наследственности, и от обучения.

Далее преподаватель сообщает, что в результате проведенного по предложенному плану исследования подтвердилась гипотеза о совместном влиянии наследственности и обучения на развитие песни у самца канарейки. Но здесь возникает вопрос о том, насколько можно верить полученному результату. Действительно ли он отражает реально существующую биологическую закономерность или носит случайный характер? По существу, это вопрос об оценке научной достоверности полученных результатов. Он может быть сформулирован перед школьниками следующим образом:

Какие неучтенные причины могли исказить результаты исследования?

На первом этапе работы с биологическими задачами исследовательского характера можно остановиться лишь на некоторых из причин недостоверности полученных результатов, а именно:

Эксперимент проводился только на двух особях данного вида птиц. Это определяет большую вероятность случайности полученных результатов. Тогда исследователь может сделать ошибочный вывод о том, что развитие пения у самца канарейки только наследуется и не зависит от обучения. Преподаватель подчеркивает, что, стремясь избежать подобных ошибок, исследователь должен проводить эксперимент на возможно большем числе животных, разделяя их на «контрольную» и «опытную» группы. В нашем случае проведение рассмотренного выше опыта с канарейками оправдывается тем, что в одном выводке у этих птиц бывает всего по 3-6 птенцов, не все из которых доживают до месячного возраста, когда они становятся самостоятельными. Поэтому редко удастся вырастить в одном выводке более 2-3 самцов. Содержание же большого числа гнездящихся птиц в комнатных условиях весьма затруднительно.

Не проводились повторные опыты, поэтому нет возможности для обобщения полученных результатов.

Оценка качества пения птиц проводилась исследователем без использования специальной шкалы или регистрирующих приборов, поэтому она весьма субъективна [11-13].

Таким образом, студенты подводятся преподавателем к пониманию необходимости проведения повторного исследования с использованием многих птиц и специальной методики регистрации результатов [14].

Подобная оценка достоверности полученных результатов необходима, поскольку она требует от студентов осторожно подходить к их трактовке, а также предупреждает от безответственного построения выводов.

Как видно из приведенного выше примера, вести поисковую беседу в процессе решения биологической задачи исследовательского характера достаточно сложно [15-17].

Преподаватель должен правильно определить последовательность постановки вопросов и точно их сформулировать; уметь создать благоприятный психологиче-

ский климат; адекватно реагировать на каждое конкретное выступление того или иного студента; уметь выдерживать необходимую паузу в беседе, вовремя и ненавязчиво направить мыслительную деятельность студентов в нужное русло. Необходима психологическая гибкость и быстрота реакции педагога на незапланированные ситуации, которые в изобилии возникают в поисковой беседе и могут прогнозироваться заранее лишь в самых общих чертах [18–20].

Ниже приводятся еще несколько примеров биологических задач исследовательского характера, которые преподаватель может предложить студентам при изучении раздела «Животные».

Ученый-биолог ежедневно в одни и те же часы подсчитывал число муравьев, проходящих по муравьиной тропе, а также записывал, что каждое из насекомых несет в своих челюстях.

Вопрос:

Какие конкретные цели могли стоять перед исследователем?

(В помощь педагогу: исследователь мог изучать видовой состав пищи муравьев, кормодобывательную активность муравьев в данное время суток, виды переносимых строительных материалов. Полученные результаты могут быть использованы при формулировании вывода о значении муравьев в жизни леса.)

Аквариумные рыбы, купленные в зоомагазине, были привезены покупателем домой и выпущены в аквариум. Через несколько часов их нашли мертвыми.

Вопрос:

Каковы возможные причины гибели рыб? Предложите возможно большее число гипотез и обоснуйте их.

(В помощь преподавателю: рыбы могли погибнуть в результате пересадки в неотстоявшуюся водопроводную воду, переохладения при перевозке, резкого перепада температур при помещении в аквариум и т. д. Здесь целесообразно обсудить значение разнообразных факторов среды в жизни рыб.)

Выводы исследования и перспективы дальнейших изысканий данного направления. Таким образом, работу с биологическими задачами исследовательского характера на занятиях по биологии можно считать успешной, если наблюдается постепенный рост самостоятельности студентов при обсуждении вопросов задачи, если их высказывания становятся все более полными и аргументированными, а деятельность преподавателя постепенно сводится в основном к сообщению необходимой дополнительной информации и к общему руководству мыслительной деятельностью студентов.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Ананьева С.И., Сазонов В.Ф., Белова О.А. Современное преподавание биологии //Навигатор в мире науки и образования. 2017. № 1. С. 294–297.
2. Bruce V., Green P. Visual perception: physiology, psychology and ecology Text. Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates, 1993. 431 p.
3. Оказова З.П. Социальные аспекты готовности старшеклассников к исследовательской деятельности в сфере экологии //Известия Чеченского государственного педагогического университета. 2017. № 4. С. 143–148.
4. Коровин В.В. Преподавание биологии в лесных ВУЗах //Вестник Московского государственного университета леса – Лесной вестник. 2014. № 1. С. 12–14.
5. Обедкова С.И. Преподавание биологии на «нулевом курсе» университета //Актуальность идей В.Н. Хитрова в исследовании биоразнообразия России: сб. статей Всерос.науч.-практ. конф. г. Орел. 2014. С. 325–326.
6. Цагараева Е.Ф. Об экологическом воспитании школьников //Сохранение биологического разнообразия – основа устойчивого развития: сб. статей Междунар. науч.-практ. конф. г. Грозный. 2016. С. 385–389.
7. Чаадаева Н.Н., Кондрашова И.Н. Подготовка бу-

дущего учителя биологии в рамках сетевого взаимодействия «ВУЗ-школа» //Научно-методический электронный журнал Концепт. 2015. Т. 34. С. 16–20.

8. Сивохина Л.Н. Методика преподавания биологии: взаимосвязи традиционных и инновационных подходов в обучении //Современные проблемы методики преподавания биологии, географии и экологии в школе и ВУЗе: сб. статей Междунар.науч.-практ. конф. г. Москва. 2010. С. 80–82.

9. Markowitz, N. And Robbotom J. Evolution In An Environmental Education Course For Teaches Text.// The Journal Of Environmental Education. 1987. V. 18. № 4. P. 45–47.

10. Шабалина И.А., Томилова М.И. Использование элементов уровневой дифференциации в процессе обучения биологии в медицинском ВУЗе //Медицинское образование в XXI веке: традиции и инновации: сб. статей Межрегион.науч.-практ. конф. г. Архангельск. 2015. С. 100–104.

11. Борисова Е.А., Исаев В.А. Роль междисциплинарного семинара в образовательном процессе магистров-биологов //Эволюционные и экологические аспекты изучения живой материи: сб. статей Всерос. науч.-практ. конф. г. Череповец. 2017. С. 41–46.

12. Османов Р.М., Магомедов У.М., Паштаев Б.Д. Сущность и внедрение инновационных технологий в биологическом образовании //Инновационные технологии в АПК: сб. статей Всерос.науч.-практ. конф. г. Махачкала. 2017. С. 194–199.

13. Woese C.R., Kandler O., Wheelis M.L. Towards a Natural System for Organisms: Proposal for the Domains Archaea, Bacteria, and Eucarya // Proc. Nat. Acad. Sci. USA. 1990. Vol. 87. P. 4576–4579.

14. Чаплинская Е.В., Сахно И.П., Шепелевич Е.И. Особенности преподавания биологии у студентов медицинского факультета иностранных учащихся // Медицинский журнал. 2017. № 1. С. 156–160.

15. Розановская О.В. Метапредметные понятия в курсе химии и биологии: структура и принципы их отбора // Актуальные проблемы химического образования в средней и высшей школе: сб. научных статей Витебский государственный университет. г. Витебск. 2016. С. 120–123.

16. Соловьева М.В. Задачи в методике обучения химии учащихся мидико-биологических классов // Актуальные проблемы химического образования в средней и высшей школе: сб. научных статей Витебский государственный университет. г. Витебск. 2016. С. 136–139.

17. Семенюк В.П. Биологический компонент в содержании учебных предметов «биология» и «химия» // Актуальные проблемы химического образования в средней и высшей школе: сб. научных статей Витебский государственный университет. г. Витебск. 2016. С. 124–125.

18. Ткаченко А.В., Литвинова В.В., Дробышева О.М. Интерактивные формы обучения в преподавании экологии //Научные труды Кубанского государственного технологического университета. 2014. № 4. С. 216–219.

19. Пономарева О.Н. Интерактивные методические приемы преподавания экологии //Молодежь. Образование. Наука. 2017. № 1. С. 42–46.

20. Итин Г.С. Использование практико-ориентированных методов обучения в процессе преподавания дисциплин «биология», «зоология» и «основы экологии» //Практико-ориентированное обучение: опыт и современные тенденции: сб. статей учебно-методической конф. г. Краснодар. 2017. С. 40–41.

Статья поступила в редакцию 05.06.2018

Статья принята к публикации 27.08.2018

УДК 373.31

ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ ДВИГАТЕЛЬНЫХ СПОСОБНОСТЕЙ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА СРЕДСТВАМИ ОЗДОРОВИТЕЛЬНОЙ АЭРОБИКИ

© 2018

Популо Гельшиган Миргазовна, кандидат педагогических наук,
доцент кафедры физического воспитания**Подлубная Алена Анатольевна**, кандидат педагогических наук,
доцент кафедры адаптивной физической культуры*Тольяттинский государственный университет
(445020, Россия, Тольятти, улица Белорусская, 14, e-mail: office@tltu.ru)*

Аннотация. Оздоровительная аэробика, как средство физического воспитания в младшем школьном возрасте, изучена сравнительно мало. О возможности введения оздоровительной аэробики в учебно-воспитательный процесс в школах говорят лишь специалисты в области теории физического воспитания, а практическое внедрение этого вида упражнений в программу по физическому воспитанию не велико. Существующие различные системы в аэробике объединяются возможностью эффективно развивать такие качества как выносливость, гибкость, силу, координацию движений и др. В данной статье рассматриваются изменения, происходящие как в организме, так и в мышечной системе детей начальных классов под влиянием аэробных нагрузок, предлагаются возможные варианты организации занятий по оздоровительной аэробике, направленные на развитие двигательных способностей. Работа посвящена важнейшей части подготовки детей младшего школьного возраста – развитию двигательных способностей, необходимых для всестороннего физического развития и укрепления здоровья. Использование разнообразных физических упражнений, в режиме дня детей младшего школьного возраста, способствуют умственному, нравственному, эстетическому развитию личности ребенка, его творческому воображению. Исходя из этого, гипотеза исследования заключалась в том, что специально организованные занятия с применением средств оздоровительной аэробики с детьми младшего школьного возраста будут способствовать развитию их двигательных способностей. Автор в результате полученных данных до и после педагогического эксперимента по совершенствованию учебно-образовательного процесса на занятиях по физической культуре у учащихся экспериментальной и контрольной групп проводит сравнительный анализ.

Ключевые слова: здоровье, двигательные качества, способности, младший школьный возраст, дети, оздоровительная аэробика, средства, исследование, упражнения, эффективность, методы, учебно-воспитательный процесс.

PECULIARITIES OF MOVING ABILITIES DEVELOPMENT OF THE PRIMARY SCHOOL CHILDREN BY MEANS OF THE AEROBICS

© 2018

Populo Gelshigan Mirgazovna, candidate of pedagogical science,
associate professor of the chair «Physical Education»**Podlubnaya Alena Anatolievna**, candidate of pedagogical science,
associate professor of the chair «Physical Education»*Togliatti State University
(445667, Russia, Togliatti, Belorusskaya Street, 14, e-mail: office@tltu.ru)*

Abstract. Health-recovering aerobics, as one of the means of physical education in primary school, has been studied insufficiently. Only the theory of physical education specialists emphasize the possibility of introduction of the recreational aerobics into the educational process at schools, but the practical application of this type of exercise in the physical education program is not enough. The various aerobics systems give the opportunity to develop effectively such qualities as endurance, flexibility, strength, coordination of movements, etc. This article reveals the changes happening both in the body and in the muscular system of primary school children with the influence of aerobic classes, the proposition of the organization of recreational aerobics classes is made, aiming at the development of the children's motor abilities. The work is devoted to the most important part of primary school children education – to the development of movement abilities necessary for comprehensive physical development and health promotion. The usage of various physical exercises during the day contributes to the mental, moral, aesthetic development of the child's personality, his creative imagination. According to this, the hypothesis of the study was that specially organized classes of recreational aerobics for children of primary school age would contribute to the development of their motor abilities. The author makes a comparative analysis in accordance with the results obtained before and after the pedagogical experiment.

Keywords: health, moving skills, primary school age, children, health-recovering aerobics, means, research, exercises, efficiency, methods, teaching and educational process.

Оздоровительная аэробика, как средство физического воспитания в младшем школьном возрасте, изучена сравнительно мало. О возможности введения оздоровительной аэробики в учебно-воспитательный процесс в школах говорят лишь специалисты в области теории физического воспитания, а практическое внедрение этого вида упражнений в программу по физическому воспитанию не велико.

Но, как утверждают специалисты, аэробика является универсальным видом физической активности, оказывающим многостороннее воздействие на функциональные, двигательные, психомоторные способности человека, кроме этого совокупность факторов которыми сопровождаются занятия аэробикой (музыкальное сопровождение, занятия в коллективе и т. д.) оказывают благоприятное воздействие на личность занимающихся [1].

Упражнения, используемые в комплексах по аэробике, не только способствует двигательной активности, но и развивают ритмичность, плавность, красоту, непри-

нужденность и выразительность движений. Они способствуют формированию двигательных способностей и коррекции осанки. Причем, соблюдаемая определенная последовательность упражнений, включаемых в комплекс, веселая, озорная музыка, исключают скучность и монотонность занятий. Благодаря музыкальному сопровождению у детей развивается музыкальный слух, усиливаются положительные эмоции [2].

Несмотря на огромную популярность аэробики, ее высокую научную обоснованность, это система упражнений пока не стала ведущим элементом школьной программы по физическому воспитанию и тем более не используется как средство развития двигательных способностей у детей младшего школьного возраста.

Известным американским крупнейшим специалистом профилактической медицины К. Купером для обозначения различных видов активности с оздоровительной направленностью был предложен термин «аэробика». Происхождение его идет от слова аэробный, т. е. с

участием кислорода, что имеет под собой физиологическую основу: аэробный метаболизм – процесс, протекающий в митохондриях клетки, предполагающий использование кислорода для образования энергии (АТФ). Его отличает выработка более значительного количества энергии, чем при анаэробных реакциях и простая утилизация продуктов распада при помощи дыхания и потоотделения (углекислый газ и вода) [3; 4].

Существующие различные системы в аэробике объединяются возможностью эффективно развивать такие качества как выносливость, гибкость, силу, координацию движений и др. Е.В. Богачева считает: «Удерживать высокий рейтинг среди других видов оздоровительной физической культуры аэробике позволяет разнообразие, постоянное обновление программ, высокий эмоциональный фон занятий благодаря музыкальному сопровождению».

Научный анализ аэробных программ обращает внимание на улучшение работы дыхательной и сердечно-сосудистой систем, на снижение веса и изменений в сторону увеличения аэробных возможностей организма, а также на положительное соотношение жировой и мышечной массы в результате занятий [5].

На современном этапе аэробика развивается в трех направлениях – спортивном, прикладном и оздоровительном.

Прикладная аэробика как вспомогательный вид используется в спорте (дополнительное средство подготовки), для реабилитации (в лечебной и адаптивной физической культуре), для рекреации (средство активного отдыха).

Спортивная аэробика – вид спорта, в котором спортсмены демонстрируют произвольное упражнение в виде непрерывного и высоко интенсивного комплекса, включающего «базовые» шаги аэробики, ациклические движения со сложной координацией, а также элементы структурных групп и взаимодействия между партнерами (в программах смешанных пар, твоек и групп).

Оздоровительная аэробика – вид оздоровительной гимнастики, характеризующийся наличием аэробной части занятий, на протяжении которой поддерживается на определенном уровне работа сердечно-сосудистой, дыхательной и мышечной систем.

Развитие организма ребенка, уровень его функциональных возможностей и работоспособности в решающей степени зависят от двигательной активности, малая активность и завышенный интеллект ребенка имеют прямую связь. Так, при плохой организации двигательного режима в школе и дома у ребенка постепенно пропадает потребность в движениях, наблюдается снижение умственной и физической работоспособности. В результате малоподвижные мальчики и девочки владеют меньшим запасом двигательных навыков. У них более низкий уровень развития физических качеств. Такие дети обладают меньшей силой и выносливостью, менее быстры и ловки, чаще и продолжительнее болеют. Ограничение двигательного режима вызывает заболевание опорно-двигательного аппарата. Гиподинамия создает неблагоприятные условия и для умственного развития ребенка, понижает его умственную работоспособность [5].

Рациональная организация двигательного процесса должна способствовать укреплению здоровья детей, повышению их умственной и физической деятельности, развивать физические качества и удовлетворять двигательную потребность [6].

Исследования физиологов, врачей, педагогов подтверждают необходимость и целеустремленность увеличения объема двигательной деятельности детей, ибо физические возможности детского организма значительно выше, чем та нагрузка, которую современные дети получают в течение учебного дня [7].

Ныне действующая программа по физическому воспитанию в МОУ не удовлетворяет в необходимой степени потребность в двигательной активности детей в ре-

жиме дня. Научные исследования последних лет убедительно доказывают, что для укрепления здоровья и повышения работоспособности детей младшего школьного возраста следует в 3 раза увеличить их двигательную активность. Измерения физической подготовленности и физического развития детей 7–8 лет обнаружили отставание по таким показателям, как жизненная емкость легких, метание спортивного снаряда, силовые качества. Около 50 % детей имели изменения стопы – уплощение или плоскостопие [8; 9].

Все это явилось причиной поиска путей и средств для дальнейшего совершенствования физического воспитания, борьбы с гиподинамией, профилактикой заболеваний. И одним из таких действенных средств признана аэробика. Аэробика является универсальным видом физической активности, оказывающим многостороннее воздействие на функциональные, двигательные, психомоторные способности детей. Кроме этого совокупность факторов которыми сопровождаются занятия аэробикой (музыкальное, сопровождение, занятия в коллективе и т. д.) оказывают благоприятное воздействие на личность занимающихся [10; 11].

Для решения одной из главных задач, стоящих перед физическим воспитанием необходимо обеспечить оптимальное развитие физических качеств, присущих человеку. По Л.П. Матвееву «Физические качества принято называть врожденные (унаследованные генетически) морфофункциональные качества, благодаря которым возможна физическая (материально выраженная) активность человека, получающая свое полное проявление в целесообразной двигательной деятельности». К основным физическим качествам относятся ловкость, гибкость, быстрота, сила и выносливость.

Двигательные способности людей развиты у каждого индивидуально. В основе этого лежат разные врожденные анатомо-физиологические задатки: биологические, физиологические, телесные и хромосомные (генные), а также и психодинамические задатки. Поэтому кто-то быстрее и легче приобретает умения и навыки в процессе обучения или выполнения двигательного действия, а у кого-то возникают сложности. Очень важно создавать определенные условия для развития двигательных способностей, грамотно подбирать методы, формы обучения, дозировку выполнения физических упражнений на быстроту, ловкость, силу и т. д. Только совместные действия средовых и наследственных факторов влияют на проявление и развитие способностей [8; 12].

На занятиях оздоровительной аэробикой в младшем школьном возрасте упражнения подбираются соблюдая строгую последовательность, постепенно усложняя двигательные задания, включая игровые моменты. В этом возрасте способность к усвоению новых форм движений определяется уровнем развития физических качеств.

Работа над развитием двигательных качеств позволяет расширить диапазон двигательных возможностей детей. Однако, условия нерационального режима учебной и внеучебной деятельности, несовершенства методов обучения приводят к сокращению двигательной активности, а в перспективе к истощению адапционных резервов детского организма.

Решающую роль в овладении детьми техникой выполнения различных движений, способности проявлять активность, самостоятельность, уверенность играют гармонично развитые двигательные качества [9].

Профессиональное перспективное планирование занятий оздоровительной аэробикой позволяет дифференцировано воздействовать на развитие тех или других физических качеств, постепенно увеличивая скорость выполнения упражнений для развития быстроты, сложность координационных движений в развитии ловкости, длительность выполнения упражнений для развития выносливости, величину преодолеваемого сопротивления для развития силы [13]. Разнообразные и в то же время простые упражнения аэробного характера не предъ-

являют больших требований к технике, но позволяют свободно владеть телом, развивают мышечное чувство, дают двигательным возможностям проявляться полнее и ярче. Конечно, это невозможно без учета индивидуальных особенностей детей. Условия в воспитание физических качеств важно создавать как для слабых, так и для сильных учеников, направляя их энергию и возможности на совершенствование имеющихся двигательных действий и на овладение новыми движениями.

Из определения данного авторами Ж.К. Холодовым и В.С. Кузнецовым «Под скоростными способностями понимают возможности человека, обеспечивающие ему выполнение двигательных действий в минимальный для данных условий промежутков времени. Различают элементарные и комплексные формы проявления скоростных способностей. К элементарным формам относятся быстрота реакции, скорость одиночного движения, частота (темп) движений» следует, что эта способность важна для того, чтобы успешно овладеть различными видами физических упражнений. Как показывают наблюдения за играющими детьми, они стремятся к выполнению быстрых движений, в силу особенностей их организма, особенностей нервной системы (быстрая смена процессов возбуждения и торможения) [13].

В оздоровительной аэробике для развития быстроты характерно использование различных упражнений и комбинаций с махами, круговыми движениями, поворотами, выполняемых с максимально возможной частотой. Подбираются упражнения для развития быстроты согласно общим дидактическим принципам (с учетом возраста, физического развития и подготовленности ученика, постепенно усложняя задания).

Сила это способность преодолевать внешнее сопротивление или противодействовать ему за счет мышечного напряжения. Средства оздоровительной аэробики, развивая двигательные умения и навыки, требуют относительно развитую мышечную силу, позволяющую прыгать, перемещаться, менять различные позы и положения. Многократное повторение упражнений, вызывающих мышечное напряжение различных мышечных групп в значительной степени обуславливает успешность силовой подготовки занимающихся. Чем больше нагрузка в процессе выполнения движения, особенно при овладении новыми, тем выше эффект в двигательной деятельности – лучше развиваются мышцы и выше способность к управлению мышечными усилиями.

Авторы Ж.К. Холодов и В.С. Кузнецов дают такое определение ловкости «Под двигательной-координационными способностями понимаются способность быстро, точно, целесообразно, экономно и находчиво, т. е. наиболее совершенно, решать двигательные задачи (особенно сложные и возникающие неожиданно)».

Упражнения в оздоровительной аэробике требуют быстрого овладения новыми движениями и их сочетаниями, а также большой четкости мышечных ощущений, что предъявляет высокие требования к развитию ловкости. Их грамотное и многократное выполнение сравнительно быстро вызывает повышение точности и координации движений.

Опираясь на определение Ж.К. Холодова, что «Выносливость – это способность противостоять физическому утомлению в процессе мышечной деятельности. Мерилом выносливости является время, в течение которого осуществляется мышечная деятельность определенного характера и интенсивности» можно понять, что организм любого человека, в том числе и детей имеет способность адаптироваться к предложенным нагрузкам. Следовательно, для дальнейшего совершенствования данного качества требуется постоянное повышение нагрузки, увеличивая продолжительность и интенсивность [13].

Занятия оздоровительной аэробикой характеризуются выполнением непрерывных упражнений небольшой интенсивности или более активных упражнений с не-

большими перерывами. Именно, чередование активных действий с интервалами отдыха и совершенствует развитие выносливости у детей младшего школьного возраста.

«Гибкость – это способность выполнять движения с большой амплитудой. Термин «гибкость» более приемлем, если имеют в виду суммарную подвижность в суставах всего тела. А применительно к отдельным суставам правильнее говорить «подвижность», а не «гибкость», например «подвижность в плечевых, тазобедренных или голеностопных суставах». Хорошая гибкость обеспечивает свободу, быстроту и экономичность движений, увеличивает путь эффективного приложения усилий при выполнении физических упражнений» такое определение гибкости мы находим у авторов Ж.К. Холодова и В.С. Кузнецова [13].

Опорно-двигательный аппарат детей младшего школьного возраста обладает большой гибкостью. Поэтому в этом возрасте следует стремиться к сохранению естественной гибкости, не злоупотреблять упражнениями на растягивание в статическом положении, чтобы избежать необратимых деформаций отдельных суставов [14].

Применение аэробики, включающей упражнения с большой амплитудой движения позволяет успешно развивать гибкость, повышать подвижность в суставах и эластичность многих мышечных групп и связок [15; 16].

Систематические занятия физическими упражнениями, в частности, оздоровительной гимнастикой способствуют комплексному развитию всех органов и систем, и главным образом двигательного аппарата детей младшего школьного возраста, улучшается координация движений и сила, повышается возбудимость мышц, темп, мышечный тонус, обеспечивается общая выносливость. Аэробные нагрузки, которые характерны для занятий аэробикой оказывают многосторонние положительные влияния как на организм, так и на психику человека [17].

Изменения, в процессе занятий аэробикой, наблюдаются практически во всех системах и органах организма. Результаты исследований сердечно-сосудистой системы показывают незначительное повышение объема полости сердца (делетация), гипертрофия мышечных стенок вместе с улучшением процессов ионного объема и повышением плотности митохондрий. Наблюдается улучшение сокращаемости миокарда (т. е. увеличивается ударный объем), повышение максимального сердечного выброса. При длительной мышечной нагрузке улучшается насосная функция сердца, т. е. достигается увеличения производительности сердца, а также снижается реактивность миокарда на действие стрессоров. Увеличивается плотность капилляров, ткани лучше обеспечиваются кислородом, питательными веществами и гормонами. Кроме этого, наблюдается увеличение общего объема циркулирующей крови, эритроцитов и гемоглобина, а также улучшение кислородтранспортной функции крови [18].

Частота сердечных сокращений в состоянии покоя составляет 60 ударов и ниже у тренированного организма, т. е. появляется возможность получения сердцем артериальной крови, богатой кислородом в течение длительного времени (увеличивается период диастолы). Кроме того, при выполнении легкой нагрузки у человека, не получающего регулярно физическую нагрузку количество сердечных сокращений резко возрастает, в то время как у тренированного человека сердце работает в экономном режиме.

Под влиянием аэробных нагрузок происходят изменения и в мышечной системе, которые отмечаются увеличением плотности митохондрий и капилляров, концентрацией гемоглобина, запасов гликогена, незначительной гипертрофией мышечных волокон, увеличением выносливости мышц [18; 19].

В учебно-тренировочных занятиях по оздоровительной аэробике наблюдаются и статические, и дина-

мические элементы. При нагрузках преимущественно статического характера масса и объем мышц резко увеличиваются, что связано с длительным сокращением мышечных пучков, затрудняющим внутриорганное кровообращение, что ведет к усиленному развитию узкопетливой, с неодинаковым просветом, капиллярной сети. При преобладании нагрузок динамического характера, являющихся основой уроков оздоровительной аэробики, не наблюдается значительного увеличения веса и объема мышц, в связи с укорочением сухожильной и удлинением мышечной части.

Исследования ученых показали, что регулярные занятия физическими упражнениями, способствуют процессу увеличения плотности костей (при соблюдении здорового образа жизни). Разумеется, при планировании занятий и подборе физических нагрузок необходимо учитывать возрастной критерий, но переход к малоподвижному образу жизни или в дальнейшем отказ от двигательной активности согласно старению исключен. Уроки аэробики должны строиться с учетом уровня подготовленности занимающихся, отвечать уровню их физического развития [15]. Занятия по оздоровительной аэробике в первую очередь направлены на гармоничное развитие основных мышечных групп занимающихся.

Основной целью исследований было изучение различных методов воспитания двигательных способностей средствами оздоровительной аэробики у детей младшего школьного возраста. На данном этапе были подобраны две исследуемые группы детей: экспериментальная группа (ЭГ) и контрольная группа (КГ). В ЭГ вошло 20 учеников младшего школьного, и в КГ – 22 ученика такого же возраста. В ЭГ занятия проводились с использованием средств оздоровительной аэробики, направленных на развитие двигательных способностей детей младшего школьного возраста. В КГ занятия проводились с использованием упражнений, включенных в программу по физической культуре. В контрольной группе занятия проводились три раза в неделю по 45 минут, а в экспериментальной четыре раза также по 45 минут. В конце экспериментальной работы выполнялась математическая обработка полученных при исследовании данных, которые позволили дать сравнительную характеристику показателей и выявить эффективность использования средств оздоровительной аэробики у детей младшего школьного возраста.

После проведения педагогического эксперимента положительное изменение средних показателей, характеризующих развитие двигательных способностей, как у детей экспериментальной группы, так и у детей контрольной группы. Однако наибольший прирост показателей наблюдается у детей экспериментальной группы.

Достоверный прирост ($P < 0,05$) показателей у детей ЭГ, характеризующих координационные способности выявили по тестам: Проба Ромберга «Аист» и «упор присев – упор лёжа». Результаты, соответственно, изменились на 4,11 сек ($t=3,11$) и 3,98 кол-ва раз ($t=3,67$). У детей КГ достоверный прирост выявили по тесту «упор присев – упор лёжа», который составил 1,84 кол-ва раз ($t=2,16$).

По тесту, определяющему скоростно-силовые способности (взрывную силу), «Прыжок в длину с места» достоверный прирост ($P < 0,05$) выявили только у детей ЭГ. Средний показатель по этому тесту улучшился на 10,4 см ($t=3,34$), тогда как у детей КГ улучшился только на 4,33 см ($t=1,09$).

По тестам «Наклон вперед из положения сед на полу» и «Мостик», характеризующих развитие гибкости, выявили достоверное улучшение ($P < 0,05$) у детей экспериментальной группы. Изменение составило, соответственно, 4,77 см ($t=3,26$) и 11,3 см ($t=3,71$). У детей КГ достоверно улучшился ($P < 0,05$) средний показатель по тесту «Наклон вперед из положения сед на полу». Положительный прирост у детей КГ составил 2,83 см ($t=2,28$).

По тестам: «Поднимание и опускание туловища из положения лёжа на животе за 1 минуту»; «Удержание туловища в и. п. лёжа на полу, прогнувшись в пояснице, руки за голову в замке»; «Статистическое удержание тела в положении лодочка лёжа на животе»; станковая динамометрия, характеризующим развитие силовых способностей мышц туловища, определили достоверный прирост ($P < 0,05$) у детей ЭГ и у детей КГ. Однако наибольший прирост был у детей ЭГ.

Полученные результаты исследовательской работы позволили судить о положительном влиянии использования средств оздоровительной аэробики на занятиях, направленных на развитие двигательных способностей детей младшего школьного возраста.

Без сомнения, учебно-тренировочные занятия по оздоровительной аэробике снимают усталость, повышают сопротивляемость организма к инфекциям, омолаживают клетки и ткани организма и т. д. В процессе выполнения длительных более 30 минут аэробных упражнений развивается такое качество как выносливость, при проработке отдельных суставов увеличивается их подвижность и развивается гибкость. Силовая нагрузка компенсирует недостаток эффективности аэробной части занятия и способствует развитию важных мышц: спины (глубоких и поверхностных), тазового дна, брюшного пресса и т. п. а такое качество как ловкость проявляется во всех танцевальных направлениях аэробики.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Лисицкая Т.С., Сиднева Л.В. Аэробика: в 2 т. Т.1. Теория и методика/Т.С. Лисицкая, Л.В. Сиднева. – М.: Федерация аэробики России, 2002. – 232 с.
2. Популо Г.М. Использование нетрадиционных средств, форм и методов организации физкультурно-оздоровительной деятельности // Физическая культура в школе. - 2014. - № 8. - С. 46–49.
3. Одинцова И.Б. Аэробика и фитнес. Современные методики /И.Б. Одинцова. – М.: Эксмо, 2003. – 160 с.
4. Шестяков М.П. Спортивная аэробика в школе: Учебное пособие /М. П. Шестяков. – М.: Спорт-АкадемПресс, 2002. - 84 с.
5. Давыдов В.Ю., Коваленко Т.Г., Краснова Г.О. Методика преподавания оздоровительной аэробики: Учебное пособие. – Волгоград: Изд-во Волгогр. гос. ун-та, 2004. – 124 с.
6. Колесникова С.В. Детская аэробика: Методика, базовые комплексы / С.В. Колесникова. – М.: Феникс 2005. – 160 с.
7. Дубровский В.И. Лечебная физическая культура. – М.: Гуманит. Изд. Центр ВЛАДОС Владос 2009. – 187 с.
8. Евсеев С.П. Теория и организация адаптивной физической культуры: учебник, том 2. – М.: Советский спорт, 2007. – 448 с.
9. Нежкина Н.А. Психофизиологическая тренировка – новая технология укрепления здоровья детей в образовательных учреждениях. – М., 2008. – 167 с.
10. Пиянзин А.Н. Результаты сравнительного анализа занятий, проводимых с использованием аэробики// Наука и образование: новое время. - 2017. - № 5. - С. 303–308.
11. Популо Г.М., Чернова Е.Д., Сизова Н.В. Использование фитнес технологий в системе школьного образования // Материалы XV Международной научно-практической конференции «Теория и практика актуальных исследований». - 2016. - №15. - С. 75–79.
12. Минаев Б.Н., Шиян Б.М. Основы методики физического воспитания школьников. – М.: Просвещение, 1989. – 222 с.
13. Холодов Ж.К. Теория и методика физического воспитания и спорта Текст/ Ж.К. Холодов, В.С. Кузнецов. – М.: Академия, 2004. – 480 с.
14. Тарасова М.В. Коррекция нарушений осанки у детей младшего школьного возраста на занятиях спортивной аэробикой / М.В. Тарасова // Теория и практика физ. культуры: тренер: журнал в журнале. - 2010. - №

10. - С. 79–80.

15. Аэробика. Теория и методика проведения занятий: Учебное пособие для студентов вузов физической культуры / Под ред. Е.Б. Мякинченко и М.П. Шестакова. - М.: СпортАкадемПресс, 2002. – 304 с.

16. Бумарскова Н.Н. Комплексы упражнений для развития гибкости: учебное пособие / Н.Н. Бумарскова. - Электрон.текстовые данные. - М.: Московский государственный строительный университет, ЭБС АСВ, 2015. - 128 с.

17. Менхин Ю.В. Оздоровительная гимнастика: теория и методика / Ю. В. Менхин, А. В. Менхин. - Ростов н/Д: Феникс, 2002. – 384 с.

18. Филимонов, В.И. Физиология человека: Учебник/ под ред. В.И. Филимонов. Изд. 2-е, перераб., доп. - М.: Медицина, 2008. – 816с.

19. Сайт науки и спорта - <http://www.topendsports.com/>.

Статья поступила в редакцию 08.07.2018

Статья принята к публикации 27.08.2018

УДК 378.2

АКАДЕМИЧЕСКОЕ ЧТЕНИЕ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СТУДЕНТОВ

© 2018

Попова Татьяна Валентиновна, кандидат педагогических наук,
доцент кафедры иностранных языков

*Пермский государственный аграрно-технологический университет имени академика Д.Н. Прянишникова
(614990, Россия, Пермь, улица Петропавловская, 23, e-mail: tny.ppv@gmail.com)*

Аннотация. В данной статье анализируется понятие академического чтения как одна из составляющих коммуникативной компетенции студентов вуза, раскрыты подходы к определению сущности академического чтения и смежных с ним понятий, а также представлены основные этапы формирования умений академического чтения. Актуальность обусловлена тем, что коммуникативная компетенция является неотъемлемой частью научно-исследовательской деятельности выпускников, освоивших программу бакалавриата и специалитета. Коммуникативная компетенция способствует свободному обмену знаниями в мировом научном сообществе. Проблема настоящего исследования заключается в необходимости владения студентами умениями и навыками академического чтения как одной из составляющих успешной научной коммуникации и недостаточной подготовленностью их к этому виду речевой деятельности. Под академическим чтением мы понимаем процесс, результат восприятия и смысловой переработки научного текста. Академическое чтение формируется в процессе изучения русского и иностранного языков на младших курсах в вузе, об уровне сформированности академического чтения свидетельствует владение студентами разными стратегиями чтения. Основным результатом исследования является предлагаемая методика обучения академическому чтению, основанная на принципах профессиональной лингводидактики. Практическая значимость заключается в том, что предлагаемая методика обучения академическому чтению, наполненная текстовым материалом соответствующего научного направления, является эффективным средством формирования коммуникативной компетенции.

Ключевые слова: высшее образование, академическое чтение, коммуникативная компетенция, функциональная грамотность, русский язык и культура речи, иностранный язык, профильный иностранный язык, научная коммуникация, научный текст, профессиональная лингводидактика, стратегии чтения, виды чтения.

ACADEMIC READING AS A MEANS OF FORMING STUDENTS' COMMUNICATIVE COMPETENCE

© 2018

Popova Tatyana Valentinovna, candidate of pedagogical sciences, docent,
associate professor of the Department of «Foreign Languages»

Perm State Agro-Technological University

(614999, Russia, Petropavlovskaya street, 23, e-mail: tny.ppv@gmail.com)

Abstract. This article analyzes the concept of academic reading as one of the components of the communicative competence of University students, reveals approaches to the definition of the essence of academic reading and related concepts, and presents the main stages of the formation of academic reading skills. The relevance is due to the fact that the communicative competence is an integral part of the research activities of graduates who have mastered the bachelor's program and specialty. Communicative competence contributes to the free exchange of knowledge in the global scientific community. The problem of this study is the need for students to possess the skills and abilities of academic reading as one of the components of successful scientific communication and their lack of preparation for this type of speech activity. By academic reading we mean the process, the result of perception and semantic processing of the scientific text. Academic reading is formed in the process of studying Russian and foreign languages in Junior courses at the University, the level of formation of academic reading is evidenced by the students' knowledge of different reading strategies. The main result of the study is the proposed method of teaching academic reading, based on the principles of professional linguodidactics. The practical significance lies in the fact that the proposed method of teaching academic reading, filled with text material of the relevant scientific direction, is an effective means of formation of communicative competence.

Keywords: higher education, academic reading, communicative competence, functional literacy, Russian language and culture of speech, foreign language, profile foreign language, scientific communication, scientific text, professional linguodidactics, reading strategies, types of reading.

Постановка проблемы в общем виде и ее связь с важными научными и практическими задачами. Владение навыками академического общения становится все более актуальным в современной Российской образовательной среде. В связи с этим в вузах происходит пересмотр целей и задач в процессе изучения таких дисциплин, как «Иностранный язык», «Профильный иностранный язык» и «Русский язык и культура речи», которые направлены, прежде всего, на формирование коммуникативной компетенции для свободного обмена знаниями в мировом научном сообществе – способности к коммуникации в устной и письменной формах на русском и иностранном языках для решения задач межличностного и межкультурного взаимодействия. При этом родной язык играет, пожалуй, не менее важную роль, чем иностранный язык. Русский язык занимает лидирующую позицию на этапе овладения основами академического чтения, так как умения и навыки различных стратегий чтения закладываются у обучаемых, прежде всего, в процессе чтения и понимания текстов на родном языке.

Анализ последних исследований и публикаций, в которых рассматривались аспекты этой проблемы и на ко-

торых обосновывается автор; выделение неразрешенных ранее частей общей проблемы. В работах многих исследователей отмечается необходимость формирования коммуникативной компетенции (С.С. Куклина, Н.В. Огородникова [1], С.С. Изюмская [2, с. 38], Г.С. Кочмина [3] и др. [4-10]) как одного из важных показателей профессионализма современного выпускника вуза. В этой связи принято говорить о функциональной грамотности. Функциональная грамотность студентов вуза является одним из показателей качества образования и определяется «как уровень образованности, являющийся необходимой составляющей современного профессионального образования, представляющий совокупность знаний, умений и навыков, способов активной самостоятельной деятельности, связанных с процессом восприятия, преобразования информации, способностью решать типовые учебные и профессиональные задачи, а также задачи взаимодействия с обществом на базе преимущественно практико-ориентированных знаний <...>» [10, с. 170]. Процесс восприятия и понимания читаемого является необходимым условием успешного взаимодействия в научном сообществе. Невладение стратегиями

чтения научных текстов не позволит исследователю в дальнейшем создавать собственные научные тексты.

Ряд авторов разграничивают понятие «функциональная грамотность» и «функциональное чтение» уже применительно к основному общему образованию, определяя функциональную грамотность как «способность человека использовать навыки чтения и письма в условиях его взаимодействия с социумом <...>», а функциональное чтение как «чтение с целью поиска информации для решения конкретной задачи или выполнения определенного задания» [11; 12, с. 26].

Функциональная грамотность как сложное интегративное понятие исследуется на разных уровнях и в рамках многих подходов. Т.И. Акатова, анализируя содержание функциональной грамотности, предлагает включить такие элементы, как: языковую, психолого-педагогическую, межкультурную, художественно-эстетическую грамотность, функциональную грамотность в области науки, в духовно-нравственной сфере [13, с. 137–138]. В более широком плане функциональную грамотность определяют А.А. Контримович, М.В. Паюненна – «уровень деятельности человека с использованием печатного слова» [14, с. 148], подчеркивая тем самым успешность функционирования индивида в современном обществе.

Так как предметом нашего исследования является чтение как процесс, результат восприятия и смысловой переработки научного текста на родном/иностранном языках, то особого внимания, на наш взгляд, заслуживают понятие «языковая грамотность». Языковая грамотность предполагает владение студентами навыками нормативного письма и чтения применительно к научным текстам, способность не только находить и воспринимать, но и перерабатывать полученную информацию, исходя из задач профессиональной коммуникации и, в конечном итоге, создавать собственные тексты. Успешной коммуникации способствуют межкультурная грамотность и функциональная грамотность в области науки.

Сформированность коммуникативной компетенции на иностранном языке включает знания, умения и навыки, необходимые для понимания иноязычного коммуниканта и выстраивания собственной модели речевого поведения в процессе профессиональной коммуникации. В основе иноязычного профессионального взаимодействия лежит не только владение иностранным языком в чисто лингвистическом плане, но межкультурная грамотность. Она традиционно включает сведения об обычаях, истории другого народа, формируется, прежде всего, в процессе изучения иностранного языка, и находит свое воплощение в функциональной грамотности – «осознание науки как сферы деятельности человека и формы общественного сознания, представление об объективной реальности, о научной картине мира» [15, с. 138].

Умение работать с научной информацией и создание письменных текстов является, по мнению О.М. Демидовой, основным компонентом академической грамотности студентов [16, с. 199]. Созданию собственных научных текстов предшествует умение извлекать и перерабатывать информацию из первичных научных текстов.

Согласно Н.В.Смирновой, академическая грамотность не сводится к набору навыков чтения и письменной речи, а является способом мышления, подходящим для конкретной культурной среды, «метапредметной компетенцией, неким сложным структурным образованием, которое интегрирует как традиционные знания, так и интеллектуальные, коммуникативные, мировоззренческие умения» [17, с. 59]. Структурно академическая грамотность представлена коммуникативным, когнитивным и регуляторно-поведенческим компонентами.

Формирование целей статьи (постановка задания).
Данная статья направлена на раскрытие сущности ака-

демического чтения как средства формирования коммуникативной компетенции студентов неязыковых вузов; представлена методика обучения академическому чтению, в основе которой лежат принципы профессиональной лингводидактики.

Изложение основного материала исследования с полным обоснованием полученных научных результатов. Применительно к научной сфере интерес вызывает, прежде всего, сложившаяся за рубежом система обучения академическому чтению. И.В. Григорьев, Н.Б. Смольская связывают необходимость обучения студентов академическому чтению с академической мобильностью как основным принципом подготовки современных специалистов в вузах. Необходимо стандартизованные процедуры для измерения степени сформированности умений академического чтения, соотносимые с существующими языковыми компетенциями в международных тестах IELTS, TOEFL и др. [18, с. 102]. Но прежде необходимо определиться с интегративным понятием, составной частью которого наряду с академическим письмом и общеучебными компетенциями является академическое чтение. Академическое чтение – особый вид чтения, «направленный на извлечение информации из текстов научно-популярного и научного стилей речи, анализ структуры научного текста и, в конечном счете, на создание вторичного текста (конспекта, реферата, аннотации)» [19, с. 193]. При этом особое внимание акцентируется на приемах осмысления информации, ее когнитивном анализе и переработке текста.

Об уровне сформированности академического чтения свидетельствует владение разными стратегиями чтения. Поискное чтение связывают со сверхбыстрым просмотром «по диагонали», поиском по ключевым словам (справочные статьи, электронные источники, конкретные разделы монографий и диссертаций и др.). Конспективное чтение используется при «копировании» информации с одновременным указанием на источник (библиографическое описание). Глубокое чтение часто предполагает перечитывание с последующим анализом как содержания, так и структуры научного текста. К этой стратегии прибегают, как правило, специалисты в определенной сфере. Владение контекстным чтением свидетельствует о свободном владении вышеуказанными стратегиями, умении быстро переходить от одной стратегии к другой; этот вид чтения служит для глубокого изучения научной литературы по конкретным темам и вопросам [20, с. 5].

Применительно к академическому чтению исследователи оперируют понятиями «обезличенная научная коммуникация» и «обезличенное академическое общение» [21]. Чтение как способ научной коммуникации автора и читателя различается по глубине «погружения» в текст. Например, поверхностное чтение более интенсивно по сравнению с глубоким чтением, которое требует существенных когнитивных операций со стороны читателя. Погружаясь в чужой текст, мы не только следуем за логикой автора, но и постоянно рассматриваем аргументы/доводы автора с позиции собственных умозаключений, таким образом, в процессе интерпретации текст приобретает дополнительный смысл. Такая интерпретация исходного текста делает читателя более свободным в плане коммуникации, чем самого автора – читатель может придерживаться «либо кооперативного, либо критического, состязательного подхода» [21, с. 254]. Применяя кооперативный подход, читатель идет «дальше» автора в плане развития мысли/аргументации; в свою очередь критический подход заставляет подвергать сомнению сказанное автором. Читателю важно найти золотую середину между следованием за автором и постоянной критикой всего им сказанного, что в конечном итоге неконструктивно в плане коммуникации как таковой. В этой связи важно, на наш взгляд, еще раз подчеркнуть, что научная коммуникация процесс двусторонний / многосторонний. Автор научного текста,

обращаясь к потенциально неограниченному числу читателей, должен сделать свое «послание» в виде текста максимально доступным и легким для понимания. Это достигается за счет сокращения длины предложений и фраз, четко установленных связей между элементами текста, ясной логики и структуры текста в зависимости от жанра.

Действительно, создание собственных, вторичных и не только, научных текстов невозможно без четкого анализа уже существующих научных текстов с позиций разных аспектов/ уровней. Например, с позиции лингвистического и экстралингвистического аспектов принято говорить о теме, идее, материале действительности, сюжете, композиции, языке. Информативно-смысловый уровень анализа текста с лингвистической точки зрения включает фонетический, лексический, морфологический, синтаксический подуровни; с экстралингвистической - предметно-логический, тематический, композиционный [15, с. 424].

Важной задачей при овладении умениями и навыками академического чтения является четкое понимание жанровой принадлежности представленного научного текста. В рамках научного стиля традиционно выделяют такие основные разновидности (подстили) и жанры, как:

– собственно научный (монография, статья, доклад, курсовая работа, дипломная работа, диссертационная работа).

– научно-информативный (аннотация, реферат, конспект, тезисы, патентное описание, отзыв);

– научно-справочный (словарь, справочник, каталог);

– учебно-научный (учебник, методическое пособие, лекция, конспект, аннотация);

– научно-популярный (очерк, книга, лекция, статья).

К специфическим стилевым чертам научного стиля относят научную тематику, точность (выражается, прежде всего, в использовании общенаучной, межнаучной и узкоспециальной терминологии), стремление к абстрактности и обобщению, логичность изложения, объективность, а также доминантные стилевые признаки на лексическом, морфологическом, синтаксическом уровнях. Однако представленные характеристики не дают ответ на вопрос, как отличить, например, конспект от тезисов, доклад от статьи, научную статью от научно-популярной и т. д.

Проблема заключается в недостаточной сформированности у студентов умений, в первую очередь, аналитического чтения. Аналитическое чтение – это «учебный вид чтения, ориентированный на формирование аналитических и интерпретационных способностей студентов <...>» [22, с. 148]. На первом этапе происходит извлечение разных видов информации, на втором ее осмысление и оценка на основе фоновых знаний студентов, что представляет определенные трудности для студентов младших курсов, так как они еще не имеют научного опыта в соответствующей области знаний. Такой опыт приобретает как в процессе работы с текстами различных научных жанров, так и в процессе создания вторичных научных текстов [23, с. 71–76].

Чтение научного текста интерпретируется читающим исходя из собственного опыта восприятия полученной информации, то есть речь идет о полноте извлекаемой информации. Выделяют следующие фазы понимания смысла. *Идентификация* текста (его «фотографирование») направлена на извлечение из памяти уже имеющихся представлений. *Ассимиляция* направлена на усвоение наиболее важной части текста. *Аккомодация* позволяет приспособить извлеченные знания к новым условиям [24, с. 177].

Основное внимание студентов на занятиях по русскому языку и культуре речи в рамках тематического блока «Научный стиль современного русского литературного языка» следует, несомненно, обращать на особенности текстовой композиции. В основе логики научного текста лежит рассуждение, которое начинается с фор-

мулировки тезиса – основного положения, требующего обоснования. В тезисе отражены предмет, о котором идет речь в рассуждении, а также признаки (характеристики) данного предмета. Далее приводятся аргументы в защиту тезиса, то есть доказательства. Количество и полнота доказательной базы зависит от жанровой принадлежности научного текста и его объема. Так, например, аргументация научной статьи, отзыва или реферата будет отличаться не только по объему, но и определяться целями и задачами автора текста. Последним структурным элементом рассуждения является вывод, в котором дается аналитическая оценка представленного исследования. В тексте реферата, курсовой/ дипломной работы, то есть в текстах собственно научного подстиля, также излагаются перспективные направления представленного исследования.

В основе предлагаемой методики обучения академическому чтению лежат принципы профессиональной лингводидактики [25], которые были уточнены применительно к нашему предмету исследования:

– принцип учета требований компетентностного подхода. В рамках «языковых» дисциплин студенты Пермского государственного аграрно-технологического университета овладевают специальными речевыми умениями – умениями академического чтения научных текстов. Профессионально ориентированное чтение как одна из форм межкультурной коммуникации в соответствующей профессиональной сфере позволяют уже студентам младших курсов обмениваться научной информацией;

– принцип интегративности мы видим, прежде всего, в интеграции родного и иностранного языков в плане формирования стратегий академического чтения и специальных дисциплин на этапе развития умений научной коммуникации;

– принцип реализации в учебном процессе (на русском и иностранном языке) квазипрофессиональной деятельности позволяет моделировать научную коммуникацию в условиях будущей профессиональной деятельности в части получения и осмысления информации из различных первоисточников с последующим созданием собственных научных текстов.

Как было сказано выше, сформированность умений академического чтения складывается из владения разными стратегиями чтения. В таблице 1 представлены формируемые применительно к каждому виду чтения умения.

Таблица 1 – Стратегии чтения

Вид чтения	Формируемые умения
Поисковое	Поиск и выявление необходимой информации: цифровые данные, формулы, термины и понятия, дефиниции, подходы к обозначенной проблеме и т. д.
Ознакомительное	Понимание основного содержания научного текста; выделение предложения-тезиса/мысли-тезиса и аргументации автора: распознавание структуры текста, выделение его смысловых частей (начало, основная часть, заключение); установление смысловых связей внутри абзаца и между абзацами.
Просмотровое	Определение темы/подтем научного текста с опорой на заголовок / ключевые слова (в научной статье)/ названия разделов/таблиц/схем/иллюстраций. Поиск по ключевым словам рассматриваемых автором вопросов / подходов.
Изучающее	Понимание эксплицитно представленной информации: формулирование главной мысли, установление логических связей между фактами. Понимание имплицитно представленной информации: установление имплицитно представленных логических связей между фактами/причинно-следственными отношениями; умение отличать мнение от факта; определение коммуникативной задачи автора (информирование/рассуждение /доказательство/ (критический) отзыв и т. д.; предположение о возможном развитии изложенной темы.

Каждый из видов чтения уместно использовать на своем этапе – предтекстовом, текстовом и послетекстовом.

вом, варьируя в зависимости от решаемых в процессе чтения задач. Однако, чтобы студенты получили целостное представление об особенностях работы с научным текстом и о формируемых умениях академического чтения, необходимо хотя бы на одном занятии пройти все этапы.

На предтекстовом этапе формируются, прежде всего, прогностические умения: организуется работа с заголовком и ключевыми словами. Студенты строят предположения относительно темы статьи и предлагают своеобразный логический каркас текста, опираясь на ключевые слова, для «продвинутых» обучающихся можно предложить даже предвосхитить выводы автора. Несмотря на кажущуюся «оторванность» от первоисточника, это задание позволяет студентам творчески подойти к предлагаемой теме и проверить, насколько собственные умозаключения совпадут с авторскими. Важно при этом грамотно подобрать тексты, наиболее удачными будут научные статьи по направлению подготовки бакалавриата/специальности, в названии которых есть указание на предмет и объект, конкретизируются методы или условия проведенного исследования.

На текстовом этапе при первом прочтении внимание направлено на понимание основного содержания/основной мысли текста и деление его на смысловые части. В процессе чтения можно записывать основные мысли или выписывать ключевые слова/словосочетания, а затем составить план (в виде предложений/словосочетаний). Далее наступает черед изучающего чтения с неоднократным прочтыванием и поиском нужной информации для детального анализа предложенного научного текста.

На уровне содержания студентам предлагается определить:

- подстиль предлагаемого научного текста (собственно научный, научно-информативный, научно-справочный, учебно-научный, научно-популярный);
- жанр/вид текста (учебник, справочник, каталог, монография, статья, аннотация, реферат);
- функционально-смысловой тип речи (повествование, описание, рассуждение, объяснение, инструктирование и т. д.);
- адресат (специалисты в соответствующей научной сфере, обучающиеся, неспециалисты, интересующиеся определенной областью знаний и др.);
- прагматическая установка текста (определяется назначением, подстилем и жанром научного текста): обучение, инструктирование, информирование и т. д.

На уровне структуры выявляется:

- глобальная связность, отвечающая за единство научного текста как смыслового целого и обеспечивающая его содержательную целостность (поиск ключевых слов, терминов и понятий);
- локальная связность, которая обеспечивается межфразовыми синтаксическими связями (выявление повторов, местоименных замен, лексико-грамматических средств связи, клишированных фраз, видо-временных форм глагола, указание на вышесказанное (анафора)/последующее (катафора), определение порядка слов);
- смысловые блоки – введение, основная часть, заключение. Анализ заголовка предполагает ответ на вопрос, насколько в нем отражено основное содержание или тема/аспект темы, например, научной статьи. Во введении необходимо выявить, насколько подробно представлена история вопроса, как обосновывается актуальность, как на ее основе формулируется проблема (эксплицитно/имплицитно). В основной части необходимо определить авторское решение поставленных задач (использованные научные методы, описанные условия, полнота представленных выводов).

Важно увидеть, каким методам логического построения научного текста были отданы предпочтения автора. Дедуктивный метод используется для того, чтобы рассмотреть какое-либо явление на основании известных

фактов и сделать необходимые выводы. Этот метод присущ, прежде всего, научным дискуссиям и теоретическим статьям. Индуктивный метод предполагает движение мысли от единичных фактов/знаний к обобщению, что характерно для монографий, научных отчетов, дипломных работ. Разновидность индуктивного метода – изложение на основе проблемного принципа – используется при рассмотрении определенной последовательности проблем, в процессе чего автор приходит к теоретическим обобщениям/формулированию закономерностей как в монографиях, докладах, статьях, диссертациях. Выбрав наиболее оптимальный путь, автор решает проблему и опровергает другие позиции и подходы к ее решению.

– абзацное членение как логико-смысловая основа деления текста. Для научных текстов характерны, прежде всего, тематические абзацы. Работа с абзацами предполагает определение их вида: аналитико-синтетический абзац (аналитическая часть содержания→обобщение); синтетико-аналитический абзац (обобщающая фраза→раскрытие ее смысла/сути); рамочный абзац (заглавное предложение→пояснение→обобщающая фраза); абзац–композиционный стык (вышепредставленный контекст→последующий текст).

На лингвистическом уровне анализируются:

- лексико-фразеологические особенности (общеупотребительная лексика, общенаучные и узкоспециальные термины; многозначные стилистически нейтральные слова; абстрактная / конкретная лексика; аббревиатуры; сокращения);
- синтаксические особенности (пассивные конструкции, безличные предложения с модальными словами и инфинитивом, осложненные деепричастными и причастными оборотами простые предложения, виды предложений по цели высказывания, сложное синтаксическое целое, цитаты и т. д.)

На послетекстовом этапе работы с научным текстом формируются продуктивные умения использовать извлеченное содержание для последующей научной коммуникации, то есть для создания вторичного текста (реферата, доклада, аннотации и т. д.). Другими словами, материал первичного научного текста становится языковой (речевой) содержательной опорой для развития умений в устной и в письменной речи на родном и иностранном языках. В рамках предложенного выше занятия на заключительном этапе студентам можно предложить написать аннотацию к проанализированной научной статье.

Выводы исследования и перспективы дальнейших исследований данного направления. Предлагаемые задания рассчитаны на студентов первых курсов, которые, во-первых, получают профессиональную подготовку по направлениям не связанным с лингвистикой; во-вторых, имеют небольшой опыт работы со специальными научными текстами. Задания могут выполняться как в аудитории, так и во время самостоятельной работы; они могут носить тренировочный характер или использоваться как средство промежуточной аттестации.

Подводя итог, следует подчеркнуть, что академическое чтение выводит чтение как сложный вид речевой деятельности на качественно новый уровень понимания научного текста – не только извлечение фактической информации (общее понимание содержания), но, прежде всего, умение композиционного и предметно-логического анализа научных текстов. Таким образом, студенты, владеющие стратегиями академического чтения, обладают большим потенциалом в плане профессиональной коммуникации.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Куклина С.С., Огородникова Н.В. Компонентный состав языковой компетенции как составляющей иноязычной коммуникативной компетенции студента медицинского вуза // Вестник Вятского государственного гуманитарного университета. 2012. Т. 3. № 4. С. 30–33.

2. Изюмская С.С. Развитие коммуникативной компетенции студента в контексте антропоцентрической парадигмы // *Культура. Наука. Интеграция*. 2011. № 4 (16). С. 37–42.
3. Кочмина Г.С. Чтение текстов как средство формирования иноязычной коммуникативной компетенции у студентов инженерно-технических специальностей // *Высшее образование сегодня*. 2008. № 8. С. 83–85
4. Толикина Е.А. Формирование коммуникативной компетенции студентов посредством интегративного курса литературы // *Балтийский гуманитарный журнал*. 2015. № 3 (12). С. 71–74.
5. Гиренок Г.А. Коммуникативная компетенция как способность и готовность курсантов к иноязычному речевому общению // *Самарский научный вестник*. 2017. Т. 6. № 3 (20). С. 275–279.
6. Ясаревская О.Н. Коммуникативная компетенция - основа иноязычной коммуникативной компетенции // *XXI век: итоги прошлого и проблемы настоящего плюс*. 2015. Т. 1. № 6 (28). С. 178–183.
7. Иванова О.Э., Точилкина Т.Г. Метод критического мышления как средство формирования иноязычной коммуникативной компетенции обучающихся // *Балтийский гуманитарный журнал*. 2017. Т. 6. № 4 (21). С. 316–319.
8. Воробьева О.В., Ибрагимов С.А. Значение выездных практик в формировании профессиональных и коммуникативных навыков студентов // *Поволжский педагогический вестник*. 2016. № 2 (11). С. 15–19.
9. Каширина М.М. О структуре коммуникативной категории выразительность речи // *Балтийский гуманитарный журнал*. 2016. Т. 5. № 4 (17). С. 63–67.
10. Фролова П.И. Формирование функциональной грамотности студентов технического вуза в процессе изучения гуманитарных дисциплин // *Омский научный вестник*, 2008. С. 169–172.
11. Рождественская Л.В. Логвина И.А. Формирование навыков функционального чтения: Пособие для учителя [web] – <http://umr.rcokoit.ru/dld/metodsupport/frozhddest.pdf>.
12. Сапа А.В. Формирование основ смыслового чтения в рамках реализации ФГОС основного общего образования // *Эксперимент и инновации в школе*, 2014. №5. С. 23–42.
13. Акатова Т.И. Ключевые параметры функциональной грамотности студента // *Вестник МГУКИ*. 2008. №5. С. 137–140.
14. Кондримович А.А., Паюнена М.В. Обучение чтению на занятиях по иностранному языку: развитие функциональной грамотности // *Современные проблемы взаимодействия языков и культур: Материалы Международного форума*. 2012. С. 148–154.
15. Жеребило Т.В. *Словарь лингвистических терминов*. – Назрань: ООО «Пилигрим», 2010. 486 с.
16. Демидова О.М. Структура понятия «иноязычная академическая грамотность» через иноязычную переводческую компетенцию // *Филологические науки. Вопросы теории и практики*. – Тамбов, Грамота, 2016. № 3(57): в 2-х ч. Ч. 1. С. 198–201.
17. Смирнова Н.В. Академическая грамотность и письмо в вузе: от теории к практике // *Высшее образование в России*. 2015. № 6. С. 58–64.
18. Григорьев И.В., Смольская Н.Б. Обучение академическому чтению в рамках подготовки современного специалиста к поиску, восприятию и смысловой переработке информации // *Казанская наука*. 2013. № 1. С. 102–105.
19. Лытаева М.А., Талалакина Е.В. Academic skills: сущность, модель, практика // *Вопросы образования*. 2011. № 4. С. 178–201.
20. Костылев П.Н. Академическое чтение в гуманитарных науках // *Электронное научное издание Альманах Пространство и Время*. 2015. Т. 10. № 1. С. 5.
21. Олейник А.Н., Кирдина С.Г., Попова И.П., Шаталова Т.Ю. Академическое чтение: пределы понимания интерпретации // *Политическая концептология*. 2013. № 4. С. 251–265.
22. Мирошниченко С.А., Лесохина А.М., Лабазина Л.Н. Аналитическое чтение как средство формирования аналитической и интерпретационной компетенций у студентов языкового вуза // *Ярославский педагогический вестник*. 2015. Т. 2. № 2. С. 147–151.
23. Попова Т.В. Академическое письмо в послевузовском обучении иностранному языку: жанровые особенности // *Обучение иностранному языку в аспирантуре неязыкового вуза: актуальные вопросы* : монография / Г.В. Буянова, А.С. Киндеркнехт, Т.В. Попова, Е.В. Пеунова; науч. ред. А.С. Киндеркнехт; М-во с.-х. РФ, федеральное гос. бюджетное образов. учреждение высшего образования «Пермская гос. с.-х. акад. им. акад. Д.Н. Прянишникова». – Пермь : ИПЦ «Прокрость», 2017. 188 с.
24. Здановская Л.Б. Аналитическое чтение профессионального текста // *Политематический сетевой электронный научный журнал Кубанского государственного аграрного университета*. 2008. № 39 (5). С. 176–181.
25. Крупченко А.К., Кузнецов А.Н. *Основы профессиональной лингводидактики: Монография*. – М.: АПКИППРО, 2015. 232 с.

Статья поступила в редакцию 30.06.2018

Статья принята к публикации 27.08.2018

УДК 376.23

ПРОФИЛАКТИКА И КОРРЕКЦИЯ СКОЛИОТИЧЕСКОЙ ОСАНКИ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА СРЕДСТВАМИ ОЗДОРОВИТЕЛЬНОЙ АЭРОБИКИ

© 2018

Популо Гельшиган Миргазовна, кандидат педагогических наук,
доцент кафедры физического воспитания

Подллубная Алена Анатольевна, кандидат педагогических наук,
доцент кафедры адаптивной физической культуры

*Тольяттинский государственный университет
(445020, Россия, Тольятти, улица Белорусская, 14, e-mail: office@tltsu.ru)*

Аннотация. В нашей стране за последние годы отмечается ухудшение уровня здоровья детей и подростков. Исследования показывают, что именно в возрасте от 7–10 лет происходит первый скачок в увеличении количества детей, страдающих различными заболеваниями. По оценкам специалистов среди факторов, влияющих на возникновение нарушения осанки, сколиоза имеет место быть фактор школьной среды. При своевременных оздоровительных мероприятиях нарушение осанки, как донозологическое состояние не прогрессирует, а является обратимым процессом. В настоящее время одним из востребованных видов двигательной деятельности, направленных на лечение сколиоза, в том числе и сколиотической осанки являются занятия оздоровительной аэробикой и специальными (корректирующими) комплексами упражнений, которые направлены на укрепление мышечного корсета спины, гибкости позвоночного столба. Несмотря на явные достоинства оздоровительной аэробики как средства физического воспитания в младших классах, практических исследований, посвященной этой теме не много. Такое положение дел требует особого подхода к вопросу об увеличении экспериментальных исследований в этой области. В данной работе авторы раскрывают причины возникновения сколиотической осанки и отрицательное влияние нарушения осанки на организм растущего ребенка. Статья посвящена изучению уровня скелетно-мышечной системы детей младшего школьного возраста, имеющих сколиотическую осанку; исследованию коррекции сколиотической осанки у учащихся младших классов средствами оздоровительной аэробики; определению эффективности влияния разработанной методики после проведения педагогического эксперимента.

Ключевые слова: здоровье, позвоночник, младший школьный возраст, дети, сколиотическая осанка, оздоровительная аэробика, средства, исследование, упражнения, эффективность, методы, коррекция, профилактика, учебно-тренировочные занятия.

PREVENTIVE MEASURES AND TREATMENT OF SCOLIOTIC POSTURE OF PRIMARY SCHOOL CHILDREN BY MEANS OF AEROBICS

© 2018

Populo Gelshigan Mirgazovna, candidate of pedagogical science,
associate professor of the chair «Physical Education»

Podlubnaya Alena Anatolievna, candidate of pedagogical science,
associate professor of the chair «Physical Education»

*Togliatti State University
(445667, Russia, Togliatti, Belorusskaya Street, 14, e-mail: office@tltsu.ru)*

Abstract. Nowadays in our country there has been a health deterioration of children and adolescents. The researches reveal that it is at the age of 7–10 years the first increase of the number of children suffering from various diseases. According to the experts, among the factors that affect the occurrence of a violation of posture, scoliosis is the factor of the school environment. Taking into consideration modern health improvement measures, posture disorder, as a donorological condition, does not progress, but it is a reversible process. Currently, one of the most popular activity aimed at treating scoliosis, including scoliotic posture, is aerobic exercise and special (corrective) exercises that are aimed at strengthening the muscular corset of the back, the flexibility of the spine. Despite the obvious advantageous of the recreational aerobics as a means of physical education in the primary school, there are view practical studies devoted to this topic. Given the state of things it requires a special approach to the question of increasing experimental research in this field. In this paper, the authors reveal the causes of scoliotic posture and the negative impact of impaired posture on the growing child's body. The article is devoted to the study of the primary school children's skeletal-muscular system, who have a scoliotic posture; the study of the correction of scoliotic posture in primary school by means of recreational aerobics; determination of the effectiveness of the developed methodology after the pedagogical experiment.

Keywords: health, spine, junior school age, children, scoliotic posture, health aerobics, means, research, exercises, efficiency, methods, correction, prevention, training sessions.

В нашей стране за последние годы отмечается ухудшение уровня здоровья детей и подростков. По данным Минздравмедпрома практически здоровыми являются лишь 14 % детей, 35–40 % страдают хроническими заболеваниями. Увеличивается число школьников с дефицитом массы тела, со снижением показателей мышечной силы и др. Исследования показывают, что именно в возрасте от 7–10 лет происходит первый скачок в увеличении количества детей, страдающих хроническими заболеваниями. Отклонения в состоянии здоровья детей и подростков отмечаются нарушениями в деятельности нервной, дыхательной систем, органов зрения и опорно-двигательного аппарата.

По оценкам специалистов среди факторов, влияющих на возникновение нарушения осанки, сколиоза имеет место быть фактор школьной среды. При своевременных оздоровительных мероприятиях нарушение осанки, как донозологическое состояние не прогрессирует, а является обратимым процессом [1].

Формирование правильного позвоночника у детей является также педагогической проблемой, как и формирование необходимых знаний умений и двигательных навыков. По мнению многих исследователей, местом профилактики нарушений осанки различной степени может и должна быть школа [1; 2].

В литературе выявлены данные, что дети с деформациями позвоночника менее внимательны и у них отмечаются более низкие адаптационные способности к противостоянию статике учебной деятельности [3].

В настоящее время одним из востребованных видов двигательной деятельности, направленных на лечение сколиоза, в том числе и сколиотической осанки являются занятия оздоровительной аэробикой и специальными (корректирующими) комплексами упражнений, которые направлены на укрепление мышечного корсета спины, гибкости позвоночного столба [4]. Различные упражнения оздоровительной аэробики, выполняемые в ходьбе, беге, прыжках, а также упражнения на развитие двига-

тельных качеств из различных исходных положений, - все это позволяет использовать музыкальное сопровождение. Использование на занятиях музыки способствует формированию музыкального вкуса, чувства ритма и культуры движения [5]. Кроме того, следует использовать простые по замыслу мелодии из детских песен и мультфильмов. На занятиях оздоровительной аэробикой, желательны, использовать музыку непосредственно ориентированную на возраст [6]. В этом случае дети быстрее поддаются исправлению сколиоза позвоночника, но и получают удовольствие от физических упражнений и проделанной ими работы. Упражнения для них становятся не как ежедневный труд, а как средство отдыха, поднятие настроения, отвлечение от школьных уроков и сидения за компьютером [7].

Несмотря на явные достоинства оздоровительной аэробики как средства физического воспитания в младших классах, практических исследований, посвященной этой теме не много. Такое положение дел требует особого подхода к вопросу об увеличении экспериментальных исследований в этой области [8; 9].

Всё выше сказанное позволяет судить о необходимости коррекции сколиотической осанки, чтобы предотвратить развитие более сложных нарушений, связанных с позвоночником у детей младшего школьного возраста. Поэтому разработка методики занятий по оздоровительной аэробике является актуальной проблемой в настоящее время.

Целью исследования являлось коррекция сколиотической осанки у учащихся младших классов средствами оздоровительной аэробики.

В ходе исследования решались следующие задачи:

1. Изучить уровень скелетно-мышечной системы детей младшего школьного возраста, имеющих сколиотическую осанку.

2. Разработать комплекс упражнений, который направлен на коррекцию сколиотической осанки.

Образование правильных изгибов позвоночника завершается к возрасту 6–7 лет, т. е. к начальной школе [10; 11]. Формирование и функциональное совершенствование позвоночного столба длительный процесс, который завершается к 20–22 годам. В процессе взросления ребенка продолжают формироваться такие функции позвоночного столба, как опора, защита и его подвижность. Каждая из этих функций осуществляется благодаря сложному взаимодействию структурных элементов - позвонков, межпозвоночных дисков, связочно-суставного аппарата и мышц [12; 13]. Ранее Спиринов В.К. отмечал что «Нарушения осанки отрицательно влияют на организм растущего ребенка, оказывают неблагоприятное воздействие на условия функционирования внутренних органов, создают условия для проявления других патологических факторов».

Одним из распространенных нарушений осанки считается сколиотическая осанка, Афонин И.Н. считает «Сколиотической осанкой называется фронтальное искривление позвоночника, которое не сопровождается изменением формы тел позвонков. Она характеризуется боковым искривлением позвоночного столба». В этой ситуации рентгенограмма, произведенная в положении лежа, не покажет искривления позвоночника. Критерием диагностики будет являться замеченная врачом или самим больным патология, что не скажешь об истинном сколиозе, при котором независимо от положения больного сохраняется деформация позвоночника [14].

При сколиотической осанке нарушается симметричное расположение конечностей и тела относительно позвоночного столба (на разной высоте будут находиться соски, лопатки, плечи; изменится наклон головы и т.п.), становится неодинаковым мышечный тонус на левой и правой половинах туловища, снижаются сила и выносливость мышц, происходит дугообразное смещение в сторону линии остистых отростков позвонков от средней линии спины. Со временем это может привести к

различным заболеваниям позвоночника, нервной системы и внутренних органов [10; 15].

Красикова И.С. полагает что «Осанка рассматривается, как привычная поза при сидении, стоянии, ходьбе. Осанку можно назвать правильной, если все изгибы позвоночного столба равномерно и в меру выражены, голова расположена прямо, плечи, лопатки и гребни подвздошных костей находятся на одной линии».

Формирование осанки и навыков удержания правильной позы задача не только школы, но и семьи. Нарушения осанки приводит к сбою нормального функционирования легких, снижает их жизненную емкость, что в свою очередь, ведет к нарушению окислительно-восстановительных процессов, в результате снижается сопротивляемость организма к заболеваниям [10; 15; 16].

В своей работе В. Фарфель отмечал: «Нарушения осанки снижают общее физическое развитие и работоспособность детей». Самое страшное, что при нарушениях осанки ничего не болит, даже серьезное заболевание сколиоз на начальном этапе протекает без боли [4; 17].

В характеристику правильной осанки входят:

- расположение симметричное относительно позвоночного столба всех частей тела;
- расположение остистых отростков позвонков по средней линии спины;
- отсутствие во фронтальной плоскости косоугольного положения таза;
- отсутствие в горизонтальной плоскости поворота позвонков и таза;
- не выходящая за пределы площади опоры проекция центра тяжести тела [2; 15].

Как правило, нарушение осанки возникает в периоды роста: 5–8 лет, и обостряется в 11–12 лет. Отклонения прослеживаются у многих детей 7–8 лет (около 56–82 % младших школьников).

На фоне недостаточной развитости мускулатуры неравномерно развиваются определенные группы мышц, что может приводить к патологиям опорно-двигательного аппарата. Например, сведенные вперед плечи являются результатом преобладания силы грудных мышц и недостаточной силы мышц, сближающих лопатки, а «виссающие плечи» – результат недостаточной работы трапециевидной мышцы спины. Кроме того, к этому приводит нарушение положения туловища во время занятий или когда односторонней работой перегружаются определенные мышцы [12; 13].

Именно эти и другие причины приводят существующие физиологические изгибы позвоночника к усилению или уменьшению. Таким образом, возникают асимметричное положение тела и изменения положения плеч и лопаток. В результате становится привычной неправильная осанка, что постепенно приводит к серьезным патологиям [14].

На современном этапе вводятся новые формы обучения, на учащихся буквально обрушиваются десятки программ. Эта «антидетская» реформа превратила школу в фактор, разрушающий здоровье. Ученики на протяжении 11 лет школы переживают значительное давление на центральную нервную систему, опорно-двигательный аппарат и психо-эмоциональную сферу и т. д. В этой ситуации особенно уязвим младший школьный возраст [18].

С момента регулярного обучения в школе для детей становится преобладающим статический компонент. Каждый день учащиеся начальных классов проводят за партой (столом) от 4 до 6 ч. и более. Именно в этом возрасте большое значение приобретает значение укрепление мышц спины и нормальное формирование позвоночника ребенка. Состояние позвоночника в любом возрасте очень важно для здоровья. Как считает автор Бабенкова Е. А. «Помещенный внутри позвоночника спинной мозг является центром чувствительных и дви-

гательных нервов. Повреждения позвоночника могут привести к поражению этих нервов. В «списке болезней» школьников заболевания позвоночника занимают ведущее место». В результатах полученных в ходе обследования более 45,15 % детей имеют деформацию позвоночника во фронтальной плоскости, а в сагитальной плоскости – 50,82 %.

Однозначно, в школьном возрасте к нарушению осанки приводит отсутствие нейтрального положения позвоночника при занятиях. Заметим, что грамотно подобранная школьная мебель позволяет привить правильные навыки письма и чтения у детей младшего школьного возраста. Однако, как считают врачи, в большинстве школ, используется школьная мебель, непригодная для поддержания тела ребенка в правильном положении, т. е. без перенапряжения различных групп мышц. Отсюда количество детей с нарушением осанки продолжает увеличиваться [10].

Оздоровительная аэробика – вид оздоровительной гимнастики, характеризующийся наличием аэробной части занятий, на протяжении которой поддерживается на определенном уровне работа сердечно-сосудистой, дыхательной и мышечной систем.

С помощью упражнений, используемых в оздоровительной аэробике укрепляются связки и мышцы спины, удерживается позвоночный столб в нейтральном положении. На занятиях оздоровительной аэробикой реализуются три основных метода (мобилизация позвоночника, коррекция деформации и удержание коррекции), направленные на лечение сколиотической осанки [19].

В основном, при нарушениях осанки используются корригирующие, асимметричные и симметричные упражнения оздоровительной аэробики. Корригирующие упражнения характеризуются максимальной мобилизацией позвоночника, которая с помощью специальных противоискривляющих (корригирующих) упражнений приводит к коррекции дуги искривления. Принцип коррекции позвоночника лежит в основе и асимметричных упражнений оздоровительной аэробики. Однако, существуют и отличия, такие как умеренное растягивание мышц и связок спины на вогнутой дуге искривления и дифференцированное укрепление ослабленных мышц на выпуклой стороне [20].

С целью коррекции сколиотической осанки у детей младшего школьного возраста мы использовали специальные симметричные упражнения оздоровительной аэробики с минимальным биомеханическим воздействием на кривизну позвоночника, т. к. эти упражнения не требуют учета сложных биомеханических условий работы деформированной опорно-двигательной системы, что снижает до минимума риск их ошибочного применения.

Для интенсивной тренировки к слабым мышцам туловища (например, длинным мышцам) при выполнении симметричных движений повышают функциональные требования, чем к более сильным мышцам. Таким образом, корректируется нервно-мышечный аппарат и создается уравновешенный «мышечный корсет» [3; 13].

Для определения асимметрии нагрузки и развития скелетно-мышечной системы использовали метод взвешивания двумя весами, который предложен специалистом по реабилитационной биомеханике [15]. Метод заключается в том, что человек становится на пару весов, правой и левой ногой соответственно. Далее фиксируются показатели весов, отдельно правой и левой ноги. Метод позволяет оценить смещение центра тяжести вправо-влево, проанализировать, работа каких структур, приводит к данному смещению и, соответственно, разработать последовательность устранения данных нарушений.

Основной формой организации оздоровительной аэробики является учебно-тренировочное занятие. Структура занятия включала в себя подготовительную часть (разминку), основную часть, заключительную часть (заминку), а также изолированную работу.

1. На разминку и предварительное растягивание от-

водилось 10–12 мин (ударность средняя).

2. Основная часть, 20–30 мин. (непосредственно аэробная серия) выполнялась непрерывно (ударность низкая, в зависимости от уровня подготовленности группы).

3. Заминка, от 3 до 5 мин. (Задача: снижение интенсивности, восстановление дыхания).

4. Изолированная работа длилась 15–20 мин. В которой прорабатывались определенные группы мышц.

5. Стретчинг (растягивание), 5–10 мин. (ударность низкая).

Цели и задачи стрейчинга:

1. Восстановление мышечного баланса.

2. Уменьшение оттока крови и температуры тела.

3. Снижение риска получения травмы.

4. Улучшение нейромышечной координации.

Занятия проводились четыре раза в неделю по 45 мин. Каждая тренировка направлена на проработку различных мышечных групп и развитие определённых двигательных способностей.

Перед проведением педагогического эксперимента среди детей младшего школьного возраста со сколиотической осанкой экспериментальной и контрольной группы провели исследование, чтобы определить есть ли наличие асимметрии развития скелетно-мышечной системы. Средние показатели по определению наличия асимметрии развития скелетно-мышечной системы обозначали асимметрию (неравномерность) развития скелетно-мышечной системы, то есть у детей ЭГ и КГ со сколиотической осанкой мы определили, что нагрузка распределена на правую и левую ногу различно. Однако если сравнивать данные детей экспериментальной группы с данными детей контрольной группы, достоверного различия мы не выявили. У детей ЭГ средний показатель, указывающие на различие между показателями правой и левой ноги составил 3,02 кг, а у детей КГ 3,15 кг. Достоверного различия между данными ЭГ и КГ не выявили.

В ходе исследовательской работы ЭГ занималась используя средства оздоровительной аэробики на занятиях, направленных на коррекцию сколиотической осанки. КГ занималась с использованием упражнений, включенных в программу по физической культуре. В контрольной группе занятия проводились три раза в неделю по 45 минут, а в экспериментальной группе четыре раза также по 45 минут.

Для определения эффективности влияния разработанной методики после проведения педагогического эксперимента на базе МБУ школы № 73 г.о. Тольятти в апреле 2018 года проводили повторное исследование, чтобы выявить изменения показателей, характеризующих есть ли наличие асимметрии развития скелетно-мышечной системы.

Различие между показателями правой и левой ногой у детей ЭГ по отношению к детям КГ достоверно стала лучше ($P < 0,05$). У детей ЭГ разница между показателями правой и левой ногой стала составлять 1,07 кг, а у детей КГ – 2,53 кг.

Выявили достоверное изменение $P < 0,05$ по показателю «разница между правой и левой ногой» у детей ЭГ. Изменение у детей экспериментальной группы составило 1,95 кг, а у детей КГ – 0,62 кг. Данный показатель показывает, что у детей ЭГ развитие скелетно-мышечной системы приблизилось к более равномерному распределению нагрузки на правую и левую ногу, что позволяет судить о положительном влиянии использования упражнений направленных на развитие мышц туловища.

Предлагаем включать в учебно-тренировочные занятия следующие части: подготовительную часть (разминку), основную часть, заключительную часть (заминку), а также изолированную работу.

В методике обращаем большое внимание на использование упражнений, направленных на развитие силы мышц туловища и гибкости.

Занятия важно проводить четыре раза в неделю по

45 мин. Каждая тренировка должна быть направлена на проработку различных мышечных групп и развитие определённых двигательных способностей.

Таким образом, рекомендуем использование средств оздоровительной аэробики на занятиях, направленных на коррекцию сколиотической осанки для детей младшего школьного возраста.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Гришин Т.В., Никитин С.В. – Методы профилактики нарушения осанки у детей в общеобразовательных школах/Вестник гильдии протезистов-ортопедов, 2000. – С. 38–42.

2. Кириллова Ю.А. Профилактика нарушений осанки и плоскостопия у детей: Информационно-деловое оснащение. – М.: Детство-Пресс, 2011. – 16 с.

3. Нежкина Н.А. Психофизиологическая тренировка – новая технология укрепления здоровья детей в образовательных учреждениях. – М., 2008. – 167 с.

4. Тарасова М.В. Коррекция нарушений осанки у детей младшего школьного возраста на занятиях спортивной аэробикой // Теория и практика физ. культуры: тренер: журнал в журнале. – 2010. – № 10. – С.79–80.

5. Популо Г.М. Использование нетрадиционных средств, форм и методов организации физкультурно-оздоровительной деятельности // Физическая культура в школе. – 2014. – № 8. – С. 46–49.

6. Аксенова, О.Э., Евсеев, С.П. Технологии физкультурно-спортивной деятельности в адаптивной физической культуре: Учебное пособие. – М.: Советский спорт, 2004. – 296 с.

7. Давыдов, В.Ю., Коваленко, Т.Г., Краснова, Г.О. Методика преподавания оздоровительной аэробики: Учебное пособие. – Волгоград: Изд-во Волгогр.гос. ун-та, 2004. – 124с.

8. Популо Г.М., Чернова Е.Д., Сизова Н.В. Использование фитнес технологий в системе школьного образования // Материалы XV Международной научно-практической конференции «Теория и практика актуальных исследований». – 2016. – № 15. – С. 75–79.

9. Пиянзин А.Н. Результаты сравнительного анализа занятий, проводимых с использованием аэробики // Наука и образование: новое время. – 2017. – № 5. – С. 303–308.

10. Капанджи, А.И. – Позвоночник. Физиология суставов: медицина. – М.: Эксмо, 2009. – 334 с.

11. Ситель А.Б. Соло для позвоночника: Медицина. – М.: Метафора, 2006. – 240 с.

12. Популо Г.М., Подлубная А.А. – Упражнения для развития выносливости у лиц с поражением опорно-двигательного аппарата (инвалидов на колясках) в тренировочном процессе по большому теннису/Азимут научных исследований: педагогика и психология. – Тольятти, 2017. – № 3. – С. 199–202.

13. Привес М.Г., Лысенков В.И., Бушкович В.И. Анатомия человека: Учебник для медицинских ВУЗов и факультетов. – СПб.: СПбМАПО, 2008. – 724 с.

14. Афонин И.Н. – Здоровье позвоночника: Учебное пособие. – СПб: Питер, 2009. – 192 с.

15. Лукаш А. Коррекция функционального состояния позвоночника. 100 вопросов и ответов. – СПб.: Наука и Техника, 2007. – 304 с.

16. Филимонов В.И. Физиология человека: Учебник/ под ред. В.И. Филимонов. Изд. 2-е, перераб., доп. – М.: Медицина, 2008. – 816 с.

17. Дубровский В.И. Лечебная физическая культура. – М.: Гуманит. Изд. Центр Владос 2009. – 187 с.

18. Минаев Б.Н., Шиян Б.М. Основы методики физического воспитания школьников. – М.: Просвещение, 1989. – 222 с.

19. Лисицкая Т.С., Сиднева Л.В. Аэробика: в 2 т. Т. 1. Теория и методика/Т.С. Лисицкая, Л.В. Сиднева. – М.: Федерация аэробика России, 2002. – 232 с.

20. Шестяков М.П. Спортивная аэробика в школе: Учебное пособие/М.П. Шестяков. – М.: Спорт-

АкадемПресс, 2002. – 84 с.

Статья поступила в редакцию 02.07.2018

Статья принята к публикации 27.08.2018

ИНТЕРНЕТ-МАРКЕТИНГ КАК ЭФФЕКТИВНЫЙ РЫЧАГ ВОЗДЕЙСТВИЯ
НА МЕЖВУЗОВСКУЮ КОНКУРЕНЦИЮ

© 2018

Просалова Вероника Сергеевна, кандидат экономических наук,
доцент кафедры «Экономики и менеджмента»
Тихоокеанский государственный медицинский университет
(690002, Россия, Владивосток, проспект Острякова, 2, e-mail: prosalova@mail.ru)
Николаева Анастасия Александровна, ассистент кафедры «Экономики»
Владивостокский государственный университет экономики и сервиса
(690014, Россия, Владивосток, улица Гоголя, 41, e-mail: asya-nikitina@mail.ru)

Аннотация. В эпоху глобального развития информационных технологий, когда большая часть общества живет виртуальной реальностью, таким традиционным сферам, как сфера высшего образования, необходимо идти в ногу со временем, постоянно модернизируя свою работу и предлагаемые услуги, создавая новые форматы обучения и взаимодействия с абитуриентами и студентами. В представленной статье было рассмотрено такое понятие как интернет-маркетинг в высшем учебном заведении (вузе), проанализированы базовые инструменты интернет-маркетинга в вузе и выделены его основные преимущества и недостатки. В результате проведенного исследования авторами был составлен алгоритм взаимодействия системы «студент (абитуриент)–сотрудник вуза–представитель учащегося (абитуриента)» посредством эффективного применения интернет-маркетинга вуза. В рамках проводимого исследования были использованы такие общенаучные методы как: наблюдение, описание, моделирование. Следует отметить, что развитие интернет-маркетинга в вузе значительно отстает от традиционного. Таким образом, в своей конкурентной борьбе за абитуриентов будет успешно то высшее учебное заведение, у которого интернет-маркетинг построен на более высоком уровне. Из вышесказанного следует вывод, что в настоящее время развитие интернет – маркетинга в сфере образования является актуальной темой для исследований.

Ключевые слова: интернет-маркетинг, интернет маркетинг в вузе, эффективный инструмент привлечения абитуриентов, конкуренция среди вузов, преимущества интернет-маркетинга, недостатки интернет-маркетинга, учебный процесс, абитуриент, студент, реклама в социальных сетях.

INTERNET MARKETING AS AN EFFECTIVE LEVER OF INFLUENCE
ON INTERCOLLEGIATE COMPETITION

© 2018

Prosalova Veronika Sergeevna, PhD in economics, associate professor
of «Economics and Management»
Pacific State Medical University
(690002, Russia, Vladivostok, Ostryakov Avenue, 2, e-mail: prosalova@mail.ru)
Nikolaeva Anastasiya Aleksandrovna, assistant professor of «Economics»
Vladivostok State University of Economics and Service
(690014, Russia, Vladivostok, Gogol Street, 41, e-mail: asya-nikitina@mail.ru)

Abstract. In the present period of information technologies global development, when the most part of the society is absorbed with virtual reality, higher education (being one of the traditional spheres) has to keep up to date, constantly modernizing its work and services, creating new formats of teaching and interaction with university applicants and students. Such concept as Internet-marketing in a higher educational institution (university) was considered in the article. Besides, basic Internet marketing tools in the university were analyzed and its main advantages and disadvantages were identified. As a result of the study, the authors compiled an algorithm for the interaction of the “student (entrant) - consultant of the university-representative of the student (entrant)” through the effective application of Internet marketing of the university. Within the framework of the research, such general scientific methods as: observation, description, modeling were used. It should be noted that the development of Internet marketing in the university lags far behind the traditional one. Thus, in its competition for applicants the higher educational institution will be successful, in which Internet marketing is built at a higher level. From the above, the conclusion follows that at present the development of Internet marketing in the field of education is an actual topic for research.

Keywords: internet marketing; internet marketing in university; an effective tool for attracting entrants; competition among universities; the advantages of internet marketing; disadvantages of internet marketing, the educational process, the applicant, the student, advertising in social networks.

Постановка проблемы в общем виде и ее связь с важными научными и практическими задачами. На сегодняшний день интернет-пространство для учебных учреждений – это не только площадка для размещения рекламных материалов, но и полноценная среда для привлечения абитуриентов с целью их дальнейшего вовлечения в ряды студентов.

Стоит отметить, что для большинства российских вузов основой интернет-маркетинга все еще остается сайт организации, несмотря на многочисленные возможности виртуального пространства. Таким образом, тема данного исследования является актуальной и носит практический характер, который заключается в разработке системы «студент (абитуриент) – сотрудник вуза – представитель учащегося (абитуриента)».

Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 N 273-ФЗ [1], Постановление Правительства РФ от 10.07.2013 N 582 (ред. от 07.08.2017) «Об утверждении Правил размещения на официальном сайте образовательной организации в ин-

формационно-телекоммуникационной сети «Интернет» и обновления информации об образовательной организации» [2] обязывают образовательные организации иметь официальные сайты, и регулируют перечень минимально необходимой информации для размещения.

Необходимый для размещения на официальном сайте организации в сфере образования перечень информации одинаков для всех представителей и включает в себя сведения об организации, ее структуре, оказываемых образовательных услугах, деятельности приемной комиссии и условиях поступления, руководителе образовательной организации, материально-техническом оснащении научной и образовательной деятельности и др.

При перечисленном минимуме информации сайт образовательной организации будет функционировать, но не сможет выполнить маркетинговые функции, которые возлагаются на него, а именно привлекать максимальное количество потенциальных абитуриентов. Привлекательность, как для целевой аудитории, так и для «случайных» посетителей, представляют образова-

тельные сайты, имеющие четкую структуру, информативность, оригинальный дизайн, официальный логотип вуза, доступный и понятный контент, единое стилевое решение страниц, удобство интерфейса, форму «обратной связи». А лидером среди вузов будет тот, у кого будет наиболее эффективно построена система интернет-маркетинга через сайт вуза и остальное виртуальное пространство.

Анализ последних исследований и публикаций, в которых рассматривались аспекты этой проблемы и на которых обосновывается автор; выделение неразрешенных ранее частей общей проблемы. Научными исследованиями в сфере маркетинга и интернет-маркетинга занимались такие ученые, как: Козырь Н.С., Гуварьян К.А., Гаврилова О.М. [3], Покуль В.О. [4], Курманов Н.В. [5], Карасик И.М. [6], Верховцева О.Н. [7], Карпушко Е.Н., Канубрикова В.Д. [8], Ильин Н.П. [9], Бушуева Л.И. [10], Чижиков Ю.Н., Шуклина З.Н. [11], Темирсултанова А.Н., Магомедова П.Г., Нажмутдинова С.А. [12].

Чаще всего, интернет-маркетинг рассматривают как практику использования всех аспектов и элементов традиционного маркетинга в сетевом пространстве. Основная задача мероприятий такого рода – получить максимальный эффект от потенциальных пользователей сайта и увеличить их поток.

Интернет-маркетинг в сфере высшего образования в своих научных трудах рассматривали такие ученые как: Дегтярева Л.В., Клебанова С.М. [13], Андреева Ю.Ю. [14], Шевченко Д.А., Локтюшина Ю. В. [15], Розова Н.В., Лунева Е.А. [16], Марченко О.Г., Просалова В.С., Смольянинова Е.Н. [17], Шполянская И.Ю., Воробьева А.М. [18], Завьялов А.Ф. [19], Крайнова Д.В. [20].

Изучив работы различных авторов, мы пришли к выводу, что интернет маркетинг в сфере образования представляет собой набор инструментов традиционного маркетинга в Интернете, затрагивающий основные элементы – маркетинг-микс.

Формирование целей статьи (постановка задания). Целью данного исследования, отраженного в рамках данной статьи, является разработка эффективной системы «студент (абитуриент)–сотрудник вуза–представитель учащегося «абитуриента», в рамках повышения эффективности интернет-маркетинга посредством использования сайта вуза.

Для того чтобы прийти к поставленной цели были реализованы следующие задачи, а именно: изучены такие понятия как: интернет-маркетинг и интернет-маркетинг в вузе, выделены основные инструменты в сфере интернет-маркетинга вуза, изучены достоинства и недостатки интернет-маркетинга в сфере образования, проведен анализ необходимости внедрения системы «студент (абитуриент)–сотрудник вуза–представитель учащегося «абитуриента».

Изложение основного материала исследования с полным обоснованием полученных научных результатов. В ходе проведенного исследования авторами было уточнено понятие интернет-маркетинга в вузе, а именно то, что он представляет собой совокупность определенных методов, направленных на привлечение внимания целевой аудитории к услугам, предлагаемым вузом, с целью их дальнейшего эффективного продвижения.

Чаще всего к интернет-маркетингу вуза относят:

1. Сайт вуза и его подразделений.
2. Реклама вуза в сети интернет.
3. Взаимодействие сотрудника вуза и абитуриента (студента, родителя и т. д.) посредством платформы вуза «вопрос-ответ», электронной почты, социальных сетей.
4. Отражение результатов научной деятельности преподавателей вуза в интернет-пространстве;
5. Отзывы о сотрудниках и преподавателях вуза.

Отметим, что целевой аудиторией любого вуза являются не только реальные, но и потенциальные потребители.

Эффективность продвижения образовательных услуг через сайт вуза достигается множеством способов, некоторые из них – производные, некоторые – созданы для продвижения в рамках более глобальных стратегий [12].

Основными инструментами в сфере интернет-маркетинга вуза являются:

1. Продвижение в поисковых системах.
2. Реклама в социальных сетях.
3. Реклама на телевидении.
4. Видеоролики (например, такие популярные каналы как YouTube).
5. Баннерная реклама.

Рассмотрим более подробно каждый инструмент.

Продвижение в поисковых системах – комплекс действий над сайтом, направленный на улучшение позиций выдачи сайта в популярных поисковых системах. Например, школьник рассматривает вузы для поступления в определенном регионе. Чаще всего он составляет следующий запрос в поисковой системе: вузы дальневосточного региона, на что система выдает всевозможные результаты с сайтами вузов. Соответственно, пользователь в первую очередь обращает внимание на первые ссылки, реже всего – на последние. Таким образом, каждый вуз должен стремиться, чтобы именно его сайт появился в строчках лидеров.

Реклама в социальных сетях. В современном мире социальными сетями пользуется практически каждый человек. Самыми активными пользователями является молодежь. Посредством общения в социальных сетях представителей вузов и потенциальных и реальных потребителей можно решить многие задачи: задать интересующие вопросы и получить грамотный и своевременный ответ на них, узнать ключевые моменты организации дополнительного образования, секций, научной жизни студентов многое другое.

Реклама на телевидении. Чаще всего она запускается в преддверии набора абитуриентов. Незначительное количество телевизионной рекламы по большей части обуславливается своей дороговизной. Но не стоит забывать, что любой вуз предоставляет образование не только по основным направлениям подготовки, но и предлагает различные курсы повышения квалификации, языковые программы, электронные курсы, набор на которые осуществляется на регулярной основе. Кроме того, вузу не обязательно запускать специализированную рекламу. В случае если вуз является организатором какого-либо масштабного мероприятия (форум, международная конференция, краевые олимпиады, проведение специализированных мастер классов) пресса активно освещает данное мероприятие в СМИ (телевизионные ролики, интервью), как минимум на местном уровне (региональное телевидение). Это также может служить дополнительной рекламой и повышением имиджа вуза.

Видеоролики. Аудитория определенных интернет-каналов насчитывает миллионы. Таким образом, вузу необходимо раскрутить свой интернет-канал. (Размещать интересные видеоролики с различных мероприятий, отвечать на основные вопросы пользователей и прочее).

Баннерная реклама. Формирует ассоциацию определенного бренда (символа) с конкретным вузом (вузы используют фирменные цвета, символику, слоганы).

Можно сделать вывод, что данные инструменты схожи с традиционными, но они используются именно в контексте деятельности конкретного вуза и не затрагивают конкурентов.

Стоит отметить, что интернет-маркетинг в вузе имеет как свои достоинства, так и недостатки. Рассмотрим их более подробно.

К основным преимуществам мы относим:

1. Большой охват целевой аудитории (интернетом пользуются практически все, а значит что решить основные вопросы можно дистанционно, для этого не надо специально ехать в вуз, вся необходимая информация находится в свободном доступе).

2. Информативность (всевозможные интернет каналы вуза содержат максимум достоверной и полной информации).

3. Высокая результативность в сравнении с классической рекламой (классическая реклама достаточно дорогостоящая, а некоторые инструменты уже значительно устарели, например, реклама в печатной газете. Люди перешли на электронные версии издательств. Раскрутка образовательных программ в интернете проходит по другому принципу – пользователь самостоятельно создает поисковый запрос по интересующему направлению).

Главными недостатками являются:

1. Наличие определенного опыта и знание основ информационных технологий и основ человеческой психологии.

2. Большой объем проводимых работ на постоянной основе (регулярное обновление сайта, работа с социальными сетями, предоставление грамотных ответов на задаваемые вопросы).

3. Высокая вероятность возникновения ИТ-проблем (взлом сайта, социальных сетей, перебои в работе сервера).

Таким образом, чтобы выстроить эффективную работу интернет-маркетинга в вузе, необходимо проделать определенную работу, подобрать грамотных специалистов в данной сфере и поддерживать имидж на высоком уровне.

Для того чтобы повысить имидж вуза и уровень работы сотрудников вуза мы предлагаем внедрить в работу учреждения систему «студент (абитуриент)–сотрудник вуза–представитель учащегося (абитуриента)».

Данная система представляет собой программу, которая будет отсылать результаты промежуточных и итоговых аттестаций по одному из выбранных каналов передачи данных (электронная почта, смс информирование). Обязанность данной рассылки по каждому учащемуся будет закреплена за куратором студенческой группы. В отчете должны содержаться такие данные как: фамилия, имя, отчество (при наличии) студента, название изучаемой дисциплины, набранное и максимальное количество баллов, в случае неудовлетворительной оценки сроки пересдачи дисциплины, контактные данные куратора группы, время консультаций преподавателя по дисциплине. Таким образом, каждое звено этой цепи выполняет ряд определенных функций. Студент посещает занятия, зарабатывает баллы, проходит аттестацию, куратор следит за своевременным выставлением промежуточной и итоговой аттестации, контролирует учащихся и предоставляет отчетность родителям, которые, в свою очередь, должны в случае возникновения задолженности по какой-либо дисциплине осуществить контроль за ее устранением.

Первым этапом в создании данной системы было изучение необходимости внедрения данной системы. На базе ФГБОУ ВО «Владивостокский государственный университет экономики и сервиса» в день открытых дверей родителям (представителям) абитуриентов было предложено заполнить анкету со следующими вопросами:

1. Хотели бы вы получать отчет об успеваемости вашего ребенка по итогам текущей и итоговой аттестации? (По результатам опроса: Да 89 %, Нет 11 %).

2. Каким способом из предложенных вариантов вы хотели бы получать информацию (рассылка на электронную почту (67 %), смс-уведомления (15 %), на бумажном носителе (письмом) (3 %), звонок от куратора группы (1 %), родительский контроль через личный кабинет на сайте вуза (14 %)?

3. Готовы ли в случае смены контактной информации предоставлять актуальные данные? (По результатам опроса: Да 73 %, Нет 27 %).

Как мы видим из результатов опроса, данная программа заинтересовала родителей. Вуз же, в свою оче-

редь, сможет создать имидж учреждения, заботящегося о своих студентах, не стремящегося получить максимальную прибыль, а старающегося дать максимальный уровень знаний для своих студентов, тем самым привлекая большое внимание со стороны родителей абитуриентов. На этапе поступления абитуриенту необходимо будет заполнить согласие на обработку его персональных данных и предоставления информации, касающейся образовательного процесса (на весь период обучения с возможностью получения дополнительного образования) родителю (законному представителю), который, в свою очередь, также подписывает согласие на обработку данных и обязуется в случае изменения контактных данных незамедлительно предоставить новые, в целях непрерывного действия описанной программы.

Авторами была адаптирована описанная выше система для работы с абитуриентами, представлено на рисунке 1.

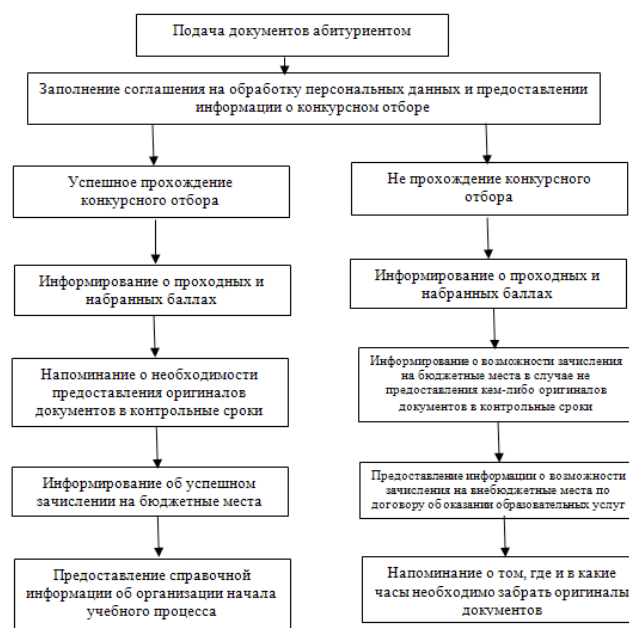


Рисунок 1 – Схема работы системы «студент (абитуриент)–сотрудник вуза–представитель учащегося (абитуриента)» с категорией «абитуриенты»

Система «студент (абитуриент)–сотрудник вуза–представитель учащегося (абитуриента)» позволит обеспечить большой наплыв абитуриентов, ведь каждый родитель заинтересован в том, чтобы его ребенок успешно усвоил образовательную программу, получил хорошую базу знаний для своей будущей работы.

Задачи, решаемые вузом посредством использования данной системы:

1. Минимизировать процент отчисляемых студентов.
2. Повышение уровня имиджа в глазах абитуриентов и их родителей (представителей).
3. Наладить прямую связь между куратором группы и родителями (законными представителями).
4. Повысить качество предоставляемых услуг.
5. Своевременный контроль за проведением промежуточных и итоговых аттестаций студентов.
6. Контроль за своевременным предоставлением баллов (оценок) преподавателями вузов.

Трудности при внедрении данной системы:

1. Большой объем работы (разработка системной оболочки, программного обеспечения, обучение сотрудников вуза нововведениям).
2. Необходимость постоянной актуализации данных. доступ к данной системе (некоторые ресурсы сайта вуза доступны только на территории учебного заведения).
3. Срок доставки отчетности адресату (отсутствие

мобильной связи, ограничение доступа в интернет).

Выводы исследования и перспективы дальнейших изысканий данного направления. Авторы пришли к выводу, что, несмотря на имеющиеся трудности, реализация данной системы путем использования эффективного интернет-маркетинга позволит увеличить спрос на образовательные услуги, а значит образовательное учреждение получит конкурентные преимущества среди других вузов. Развивать данную систему можно посредством вышеперечисленных инструментов (продвижение в поисковых системах, реклама в социальных сетях, реклама на телевидении, видеоролики, банерная реклама).

Подводя итог данной статьи, следует отметить, что интернет-маркетинг в вузе находится в стадии развития. Тот вуз, который разработает стратегию клиентоориентированности, сможет добиться эффективных результатов в виртуальной среде, привлекая максимальное количество абитуриентов, а значит и будущих студентов.

Возможности интернет-маркетинга в вузе широки, несмотря на многие ограничения на законодательном уровне. Тем не менее, использование максимальных возможностей интернет-маркетинга в конкурентной борьбе за абитуриентов позволит вузу обеспечить рекордный набор будущих учащихся не только на основные образовательные программы, но и на дополнительные.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Об образовании в Российской Федерации: федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ (ред. от 07.03.2018) [Электронный ресурс] // СПС «КонсультантПлюс». – Режим доступа: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/.

2. Об утверждении Правил размещения на официальном сайте образовательной организации в информационно-телекоммуникационной сети «Интернет» и обновления информации об образовательной организации: Постановление Правительства РФ от 10.07.2013 № 582 (ред. от 07.08.2017) [Электронный ресурс] // СПС «КонсультантПлюс». – Режим доступа: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_149242/.

3. Козырь Н.С., Гуварьян К.А., Гаврилова О.М. Совершенствование рынка Интернет-маркетинга в России // Экономика и предпринимательство. 2016. № 10-3 (75-3). С. 1145–1153.

4. Покуль В.О. Инновационные формы маркетингового взаимодействия с потребителями // Экономика и предпринимательство // Издательство: Редакция журнала «Экономика и предпринимательство». 2015. № 7 (60). С. 934–937.

5. Курманов Н.В. Методика и апробация факторного анализа на примере системы Интернет-маркетинга // Экономика и управление: проблемы, решения // Издательство: Издательский дом «Научная библиотека». 2012. № 9. С. 39–58.

6. Карасик И.М. Интернет-маркетинг на B2B рынках. Электронные торговые площадки // Логистические инновации в коммерции и маркетинге // Издательство: Санкт-Петербургский государственный университет. 2011. С. 106–109.

7. Верховцева О.Н. Рынок интернет-маркетинга // Фундаментальные и прикладные исследования в современном мире // Издательство: Информационный издательский учебно-научный центр «Стратегия будущего». 2014. № 5. С. 203–204.

8. Карпушко Е.Н., Канубрикова В.Д. Интернет-маркетинг как метод позиционирования компаний на рынке недвижимости // Вклад молодого специалиста в развитие строительной отрасли волгоградской области // Издательство: Волгоградский государственный архитектурно-строительный университет. 2012. С. 247–251.

9. Ильин Н.П. Повышение эффективности процедур интернет маркетинга // Известия Санкт-Петербургского государственного аграрного университета. 2016. № 45. С. 172–176.

10. Бушужева Л.И. Роль интернет-услуг в практиче-

ской маркетинговой деятельности // Маркетинг в России и за рубежом. 2001. № 4. С. 19.

11. Чижиков Ю.Н., Шуклина З.Н. Динамика развития и особенности интернет - маркетинга в условиях глобализации продаж // Вектор экономики. 2016. № 6 (6). С. 10.

12. Темирсултанова А.Н., Магомедова П.Г., Нажмутдинова С.А. Интернет-маркетинг как инструмент развития бизнеса // Экономика и предпринимательство. 2018. № 5 (94). С. 726–728.

13. Дегтярева Л.В., Клебанова С.М. Интернет-маркетинг и рынок онлайн-образования: состояние и перспективы // Современные научные исследования: теоретический и практический аспект // Издательство: Общество с ограниченной ответственностью «ОМЕГА САЙНС». 2016. С. 41–46.

14. Андреева Ю. Ю. Интернет-маркетинг в вузах как инструмент в конкурентной борьбе за абитуриентов // Современные проблемы сервиса и туризма. 2011. № 2. С. 58–62.

15. Шевченко Д.А., Локтюшина Ю.В. Эффективность веб-сайтов высших учебных заведений. Методика оценки конкурентоспособности сайта вуза в Интернет. М.: ННОУ «МИПК», 2014. - 141с.

16. Розова Н.В., Лулева Е.А. Интернет-маркетинг в сфере образовательных услуг вуза // «Научное сообщество студентов. Междисциплинарные исследования»: Электронный сборник статей по материалам XII студенческой международной научнопрактической конференции. – Новосибирск: Изд. АНС «СибАК». – 2017. – № 1 (12) / [Электронный ресурс] – Режим доступа. – URL: [http://www.sibac.info/archive/science/1\(12\).pdf](http://www.sibac.info/archive/science/1(12).pdf).

17. Марченко О.Г., Просалова В.С., Смольянинова Е.Н. Контекстная реклама высших учебных заведений // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2018. Т. 7. № 1 (22). С. 121–124.

18. Шполянская И.Ю., Воробьева А.М. Модели и методы оптимизации структуры образовательных порталов вузов в системе интернет-маркетинга // Вестник Ростовского государственного экономического университета (РИНХ). 2012. № 37. С. 301–311.

19. Завьялов А.Ф. Опыт использования интернет-маркетинга в работе с абитуриентами вузов города Ярославля // Экономика образования. 2011. № 3. С. 210–213.

20. Крайнова Д.В. Повышение конкурентоспособности вуза посредством развития интернет-маркетинга (на примере ЧФ ФИНУНИВЕРСИТЕТА) // Современные научные исследования и разработки. 2017. № 9 (17). С. 592–595.

Статья поступила в редакцию 23.07.2018

Статья принята к публикации 27.08.2018

УДК 372.879.6

**ФИЗИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА КАК ОСНОВА УСПЕШНОЙ ПРОФЕССИОНАЛИЗАЦИИ
СТУДЕНТОВ В БУДУЩЕЙ СФЕРЕ ТРУДОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ**

© 2018

Пушаева Елизавета Гришаевна, 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 актуальным вопросам профессионализации студентов – будущих специалистов средствами физической культуры и спорта. Данная проблема обусловлена тем, что почти никто из студентов до поступления в вуз не задумывается о соответствии его физических, психических и физиологических качеств выбранной профессиональной деятельности. Формирование физической культуры студентов в учебно-воспитательном процессе вуза с целью успешной профессионализации студентов в их будущей сфере трудовой деятельности – это достаточно сложная и многоаспектная педагогическая проблема, связанная со способностью к проектированию и прогнозированию своего дальнейшего профессионального развития, которая со временем становится личностной характеристикой и переносится на решение профессионально важных задач. Целью успешной профессионализации выступает, прежде всего, расширение внутренних психологических и личностных ресурсов, предоставляющих ему относительную свободу от действия окружающей внешней среды и обеспечивающих оптимальные возможности к самоактуализации и самосовершенствованию для поступательного повышения качества жизни человека. Высокое качество жизни, в свою очередь, способствует расширению психологического и социокультурного потенциала специалиста в любой сфере профессиональной деятельности, сохранению и укреплению здоровья, а также формированию устойчивой профессиональной мобильности человека в условиях нестабильного развития рынка труда. Это требует физической активности личности в зависимости от его удовлетворенности профессиональной деятельностью и его индивидуального функционального потенциала по управлению средствами труда. В связи с этим, в статье автор доказывает тезис о том, что профессионально важные характеристики, связанные непосредственно с физическим состоянием и критерии оценки трудовой деятельности должны составлять системные детерминанты, обеспечивающие высокое качество продуктивности труда.

Ключевые слова: физическая культура, спортивно-оздоровительная деятельность, профессионализация студентов, спортивно-массовые мероприятия, активная двигательная деятельность, физическая подготовка, физическое воспитание студентов.

**PHYSICAL CULTURE AS A BASIS OF SUCCESSFUL PROFESSIONALIZATION
OF STUDENTS IN THE FUTURE WORKING SPHERE**

© 2018

Pukhaeva Elizaveta Grishaevna, 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 topical issues of professionalization of students - future specialists by means of physical culture and sports. This problem is caused by the fact that almost no one of the students thinks about the correspondence of his physical, mental and physiological qualities to the chosen professional activity before entering the university. The formation of the physical culture of students in the educational process of the university in order to successfully professionalize students in their future sphere of work is a rather complex and multifaceted pedagogical problem related to the ability to design and predict their future professional development, which eventually becomes a personal characteristic and is transferred to solve professionally important tasks. The goal of successful professionalization is, first of all, the expansion of internal psychological and personal resources that provide him with relative freedom from the action of the external environment and provide optimal opportunities for self-actualization and self-improvement for the progressive improvement of the quality of human life. High quality of life, in turn, contributes to the expansion of the psychological and sociocultural potential of a specialist in any sphere of professional activity, preservation and strengthening of health, as well as the formation of sustainable professional mobility of a person in conditions of unstable development of the labor market. This requires the physical activity of the individual, depending on his satisfaction with his professional activities and his individual functional capacity for managing the means of labor. In this connection, in the article the author proves the thesis that professionally important characteristics that are directly related to the physical state and the criteria for evaluating work activity should constitute systemic determinants ensuring a high quality of labor productivity.

Keywords: physical culture, sports and recreational activities, professionalization of students, sports activities, active motor activity, physical training, physical education of students.

Постановка проблемы в общем виде и ее связь с важными научными и практическими задачами. В последнее время в России уделяется повышенное внимание со стороны общества и государства к проблеме физического воспитания молодого поколения, формированию у них потребности в физическом совершенствовании, гармоничном развитии; воспитанию ценностного отношения к здоровому образу жизни; развитию интереса в активной спортивно-оздоровительной деятельности. Данная проблема выступает одним из важнейших направлений и образовательной политики. Такое внимание обусловлено тем, что занятия физической культурой и спортом содействуют повышению качества физического, физиологического и психического состояния личности, способствуют значительному росту уровня работоспособности и творческих способностей, укреплению и сохранению здоровья в целом. Здоровье чело-

века во все времена было и останется наиболее важной ценностью в жизни человека. Об этом очень мудро сказал Аристотель «Здоровье не все, но все остальное без здоровья – ничто!».

Анализ последних исследований и публикаций, в которых рассматривались аспекты этой проблемы и на которых обосновывается автор; выделение неразрешенных ранее частей общей проблемы. В современном обществе основной формой занятия физической культурой являются самостоятельные тренировочные занятия (О.Е.Лихачев, В.Н. Смирнов) [1], какие-либо общественные мероприятия, посвященные физической культуре или же профессиональному спорту (К.Э. Кетоев, Ф.Г. Хамаиков) [2]. Однако не стоит забывать и об обязательном физическом воспитании студентов во всех вузах страны. Дисциплина физическая культура имеет исключительно важную роль в формировании ценност-

ных ориентиров студентов (Е.А. Бобровский) [3], их убежденности в необходимости выполнения какой-либо физической активности (В.Т. Воронина) [4], а также всесторонней физической подготовки современного общества (С.Н. Демянчук) [5]. Состояние здоровья, как отмечают многие ученые (Е.Д. Грязева, Г.С. Петрова, М.В. Жукова, О.Ю. Кузнецов), зависит от целого ряда субъективных и объективных факторов [6]. В качестве примера субъективных факторов, пишут И.Н. Воробьева и Г.Т. Годжиев, можно отметить здоровый образ жизни человека [7, с. 273–276]. Но на него воздействуют такие объективные условия как, например, материальное положение человека (А.Г. Бугулов, Х.М. Сокаев) [8, с. 033–036], обеспеченность достойным местом жительства (Э.Р. Кочиева) [9, с. 129–131], наличием продуктов питания высокого качества (А.Н. Гусев, А.В. Стафеева) [10, с. 146–149] и т. д. Почти для всех исследователей (О.В. Добронравова, А.В. Паньков, А.С. Парфенов) просто немисливо представить человека здоровым, если он не старается улучшить свое физическое состояние, прибегая к различным техникам и методам по практической подготовке к занятию физической культурой [11; 12].

Формирование целей статьи (постановка задания). В настоящее время, значительная часть выпускников школ поступают в вуз со слабой физической подготовкой. Наряду с этим отсутствуют достоверные показатели уровня общей физической подготовки молодежи, а также данные эффективности проводимых аудиторных и внеаудиторных занятий по физической культуре и спорту в учебных заведениях. В связи с этим проблема повышения уровня общей физической подготовленности учащейся молодежи, а также мотивации к занятиям физической культурой и физическому самосовершенствованию не утрачивает своей актуальности. Анализ научно-методической литературы (О.Е. Лихачев, В.Н. Смирнов) [1, с. 92–97], мониторинговые исследования и опыт работы показывают (Е.Д. Грязева, М.В. Жукова, О.Ю. Кузнецов, Г.С. Петрова) [6, с. 77], что большинство студентов-первокурсников обладают низким уровнем физической подготовки, а также недостаточным арсеналом двигательных умений и навыков. Говоря о студентах вуза, физическая культура и спорт по-прежнему остаются основным фактором успешной социализации и дальнейшей профессионализации специалистов любой сферы деятельности. Происходит это отчасти из-за возрастающих требований к их физической подготовке и состоянию здоровья. Поэтому, немаловажно сформировать на ранних этапах систему мотивов к спорту, поскольку повлиять на мотивационную сферу человека в студенческие годы достаточно сложно. Однако и в вузе должна проводиться работа с молодежью по прививанию потребности в систематических занятиях физической культурой и спортом, в том числе самостоятельно.

Изложение основного материала исследования с полным обоснованием полученных научных результатов. Одной из основных социально-педагогических функций физического воспитания студентов является обеспечение высокого уровня их учебно-трудовой активности, высокой работоспособности и устойчивой профессиональной мобильности и конкурентоспособности. Необходимости физического совершенствования студентов обусловлена требованиями современного рынка труда к подготовке высококвалифицированных специалистов, запросами и правами самих студентов, а также постоянно модифицирующимися условиями их жизнедеятельности. Данный социальный заказ государства предполагает формирование у будущих специалистов общекультурных [13]; общепрофессиональных и профессиональных компетенций, среди которых (О.Э. Евсеева, Ю.И. Евсеев) [14]: способность к использованию методов и средств физической культуры для обеспечения полноценной социальной и профессиональной деятельности (Г.В. Карева) [15, с. 255–258]; способность к применению на практике

профессиональных знаний и умений, полученных при освоении профильных дисциплин (М.И. Бекоева) [16, с. 189–192]; способность осуществлять контроль и оценку формирования результатов образования обучающихся, выявлять и корректировать трудности в обучении (Е.А. Бобровский) [17, с. 101–104] и т. д. Перечисленные компетенции обеспечивают необходимую физическую подготовку, высокий уровень профессиональной культуры, надлежащее физическое и психическое здоровье, высокую степень работоспособности, способность осваивать и обогащать культурный потенциал общества.

Физическая подготовка представляет собой процесс, направленный на воспитание двигательных способностей, необходимых не только в спортивной деятельности, но и для успешной профессионализации. Физическая подготовка подразделяется на общую физическую подготовку (ОФП) и специальную физическую подготовку (СФП), которые взаимообусловлены и дополняют друг друга. В зависимости от решаемых задач, состава занимающихся, их квалификации, этапа учебно-тренировочного процесса удельный вес общей и специальной видов подготовки будет разным. В нашем исследовании речь идет в основном о работе со студентами нефизкультурных факультетов, поэтому преобладающей выступает общая физическая подготовка, так как с ее помощью решаются проблемы успешной профессионализации через здоровый образ жизни, крепкое физическое и психическое состояние. Общая физическая подготовка – это процесс формирования и совершенствования двигательных физических качеств, направленных на всестороннее и гармоничное физическое развитие человека, повышение функциональных возможностей его организма, общей работоспособности и является основой для успешной профессионализации в сфере будущей трудовой деятельности. Именно с формирования общей физической подготовки начинается дальнейшее развитие и совершенствование умений и навыков (В.В. Донцов), достижение высших результатов. Такое многогранное физическое воспитание предполагает комплексную активизацию основных личностных качеств, выражающих физическую готовность человека осуществлять активные двигательные действия [18]. Эти качества, среди которых – сила, быстрота, выносливость, ловкость, стойкость, гибкость, регулируют деятельность сердечнососудистой системы, дыхательных путей, органов пищеварения и других, не менее важных систем организма. Из физических качеств личности следует отметить способность владения своим телом, четко координировать и совершать двигательные действия ежедневно.

Возможности физической культуры непомерно велики, поскольку по статистике, в высших учебных заведениях России практически здоровы примерно 15 %, тогда как свыше 50 % имеют различные функциональные отклонения, около 35 % страдают хроническими заболеваниями. Как отмечают многие исследователи (А.Г. Бугулов, И.Н. Воробьева, Г.Т. Годжиев, Х.М. Сокаев), чрезмерная интенсификация учебного процесса, в связи с переходом на новые образовательные стандарты, ведет к значительному снижению как умственной, так и физической работоспособности, и повышению психофизической перегрузки [7; 8]. Ряд исследований свидетельствует о снижении уровня физической подготовленности, уменьшение двигательной активности студентов. В этой связи на предмет «физическая культура» возложена функция, способствовать учебно-воспитательному процессу обучения и овладения избранной профессией средствами и методами физической культуры.

Таким образом, основная цель физического воспитания студентов заключается в оптимизации двигательной активности обучающихся, улучшении их физического, психологического физиологического, соматического и нравственного здоровья, повышении уровня работоспо-

способности в профессиональной сфере деятельности, приобщении студенческой молодежи к различным видам спорта. Это, в свою очередь, формирует базу для дальнейшего самосовершенствования и профессионального становления. Потребность в физическом совершенствовании, а следовательно специальная физическая подготовка, может быть сформирована только самостоятельно, по внутреннему убеждению и выбору, в процессе занятий в свободное личное время на основе сближения личных и социальных интересов. Свобода выбора разнообразных форм и видов физкультурно-оздоровительных занятий, сопровождаемых эмоциональными переживаниями; привлекательность физкультурных занятий; внутренняя позитивная мотивация и интерес к дальнейшим физическим занятиям способствуют эффективному формированию потребности в непрерывном физическом совершенствовании, которая может способствовать выработке здорового социально-активного стиля жизни студента. В этом случае формируется понимание, что физкультура нужна не только для здоровья, но и для активного отдыха, наслаждения движением, жизнью – это одна из составных частей успешной профессионализации.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Лихачев О.Е., Смирнов В.Н. Физическое воспитание студентов: традиции, направления развития // Ученые записки университета им. П.Ф. Лесгафта. 2014. № 1 (107). С. 92–97.
2. Хамиков Ф.Г., Кетоев К.Э. Мотивационно-ценностное отношение молодежи к спортивной специализации в вузе // Образование и общество. 2016. Т. 1. № 96. С. 85–86.
3. Бобровский Е.А. Кадровая политика в сфере физической культуры и спорта в российской федерации // Карельский научный журнал. 2017. Т. 6. № 4 (21). С. 315–318.
4. Воронина В.Т. О развитии командных видов спорта в России // Карельский научный журнал. 2017. Т. 6. № 4 (21). С. 341–344.
5. Демянчук С.Н. Роль государственных инвестиций в физическую культуру и спорт // Экономика и управление: анализ тенденций и перспектив развития. 2014. № 11. С. 199–203.
6. Грязева Е.Д. Петрова Г.С., Жукова М.В., Кузнецов О.Ю. Оценка качества физического развития и актуальные задачи физического воспитания студентов: Монография. М.: Флинта-Наука. 2013. 338 с.
7. 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.
8. Бугулов А.Г., Сокаев Х.М. Роль физического воспитания в формировании практической компетенции человека // News of Science and Education. 2018. Т. 3. № 3. С. 033–036.
9. 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.
10. Гусев А.Н., Стафеева А.В. Прикладная физическая подготовка студентов в вузе как основа концепции разработки содержания дисциплины «Физическая культура» в рамках ФГОС ВПО 3+ // Балтийский гуманитарный журнал. 2016. Т. 5. № 2 (15). С. 146–149.
11. Добронравова О.В., Паньков А.В. Спорт – это жизнь! // Балтийский гуманитарный журнал. 2016. Т. 5. № 2 (15). С. 177–180.
12. Парфенов А.С. Педагогические критерии нравственной воспитанности будущих учителей физической культуры // Ученые записки Орловского государственного университета. Серия: Гуманитарные и социальные науки. 2017. Т. 2. № 75. С. 292–295.
13. Сборник официальных документов и материалов Федерального агентства по физической культуре и спорту. 2017. № 12. 83 с.
14. Евсеев Ю.И., Евсеева О.Э. Технологии физкультурно-спортивной деятельности в адаптивной физической культуре: Учебник. М.: Спорт. 2016. 384 с.
15. 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.
16. Бекоева М.И. Развитие профессиональной мобильности студентов как условие их адаптации к изменяющимся условиям рынка труда // Балтийский гуманитарный журнал. 2018. Т. 7. № 1 (22). С. 189–192.
17. Бобровский Е.А. Развитие спортивной инфраструктуры для активизации массового спорта // Карельский научный журнал. 2018. Т. 7. № 1 (22). С. 101–104.
18. Донцов В.В. Влияние мотивации и уровня тревожности на результативность соревновательной деятельности в спортивном ориентировании // Ученые записки Орловского государственного университета. Серия: Гуманитарные и социальные науки. 2017. Т. 2. № 75. С. 231–235.

Статья поступила в редакцию 12.07.2018

Статья принята к публикации 27.08.2018

378.147.34

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ЭВРИСТИЧЕСКИХ МЕТОДОВ В ОБУЧЕНИИ БАКАЛАВРОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

© 2018

Салманова Джамила Абдулкафаровна, кандидат педагогических наук,
доцент кафедры «Педагогика»

Багирова Загидат Курбанмагомедовна, кандидат педагогических наук, доцент,
доцент кафедры управления образованием

*Дагестанский государственный педагогический университет
(367003, Россия, Махачкала, улица Ярагского, 57, e-mail: djamila05@mail.ru)*

Аннотация. В статье рассматривается проблема использования эвристических методов в обучении бакалавров педагогического образования. Приводятся идеи эвристического обучения (В.И. Андреев, Г.А. Андрианова, Г.Я. Буш, Д.А. Гаврилов, С.В. Ёлкин, А.Д. Король, Ю.К. Кулюткин, Н.Н. Латыпов, М.М. Левина, А.В. Хуторской, и др.), в которых обучение посредством эвристических методов представляет собой - иницилирующую информационно-поисковую активность студента направленную на нестандартное, неординарное, решение проблемной задачи (вопроса); понятия «эвристика» и «эвристическое обучение». Выявлены основные особенности эвристических методов, отличительные признаки эвристического обучения. Приведена характеристика метода прогнозирования, метода ассоциации, метода каталога, метода фокальных объектов, метода эвристических вопросов, метод синектики, метода морфологического анализа, алгоритма решения изобретательских задач (АРИЗ). Обосновывается структура (порядок выполнения лабораторной работы) занятия, где студенты знакомятся и более того используют различные эвристические методы (дифференциация параллелей, фантом-метод, метод мозгового штурма, ТРИЗ (теория решения изобретательских задач), перегруппировка параллелей, бином фантазии, морфоанализ, синектика, метод каталога, с последующей разработкой программы развития одаренного ребенка по видам деятельности (художественно-эстетическая, коммуникативная, духовно-ценностная, коммуникативная, спортивная, познавательная). Представлен вывод о том, что эвристические методы обучения позволяют преодолеть монологичность педагогического процесса и способствуют раскрытию личностного, творческого, потенциала студента, проявляющуюся в креативных, когнитивных, деятельностных, характеристиках личности.

Ключевые слова: бакалавр педагогического образования, эвристика, эвристическое обучение, метод мозгового штурма, метод каталога, метод фокальных объектов, метод эвристических вопросов, метод синектики, морфологический анализ, алгоритма решения изобретательских задач (АРИЗ).

USE OF HEURISTIC METHODS IN THE TRAINING OF BACHELORS OF PEDAGOGICAL EDUCATION

© 2018

Salmanova Jamila Abdulkaderova, candidate of pedagogical Sciences,
associate Professor of the Department "Pedagogy"

Bagirova Zagidat Kurbanmagomedovna, candidate of pedagogical Sciences,
associate Professor, Department of education management

*Dagestan State Pedagogical University
(367003, Russia, Makhachkala, Yaragsky street, 57, e-mail: djamila05@mail.ru)*

Abstract. In article is considered the problem of using euridyces methods in the training of bachelors of pedagogical education. Describes the idea of heuristic learning (V.I. Andreev, A.G. Andrianova, G.Y. Bush, D.A. Gavrilov, S.V. Elkin, A.D. King, J.K. Kulyutkin, N.N. Latypov, M.M. Levina, A.V. Khutorskoy, etc., in which the learning by heuristic methods represent inicio-roudou information retrieval student activities focused on unconventional, unorthodox, solution to a problem task (question); the concept of "heuristics" and "heuristic learning". The main features of heuristic methods, distinctive features of heuristic learning are revealed. The characteristics of the forecasting method, Association method, catalog method, method of focal objects, method of heuristic questions, method of synectics, method of morphological analysis, algorithm of inventive problem solving (ARIZ) are given. The author substantiates the structure (the order of laboratory work) of the class, where students get acquainted and more than that use various heuristic methods (differentiation of Parallels, phantom method, brainstorming method, TRIZ (theory of inventive problem solving), rearrangement of Parallels, binomial fantasy, morphoanalysis, synectics, catalog method, followed by the development of the program of gifted child by activities (artistic, aesthetic, communicative, spiritual, value, communicative, sports, cognitive). It is concluded that heuristic methods of teaching allow to overcome monologue of pedagogical process and contribute to the disclosure of personal, creative, student potential, manifested in creative, cognitive, activity, personality characteristics. In article is considered the problem of using euridyces methods in the training of bachelors of pedagogical education. Describes the idea of heuristic learning (V.I. Andreev, A.G. Andrianova, G.Y., Bush, D.A. Gavrilov, S.V. Elkin, A.D. King, J.K. Kulyutkin, N.N. Latypov, M.M. Levina, A.V. Khutorskoy, etc., in which the learning by heuristic methods represent inicio-roudou information retrieval student activities focused on unconventional, unorthodox, solution to a problem task (question); the concept of "heuristics" and "heuristic learning". The main features of heuristic methods, distinctive features of heuristic learning are revealed. The characteristics of the forecasting method, Association method, catalog method, method of focal objects, method of heuristic questions, method of synectics, method of morphological analysis, algorithm of inventive problem solving (ARIZ) are given. The author substantiates the structure (the order of laboratory work) of the class, where students get acquainted and more than that use various heuristic methods (differentiation of Parallels, phantom method, brainstorming method, TRIZ (theory of inventive problem solving), rearrangement of Parallels, binomial fantasy, morphoanalysis, synectics, catalog method, followed by the development of the program of gifted child by activities (artistic, aesthetic, communicative, spiritual, value, communicative, sports, cognitive). It is concluded that heuristic methods of teaching allow to overcome monologue of pedagogical process and contribute to the disclosure of personal, creative, student potential, manifested in creative, cognitive, activity, personality characteristics.

Keywords: bachelor of pedagogical education, heuristics, heuristic training, brainstorming method, catalog method, method of focal objects, method of heuristic questions, method of synectics, morphological analysis, algorithm for solving inventive problems (ARIZ).

Постановка проблемы в общем виде и ее связь с важными научными и практическими задачами. Слово «эвристика» известно нам еще с древней Греции благодаря знаменитому возгласу «эврика!» (от греч. сл. εὕρισκω -

«отыскиваю», «открываю»). На сегодняшний день эвристика представляет собой науку о продуктивном мышлении (создание ранее неизведанного), направленном на творческое решение проблемы (задачи). Следовательно, эвристика тесно связана с творческой и проектной деятельностью, где ведущим элементом выступают просветление, инсайт, озарение. Кроме того, эвристическое обучение включает в себя нестандартные умственные операции и проявляются в характеристиках личности:

– способность личности производить эвристический выбор среди многочисленных возможных вариантов поиска решения [1];

– способность личности выводить догадки, которые значительно сокращают время поиска решения задачи [2];

– способность личности к интуитивному мышлению;

– способность личности интегрировать новые идеи;

– способность личности к сознанию условий поиска решения задачи, выработке гипотез.

Такое понимание эвристики позволяет нам рассматривать ее в педагогическом процессе вуза при обучении бакалавров педагогического образования.

Анализ последних исследований и публикаций, в которых рассматривались аспекты этой проблемы и на которых обосновывается автор; выделение неразрешенных раньше частей общей проблемы. Идеи эвристического обучения исследовались в трудах В.И. Андреева [3], Г.А. Андриановой [4], Г.Я. Буша [5], Н.Ф. Вишнякова [6], Д.А. Гаврилова [7], С.В. Ёлкина [7], А.Д. Короля [8], Ю.К. Кулюткина [9], Н.Н. Латыпова [7], М.М. Левиной [10], А.В. Хуторского [11], и др., в которых обучение посредством эвристических методов представляет собой - инициирующую информационно-поисковую активность студента направленную на нестандартное, неординарное, решение проблемной задачи (вопроса). В трудах Ю.Н. Кулюткина, Д. Пойа [9; 12] показан механизм использования эвристических методов в самостоятельной работе учащихся, где они выводят формулы и выделяют закономерности в решении нестандартных физических и математических задач, тем самым учащиеся открывают метаспособы эвристики: «...методы, с помощью которых человек открывает новые способы решения, строит нестандартные планы и программы, с помощью которых отыскиваются конкретно-содержательные способы решения».

Формирование целей статьи (постановка задания).

Итак, анализ понятия «эвристика», «эвристическое обучение» позволяет нам сформулировать цель статьи, которая заключается в систематизации и обобщении опыта применения эвристических методов в обучении бакалавров педагогического образования.

Изложение основного материала исследования с полным обоснованием полученных научных результатов. Анализ практики обучения студентов показал, что основу эвристического обучения составляют идеи о создании студентами образовательной продукции в изучаемых областях; освоение ими содержания областей посредством собственного анализа и результатов познания; формирование оригинальной траектории обучения с опорой на свои личностные качества и интересы. Следует отметить, что эвристическое обучение способствует раскрытию внутренних резервов личности, которые помогают ему создавать новые знания, конструировать их в деятельности. Можно выделить основные особенности эвристических методов:

– психологическая стратегическая идея включающая снятие инерции мышления, охват всех возможных подходов к решению задачи, определение ближайших областей поставленной задачи;

– адаптивная составляющая методов, т. е. целенаправленное решение задачи с учетом специфики и субъективно-личностных качеств решающего задачу;

– сопряжение с массивными и информационными составляющими процесса решения задачи (исследования-

ние структурных особенностей и специфики решаемой задачи);

– обоснованный выбор построенный на знаниях учителя и ученика;

– сужение поиска решения задачи посредством АРИЗ (алгоритма решения изобретательских задач) вбирающий в себя опыт аналогичных решений.

Стало быть, отличительными признаками эвристического обучения являются: вариативно-вероятностный, объединяющий, модельный характер. Поскольку эвристику мы определили некой общей методикой решения задач, перейдем к рассмотрению эвристических методов обучения.

Метод прогнозирования, основан на процессе исследования явлений, тенденций развития прогноза решения задачи. Прогнозирование-вид познавательной деятельности личности направленный на проектирование прогнозов развития объекта, посредством ретроспективного анализа. Следует отметить, прогнозиста насчитывает около 4 групп прогнозирования: на фактографической информации, экспертной информации, прогнозирование на аналогах, прогнозирующие системы.

Метод ассоциации, предполагает активизацию смысловых связей (метафор, случайных понятий). Идея использования метода основывается на установлении связи между несвязанными и неотнесящимися друг другу понятиями. Метод каталога предполагает перенос знаний (признак, свойство, т. е. характеристика объекта) из одной области в другую. Метод фокальных объектов предполагает перенос одних признаков на более усовершенствованный объект. Метод эвристических вопросов предполагает инициирование и организацию деятельности по повышению продуктивности интеллекта, где генерируется идеи и выбирается наиболее приемлемый и эффективный вариант решения задачи [13]. Метод синектики предполагает интенсивную, психологическую активизацию при решении задачи. Метод работает в условиях группы 6-8 человек различных специальностей и интересов. Морфологический анализ синтез характеризуется конструктивной реализацией системного подхода при решении задачи. И наконец алгоритм решения изобретательских задач [14], метод основан на последовательном выполнении действий посредством сравнения идеального и реального в объекте.

АРИЗ включает в себя девять этапов: анализ объекта, анализ, разработка модели, определение противоречий и выделение эталона, мобилизация ресурсов, использование информационного фонда, устранение противоречий, применение полученного решения, рефлексия.

Приведем пример использования эвристических методов в обучении бакалавров педагогического образования по направлению подготовки 44.03.01 – Педагогическое образование». В курсе «Педагогика одаренности», читаемая студентам на четвертом курсе студентам предусмотрен лабораторный практикум включающий в себя следующие темы: «Анализ сущности и структуры детской одаренности», целью которой являлось сформировать у студентов представление о сущности и структуре детской одаренности; «Изучение методик диагностики одаренности детей», целью которой являлось формирование у студентов умений по отбору и использованию методик диагностики одаренности детей; «Изучение методов и средств обучения одаренных детей», целью которой являлось формирование у студентов умений по отбору методов и средств одаренных детей и развитию творческого воображения обучающихся; «Программа развития одаренного ребенка в системе дополнительного образования», целью которой являлось разработать программу развития одаренного ребенка по видам деятельности. В рамках лабораторной работы на тему «Изучение методов и средств обучения одаренных детей» нами предлагалось:

– ознакомиться с теоретическими сведениями (про-

анализировать все методы); письменно ответить на следующие вопросы: перечислите образовательные структуры для обучения одаренных детей, на каких принципах осуществляется обучение одаренных детей?, перечислите формы обучения одаренных детей, что предполагает перегруппировка параллелей как форма обучения?, что понимается под понятием «дифференциация параллелей»?; охарактеризуйте понятие «поперечное обучение», что предполагает обучение в системе дополнительного образования?, перечислите основные формы обучения одаренных детей в системе дополнительного образования, приведите условия необходимые образовательным структурам необходимые для обучения одаренных детей, перечислите и охарактеризуйте методы РТВ (Развитие Творческого воображения);

– отобрать методы и проверить их работоспособность на респонденте (брат, сестра, племянник(ца), сосед(ка) и т. д.;

– выявить достоинства и недостатки метода.

В рамках приведенной структуры (порядка выполнения лабораторной работы) занятия студенты знакомятся и более того используют различные эвристические методы (дифференциация параллелей, фантом-метод, метод мозгового штурма, ТРИЗ (теория решения изобретательских задач), перегруппировка параллелей, бином фантазии, морфоанализ, синектика, метод каталога, с последующей разработкой программы развития одаренного ребенка по видам деятельности (художественно-эстетическая, коммуникативная, духовно-ценностная, коммуникативная, спортивная, познавательная).

Выводы исследования и перспективы дальнейших изысканий данного направления. Таким образом, эвристические методы обучения позволяют преодолеть монологичность педагогического процесса и способствуют раскрытию личностного, творческого, потенциала студента, проявляющуюся в креативных, когнитивных, деятельностных, характеристиках личности. Следует отметить, что представленные результаты в статье не могут претендовать на окончательное и исчерпывающее решение всей проблемы использования эвристических методов в обучении бакалавров педагогического образования, в исследовании нуждаются вопросы разработки механизма взаимодействия при эвристическом обучении; разработки учащимися метаспособов эвристики; подготовки будущего учителя к проектно-эвристической деятельности и т. д.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Налчаджян А.А. Интуиция в процессе научного творчества. Ереван: «Айастан», 1976, 324 с.

2. Пономарев Я.А. Психология творения : избр. психол. труды / Я.А. Пономарев. - М. : Моск. психол.-соц. ин - т ; Воронеж : МОДЭК, 1999. - 480 с.

3. Андреев В.И. Эвристика для творческого саморазвития. — Казань, 1994. — 237 с.

4. Андрианова Г.А., Хуторской А.В., Кулешова Г.М. Дистанционные эвристические олимпиады в начальном, основном и профильном обучении // Смыслы и цели образования: инновационный аспект. Сб. науч. трудов / Под ред. А.В. Хуторского. - М.: Научно-внедренческое предприятие «ИНЭК», 2007. - С. 250–261.

5. Буш Г.Я. Основы эвристики для изобретателей. Ч. I-II. - Рига: «Знание», 1977. — 95 с.

6. Вишнякова Н.Ф. Креативная психопедагогика. Психология творческого обучения. Ч.1. — Минск, 1995. — 240 с

7. Латыпов Н.Н., Ёлкин С.В., Гаврилов Д.А. Инженерная эвристика / под ред. А.А. Вассермана. — М.: Астрель, 2012. — 320 с.

8. Король А.Д. Метод эвристического диалога в технологии творческой самореализации учащихся // Ученик в обновляющейся школе: Сб. науч. трудов / Под ред. Ю.И. Дика, А.В. Хуторского. М., 2002.

9. Кулюткин Ю.К. Эвристические методы в структуре решений. - М.: Педагогика, 1970. - 232 с.

10. Левина М.М. Технологии профессионального педагогического образования: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. — М.: Издательский центр «Академия», 2001. — 272 с.

11. Эвристическое обучение. В 5т. Т.3. Методика / под ред. А.В. Хуторского. – М.: Эйдос; Издательство Института образования человека, 2016. – 208 с.

12. Пойа Д. Как решать задачу: Пособие для учителей / Пер. с англ. В. Звонарёвой и Д. Белла; Под ред. Ю. Гайдука. — Изд. 2-е. — М.: Учпедгиз, 1961. — 207 с.: ил.

13. Король А.Д. Диалоговый подход к организации эвристического обучения // Педагогика. – 2007. – № 9. – С. 18–25.

14. Альшуллер Г.С. Найти идею. Введение в ТРИЗ — теорию решения изобретательских задач. Изд-во «Альпина Паблишер», 2014, 402 с.

Статья поступила в редакцию 30.07.2018

Статья принята к публикации 27.08.2018

УДК 378.147

НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИЙ ЭКСПЕРИМЕНТ В ПОДГОТОВКЕ БАКАЛАВРОВ-ЭНЕРГЕТИКОВ: ТРАДИЦИИ И ИННОВАЦИИ

© 2018

Самедов Магамед Насиб оглы, старший преподаватель кафедры физики
Казанский (Приволжский) Федеральный Университет, филиал – Елабужский институт
(423604, Россия, Елабуга, ул. Казанская, 89, e-mail: magacam@mail.ru)

Аннотация. Цель статьи раскрыть традиции и инновации организации работы преподавателей кафедры физики со студентами Елабужского института Казанского (Приволжского) федерального университета по организации научно-исследовательской, экспериментальной работе в подготовке будущих энергетиков-бакалавров для системы учреждений среднего, средне – специального и дополнительного образования. *Методы:* переход на цифровые технологии в сфере образования призван сохранять лучшие традиции изучения аналого-цифровых устройств, применения измерительных приборов, аппаратуры, передового опыта работы по преподаванию физики, как школьной, так вузовской дисциплины, включая учреждения среднего профессионального образования. *Диалектический подход* – дальнейшее и тесное сотрудничество учителя-воспитателя, преподаватели со школьным, студенческим коллективом, работа с активом, одаренными детьми их родителями, а также молодежью и другими категориями населения. *Результаты:* главные достижения таких преобразований является существенное улучшение организации научно-исследовательской деятельности учащихся, студентов и преподавателей. Она включает в себя работу по проведению физико-технических, технологических и социально-педагогических экспериментов. Это явление было и остается в числе ведущих направлений организации современного процесса обучения, воспитания подрастающего поколения. Их сущность направлена на повышение профессиональных компетенций всех участников педагогического процесса, развитие у них глубоких, разносторонних знаний, умений, навыков во всех видах интеллектуальной и творческой деятельности.

Ключевые слова: вуз, подготовка бакалавров, физика, электротехника, электроника, энергетика, научно-исследовательский эксперимент.

SCIENTIFIC RESEARCH EXPERIMENT IN PREPARATION OF BACHELOR-ENERGY: TRADITIONS AND INNOVATIONS

© 2018

Samedov Magamed Nasib ogly, senior lecturer of the Department of Physics
Kazan (Volga region) Federal University, branch – Elabuga Institute
(423604, Russia, Elabuga, Kazanskaya street, 89, e-mail: magacam@mail.ru)

Abstract. The purpose of the article is to reveal the traditions and innovations of the organization of the work of the teachers of the Physics Department with the students of the Elabuga Institute of the Kazan (Volga region) Federal University on the organization of research and experimental work in the preparation of future power bachelors for the system of secondary, secondary and additional education institutions. *Methods:* the transition to digital technologies in the field of education is designed to preserve the best traditions of studying analog-digital devices, the use of measuring instruments, equipment, advanced experience in teaching physics, both school and university discipline, including institutions of secondary vocational education. *Dialectical approach* is the further and close cooperation of teacher-educator, teachers with school, student's team, work with the asset, gifted children by their parents, as well as youth and other categories of the population. *Results:* The main achievements of such reforms are a significant improvement in the organization of research activities of students, students and teachers. It includes work on carrying out physico-technical, technological and social-pedagogical experiments. This phenomenon has been and remains one of the leading directions in the organization of the modern process of education and upbringing of the younger generation. Their essence is aimed at increasing the professional competencies of all participants in the pedagogical process, developing deep, versatile knowledge, skills and skills in all types of intellectual and creative activity.

Keywords: university, bachelor's training, physics, electrical engineering, electronics, energy, research experiment.

В последние годы в отечественной системе среднего профессионального и вузовского образования все более заметной стала тенденция подготовки специалистов с использованием, как традиционных, так и инновационных образовательных, научно-технических, информационных и цифровых технологий. Особенно это актуально при подготовке будущих бакалавров-энергетиков, каждый из которых должен обладать профессиональными компетенциями в той или иной области, а также глубокими знаниями, умениями, навыками в смежных с нею сферах деятельности. Например, это может быть организация преподавания физико-энергетических дисциплин в учреждениях среднего специального образования (далее – СПО), составными частями которых является проведение научно-исследовательской работы, физико-технических экспериментов,

Подобные преобразования мы наблюдаем во всей сфере образования, охватывающей своим влиянием, прежде всего, систему дошкольного, школьного, внешкольного обучения и воспитания учащихся. Естественно, главным образом она охватывает деятельность учреждений средне – профессионального, вузовского образования, коренные изменения которых (особенно в области внедрения цифровых технологий), намечено реализовать, начиная с 2020 года.

Стали традиционными, среди старшеклассников,

студентов СПО, вузов России проведение конкурсов на знание основ рабочих профессий, профессионального мастерства, участие в городских, районных, республиканских, общероссийских, международных олимпиадах, волонтерском движении, общественных организациях, научно-исследовательских группах и объединениях.

Естественно, участвуя во всех этих преобразованиях, под руководством своих старших наставников – педагогов, преподавателей, научных работников, современная молодежь стремится показать свои высокие знания, интерес к предстоящей научно-исследовательской работе. Важно также убедить своих кураторов о наличии у себя высоких профессиональных качеств, практических знаний, умений, навыков, а также способностей работать в творческой команде, в трудовом или учебном коллективе.

Таким образом, на первое место в деятельности человека выступает ответственное отношение к делу, учебе, людям, природе, обществу, умения брать на себя лидерские обязанности и многое другое. Более того, такая работа, в настоящее время, охватывает своим влиянием людей самых разных возрастных групп и категорий: учащихся, студентов, молодых специалистов, а также даже пенсионеров.

Анализ педагогического опыта республики Татарстан, в котором активно участвует преподаватели

и студенты ЕИ КФУ, показывают, что всю многогранную работу в данном направлении следует рассматривать как современный высоко технологический, учебно-воспитательный научно-исследовательский процесс, где важнейшая роль отводится организации различных видов учебных занятий по естественно – научным, гуманитарным, психолого-педагогическим и социальным дисциплинам. Важное место в этом процессе начинают играть методика изучения аналоговых и аналого-цифровых электронных устройств и курсов преподавания физики, как науки [1–4].

Прежде всего, меняется сам подход в преподавании физики, как школьной, так и вузовской дисциплины (включая СПО), в котором активную роль играют преподаватели, независимо от стажа работы в своем учебном заведении. Существенно изменяется статус вузовского преподавателя, расширяется круг его профессиональных и общественных обязанностей [5; 6].

Например, для популяризации знаний по физике, математике, компьютерным технологиям, многим другим школьным предметам проводятся открытые лекции, вечера науки, демонстрационные опыты и другие виды публичных занятий. Для их проведения приглашаются учащиеся старших классов, технически одаренные школьники, учащиеся СПО, под руководством своих старших наставников, научных сотрудников, студенты младших, средних, старших курсов педагогических вузов, других учебных заведений, а также их родители [7–10].

В опыте Елабужского института Казанского (Приволжского) федерального университета (ЕИ К(П)ФУ) к таким направлениям работы, где вузовские преподаватели выполняют свою более высокую миссию, можно отнести, например, занятия в «Детском университете», летнем оздоровительном лагере «Интеллето», проведение вечеров науки, технического творчества, проведение мастер-классов с учителями школ и педагогами учреждений СПО. Все это коренным образом меняет и обновляет деятельность многих научных кафедр и факультетов.

За последние годы в деятельности ЕИ К(П)ФУ кафедра физики постепенно превращается в межинститутское структурное подразделение, успешно работающей с кафедрами информатики естественно-математического факультета, а также с инженерно-технологическим и биологическим факультетом. Накапливается опыт такого взаимодействия с кафедрами физического и начального образования, педагогики, психологии, а в перспективе дошкольного, внешкольного образования и рядом других. Центрами такой работы становятся научно-исследовательские лаборатории, творческая инициатива всех участников педагогического процесса [11; 12].

Успешно реализуется ряд направлений работы по организации научно-исследовательского эксперимента при подготовке будущих бакалавров для выполнения полномасштабной работы в системе школьного, среднего – специального и дополнительного образования, содержание которых носит не только обновленный (с сохранением лучших традиций), но и полностью инновационный характер. Наиболее ярко это проявляется на примере подготовки бакалавров-энергетиков, что требует, на наш взгляд, более подробного описания. Здесь может быть выделено несколько направлений работы.

Первое направление относится к технологиям проведения демонстрационных экспериментов, физических опытов и лабораторных занятий среди школьников разных возрастных групп, а особенно учащихся старших классов и студентов, глубоко изучающих физику и смежные с нею предметы в качестве образовательной дисциплины естественно-математического цикла, а также общей электротехники и электроники. Как известно, демонстрационный эксперимент считается одним из важнейших составных частей преподавания **естественных наук** (биологии, химии, астрономии и др.), а осо-

бенно физики, изучение которой продолжается в ряде профессиональных учебных заведений технического профиля или на соответствующих факультетах средних и высших учебных заведений.

Более того, изучение физики в школе, профессиональных колледжах, лицеях и даже в вузе, основывается на исследовании ряда физических явлений с целью получения наглядного (зачастую демонстрационного) учебного материала в ранее выявленных учеными физических законах. Здесь наглядность, демонстрация, эксперимент их анализ дает возможность более глубоко, быстро, а главное более качественно усвоить изучаемый материал, способствуя, одновременно, повышению интереса к изучаемому предмету. Это помогает разобратся в более сложных вопросах любой науки, опыта теоретического и практического решения более сложных экспериментальных задач.

К тому же физический эксперимент выступает, зачастую, фундаментом для получения, закрепления новых знаний, умений и навыков, формирования и развития творческих, технических, исследовательских способностей любого человека, независимо от его возраста, включая область развития современной энергетики.

Более того, организация демонстрационного (индивидуального, группового или массового) физического эксперимента, поставленного перед учащимися, в доступной, наглядной, высоко технологической форме знакомит школьников, студентов с научным подходом познания физических явлений из окружающего мира. Сюда же входит изучение работы современной техники и механизмов, организации технологических процессов в нефтяной и газовой промышленности, сфере производства, организации жизнедеятельности людей, поддержании их здоровья и благополучия в обществе.

Здесь важно отметить и такой факт, что демонстрационный эксперимент является, по существу, доказательством справедливости различных теоретических положений курса физики, других точных наук и смежных с ними дисциплин. Например, это касается электроэнергетики, области развития микроэлектроники, радиотехники, информационных и компьютерных технологий. Здесь множество положений, иллюстрируя на конкретных экспериментальных данных, научно-техническом обосновании, применения конкретных фактов физических законов, способствует выработке научных взглядов, убеждений, суждений, умозаключений, развивая конкретные знания, умения, навыки, профессиональные компетенции учащихся и студенческой молодежи.

С другой стороны, наблюдается и личная заинтересованность самого учителя, преподавателя по физике. Она заключается в том, что для того, чтобы повысить интерес у учащихся, студентов к изучению своих достаточно сложных предметных областей, а, следовательно, достичь высокого результата в освоении законов, закономерностей, вынужден также широко использовать эксперимент, а также демонстрационное классическое и современное лабораторное оборудование. Данный факт предусмотрен и новыми требованиями Федеральных государственных образовательных стандартов (ФГОС), содержание которых коренным образом обновляется раз в несколько лет [5; 6].

Как свидетельствует наш опыт, для учащихся средних школ и СПО, например, это может касаться вопросов о современных источниках электрической энергии, способах получения переменного и постоянного тока, их трансформации, возможностей преобразования, использования, повышение эффективности, снижение себестоимости и т. п.

Очевидно, на фундаменте этих технических, технологических идей можно разработать систему творческих заданий разного типа сложности, например, постановки демонстрационных экспериментов по созданию химического источника постоянного тока, продлению срока соляных батареек, использованию солнечной электро-

энергии, энергии ветра или элементов Пельтье, использование катушек Тесла и многого другого [13].

Все это, в конечном итоге, подготавливает учащихся любых возрастных групп к организации самостоятельных видов экспериментальных исследований, а при повторении учебного материала, обращение к анализу итогов проведения опытов позволяют учащимся ярче воспроизвести в памяти ранее изученный материал, глубже проникнуть в сущность физических явлений и закономерностей. Глубокий, разносторонний анализ проделанной работы позволяет также подметить ранее ускользнувшие от внимания черты, особенности и свойства изучаемых объектов [8; 9].

Второе направление работы касается организации научно-исследовательских экспериментов в подготовке бакалавров-энергетиков, связанной с региональными особенностями и углублением информатизации общества и перевода сферы образования на цифровые технологии [14–18].

Действительно, в современном обществе происходит глобальный процесс информатизации, компьютеризации и внедрения цифровых технологий, который затрагивает все сферы современного мира, ставший уже традиционным и одновременно носящий инновационный характер. Что касается информатизации общества, перехода на цифру сферы образования, то за последние годы это стало одним из приоритетных направлений развития современного общества, суть которого – активное (порой излишне поспешное, настойчивое и даже агрессивное) внедрение новых технологий, технических средств обучения в общее развитие, формирование личности человека, процесс его обучения и профессионального становления. Причем, отношение общества к этим процессам, весьма противоречиво.

Прежде всего, это касается вопросов использования компьютерных программ, которые помогают решать житейские, научно-технические, а также прикладные учебные задачи и творческие исследовательские задания в различных областях знаний. Бесспорно, внедрение в учебный процесс различных информационных технологий, с одной стороны, открывает широкие возможности для повышения эффективности учебного процесса, а, с другой, существенно сужает поле для индивидуального развития человека, прежде всего памяти, мышления, речи, умений мыслить, анализировать, желания творить собственными руками и т. п.

Ввиду того, что информационные, цифровые технологии относительно недавно начали активно входить в образовательную сферу, область повседневных психолого-педагогических, высокотехнологических исследований, то и потребность в рассмотрении практики применения разнообразных компьютерных программ помогающие решать те или иные прикладные задачи, становятся все более многообразными и решаемыми при подготовке будущих бакалавров. В частности, это касается, например, изучения проблем по использованию компьютерных программ для правильного решения прикладных дидактических заданий (примеров, задач, конкретных ситуаций) по физике и электроэнергетике в различных видах учебных заведений, что определяет цель, задачи научно-исследовательской работы [19–22].

В общем виде их можно обозначить в виде цепочки определенных, последовательных шагов, например, реализации дорожной карты. Она включает в себя:

Шаг первый. На основе анализа научной, учебной литературы электронных источников изучить возможности применения компьютерных программ в практике работы конкретного человека (школьника, студента, учителя, начинающего (молодого) ученого-экспериментатора).

Шаг второй. Анализ (составление) компьютерных программ, практики их применения в учебном, образовательном и научно-исследовательских процессах.

Шаг третий. Выявление особенностей использова-

ния компьютерных программ, применяемых для решения учебных или практико-ориентированных заданий, актуальных для человека того или иного возраста, их сильные, слабые стороны и социальные риски.

Шаг четвертый. Изучение (повторение) языков программирования или освоение технологий работы микроконтроллеров (станков с программным управлением, программируемых роботов-механизмов) и других видов современных программируемых устройств.

Как правило, сформулировав задачи можно определить объект, предмет исследования, реализовав их в последующих шагах предлагаемой дорожной карты.

Шаг пятый. Пусть, в качестве объекта исследования (первый случай) будет – решение прикладных заданий (задач) в области изучения школьного курса физики в учреждениях СПО. Тогда предметом исследования – становится методика использования компьютерных программ для проведения физико-математических расчетов, опыт, способы их реализации при решении прикладных задач в области изучения (или преподавания) физики как научной дисциплины, а также вывода полученной информации на бумажные и (или) цифровые носители.

В таком случае, сущность организации научно-исследовательского эксперимента в подготовке бакалавров-энергетиков с педагогическим уклоном может включать в себя выбор методов организации исследовательской работы.

Шаг шестой. Анализ научной, учебной литературы, Интернет ресурсов, материалов поисковых систем, нормативно-правовых документов и разработанного программного материала.

Шаг седьмой. Изучение возможностей программного материала, существующих учебников, учебных, справочных пособий, научных публикаций (по определенной тематике) преподавательского сообщества, широких категорий научной общественности.

Шаг восьмой. Сбор, обобщение полученных результатов в виде практических и научно-методических рекомендаций. Это могут быть: видеоролики, презентации, курсовые и выпускные квалификационные работы, а также, научные статьи, учебно-методические пособия, монографии и многое другое.

Шаг девятый. Совершенствование механизмов обучения, основанной на совершенствовании выбора методов подбора учебно-дидактических материалов, способов их использования в процессе обучения, воспитания учащихся разных возрастных групп и каждой личности в отдельности.

Шаг десятый. Создание благоприятных психолого-педагогических, дидактических условий, характера работы всего класса, отдельных групп, учащихся и преподавателей с конечной ориентацией процесса обучения, направленного на улучшение результатов интеллектуального, творческого развития каждой личности;

Шаг одиннадцатый. Профилактика социальных рисков, связанных с использованием информационных, цифровых технологий (психологической, игровой и сэлфи-зависимости, онкологических, сердечно-сосудистых заболеваний и т. п.). Эта проблема касается всех возрастных групп населения мира, наряду с потребностью для каждого человека в качественной еде и чистом воздухе, их ориентацией на здоровый, разумный образ жизни или умений выполнять разнообразную исследовательскую деятельность.

Шаг двенадцатый. Систематическое и постоянное (ежегодное) обновление, совершенствование рабочих планов, программ обучения воспитуемых и воспитателя, их рабочей документации, а также использования разнообразных (систематичных) видов контроля и оценки уровня качества знаний обучаемых. Конечно, этот шаг больше всего затрагивает деятельность профессионального педагогического сообщества.

Он включает в себя:

1) изменение процессов запоминания, усвоения учебного материала, проверки получаемых знаний в рабочих, тренировочных или итоговых режимах деятельности учебного заведения, при существенной экономии времени;

2) наглядное, динамичное, образное, звуковое, красочное представление учебного материала и оперативность ведения всех видов, форм документирования (электронный дневник, журнал, сессионная ведомость и т. п.);

3) индивидуализация процесса обучения и воспитания личности, высокую степень объективности контроля, самоконтроля, анализа, диагностики, оценки результатов обучения, уровня, качества профессиональных компетенций, знаний, умений и навыков учащихся или студентов;

4) оперативность размножения учебного материала, создание более благоприятных условий для организации учебных, научных экспериментов и опытов на базе реализации компьютерных технологий;

5) наконец, создание банка справочных и иных видов данных для решения дидактических, практико-ориентированных, исследовательских задач заявленных в процессе организации учебной и творческих видов деятельности [19–22].

Третье направление деятельности связано с модернизацией, совершенствованием и обновлением научно-исследовательской, экспериментальной работы студентов-бакалавров, их учебных, самостоятельных, творческих и иных видов занятий, связанных с проведением различного рода измерений физических величин работы технических устройств, аппаратов и организации технологических процессов.

Как известно, к наиболее важным из них обычно относят измерения давления газа, времени, скорости и температуры. Такую работу часто приходится проводить на занятиях по физике, энергетике, организации работы творческих исследовательских групп и молодежных объединений.

Следует отметить, что диапазон, условия измерения температуры могут быть совершенно разными, которые, в свою очередь, предоставляют широкие возможности, для проведения учебных занятий, апробации различных образовательных технологий в деятельности СПО энергетического профиля.

В качестве инновационной идеи мы предложили студентам исследовать сугубо практическую (на первый взгляд) научную проблему, на тему: «Устройство, принципы работы цифровых датчиков температуры, методика их изучения по курсу физика в учреждениях СПО».

Здесь в качестве объекта исследования – выступает то или иное устройство (система) полупроводниковых, цифровых датчиков температуры, принципов их работы, а также современные образовательные технологии, применяемые на занятиях по физике, электротехнике и другим смежным дисциплинам в учреждениях СПО. А предмет изучения – методика организации занятий по физике (радио-электротехнике, цифровые технологии) при изучении датчиков температуры с учащимися среднего профессионального образования [23; 24].

Цель такой работы – исследование устройства, принципов работы цифровых датчиков температуры и методические аспекты изучения данной темы по курсу физика в учреждениях СПО.

Для достижения поставленной цели важно определить круг исследовательских задач. Ими могут быть:

1. Изучение современных технических устройств (аппаратуры) и объяснение принципов работы полупроводниковых датчиков температуры, анализ их технических возможностей и способов классификации.

2. Описание общей характеристики современных образовательных технологий, применяемых в СПО, в изучении полупроводниковых (цифровых) температурных датчиков.

3. Обоснование технологий организации учебно-воспитательного процесса на занятиях по физике, электротехнике другим предметам в изучении полупроводниковых, цифровых датчиков температуры, раскрытие сущности методических, приемов, средств, методов обучения, на примере лабораторного практикума.

Исходя из этих позиций, содержание технологии преподавания курса физики, в рамках основных, положений ФГОС (основы электродинамики, магнетизма, электрические колебания и т. п.) может включать в себя такие направления работы студента, под руководством педагога, как:

1. К вопросу об измерении физических величин: от теории к практике, включая историю вопроса, обобщение передового опыта и т. п.; Основные характеристики датчиков температуры, их виды, функции, особенности работы.

2. Полупроводниковые, цифровые датчики температуры, специфика их применения в науке, современной технике и на производстве. Анализ особенностей организации учебно-воспитательного процесса с учащимися в учреждениях СПО энергетического профиля.

3. Постановка и решение специфических учебно-дидактических и исследовательских задач на занятиях с учащимися СПО разных возрастных групп (с 1 по 4 курс) при изучении датчиков температуры.

Таким образом, осуществляется инновационный поиск, апробация современных образовательных технологий (лекций, семинаров, лабораторно-практических занятий, тестов и др.) при изучении датчиков температуры в учреждениях СПО для будущих энергетиков, учащихся профильных классов и групп.

Полученный опыт, материалы исследований могут стать основой для организации занятий технического творчества. Они включают в себя занятия кружков детского технопарка, выставки современных роботов и технологий, летних оздоровительных смен, семинаров по работе со студентами, Детского университета, Международного фестиваля школьных учителей в Елабуге и множества других социально значимых проектов.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Волович Г.И. Схемотехника аналоговых и аналого-цифровых электронных устройств. 2-е изд., испр. – М.: Издательский дом «Додэка – XXI», 2007. 528 с.

2. Данилов И.А., Иванов П.М. Дидактический материал по общей электротехнике с основами электроники. Учеб. пособие для неэлектротехн. спец. техникумов. М.: Высш. шк., 1987. 319 с.

3. Кучумов А.И. Электроника и схемотехника: Учебное пособие. 3-е изд., М.: Гелиос АРВ, 2005. 336 с.

4. Опадчий Ю. Ф., Глудкин О.П., Гуров А.И. Аналоговая и цифровая электроника (полный курс): Учебник для вузов. Под ред. О.П. Глудкина. М.: Горячая линия-Телеком, 2005. 768 с.

5. Образовательный стандарт основного общего образования по физике. URL: http://www.school.edu.ru?ob_no14402 (дата обращения 12.08.2018).

6. Образовательный стандарт ОУ СПО по электро-энергетике. URL: http://www.orael.ru/professional_skills/professionalnoe-obrazovanie-v-elektroenergetike (дата обращения 13.08.2018).

7. Краснова Л.А., Шурыгин В.Ю. Реализация принципа последовательности и преемственности в работе с одаренными детьми // Современные наукоемкие технологии. 2016. № 5-2. С. 358–362.

8. Шурыгин В.Ю., Дерягин А.В. Развитие технических способностей одаренных детей во внеклассной работе // Современные проблемы науки и образования. 2013. №2. URL: <http://www.science-education.ru/108-8773>. (дата обращения 12.08.2018).

9. 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.

10. Краснова Л.А. Физика вокруг нас // Физика в школе. 2014. № 3. С. 60–61.

11. Samedov M.N.O., Aikashev G.S., Deryagin A.V., Sahabiev I.A. A study of socialization of children and student-age youth by the express diagnostics methods // Biosciences Biotechnology Research Asia. 2015. V. 12, № 3. P. 2711–2722.

12. Aikashev G.S., Samedov M.N.O., Shibanov V.M. Reseach laboratory in russiaon education system // Middle East Journal of Scientific Research. 2014. Т. 20, № 11. P. 1339–1343.

13. Самедов М.Н. Реализация системно-деятельностного подхода в обучении посредством привлечения студентов к модернизации лабораторных практикумов // Балтийский гуманитарный журнал. 2017. Т. 6, № 1 (18). С. 149–153.

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

15. Шурыгин В.Ю. О возможности использования вузовских электронных образовательных курсов в процессе преподавания физики в школе // Физика в школе. 2016. № 4. С. 57–60.

16. Самедов М.Н. Изучение региональных особенностей энергетического комплекса камско-вятского района республики Татарстан в вузе (на примере подготовки бакалавров-энергетиков) // Современные наукоемкие технологии. 2016. № 6. С. 406–419.

17. 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.

18. Шурыгин В.Ю. Организация тестового контроля знаний студентов средствами LMS MOODLE // Балтийский гуманитарный журнал. 2017. Т. 6, № 1 (18). С. 172–174.

19. Мартынов М.С. Решение прикладных задач по физике – важный фактор активизации познавательной деятельности обучающихся. URL: <http://window.edu.ru/resource/183/24183/files/2003-2-39.pdf> (дата обращения 15.08.2018).

20. Бурсиан Э.В. Задачи по физике для компьютера. М.: Просвещение, 1991. 256 с.

21. Самедов М.Н., Шибанов В.М. Общая электротехника и электроника / Учебное пособие для бакалавров. Елабуга: изд-во ЕИ КФУ, 2015. 112 с.

22. Тищенко Л.В. Экспериментальный практикум и практикум по решению задач по физике как средство развития позиции субъекта учения старшеклассника // Балтийский гуманитарный журнал. 2017. Т. 6, № 3 (20). С. 290–296.

23. Правильный выбор датчика температуры. URL: <http://ruaut.ru/content/publikacii-kak-podobrat-datchik-temperatury.html> (дата обращения 19.08.2018)

24. Самедов М.Н. Коммутационные устройства в электрических цепях и специфика их изучения при подготовке бакалавров-энергетиков // Вопросы педагогики. 2018. № 1. С. 77–80.

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 18.07.2018

Статья принята к публикации 27.08.2018

УДК 372.881.111.1

**СОВРЕМЕННЫЕ СРЕДСТВА ФОРМИРОВАНИЯ ЛЕКСИЧЕСКИХ НАВЫКОВ УЧАЩИХСЯ
НА УРОКАХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА (НА ПРИМЕРЕ ОБЛАКА СЛОВ)**

© 2018

Сапукх Татьяна Викторовна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры
«Английская филология и методика преподавания английского языка»
Оренбургский государственный университет
(460018, Россия, Оренбург, проспект Победы, 13, e-mail: tatsap@mail.ru)

Аннотация. Поскольку облако слов представляет собой интересный и полезный в обучении иностранным языкам инструмент и является новым и эффективным путем активизации процесса обучения, актуальным становится рассмотрение облака слов как средства формирования лексических навыков учащихся средней школы. Лексический навык представляет собой способность автоматически вызывать из памяти слово, словосочетание или же фразу, которые соответствуют коммуникативному заданию, потребностям общения. Лексический навык определяется устойчивостью, автоматизированностью, обусловленностью, самостоятельностью и репродуктивностью. Работа над накоплением словаря проходит в течение всего процесса обучения. Согласно школьной программе, на каждом втором уроке должно происходить ознакомление с новым словом и его же усвоение. То, что учащиеся свободно смогут участвовать в диалогах на иностранном языке, будет являться самым убедительным и показательным свидетельством владения учащимися словарем, определенной лексикой. Многие методисты и ученые выделяют три этапа формирования лексических навыков: ознакомление, тренировка и речевая практика. Данные этапы работы над лексикой представляют собой единое целое, а вычленение каждого отдельного этапа проводится в методических целях. Формирование лексического навыка осуществляется с помощью разного рода средств обучения, выбор которых обуславливается целями, условиями обучения и, несомненно, методической концепцией авторов. Облако слов является одним из подобных информационных средств обучения. Облако слов (word cloud) – это визуальное представление ключевых слов текста в виде гиперссылок разного шрифта и цвета, выполненное в определённой графической форме (обычно в виде облака). Облако слов как средство обучения помогает учителю разнообразить процесс обучения, способствует мотивации учащихся, формирует необходимые условия для развития как критического, так и пространственного мышления, ценностные и эмоциональные категории, аналитические способности учащихся, навыки структурирования и моделирования, умения выделять самое главное и основное, развивает творчество и способность к самообразованию. В статье приведены фрагменты уроков, в которых автор демонстрирует опытную работу по применению данного средства на разных этапах обучения лексике (семантизация, тренировка и речевая практика) в средней школе. Автор приходит к выводу, что облако слов представляет собой необычное и полезное средство обучения лексике, вызывающее интерес, как со стороны учителя, так и со стороны учащихся. Облако слов успешно применяется в изучении большинства тем и практически на всех этапах урока. Данное средство может выступать как средство мотивации обучаемых, так и способствовать развитию мотивационно-ценностной составляющей образованности учащихся.

Ключевые слова: лексический навык, формирование лексических навыков, средство формирования лексических навыков, визуализация, облако слов, семантизация лексики, ознакомление, тренировка, речевая практика, ключевые слова, учащиеся средней школы.

**MODERN MEANS FOR FORMING THE LEXICAL SKILLS OF STUDENTS AT ENGLISH
LANGUAGE LESSONS (ON THE EXAMPLE OF WORD CLOUDS)**

© 2018

Sapukh Tatiana Viktorovna, candidate of pedagogical sciences, associate professor
of the chair “English philology and methods of English language teaching”
Orenburg State University
(460018, Russia, Orenburg, Pobedy avenue, 13, e-mail: tatsap@mail.ru)

Abstract. Since word cloud is an interesting and useful tool in teaching foreign languages and is a new and effective way to enhance the learning process, it is important to consider the word cloud as a means of forming the lexical skills of high school students. A lexical skill is the ability to automatically recall from memory a word, word combination or phrase that corresponds to a communicative task, the needs of communication. The lexical skill is determined by stability, automatism, conditionality, independence and reproductive performance. Work on the accumulation of vocabulary takes place during the entire learning process. According to the school curriculum, every second lesson should familiarize with the new word and its assimilation. The fact that students can freely participate in the dialogue in a foreign language will be the most convincing and revealing evidence of the possession of the certain vocabulary. Many methodologists and scientists distinguish three stages of the formation of lexical skills: familiarization, training and speech practice. These stages of work on vocabulary represent a single whole, and the isolation of each individual stage is carried out for methodological purposes. The formation of a lexical skill is carried out with the help of various kinds of teaching aids, the choice of which is determined by the aims, conditions of instruction and, undoubtedly, the methodical concept of the authors. A word cloud is one such learning tools. A word cloud is a visual representation of text keywords in the form of hyperlinks of different font and color, executed in a certain graphic form (usually in the form of a cloud). A word cloud as a means of teaching helps the teacher to diversify the learning process, encourages students to motivate, creates the necessary conditions for the development of both critical and spatial thinking, value and emotional categories, students' analytical abilities, structuring and modeling skills, skills to highlight the most important and basic, develops creativity and ability to self-education. The article contains fragments of lessons in which the author demonstrates an experimental work on the application of this tool at different stages of teaching vocabulary (semantisation, training and speech practice) in high school. The author comes to the conclusion that a word cloud is an unusual and useful tool of teaching vocabulary, provoking interest, both from the teacher and from the students. A word cloud is successfully used in the study of most of the topics and practically at all stages of the lesson. This tool can act as a means of motivating students, as well as contribute to the development of a motivational and value components of the education of students.

Keywords: lexical skill, formation of lexical skills, means of formation of lexical skills, visualization, word cloud, semantization of vocabulary, acquaintance, training, speech practice, keywords, high school students.

Постановка проблемы в общем виде и ее связь с важными научными и практическими задачами. Формирование лексических навыков, являясь основной целью работы над лексикой в школе, представляет собой

сложную задачу. Зачастую учащимся трудно запомнить форму того или иного слова, его значение и употребление. Так, многими учеными (М.Ф. Стронин, Е.А. Маслыко) были придуманы различные методы, приемы и средства, которые помогают качественно обучать, поддерживать интерес учащихся к иностранному языку, повышать эффективность урока и, к тому же развивать личностный потенциал учащихся. На сегодняшний день одним из востребованных и современных средств, с успехом развивающих образованность обучаемых, является использование облака слов, позволяющее создать уникальную образовательную среду [1].

Анализ последних исследований и публикаций, в которых рассматривались аспекты этой проблемы. Лексический навык может рассматриваться как составляющая речевого акта, и как самостоятельный естественный навык. Согласно Р. К. Миньяр-Белоручеву, лексический навык представляет собой способность автоматизировано вызывать из памяти слово, словосочетание или же фразу, которые соответствуют коммуникативному заданию, потребностям общения [2].

Для того, чтобы лексический материал лучше запомнился, важно активное участие всех видов памяти:

- слуховой (этот вид памяти развивается при восприятии иностранного языка на слух и, конечно же, в процессе устной речи);
- зрительной (этот вид памяти тренируется с помощью чтения, а также с помощью написания слов);
- моторной (этот вид памяти тесно связан с работой всех органов речи и актом написания слов);
- логической (этот вид памяти способствует осмыслению и продумыванию всего усвоенного материала) [2].

Лексический навык определяется устойчивостью, автоматизированностью, обусловленностью, самостоятельностью и репродуктивностью. Помимо этого, характерным для него является языковая (лексическая) насыщенность [2].

Что же значит знать слово? Согласно Е.Н. Солововой, знать слово, значит, знать его форму, значение и употребление.

Под формой мы понимаем фонетическую форму, без которой трудно распознать слово и правильно озвучить его самому, а также орфографическую форму, без которой учащийся не сможет узнать слово при чтении и корректно его написать. Кроме этого, нельзя забывать о грамматических особенностях слова и его структуре [3].

Что касается семантической стороны слова, то в английском языке слова зачастую могут иметь несколько значений. Несомненно, знать все значения одного слова невозможно, но наиболее частотные и употребляемые из них необходимо знать. Помимо этого, особую трудность могут вызывать фразовые глаголы и фразеологические обороты, так как значение подобных лексических единиц часто нельзя узнать по их составляющим [3].

Говоря об употреблении слова, мы подразумеваем как коннотацию слова, так и его управление в предложении. В первом случае понимается социальный подтекст слова, а во втором – место слова в предложении и его типичные сочетания с другими словами.

Работа над накоплением словаря проходит в течение всего процесса обучения. Согласно школьной программе, на каждом втором уроке должно происходить ознакомление с новым словом и его же усвоение. Учащиеся должны быть заинтересованы в постоянном, непрерывном расширении словарного запаса. То, что учащиеся свободно смогут участвовать в диалогах на иностранном языке, будет являться самым убедительным и показательным свидетельством владения учащимися словарем, определенной лексикой.

В дополнение к вышесказанному Е.Н. Соловова в пособии «Методика обучения иностранным языкам» говорит о том, что каждый учащийся обладает своим индивидуальным семантическим полем, которое по своей

природе не статично, а имеет динамику. Кроме этого, существует ряд субъективных факторов, которые обуславливают эту динамику:

- слова должны быть введены в определенном контексте (это помогает сформировать определенные ассоциации: чем больше подобных ассоциаций, тем выше вероятность запоминания и различное употребление того или иного слова);
- создание разнообразных связей слова в различных контекстах (здесь формируются как парадигматические, так и смысловые связи слова на уровне контекста его же употребления);
- соединение смежных семантических полей;
- проблемный характер речевой установки (чем выше уровень проблемности речевой установки, тем интереснее задания и ответы на них);
- обеспечение постоянной актуализации уже изученной лексики и ее максимальная смена (необходимо увеличивать активный словарь за счет творческого подхода к выученной лексике, используя ее в новых контекстах, а не за счет механического изучения новой лексики) [3].

Многие методисты и ученые выделяют три этапа формирования лексических навыков: ознакомление, тренировка и речевая практика. Данные этапы работы над лексикой представляют собой единое целое, а вычленение каждого отдельного этапа проводится в методических целях.

Главной проблемой первого этапа является введение и способ семантизации лексических единиц, т.е. раскрытие их значения. Р.К. Миньяр-Белоручев утверждает, что лексический материал «закладывается» в память не в качестве бессистемного, беспорядочного набора звуковых и орфографических комплексов, а с помощью системы связей (денотативных, сигнификативных, фоновых, ситуационных, знаковых), характерных для того или иного слова, словосочетания [2].

Установление выше перечисленных связей новых лексических единиц называется семантизацией. Раскрытие значения слова осуществляется разнообразными способами:

- переводной;
- беспереводной [4].

Выбор способа семантизации обуславливается многими факторами такими как, качественные характеристики слова, его принадлежность к рецептивному или продуктивному минимуму, этап обучения и уровень языковой подготовки как учащихся, так и учителя.

Следующим этапом работы над лексикой является тренировка. При формировании лексических навыков тренировка нацелена на закрепление установленных связей новой лексики и её расширение. Работа над новым словом, проведенная в процессе тренировки, укрепляет денотативные, семантические, ситуационные и знаковые связи [5].

Обычно тренировка над новым словом начинается с рецептивных упражнений, которые помогают закрепить ситуационные и денотативные связи. Например, упражнения, предложенные Р.К. Миньяр-Белоручевым:

1. Упражнения на узнавание новых слов в контексте.
2. Упражнения на определение значения слова, которые являются производными от уже изученных слов.
3. Упражнения на узнавание слов в аудируемом тексте.
4. Упражнения на развития сигнификативных связей слова (имеется в виду полисемия слова).
5. Упражнения, направленные на работу с синонимами или антонимами [2].

Е.Н. Соловова также предлагает свою классификацию лексических упражнений, которые основываются на принципе от простого к сложному (имеется в виду от уровня слова к уровню сверхфразового единства) [3].

1. Упражнения на уровне слова.
 - а) выразить то же самое, но с помощью одного слова (с помощью данного упражнения учитель формирует

разнообразные уровни коммуникативной компетенции, при этом включая и социолингвистическую и социокультурную;

- б) подобрать антонимы или синонимы к слову;
- в) упражнения на отбор слова с наиболее общим значением (подобные упражнения учат генерализировать, обобщать понятия);
- г) расположить слова в определённом порядке (например, по скорости передвижения и др.);
- д) выбрать слово, не подходящее к данной группе слов (подобные упражнения становятся интереснее, если сделать выбор не столь очевидным).

2. Упражнения на уровне словосочетания.

- а) Упражнение на составление или же подбор словосочетаний к данным словам (в подобных упражнениях необходимо обратить внимание на особенности управления и правильного выбора близких по значению слов);
- б) упражнения на соединение разрозненных слов, с целью получить какие-либо пословицы, идиоматические выражения;
- в) упражнения на подбор прилагательных или глаголов к данному слову.

3. Упражнения на уровне предложения и сверхфрагментального единства.

- а) ответы на вопросы;
- б) сформулировать вопросы к данным словам;
- в) закончить предложения;
- г) соединить части предложений в связный, цельный текст;
- д) придумать или же подобрать название-заголовок к картинкам;

ж) составить предложения и др. [3].

По коммуникативной направленности упражнения над работой с лексикой делятся на:

- языковые;
- условно речевые;
- речевые [4].

Первый тип упражнений ориентирован на усвоение языкового материала. Подобные упражнения нацелены на отработку языковой формы того или иного слова [4].

Второй тип упражнения ориентирован на тренировку слов в словосочетаниях и предложениях, предполагающих условную речевую задачу [4].

Третий тип упражнений предназначается для развития речи на базе уже ранее усвоенного языкового материала. Подобные упражнения нацелены на содержание высказывания [4].

Таким образом, лексический навык – это способность автоматизировано вызывать из памяти слова, словосочетания или же фразы, согласно потребностям общения. При формировании лексических навыков создаются знаковые, семантические, денотативные, сигнификативные, ситуационные и фоновые связи. Формирование лексического навыка осуществляется с помощью разного рода методов обучения, выбор которых обуславливается целями, условиями обучения и, несомненно, методической концепцией авторов [2].

Формирование целей статьи (постановка задания).

Цель данной статьи – показать возможности облака слов для формирования лексических навыков учащихся средней школы на уроках английского языка.

Изложение основного материала исследования с полным обоснованием полученных научных результатов. На сегодняшний день эффективность применения информационных технологий на уроках английского языка не может подлежать сомнению, т.к. именно они помогают развивать коммуникативные способности учащихся [6]. Использование информационных технологий имеет огромное количество преимуществ. Так, например, они помогают запоминать ключевые слова того или иного текста, тренировать образную память, проводить мозговые штурмы, анализировать тексты и др. [7].

Облако слов является одним из подобных информационных средств обучения. Облако слов – облако ключевых

слов (word clouds) – это визуальное представление ключевых слов текста в виде гиперссылки разного шрифта и цвета, выполненное в определённой графической форме (обычно в виде облака) [6]. Облака слов позволяют показать частоту упоминаний того или иного слова, а также его важность. Чем популярнее ссылка, тем размер слова больше и ярче в цвете [8].

С точки зрения психологии восприятия информации, облака слов носят универсальный характер, так как большая часть людей обладает зрительным видом памяти и ярко выраженным визуальным восприятием. Из этого можно заключить, что проанализированная и отобранная человеком (учащимся) любая текстовая информация, которая представлена лаконично и красиво, может стать интеллектуальной собственностью индивида для последующей актуализации данной информации во всех видах речевой деятельности [9].

Кроме того, графическое представление облаков также играет большую роль, т. е. важно не только что написано, но и как написано (шрифт, цвет, размер надписи, её расположение) [9].

Использование облака слов помогает, в первую очередь, достичь цели по формированию у учащегося компетентности, которая способствует более продуктивному процессу овладения иностранным языком [10]. Облако слов как средство обучения помогает учителю разнообразить процесс обучения, способствует мотивации учащихся, формирует необходимые условия для развития как критического, так и пространственного мышления, ценностные и эмоциональные категории, аналитические способности учащихся, навыки структурирования и моделирования, умения выделять самое главное и основное, развивает творчество и способность к самообразованию [7].

Помимо этого на занятиях по английскому языку облака слов позволяют построить на их основе и самостоятельные виды работы, проводящиеся вне класса, и групповые и индивидуальные формы работ [8].

К тому же, существует огромное количество сайтов-генераторов, которые помогут с легкостью создать облако слов любой сложности и конфигурации: Wordle.net, Tagxedo.com, Tagul.com, Worditout.com и др. Здесь создатель (учитель или ученик) сможет настроить различные макеты, формы, цветовые схемы и шрифты каждого облака [11].

Облако слов, по нашему мнению, является одним из наилучших средств обучения лексике. Ниже будут приведены фрагменты уроков, в которых мы попытались применить данное средство на разных этапах обучения лексике (семантизация, тренировка и речевая практика) в средней школе.

Как было сказано выше, первым этапом обучения лексике является семантизация слов, то есть раскрытие их значения. В приведенном ниже фрагменте мы рассмотрим облако слов как один из способов семантизации слова на основе учебника «English 7» под редакцией В. П. Кузовлева, Н. М. Лапы, Э. Ш. Перегудовой и др. [12].

1 урок по теме «Are you a friend of the planet?»

Today we are going to learn a new topic, which is devoted to our planet Earth. Before we're going to read our text, let's pay attention to some words that will be helpful for our further work (учитель раздает учащимся облака слов, один на пару). Now you work in pairs. Your task is to study the words in the word cloud and, using your dictionaries, match them with their translation. I give 5 minutes to do this task. After that we'll check your work together.

Следующим этапом формирования лексики является тренировка, направленная на закрепление установленных связей новой лексики и её расширение. Облако слов также может использоваться и на этом этапе обучения лексике. Так, ниже представлен фрагмент урока, основанный на учебнике «Spotlight» под редакцией Ю.Е. Ваулиной, Д. Дули, О.Е. Подоляко, В. Эванс [13].

практическая конференция с международным участием. – Чита, 2016. – С. 194–198.

11. Тихонова Е.В. Активные формы обучения на занятиях по английскому языку на примере образовательных интернет-технологий / Е.В. Тихонова, Г.А. Хорохорина // Психология образования в поликультурном пространстве. № 28 (4) – Елец, 2014. – С. 29–35.

12. Кузовлев В.П. Английский язык: учебник для 7 кл. общеобраз. учрежд. / В. П. Кузовлев, Н. М. Лапа, Э. Ш. Перегудова. – 11-е изд., перераб. – М.: Просвещение, 2011. – 252 с.

13. Ваулина Ю.Е. Английский язык: учебник для 8 кл. общеобраз. учрежд. / Ю.Е. Ваулиной, Д. Дули, О.Е. Подоляко, В. Эванс. – М.: Express Publishing: Просвещение, 2012. – 216 с.

14. Биболетова, М.З. Английский язык: Английский с удовольствием 9 Enjoy English: учебник для 9 кл. общеобраз. учрежд. / М.З. Биболетова, Е.Е. Бабушис, О.И. Кларк, А.Н. Морозова, И.Ю. Соловьева. – 2-е изд., испр. и перераб. – Обнинск: Титул, 2013. – 240 с.

15. Петухова Т.П. Использование облачных сервисов как средств формирования информационной образованности старшеклассника / Т.П. Петухова // Современные информационные технологии и ИТ-образование / Т.П. Петухова, И.В. Минина. – М.: «Лига-интернет лига», 2015. – С. 291–295.

16. Амитрова М.В., Гусарова Ю.В., Нелюбина Е.А., Садчикова Я.В. Оптимизация процесса обучения иностранному языку за счет использования облачных технологий // XXI век: итоги прошлого и проблемы настоящего плюс. 2015. Т. 3. № 6 (28). С. 54-58.

17. Митин А.Н. Облачные технологии в образовании // Вестник НГИЭИ. 2016. № 8 (63). С. 41-47.

18. Смирнова Ж.В., Ваганова О.И., Трутанова А.В. Перспективы использования облачных технологий в образовательном процессе вуза // Балтийский гуманитарный журнал. 2017. Т. 6. № 3 (20). С. 284-286.

19. TAFAZOLI Dara, CHIRIMBU Sebastian Cristian, CARTIS Anca Dejica Web 2.0 in English language teaching: using word clouds // Professional communication and translation studies, 7(1-2) / 2014, pp. 167–172.

Статья поступила в редакцию 07.07.2018

Статья принята к публикации 27.08.2018

УДК 373.31

**РЕАЛИЗАЦИЯ ИНТЕГРАТИВНОГО ПОДХОДА В ПРОЦЕССЕ ОРГАНИЗАЦИИ
ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНИКА**

© 2018

Сизганова Елена Юрьевна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры
дошкольного и начального образования*Оренбургский государственный университет, филиал в Орске
(462403, Россия, Орск, проспект Мира. 15 а, e-mail: sizganov@rambler.ru)*

Аннотация. В статье рассматривается проблема реализации интегративного подхода в процессе организации исследовательской деятельности обучающихся на ступени начального общего образования. Целью исследования, проводимого в аспекте данной проблемы, являлось выявление педагогических условий реализации интегративного подхода в процессе организации исследовательской деятельности младшего школьника. Интегративный подход рассматривается с позиции технологии объединения компонентов содержания образования, в соответствии с конкретными образовательными целями в качестве методологической основы исследовательского обучения. Также в статье определены теоретические основы и сущность исследовательского обучения. При этом подчеркивается интегративный характер такого обучения и его направленность на достижение метапредметных образовательных результатов. Представлены результаты анализа содержания программ начальной школы с точки зрения возможностей осуществления интегративных связей. Названы показатели эффективности исследовательской деятельности учащихся начальной школы: позитивное отношение к исследовательской деятельности, рефлексивная позиция ученика как субъекта исследовательской деятельности, знание и понимание основ исследовательской деятельности, основных методов проведения исследования, умение планировать и анализировать исследование, владение технологиями исследовательской деятельности. Описаны этапы организации исследовательской деятельности младшего школьника на основе интегративного подхода. В результате проведенной работы охарактеризована роль интегративных связей в структуре организации исследовательской деятельности младшего школьника; выявлена специфика содержания интегративного обучения, раскрывающая наиболее благоприятные условия для развития исследовательской позиции младшего школьника.

Ключевые слова: интеграция, педагогическая интеграция, интегративный подход, содержание начального общего образования, исследовательская деятельность, исследовательское обучение, показатели эффективности исследовательской деятельности учащихся.

**IMPLEMENTATION OF AN INTEGRATIVE APPROACH TO PROCESS OF ORGANIZATION
OF RESEARCH ACTIVITIES OF THE JUNIOR SCHOOL STUDENT**

© 2018

Sizganova Elena Yuryevna, candidate of Pedagogic Sciences, associate professor
of the Department of Preschool and Primary Education*Orenburg State University, Branch in Orsk
(462403, Russia, Orsk, Mira Avenue, 15 a, e-mail: sizganov@rambler.ru)*

Abstract. The article deals with the problem of implementing an integrative approach to the process of organizing the research activities of students at the stage of primary general education. The aim of the research, conducted in the aspect of this problem, was the identification of the pedagogical conditions of implementation of an integrative approach in the process of organization of the research activities of junior students. The integrative approach is seen in terms of the combining technology of the components of the content of education, according to the particular educational goals as a methodological basis for inquiry-based learning. The theoretical basis and the essence of inquiry-based learning are also defined in the article. At the same time the integrative nature of such teaching and its direction of achieving met problematic educational results are emphasized. The analysis of the content of programs at primary school is presented in terms of the possibilities of integrative connections. Efficiency indicators of the research activities of students at primary school: a positive attitude towards research activities, the reflective position of the student as a subject of research activities, the awareness and understanding of the research activities' basis and basic methods, the ability to plan and analyze research, the mastery of the technologies of research activities - are mentioned. The stages of organization of the junior student's research activities are described on the basis of the integrative approach. As a result of the conducted work the role of integrative connections in the structure of the research activity of the junior student has been characterized; the specificity of the content of integrative learning, revealing the most favorable conditions for the development of the research attitude of the junior student, has been disclosed.

Keywords: integration, pedagogical integration, integrative approach, content of primary general education, research activities, inquiry-based learning, productivity indicators of students' research activities.

Постановка проблемы в общем виде и ее связь с важными научными и практическими задачами. Реформы социальной, экономической и образовательной сферы в последние годы привели к изменению вектора развития как образования в целом, так и начального образования в частности. В связи с выстраиванием новой государственной образовательной политики и введением федеральных государственных образовательных стандартов наиболее актуальной становится реализация системно-деятельностного подхода, позволяющего осуществлять направленность процесса обучения и воспитания на формирование активной субъектной позиции обучающегося [1].

Между тем, многими исследователями [2–4] неоднократно отмечено существование проблемы поиска оптимальных способов достижения приоритетных задач, стоящих перед современной школой, таких как: развитие личности ребенка в процессе познания окружающего мира, рассматриваемое в качестве основного резуль-

тата образования; признание интегративного характера содержания образования, поиск эффективных способов организации учебной деятельности школьника, направленной на реализацию целей его личностного, социального и познавательного развития.

Еще одной особенностью современного образовательного процесса является так называемая метапредметность содержания образования, выражающаяся в направленности результатов изучения предметных областей начальной школы на формирование универсальных учебных действий, позволяющих школьнику самоопределиваться в постоянно развивающемся мире. Одним из средств реализации стоящих перед образовательным сообществом задач является учебная исследовательская деятельность. В связи с переходом образования от репродуктивного освоения стандартных знаний и умений обучающимися, к формированию у младшего школьника умения и потребности учиться на основе понимания целостности окружающего мира возникает проблема

разработки и реализации новых подходов к организации образовательного процесса. Одним из таких подходов мы считаем интегративный подход в исследовательском обучении

Анализ последних исследований и публикаций, в которых рассматривались аспекты этой проблемы и на которых обосновывается автор; выделение неразрешенных ранее частей общей проблемы. Рассмотрим основные аспекты нашей проблемы. С точки зрения философии интеграция рассматривается как сторона процесса развития, связанная с объединением в целое разнородных частей и элементов [5]. При этом указывается, что такое объединение, направленное на повышение качества организации, может возникнуть не только в системе уже сформированной, но и в новой системе с еще не установившимися связями, что, собственно и ведет систему к развитию. Если рассматривать интеграцию на основе понятия интегрированности, как результата процесса объединения частей в целое, то оно ведет к упорядочиванию функционирования системы. В другом источнике мы также видим близкое по смыслу понятие интеграции как процесса, или действия, направленного на достижение единства, воссоединение частей, либо их объединение [6].

Некоторые аспекты изучаемой проблемы можно проследить в работах педагогов-классиков. Это идея объединения учебной информации с учетом принципа природосообразности Я.А.Коменского [7], построение системы обучения как комплексного интегративного учебного предмета «Родной язык» К.Д.Ушинского [8]. В классической педагогике в основе образовательной интеграции лежала идея объединения в целостную систему всех учебных дисциплин с целью отображения в процессе обучения синергетики окружающей действительности. Отечественная педагогика рассматривала интеграцию образования с одной стороны как объединение всех компонентов содержания образования, с другой - как комплексное объединение изучения всех учебных предметов в помощью методов исследовательского обучения.

Анализ исследований и публикаций, посвященных интегративному подходу в образовании, позволяет определить педагогическую интеграцию как «механизм, технологию, метод, прием, результат или состояние, в зависимости от конкретных образовательных целей, обстоятельств и условий» [9, с. 3].

Общепринятый взгляд на интеграцию как установление связи между основными понятиями и явлениями, изучаемыми школьниками при усвоении учебных дисциплин, отражен в работе Клеикова В.Н. Он отмечает, что межпредметная интеграция, основанная на сопоставлении и выстраивании взаимопроникающих связей в содержании учебных программ с целью повышения эффективности процесса обучения, все же не заняла лидирующие позиции в образовании, что обусловлено технологической сложностью реализации столь трудоемкого процесса [9].

В аспекте нашего исследования интересна позиция Ш. Файзулло. Она дает определение интегрированного обучения как системы «взаимосвязи, взаимодополнения и взаимопроникновения содержания образования, педагогических условий, методов и средств, систематизирующих родственные или близкие по логике знания (учебные предметы, отрасли знаний) и предметы исследований, осуществляемые как целостный (единый) учебный предмет» [10, с. 320]. Интегрированное обучение рассматривается автором как совместная деятельность субъектов педагогического процесса, имеющая целью понимание обучающимися целостности различных сторон из разнообразных сфер науки и формирование у них умения совокупно применять их в реальной жизни в процессе саморазвития.

Однако важно отметить, что отечественными психологами неоднократно подчеркивалось стремление чело-

века к пониманию и познанию феномена целостности окружающей действительности и способности к осознанию своего места в природе и социуме путем комплексного изучения совокупности понятий и явлений из различных областей наук [11; 12].

Интегративный подход в современном образовании рассмотрен сегодня с позиции объединения и разделения элементов системы науки как целостной саморазвивающейся системы. В данном контексте следует отметить мнение В.Н. Панферова [13]. Он определяет понятие учебной дисциплины как подчиненное по отношению к понятию научной дисциплины, и делает вывод о том, что интеграция в данном понимании не вполне отражает возможность соединения научных знаний из различных отраслей науки в учебных предметах и предлагает реализовать интегративные связи, синтезируя материал различных учебных предметов в целостной дидактической единице – уроке, используя интегрированные методы обучения, к примеру, исследовательский метод.

Обратимся к следующему аспекту изучаемой проблемы и рассмотрим основные позиции исследовательского обучения, обозначенные в работах современных авторов.

Наиболее значимой в рамках данной темы (особенно в контексте начального общего образования) была концепция исследовательского поведения, предложенная А.И.Савенковым [14]. Суть данной концепции состоит в утверждении, что исследовательское поведение человека обусловлено причинами естественного характера, при этом такое поведение служит толчком к действию механизма поисковой активности субъекта. Автор предлагает рассматривать исследовательскую деятельность как особый вид познавательно-творческой деятельности, являющийся результатом поисковой активности и основанный на исследовательском поведении.

А.Н.Поддяков, в свою очередь, рассматривает исследовательское поведение как фундаментальную форму взаимодействия человека с реальностью, направленную на изучение и познание данной реальности [15]. Некоторые авторы (Н.Г.Алексеев, Л.Ф.Фомина и др.) суть исследовательской деятельности видят в деятельности, подразумевающей упорядочивание предметов и понятий по наиболее общим признакам [16]. Принципиальной особенностью такой деятельности является развитие определенного типа мышления аналитического характера, мышления направленного на преобразование действительности. Источником исследования как вида деятельности они считают свойственное человеческой природе стремление к познанию, независимое от наличия способностей или социального положения.

А.В.Леонтович рассматривает организацию исследовательской деятельности учащихся как необходимое условие снижения учебной нагрузки, повышения качества образования [17]. По мнению А.С.Обухова исследовательская позиция учащегося представляет собой определяющее личностное основание, благодаря существованию которого человек не просто каким-то образом отвечает на изменения, происходящие в окружающей действительности, но реализует поисковую потребность в изучении и создании нового в процессе исследовательской деятельности [18].

В своей работе мы основываемся на понимании сути исследовательского обучения как целостного дидактического процесса, основанного на удовлетворении потребности человека в активном исследовании окружающего мира и выстроенного с учетом потребностей и интересов обучающегося.

Формирование целей статьи (постановка задания). Целью работы являлось выявление педагогических условий реализации интегративного подхода в процессе организации исследовательской деятельности младшего школьника. Гипотеза исследования: организация исследовательской деятельности младшего школьника на основе интегративного подхода будет эффективной при

соблюдении следующих педагогических условий: определены роль и место интегративных связей в структуре организации исследовательской деятельности младшего школьника; выявлена специфика содержания интегративного обучения, раскрывающая наиболее благоприятные условия для развития исследовательской позиции младшего школьника [19].

Изложение основного материала исследования с полным обоснованием полученных научных результатов.

Исследование включало в себя следующие этапы:

1. Теоретический – определение ключевых понятий темы; изучение концепций интегративного подхода в обучении; теории исследовательского обучения и подходов к его организации в школе, особенностей содержания и технологий современного начального общего образования. Задача – раскрыть теоретико-методологические основы интеграции в образовательном процессе современной начальной школы.

2. Аналитический – изучение программ начальной школы, учебников с точки зрения возможностей реализации интегративных связей. Задача – осуществить анализ специфики интегративных связей в структуре содержания образования в начальной школе.

3. Практический – разработка и апробация этапов организации исследовательской деятельности младшего школьника на основе интегративного подхода. Задачи: разработать критерии и показатели эффективности исследовательской деятельности учащихся начальной школы и этапы организации исследовательской деятельности младшего школьника на основе интегративного подхода.

Анализ специфики интегративных связей в структуре содержания образования в начальной школе показал, что современное начальное общее образование направлено как на освоение комплекса политематических знаний обучающимися, так и на формирование у них комплекса универсальных умений и компетенций. В целом, все реализуемые сегодня образовательные программы начальной школы, несмотря на присущие им особенности содержания, имеют потенциал для выстраивания и осуществления множества интегративных связей (на данный момент в практике работы образовательного учреждения наиболее широко распространены программы «Школа России», «Гармония») [20; 21]. Названные программы основаны на соблюдении целостности построения, межпредметных связях, однако существует опасность механического объединения элементов системы учебного материала. Для того, чтобы избежать этого, необходимо найти научное основание для структурирования учебного материала в виде небольших целостных дидактических единиц познавательной деятельности учащегося.

В ходе исследования нами были разработаны критерии и показатели эффективности исследовательской деятельности учащихся начальной школы, включающие мотивационный (позитивное отношение к исследовательской деятельности, рефлексивная позиция ученика как субъекта исследовательской деятельности), когнитивный (знание и понимание основ исследовательской деятельности, основных методов проведения исследования), технологический (умение планировать и анализировать исследование, владение технологиями исследовательской деятельности) компоненты. В исследовании приняли участие учащиеся и учителя начальных классов МОАУ СОШ № 25 г. Орск.

На основе анализа диагностики данных показателей у учащихся выстраивались этапы организации исследовательской деятельности младшего школьника на основе интегративного подхода (названия этапов условные): «интерес»–«познание»–«действие».

Целью этапа «интерес» является формирование у детей положительной мотивации к осуществлению исследовательской и проектной деятельности. Для достижения данной цели разработан и реализован план работы

«Школы исследователя», организован научно-методический семинар для учителей начальных классов, здесь также предполагается присутствие учащихся на научно-практических конференциях и публичных защитах проектов в школе.

Второй этап направлен на формирование у детей понимания сущности исследовательской и проектной деятельности на основе изучения ее теоретических и практических основ с учетом возрастных особенностей учащихся. Наиболее важна здесь деятельность научно-исследовательских секций, в процессе которой учащиеся самостоятельно или с учителем проводят собственные исследования и создают проекты. Данный этап для учителя означает поиск и разработку дидактических единиц изучаемого школьниками материала с учетом специфики содержания таких предметных областей начального образования, как «Филология», «Математика и информатика», «Обществознание и естествознание (Окружающий мир)», «Искусство». При этом дидактические единицы должны отражать темы и содержание исследовательских работ, выполняемых учащимися.

Этап «действие» предполагает непосредственное участие учащихся в осуществлении исследовательской деятельности. В данном случае школьник оценивает себя в качестве субъекта исследования, а результатом рефлексии должно стать сформированное стремление к саморазвитию. На этом этапе исследовательская деятельность строится на основе интеграции знаний о природе, обществе, человеке, технологии с опорой на усвоение обобщенных способов учебно-познавательной и практической деятельности учащегося, формирование коммуникативных умений, умений сбора, анализа и представления обобщенной информации.

По окончании практического этапа исследования мы провели повторную диагностику эффективности исследовательской деятельности учащихся начальной школы и можем резюмировать, что получены следующие изменения: показатели оптимального уровня развития мотивационного компонента выросли от 35 % на начальном этапе до 56 % на конечном этапе исследования; показатели оптимального уровня развития когнитивного компонента увеличились от 20 % до 48 %; показатели технологического компонента изменились с 11 % до 36 %.

Выводы исследования и перспективы дальнейших изысканий данного направления. Интегративный подход в образовании может рассматриваться в качестве методологической основы для научно обоснованного объединения элементов системы понятий и теорий различных областей наук, представляющего собой содержание образования, направленного на формирование целостной структуры личности учащегося.

Особенностью построения образовательных программ современной начальной школы является интеграция знаний о развитии общества и окружающего мира, отражающих содержание начального общего образования, основанных на учете специфики различных учебных предметов, пронизанных взаимосвязями различного рода и позволяющих выстроить целостную картину мира в сознании школьника. Для этого педагогу важно знать структуру и компоненты исследовательской деятельности младшего школьника, владеть технологией организации такой деятельности в образовательном процессе начальной школы.

Перспективным в данном направлении, на наш взгляд, будет вопрос проработки сквозного содержания общего образования, направленного на формирование исследовательской позиции и критического мышления современного школьника.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования (утвержден приказом Минобрнауки России от 6 октября 2009 г. № 373; в ред. приказов от 26 ноября 2010 г. № 1241, от 22 сентября 2011 г. № 2357) [Электронный ресурс] Режим

- доступа – <https://минобрнауки.рф/документы/922>(дата обращения 25.07.2018).
2. Бордовская Н.В. и др. Педагогика. Учебник для вузов. СПб: «Питер», 2000. 304 с.
 3. Гин А.А. Приёмы педагогической техники. М.: «Вита-Пресс»; 9-е изд., 2009. 112 с.
 4. Хуторской А.В. Дидактическая эвристика. Теория и технология креативного обучения. М.: МГУ, 2003. 416 с.
 5. Философский энциклопедический словарь. М.: Советская энциклопедия. / Гл. ред.: Л.Ф. Ильичёв, П.Н. Федосеев, С.М. Ковалёв, В.Г. Панов, 1983. 840 с.
 6. Философский энциклопедический словарь / ред.-сост. Е.Ф. Губский [и др.]. М.: ИНФРА - М, 2006. 574 с.
 7. Коменский Я.А., Локк Д., Руссо Ж.-Ж., Песталоцци И.Г. Педагогическое наследие / Сост. В.М.Кларин, А.Н.Джуринский. М.: Педагогика, 1989. 416 с.
 8. Ушинский К.Д. Избранные труды: в 4 кн. Кн. 2: Русская школа. М.: Дрофа, 2005. 447 с.
 9. Клепиков В.Н. Интеграционные процессы в современном образовании // Школьные технологии. 2014. № 5. С. 3–14.
 10. Шарифзода Файзулло. Интегрированное обучение: развитие мышления и целостность восприятия мира // Балтийский гуманитарный журнал. 2017. Т. 6. № 3 (20). С. 317–321.
 11. Леонтьев А.Н. Избранные психологические произведения: В 2 т.Т. 2. М.: Педагогика, 1983. 320 с.
 12. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии: В 2 т.Т. 1. М.: Педагогика, 1989. 485 с.
 13. Панферов В.Н. Интегративный подход в образовании [Электронный ресурс] Режим доступа – <http://cyberleninka.ru/article/n/integrativnyy-podhod-v-obrazovanii> – 14.12.2017.
 14. Савенков А.И. Исследовательское обучение и проектирование в современном образовании // Исследовательская работа школьников. 2004. № 1. С. 22–32.
 15. Подьяков А.Н. Исследовательское поведение, интеллект и творчество // Исследовательская работа школьников. 2002. № 2. С. 29–42.
 16. Алексеев Н. Г., Леонтович А. В., Обухов А. В., Фомина Л. Ф. Концепция развития исследовательской деятельности учащихся // Исследовательская работа школьников. 2001. № 1. С. 24–34.
 17. Леонтович А.В. Концептуальные основания моделирования исследовательской деятельности учащихся // Исследовательская работа школьников. 2006. № 4. С. 24–36.
 18. Обухов А.С. Исследовательская позиция и исследовательская деятельность: что и как развивать? // Исследовательская работа школьников. 2003. № 4. С. 18–23.
 19. Сизганова Е.Ю. Интегративный подход к организации исследовательской деятельности младших школьников // Инновационное будущее педагогики и психологии: Сборник статей Международной научно-практической конференции (20 января 2015г.). Уфа: Аэтерна, 2015. С. 82–85.
 20. Официальный сайт УМК «Школа России» [Электронный ресурс] Режим доступа – <http://school-russia.prosv.ru> (дата обращения 15.07.2018).
 21. Официальный сайт УМК «Гармония» [Электронный ресурс] Режим доступа – <http://umk-garmoniya.ru/> (дата обращения 16.07.2018).

Статья поступила в редакцию 23.06.2018

Статья принята к публикации 27.08.2018

ЦЕННОСТНЫЕ ОСНОВЫ ПРАВОВОГО ВОСПИТАНИЯ

© 2018

Скоробогатов Андрей Валерьевич, доктор исторических наук, доцент, профессор кафедры теории государства и права и публично-правовых дисциплин
Скоробогатова Анна Ильдаровна, кандидат педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой педагогической психологии и педагогики
Казанский инновационный университет им. В.Г. Тимирязева
(420111, Россия, Казань, ул. Московская, 42, e-mail: skorobogatova@ieml.ru)

Аннотация. Цель статьи заключается в философско-правовом исследовании ценностных основ правового воспитания в контексте развития и функционирования правовой реальности России. Методологической основой статьи стала постклассическая мировоззренческая парадигма, определившая выбор методов исследования: аксиологического, герменевтического, дискурсивного. В статье проведено исследование феномена правового воспитания с аксиологических позиций. Обращение к постклассической методологии позволило не только проанализировать сущность и содержание этого социального явления, но и выявить особенности его целеполагания и содержания на современном этапе развития правовой реальности России. Сделан вывод, что правовое воспитание представляет собой деятельность государственных и общественных институтов (выступающих в качестве субъектов правовоспитательной деятельности), направленную на формирование социально-активной правовой личности (выступающей в качестве объекта правовоспитательной деятельности), строящей правовое поведение на основе общепринятых и нормативно закреплённых правовых ценностей и ответственной не только за собственные действия, но и за реализацию государственной политики в соответствии со своей правовой идентификацией и выполняемой социальной ролью. Эффективное правовое воспитание возможно только при интеграции усилий всех субъектов правового воспитания и корреляции в этом процессе правовой традиции и инновационных приемов и средств его реализации. В статье впервые с постклассических позиций проанализирована аксиологическая сущность и содержание правового воспитания, выявлена роль различных субъектов в эффективной правовоспитательной деятельности. Основные положения и выводы статьи могут быть использованы в научной и педагогической деятельности при рассмотрении вопросов об аксиологической сущности и онтологическом содержании правового воспитания.

Ключевые слова: правовое воспитание, правовая ценность, аксиология права, постклассическое правовопонимание, правосознание, правовая культура, правовая личность.

VALUABLE BASICS OF LAW EDUCATION

© 2018

Skorobogatov Andrey Valerievich, doctor of History sciences, associate professor, professor of the department of Theory of State and Law, Public Disciplines
Skorobogatova Anna Ildarovna, candidate of pedagogical sciences, associate professor, Head of the Department of Pedagogical Psychology and Pedagogics
Kazan Innovative University named after V.G. Timiryasov
(420111, Russia, Kazan, Moskovskaya Street, 42, e-mail: skorobogatova@ieml.ru)

Abstract. The purpose of the article is philosophical and legal study of the valuable basics of law education in the context of development and functioning of the law reality of Russia. The methodological basis of the article is the postclassical worldview paradigm that determined the choice of research methods: axiological, hermeneutic, discursive. The article studies the phenomenon of law education from axiological positions. Appeal to postclassical methodology allowed not only to analyze the essence and content of this social phenomenon, but also to reveal the features of its goal-setting and content at the present stage of development of the law reality of Russia. It is concluded that law education represents the activity of the state and public institutes (acting as subjects of law-educational activity) which is directed on forming of the social and active law personality (acting as object of law-educational activity) which building law behavior on the basis of the commonly accepted and normative fixed law values and responsible not only for own actions, but also for implementation of the state policy according to the law identification and the carried-out social role. Effective law education is possible only with the integration of the efforts of all subjects of law education and the correlation in this process of the law tradition and innovative methods and means of its implementation. In the article for the first time from the postclassical positions the axiological essence and content of law education has been analyzed, the role of various subjects in effective law education has been revealed. The main provisions and conclusions of the article can be used in scientific and pedagogical activity when considering questions about the axiological essence and ontological content of law education.

Keywords: law education, law value, law axiology, postclassical lawunderstanding, law-awareness, law culture, law personality.

Постановка проблемы в общем виде и ее связь с важными научными и практическими задачами. Модернизационные процессы, непосредственно касающиеся российской государственности, переход нашего общества к новым социально-экономическим отношениям [1] сопровождаются усилением вовлеченности индивида в правовую сферу. Правовая реальность охватывает не только отношения, конструируемые государством, но и повседневные действия человека [2]. В этой ситуации от государства требуется активная и постоянная работа по отношению к правовому воспитанию граждан [3], их правовой социализации и социальной адаптации [4].

Анализ последних исследований и публикаций, в которых рассматривались аспекты этой проблемы и на которых обосновывается автор; выделение неразрешенных ранее частей общей проблемы. Правовое воспитание изучается отечественной гуманитаристикой с конца 50-х

гг. XX в. К этой проблематике неоднократно обращались представители юриспруденции, педагогики, психологии, социологии, культурологии и социальной философии. Среди авторов, обратившихся к разработке отдельных вопросов правового воспитания и формирования правосознания и правовой культуры личности, можно назвать П.П. Баранова [5], В.Н. Гуляихина [6], Я.В. Зубову [7], З.Н. Каландаришвили [8], В.Н. Карташова [9], Д.А. Керимова [10], В.Н. Кудрявцева [11], А.В. Малько [12], Е.К. Матевосову [13], К.В. Науменкова [14], Л.А. Петручак [15], В.П. Сальникова [16], М.Б. Смоленского [17], В.В. Стреляевой [18] и др. В последнее десятилетие все большее внимание исследователей привлекают ценностные аспекты правового воспитания. Наибольший вклад в разработку этого вопроса внесли А.Н. Бабенко [19], Р.В. Кравцов [20], С.А. Жинкин [21], Г.А. Головченко [22] и др. Проведенные исследования

ученых различных научных школ и направлений дают полное представление о сущности и роли правового воспитания в современном российском обществе. Хотя проблема собственно правового воспитания в зарубежной науке практически не исследована, отдельные вопросы его цели и содержания рассматривались в работах, посвященных формированию ценностных ориентаций (М. Рокич [23]), нравственному (Дж. Роулз [24]) и гражданскому воспитанию (Дж. Уайт [25]).

Однако проблема ценностных оснований правового воспитания в контексте правовой реальности в полном объеме ни в отечественной, ни в зарубежной науке до настоящего времени не исследовалась.

Цель статьи заключается в философско-правовом исследовании ценностных основ правового воспитания в контексте развития и функционирования правовой реальности России.

Изложение основного материала исследования с полным обоснованием полученных научных результатов. Правовое воспитание, поскольку отсутствует легальное определение данной категории [26], можно рассматривать как в широком, так и в узком смысле [27]. В широком значении правовое воспитание понимается как влияние на индивида всех условий социальной среды, всего юридического опыта, практики, во взаимодействии с его (индивида) индивидуальными свойствами, то есть, система субъективных и объективных факторов. В такой широкой интерпретации понятие «правовое воспитание» иногда отождествляется с понятием «правовая социализация» – процессом, который включает у себя «несознательные» и «сознательные» элементы формирования правового сознания, позитивные и негативные факторы юридической действительности [28]. В узком смысле – это целенаправленная организованная деятельность государства, гражданского общества, его институтов по формированию правовых знаний, убеждений, установок на достижение высокого уровня правосознания лица и его правомерного поведения [29]. В ходе правового воспитания происходит трансляция правовой культуры, правового опыта, правовых ценностей и механизмов разрешения конфликтов в обществе от одного поколения к другому [30].

Ценностные ориентации правосознания является одним из ведущих факторов выработки положительного отношения к закону и, как следствие, формирования установки на законопослушное (правомерное) поведение. Это достигается путем осознания роли правовой сферы в жизни человека и определения роли права (писаного и неписаного) в его повседневной деятельности. Особое значение при этом приобретает деятельность институтов и агентов правовой социализации по разъяснению не только содержания нормативных правовых актов, но и объяснению их смысла, ценностной составляющей [31], их связи с правовой традицией и необходимости для правовой социализации и социальной адаптации.

Ценностное восприятие людьми явлений правовой реальности предопределяется конкретно-историческими условиями развития, местом человека в системе определенных экономических и социально-политических отношений, степенью развития системы интересов и потребностей [32]. «Правовая ценность как научная категория представляет собой систему идей, правил и установок, определяющих отношение субъекта (индивида, социальной группы, общества) к правовой реальности» [33]. По своей природе [34] ценности принадлежат к системе социально-нормативных, мобилизационных и интегративных регуляторов жизни, поведения индивидов, социальных сообществ и социума в целом, служат важным источником социализации индивида.

В связи с отсутствием в России официальной идеологии, что прямо предусмотрено Конституцией РФ (ч. 2 ст. 13), нормативно-правовая база правовоспитательного процесса носит дихотомичный характер. С одной

стороны, провозглашенные в конституции естественно-правовые ценности требуют персонифицированного сознания индивида, ориентированного на преимущественное достижение собственных интересов, подчинение им интересов и потребностей общества. С другой стороны, отечественная правовая традиция, ориентированная на этатизм и соборность, предполагающие приоритет социальных интересов (выразителем которых выступает не только общество (локальное сообщество), но и государство) над индивидуальными, обуславливает необходимость формирования в процессе правового воспитания уважения к закону, государству, его издавшему, и власти, его реализующей. При этом происходит отождествление понятий правомерное поведение (т. е. действия, соответствующие позитивному образу права) и законопослушное (коррелирующее с законодательными установлениями), а традиция рассматривается как один из истоков патриотизма [35].

Ценностная основа правовоспитательного процесса заключается в консолидации действий институтов правового воспитания в направлении формирования внутренней потребности человека в правомерном поведении, которое должно быть основано на ценностном восприятии права и правовой реальности [36]. Максимальная эффективность этого процесса возможна не только при консолидации усилий всех институтов правового воспитания, но и при условии совпадения правовых установок, формируемых в процессе правового воспитания, с правовыми ценностями, осваиваемыми индивидом в процессе социального правового опыта. Это позволяет восстановить российскую идентичность, основанную на «культуре соучастия и солидаризме» [37].

Несмотря на кажущуюся противоречивость правовых установок индивида, локальной группы и общества, правовые ценности, которые их формируют, в силу иерархического характера, ориентируют человека не только на их осмысление и совершение на их основе правовых действий, но и конструирование внутренних приоритетов, основанных на традиционном для российского правового архетипа примате потребностей государства и общества (локального сообщества).

Однако процесс освоения правовых ценностей не является однонаправленным. В процессе правовой коммуникации субъекты различного уровня обмениваются информацией [38], в содержание которой входит и ценностный компонент [39]. Происходит правовой диалог личности и общества, личности и государства, гармонизация их взаимоотношений [40].

Творческий характер этого процесса обуславливает активную роль человека в правовой реальности [41]. Однако если в процессе вторичной правовой социализации эти действия приобретают осознанный характер, то при первичной социализации, элементом которой и является правовоспитательный процесс, творческий компонент минимален. Объект правового воспитания, как правило, лишь потребляет и воспроизводит ценностные ориентации, характерные для общества и государства.

Цель правового воспитания, как социального явления, имеет объективно-субъективный характер. Ее сущность носит дихотомичный характер и определяется, с одной стороны, интересами индивида, его осознанием роли правовых ценностей, правосознания и правового поведения в правовой социализации в обществе (локальном сообществе) [42], а с другой – потребностями общества, необходимостью формирования индивида, способного творчески участвовать в создании и поддержании социального и государственного правопорядка. При этом приоритетность внешних или внутренних факторов определяется не только правовой политикой, но и правовой традицией.

Правовое воспитание детерминировано общественными потребностями и интересами и опосредовано основными направлениями деятельности государства [43]. В условиях транзитивности российского обще-

ства и трансгрессивного состояния правовой реальности России правовое воспитание необходимо рассматривать в общем контексте формирования человека, обладающего активной гражданской позицией, непримиримого к любым проявлениям правовой и нравственной антикультуры и принимающего активное участие в жизни страны [44].

Проводимые в России правовые и социально-экономические реформы обуславливают трансформацию цели правового воспитания. В настоящее время она определяется не только когнитивно, но и аксиологически и состоит в формировании социально-активной правовой личности, строящей правовое поведение на основе общепринятых и нормативно закрепленных правовых ценностей и ответственной не только за собственные действия, но и за реализацию государственной политики в соответствии со своей правовой идентификацией и выполняемой социальной ролью.

Однако данная цель связана не только с онтологическим уровнем правовой реальности, но и зависит от ее гносеологических оснований, которые в условиях развернувшегося на рубеже XX-XXI вв. лингвистического поворота приобретают герменевтические интенции. Усиливается символический аспект правового воспитания, связанный с визуализацией образа права в сознании индивида.

Правовое воспитание, формируя определенный уровень правового сознания, предусматривает реализацию его в правовом поведении человека. Будучи направленным на формирование мотивационной стороны правового поведения, правовоспитательный процесс выступает в качестве регулятивной основы включенности индивида в правовую реальность, способствует ее гармонизации через достижение необходимой корреляции между правовыми ценностями субъекта и правовыми ценностями, которые декларируются государством посредством системы законодательства.

Усвоение личностью декларируемых государством правовых ценностей и норм происходит двумя путями: предметно-рациональное познание и интериоризация [45]. В первом случае они воспринимаются как нравственная необходимость. Целесообразность их реализации полезна, прежде всего, для общества. Следовательно, это позволяет индивиду социализироваться, идентифицировать себя с определенной группой (реальной и (или) номинальной). Во втором случае происходит трансформация внешних по отношению к человеку требований в собственную жизненную позицию, определенную правовую установку, привычку действовать согласно заданной государством правовой модели. Благодаря целенаправленной правовоспитательной деятельности эта правовая установка воспринимается индивидом не как насилие над его личностью, а в качестве нравственного императива, направленного на осуществление единственного возможного варианта правильного поведения, способного удовлетворить не только групповые и социальные, но и индивидуальные интересы и потребности человека [46].

С учетом этого цель правового воспитания предполагает решение следующих задач: (а) формирование системы правовых знаний (ближайшая задача); (б) формирование правовой убежденности (промежуточная задача); (в) формирование правовой установки на совершение действий, соответствующих закону (конечная задача). Последовательное решение этих задач обеспечивает достижение цели правового воспитания.

Правовое воспитание в современных условиях является дискурсивным, что проявляется в полиморфности субъектов и объектов правового воспитания. Человек как традиционный объект правового воздействия все больше приобретает черты субъекта правовоспитательного процесса, благодаря распространению горизонтальной коммуникации в рамках виртуального номинального сообщества. Независимо от харизматичности

индивида, в новых условиях он способен выступать актором, визуализируя вербальную и эмоциональную правовую информацию на основе использования графических средств оформления и широкого использования «мемов». Тем самым актором становится не столько лидер, сколько человек, обладающий техническими навыками. В значительной степени это позволяет манипулировать правосознанием человека, конструируя определенные знания и убеждения, становящиеся мотивом правового поведения. Особенно ярко это проявилось в последние годы в широком распространении через социальные сети протестного настроения среди молодежи: речь идет не столько о целенаправленном выступлении с определенной социальной программой, сколько о критике проводимой государством политики, в т. ч. и в правовой сфере.

Специфика правового воспитания, сочетающего аксиологический и праксиологический компонент, обуславливает нелинейность правовоспитательного процесса. На объект правового воспитания оказывает влияние множество субъектов (институтов), каждый из которых преследует собственную цель, не всегда полностью тождественную основной цели правового воспитания. Хотя эти цели частично пересекаются, результат их реализации не представляет собой единого целого: это агломерат правовых знаний, убеждений и установок. Чем больше пересекаются цели отдельных субъектов правового воспитания, тем более целостным является правосознание объекта. Достичь этого возможно только на основе усиления ценностного аспекта правовоспитательной деятельности, корреляции правовых ценностей, лежащих в основе законодательства и правового поведения.

Выводы исследования и перспективы дальнейших изысканий данного направления. Таким образом, правовое воспитание представляет собой деятельность государственных и общественных институтов (выступающих в качестве субъектов правовоспитательной деятельности), направленную на формирование социально-активной правовой личности (выступающей в качестве объекта правовоспитательной деятельности), строящей правовое поведение на основе общепринятых и нормативно закрепленных правовых ценностей и ответственной не только за собственные действия, но и за реализацию государственной политики в соответствии со своей правовой идентификацией и выполняемой социальной ролью. Дискурсивность правового воспитания проявляется не только в полиморфности субъект-объектных отношений, но и в зависимости эффективности правовоспитательной деятельности от интеграции усилий всех субъектов правового воспитания и корреляции в этом процессе правовой традиции и инновационных приемов и средств его реализации.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Мамычев А.Ю., Мордовцев А.Ю., Шестопал С.С. Российская государственность как особый цивилизационный и правовоментальный тип // Балтийский гуманитарный журнал. - 2017. - Т. 6. - № 4 (21). - С. 492–498.
2. Правовая жизнь общества: проблемы теории и практики: монография / под ред. А.В. Малько. – М.: Проспект, 2015. – 447 с.
3. Миронова Ю.В. Правовые основы государственного управления правовым просвещением // Административное право и процесс. – 2015. – № 9. – С. 77–81.
4. Скоробогатов А.В., Скоробогатова А.И. Вторичная правовая социализация как средство гармонизации правовой реальности // Бизнес. Образование. Право. - 2017. - № 4 (41). - С. 275–279.
5. Баранов П.П., Русских В.В. Актуальные проблемы теории правосознания, правовой культуры и правового воспитания: учеб. пособие. – Ростов-н/Д.: Изд-во СКАГС, 1999. – 80 с.
6. Гуляихин В.Н. Правовая социализация человека: монография. – М.: Юстицинформ, 2014. – 282 с.

7. Зубова, Я.В. Правовое образование и правовая культура: монография. – Ухта: УГТУ, 2010. – 192 с.
8. Каландаришвили З.Н. Актуальные проблемы правовой культуры российской молодежи: монография. – СПб: ИВЭСЭП, Знание, 2009. – 171 с.
9. Карташов В.Н., Баумова М.Г. Правовая культура: понятие, структура, функции: монография. – Ярославль: ЯрГУ, 2008. – 200 с.
10. Организация и эффективность правового воспитания / редкол.: Керимов Д.А., Кобец Н.Г., Мицкевич А.В., Сухарев А.Я. – М.: Мысль, 1983. – 285 с.
11. Кудрявцев В.Н. Правовое поведение: норма и патология. – М.: Наука, 1982. – 287 с.
12. Правовая жизнь российского общества в условиях глобализации: монография / под ред. Малько А.В. – М.: Проспект, 2017. – 336 с.
13. Матевосова Е.К. Правовое воспитание как средство борьбы с правовым нигилизмом: автореф. дис. ... канд. юрид. наук. – 26 с.
14. Науменкова К.В. Проблемы правового воспитания граждан России на рубеже веков. – СПб.: Питер, 2009. – 134 с.
15. Петручак Л.А. Правовая культура как детерминанта современного российского общества: монография. – М.: Юриспруденция, 2012. – 400 с.
16. Сальников В.П. Социалистическая правовая культура. – Саратов: Саратов. ун-т, 1989. – 144 с.
17. Смоленский М.Б. Правовая культура: опыт социокультурного анализа: монография. – Ростов-н/Д.: СКНЦ ВШ, 2002. – 224 с.
18. Стреляева В.В. Правовое воспитание в условиях становления правового государства: автореф. дис. ... канд. юрид. наук. – М., 2006. – 26 с.
19. Бабенко А.Н. Правовые ценности и освоение их личностью: автореф. дис. ... докт. юрид. наук. – М., 2002. – 52 с.
20. Кравцов Р.В. Правовое воспитание личности в контексте аксиологии права: дис. ... канд. юрид. наук. – Челябинск, 2006 – 168 с.
21. Жинкин С.А. Психологические проблемы эффективности права: монография. – СПб.: Юридический центр-Пресс, 2009. – 376 с.
22. Головченко Г.А. Стратегия формирования правовой культуры личности в современной России: понятие, цели, основные направления: дис. ... канд. юрид. наук. – Краснодар, 2016. – 169 с.
23. Rokeach M. The nature of human values. – N.Y.: Free Press, 1973. – 341 p.
24. Rawls J. The Theory of Justice. – Cambridge: Harvard University Press, 1971. – 560 p.
25. White P. Civic Virtues and Public Schooling. Educating Citizens for a Democratic Society. – N.Y.: Teachers College Press, 1996. – XII, 103 p.
26. Толстик В.А. Проблемы классификации юридической терминологии // Актуальные проблемы экономики и права. - 2013. - № 2. - С. 176–181.
27. Ахметов А.С. Правовое воспитание как важнейшее условие формирования правовой культуры // Юридическое образование и наука. – 2014. – № 3. – С. 25–27.
28. Гуляихин В.Н. Правовая социализация человека: монография. - М.: Юстицинформ, 2014. - 282 с.
29. Долгополов О.А. Организация правового воспитания в современной России: автореф. дис. ... канд. юрид. наук. – Рязань, 2004. – 24 с.
30. Бабенко А.Н. Значение правовых ценностей для процесса правового воспитания // Вестник ЮУрГУ. – 2008. – № 2. – С. 4–11.
31. Голубничий Р.В. Социально-философское осмысление формирования ценностно-правовых ориентаций в процессе правовой социализации личности // Вестник Вятского государственного университета. – 2017. – № 3. – С. 16–20.
32. Балаянц М.С. Фундаментальные правовые ценности современного общества: дис. ... канд. юрид. наук. – М., 2007. - 176 с.
33. Skorobogatov A.V. Правовая ценность как юридическая категория // Правовая культура. – 2017. – № 3 (30). – С. 15–24.
34. Беляева О.М. Оценочные понятия и категории в российском праве // Актуальные проблемы экономики и права. - 2013. - № 1. - С. 203–207.
35. Корбаков В.В. Традиции, церемонии и ритуалы как истоки патриотизма // Балтийский гуманитарный журнал. - 2017. - Т. 6. - № 3(20). - С. 186–189.
36. Краснов А.В. Санкция в правовой реальности России: уровневое исследование // Актуальные проблемы экономики и права. - 2015. - № 1. - С. 39–44.
37. Яковлева Е.Л. Время собирать камни... // Актуальные проблемы экономики и права. - 2015. - № 1. - С. 119–123.
38. Панченко В.Ю. Правовое взаимодействие как вид социального взаимодействия: монография. – М.: Проспект, 2016. – 232 с.
39. Гайнуллина Л.Ф., Леонтьева Л.С. Право на коммуникацию: должное и сущее // Актуальные проблемы экономики и права. - 2013. - № 4. - С. 217–223.
40. Агамиров К.В. Прогностическая характеристика взаимодействия и взаимной ответственности государства и личности // Балтийский гуманитарный журнал. - 2017. - Т. 6. - № 3 (20). - С. 337–339.
41. Попандопуло О.А. Правовая социализация в современном российском обществе // Ценности и смыслы. – 2016. – № 2 (42). – С. 54–62.
42. Skorobogatov A.V., Skorobogatova A.I. Вторичная правовая социализация как средство освоения правовых ценностей // История государства и права. – 2018. – № 2. – С. 65–70.
43. Гуляихин В.Н. Правовое мышление и воспитательный процесс // Юридические исследования. – 2015. – № 7. – С.52-92. - DOI: 10.7256/2409-7136.2015.7.15376. - URL: http://e-notabene.ru/lr/article_15376.html.
44. Хугаева Ф.В. Антропологические основания формирования толерантной личности // Балтийский гуманитарный журнал. - 2018. - Т. 7. - № 1 (22). – С. 313–316.
45. Огородников А.Ю. Роль интeоризации ценностей в формировании гармонично развитой личности // Вестник Кемеровского государственного университета культуры и искусств. – 2014. – № 2 (27). – С. 164–169.
46. Тахохов Б.А. Духовно-нравственное воспитание – актуальная проблема // Балтийский гуманитарный журнал. - 2016. - Т. 5. - № 3 (16). - С. 207–210.

Статья поступила в редакцию 29.07.2018
Статья принята к публикации 27.08.2018

ЛОГОПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ФОНЕМАТИЧЕСКОГО
ОНТОГЕНЕЗА И ДИЗОНТОГЕНЕЗА

© 2018

Солдатов Дмитрий Вячеславович, кандидат психологических наук,
доцент кафедры «Психология и социальная педагогика»**Роденкова Лариса Николаевна**, студент психолого-педагогического факультета*Государственный гуманитарно-технологический университет**(142611, Россия, Орехово-Зуево, улица Зеленая, 22, e-mail: larisa_rodenkova@mail.ru)*

Аннотация. Статья содержит анализ фонематического онтогенеза и дизонтогенеза с точки зрения лингвистики, психологии восприятия, психологии высших психических функций, нейропсихологии и логопедии. В статье поставлена цель рассмотреть фонематические процессы как функциональную систему, проанализировать связи ее компонентов в ходе нормального и патологического развития речи. Показано, что фонематические процессы имеют сложное строение и достаточно длительный период развития; что фонетические и фонематические процессы тесно связаны в ходе нормального и аномального развития речи. В результате логопсихологического анализа авторы приходят к пониманию фонем как «сенсорных эталонов» в восприятии речи, а фонематических процессов, как совокупности «межфункциональных структур», социальных по происхождению, сложных и опосредствованных по строению, произвольных по организации. Авторы делают вывод о том, что фонематические процессы несут в себе достаточно признаков, позволяющих отнести их к «высшим психическим функциям», требующим длительного периода для формирования их до уровня зрелости. Особое внимание уделено анализу места, которое занимают фонетико-фонематические процессы в структуре разных нарушений речи и в системе логопедической работы по их коррекции. Дефицитность фонематических процессов играет существенную роль в структуре различных нарушений речи: дислалии, ринолалии, дизартрии, алалии, афазии, при нарушениях письменной речи. В отличие от нарушенного звукопроизношения, недоразвитие фонематических процессов часто незаметно окружающим, но таит в себе серьезное препятствие для нормального речевого развития ребёнка, поэтому требует своевременной и качественной коррекции.

Ключевые слова: фонема, фонематические процессы, фонематический онтогенез и дизонтогенез, фонетические и фонематические нарушения, фонетико-фонематическое недоразвитие речи, сенсорные эталоны, высшие психические функции.

LOGOPSYCHOLOGICAL ASPECTS OF PHONEMIC
ONTOGENESIS AND DYSONTOGENESIS

© 2018

Soldatov Dmitry Vyacheslavovich, candidate of psychological sciences,
associate professor**Rodenkova Larisa Nikolaevna**, student of the faculty of psychology and education*State University of Humanities and Technologies**(142611, Russia, Orekhovo-Zuevo town, Zelenaya street, 22, e-mail: larisa_rodenkova@mail.ru)*

Abstract. The article contains analysis of phonemic ontogeny and dysontogenesis from the point of view of linguistics, perceptual psychology, psychology of higher mental functions, neuropsychology and speech therapy. The aim of the article is to consider phonemic processes as a functional system, to analyze the connections of its components in the course of normal and pathological development of speech. It is shown that phonemic processes have a complex structure and a fairly long period of development; phonetic and phonemic processes are closely connected in the course of normal and abnormal development of speech. Having done the logopsychological analysis, the authors come to the understanding of phonemes as “sensory standards” in the perception of speech, and phonemic processes, as a set of “interfunctional structures”, having social origin, complex and mediated structure, arbitrary organization. The authors conclude that the phonemic processes carry a number of signs that allow to refer them to “higher mental functions”, that require a long time to be formed to maturity. Particular attention is paid to the analysis of the place occupied by phonetic-phonemic processes in the structure of various speech disturbance and in speech therapy. Deficiency of phonemic processes plays an essential role in the structure of various speech disorders: dyslalia, rhinolalia, dysarthria, alalia, aphasia, and writing disorders. Unlike the speech defects, the underdevelopment of phonemic processes is often invisible to others, but conceals a serious obstacle to the child’s normal speech development, and therefore requires timely and proper correction.

Keywords: phonemes, phonemic processes, phonemic ontogeny and dysontogenesis, phonetic and phonemic disorders, deficiency of phonetic and phonemic processes, sensory standards, higher mental functions.

Постановка проблемы в общем виде и ее связь с важными научными и практическими задачами. Фонетико-фонематическое недоразвитие речи является не только распространенным, не только достаточно стойким, но и достаточно коварным речевым нарушением. Его «коварство» заключается в том, что этот речевой дефект не всегда очевиден, для неспециалиста он вообще часто не виден и потому длительное время, не привлекая к себе внимания, нарушает процесс формирования речевой компетентности, что проявляет себя в стойких нарушениях устной и письменной речи. Причем нарушения речи оказываются неоднозначно детерминированными фонематическими проблемами. Не всегда понятны истинные причины целого букета возможных речевых отклонений у человека (ребенка) в следствие дефицитности фонематических процессов: нарушения звукопроизношения, нарушения структуры слова, неправильное понимание смысла слов, невозможность понять родственность слов, многочисленные ошибки в

письме и чтении, трудности понимания прочитанного и т. д. Недоразвитие фонематического слуха (особенно грубое) закономерно влечет за собой лексико-грамматические нарушения речи. Лексическое недоразвитие возникает вследствие недостаточной идентификации слов, в составе которых присутствуют трудноразличимые для ребенка звуки. Грамматические нарушения возникают из-за того, что ребенок не всегда четко воспринимает и дифференцирует некоторые важные фрагменты речи, например, предлоги и безударные окончания.

Поэтому так важно исследование механизмов фонематического развития, их связи с другими компонентами речи, а также остается актуальным поиск научно обоснованных и эффективных способов профилактики и коррекции нарушений фонематических процессов.

Фонематические процессы не имеют однозначной научной локализации, в настоящее время они изучаются комплексом наук, требуют разностороннего анализа в рамках лингвистики, психолингвистики, нейропсихо-

логии, патопсихологии, психофизиологии, психологии восприятия и логопедии.

Значимость проблемы недоразвития фонематических процессов у детей требует пристального внимания к ней со стороны педагогов, желательна своевременная диагностика и коррекция в дошкольном возрасте с целью оптимизации развития речи и профилактики проблем при освоении ребёнком чтения и письма.

Анализ последних исследований и публикаций, в которых рассматривались аспекты этой проблемы и на которых обосновывается автор; выделение нерешенных ранее частей общей проблемы. Говоря о генезе фонематических представлений, мы исходим из понимания этого термина как обозначающего процесс развития представлений, обобщений о звуковом составе речи, на которой осуществляется общение в конкретном сообществе.

Фонематические процессы являются одним из важных компонентов формирующейся речи ребенка; к ним относятся:

- фонематическое внимание: сосредоточение активности на фонематической составляющей речи;
- фонематический слух: совокупность процессов, обеспечивающих идентификацию речевого звука с фонемой как элементом языка;
- фонематическое восприятие: совокупность процессов, обеспечивающих способность определять наличие или отсутствие определенных фонем в речевом потоке (звукосочетаниях)
- фонематический анализ: совокупность процессов, обеспечивающих способность определять последовательность и количество звуков в звукокомплексах;
- фонематический синтез: совокупность процессов, обеспечивающих способность во внутренней речи, т. е. «в уме», не произнося, создавать конструкции из фонем, менять их последовательность.

Каждый раз, говоря о фонематических процессах мы употребляем словосочетание «совокупность процессов, обеспечивающих способность» потому, что действительно каждую из этих способностей обеспечивает ряд процессов, которые могут быть представлены в гораздо более подробном виде. Так, фонематическое внимание обеспечивается совокупностью психофизиологических процессов активизации определенных участков коры головного мозга при торможении других участков (в частности, расположенных в правом полушарии и ответственных за восприятие и анализ неречевых звуков (шумов), затрудняющих восприятие речевых звуков. Понятно, что в условиях серьезного зашумления, восприятия речи оказывается затруднительным и необходима особая концентрация внимания, напряженное «вслушивание» в речь. Так же и фонематический анализ представляет собой специфическую организацию психической деятельности, в которой речевые (языковые) процессы оказываются теснейшим образом связанными и обеспечивающими операциями мышления: разложения слышимого целого на составляющие, определения общего количества звуков (что предполагает математические представления), последовательности звуков (что опирается на временные и пространственные представления), сравнение и сопоставление выделяемых в ходе анализа элементов с фонематической системой языка. В конечном счете, нужно понимать сложную совокупность фонематических процессов, как своеобразную «функциональную систему», работающую в тесном единстве как целое.

Согласно лингвистике, звук речи (фон) – это продукт единичного произносительного акта, разнящийся от индивидуума к индивидууму, от произнесения к произнесению, т. е. – это определённый звук, который произносит определённое лицо в конкретном случае [1; 2].

С одной стороны, слова могут произноситься с разной длительностью, разной громкостью, с разным музыкальным тоном. С другой стороны, условия произнесе-

ния могут быть разными в случае, когда звук находится в неодинаковом положении в слове (м[и]р, м[и³]рок), с разным звуковым окружением (ко[з]а – ко[з³]у, но[ж]а – но[ж³]у). Но для свободно говорящих на русском языке эта разница не заметна. Для говорящего на родном языке варианты произнесения звуков (например, [и] и [и³] [з] и [з³]) воспринимаются не как разные звуки языка, а как одна языковая единица. Она называется фонемой. Фонемы существуют в языковом сознании человека как единые комплексы звуков. Человек не видит разницу между звуками, относящимися к одной фонеме. Фонема – это абстрактная звуковая единица языка. Она противопоставляется звуку как конкретной единице. Можно сказать, что фонема материально реализуется в виде звука во время речи [3].

Итак, фонема – это сложное абстрактное языковое явление. Тем удивительнее то, что фонематический слух, а значит, и фонематические представления, формируются у ребенка довольно рано в процессе его обучения пониманию устной речи как первичная форма речевой деятельности [4].

Высокая автоматизированность речевых процессов у взрослого человека, говорящего на родном языке, способность легко распознавать звуковой состав в воспринимаемой и произносимой речи являются результатом достаточно растянутого во времени, но интенсивно протекающего процесса развития речи в детстве. Фонематический слух, т. е. способность к различению фонем конкретного языка, формируется только в определенной речевой среде по ее законам [4].

В ходе перцептивного развития ребенок постепенно овладевает системами, выделенными обществом в процессе производственной, научной и художественной деятельности. В качестве примеров таких систем можно привести систему музыкальных звуков, систему геометрических форм, цветов спектра и т. п. Сюда же относится и система, или «решетка», фонем родного языка. Осваивая эти системы, ребёнок начинает применять их в качестве «сенсорных эталонов» для анализа окружающего и упорядочивания своего речевого опыта [5; 6].

Фонемы представляют собой сенсорные эталоны, подобно эталонам цвета, формы, величины и т. п. Восприятие фонем начинается рано и автоматизируется в ходе восприятия речи в дорожном и младенческом возрасте. Продолжается и совершенствуется этот процесс в течение дошкольного детства, а также интенсивно при обучении [7–9]. С опытом человек приобретает способность улавливать даже искаженные фонемы (при шёпоте, кашле, акценте говорящего и т. д.) на основе анализа смыслового контекста.

Дифференциация звуков в звуковом потоке осуществляется путём выделения фонематически важных признаков и отсеивания несущественных, случайных признаков, не имеющих отношения к фонематике, различению речевых звуков.

В процессе формирования фонематического восприятия и слуха принимает непосредственное участие артикуляторный аппарат. Формирование речевого слуха при участии артикуляций в норме осуществляется в первые годы речевого развития ребенка. Процесс слухо-артикуляторного восприятия совершается по законам анализа и синтеза и на начальном этапе этот процесс длительный, носит развернутый характер. Затем он постепенно автоматизируется, отпадает необходимость участия артикуляций. Но при предъявлении ребенку (и даже взрослому) более сложного в звуковом отношении слова, ему может понадобиться помощь артикуляторного аппарата. Человек концентрирует своё внимание на артикуляции с целью уточнения звукового состава слова. Также при письме дети (и взрослые) проговаривают слова – процесс фонематического восприятия осуществляется в развернутом виде [10].

В процессе слухового восприятия речи задействованы вторичные отделы слуховой коры левого полушария

в тесной связи с корковыми аппаратами кинестетического (артикуляторного) анализа. Воспринимаемые звуковые комплексы сравниваются с существующими в сознании человека, т.е. с теми, которые сформировались в процессе овладения языком. Данная перекодировка звуковых сигналов осуществляется благодаря работе речевых отделов слуховых центров коры. В связи с этим, поражение этих отделов коры влечёт за собой не только снижение остроты слуха, но и распад аналитико-синтетической деятельности, необходимой для адекватного восприятия и производства речи [4].

Недостаточное развитие фонематического слуха приводит к тому, что человек, при сохранном физическом слухе, речь слышит, но не понимает. Это можно проиллюстрировать на примере восприятия иностранной речи. Человек при этом не способен выделить из звукового потока отчетливых элементов чужого языка, т.е. их нет в его психике (сознании). Он может лишь выделить звуки, похожие на звуки родного языка. Но эти звуки в чужом языке систематизируются по иным законам. Поэтому иностранный язык недоступен человеку ни для понимания, ни для четкого слухового анализа.

Формирование целей статьи (постановка задачи). Свою задачу мы видим в том, чтобы аргументировать представление о фонематических процессах как о сложной системе, как высшей психической функции, поскольку такой вариант их интерпретации дает возможность понять, почему так важно своевременно выявлять и преодолевать дефицитность фонематических процессов. Именно такая интерпретация позволяет объяснить стойкость фонематического дефекта и трудности его преодоления.

Ребенок не сразу овладевает адекватными представлениями (компетенциями) о фонематическом (звуковом) составе собственной речи и речи окружающих. Это растянутый во времени процесс, который интенсивно протекает в течении дошкольного и школьного периодов развития ребенка. Надо учитывать тот факт, что при отклонениях в развитии, при некоторых нарушениях мозга (органического или функционального характера, например, при ММД) нарушения многих функций может оказываться стойким и проявляться в подростковом, юношеском возрасте, а также и у взрослых. До тех пор, пока нарушения не преодолены, они обнаруживают себя независимо от возраста.

Между тем, преодоление фонематических недостатков предполагает опору на знание причин и механизмов фонематического дефекта у каждого ребенка. Сложность структуры и системный характер совокупности фонематических процессов предполагает создание дифференцированной системы коррекции, системы, учитывающей специфику фонематического дефекта у конкретного ребенка.

Изложение основного материала исследования с полным обоснованием полученных научных результатов. Фонематические процессы могут быть рассмотрены как «высшие психические функции». Этот термин был введен в психологию Л.С. Выготским, который предложил выделять в психике «натуральные» и «высшие психические функции» (далее – ВПФ). ВПФ являются специфическими функциональными образованиями, формирующимися у человека относительно медленно в условиях интерпсихических (социальных) взаимодействий [11].

По Л.С. Выготскому, в ходе психического развития ребенка постепенно происходят не просто количественные изменения, но имеет место перегруппирование, переструктурирование отдельных элементарных психических функций и установление между ними новых связей и отношений. Возникающие при этом «межфункциональные структуры» обладают качественно новыми возможностями, определяющими новые способности развивающегося ребенка, что знаменует собой новый этап развития. К таким «межфункциональным структурам» Л.С. Выготский отнес логическое мышление, логи-

ческую память, произвольное внимание и запоминание, а также речь.

Ближайший соратник Л.С. Выготского, А.Р. Лурия, прямо указывает на то, что некоторые психические процессы, в частности звуковысотный слух, которые считаются относительно элементарными также, как и ВПФ, формируются только в обществе при особых условиях (например, в условиях целенаправленного обучения) и предполагают участие языка [12]. А.Р. Лурия считает, что под понятие ВПФ подпадают не только уже названные Л.С. Выготским функции, но и большой диапазон явлений, которые приобретаются в индивидуальном развитии в ходе целенаправленного обучения с участием интеллекта [10].

Мы полагаем, что социальная природа фонематических процессов очевидна: ребенок овладевает фонематическими представлениями того языка, на котором говорят окружающие его люди и не ориентируется в незнакомых ему языках. Фонематические процессы, в отличие от «натуральных», имеют сложное строение, т.е. представляют собой систему, опирающуюся на элементарные функции (физический слух, слуховое внимание и др.); опосредуются использованием знаков, в том числе и речевых (фонем, звуков, букв); «интеллектуализируются», т.е. в психической деятельности связываются с интеллектом, с мыслительными операциями (фонематического анализа, синтеза, обобщения). И наконец, фонематические процессы, как все ВПФ, «волюнтаризируются», т.е. «срастаются» с волевыми действиями, и представляют собою произвольные психические акты. И даже тот факт, что речь ребенка раннего возраста имеет не много произвольного, а позднее речь настолько автоматизируется, что мы не осознаем произвольность протекающих процессов (фонематических в том числе), не отменяет генетической природы произвольности фонематических процессов. Это положение иллюстрируется произвольностью фонематических процессов там, где взрослый встречает трудность – новое сложное слово, например, необходимость записать название лекарственного средства.

Тот факт, что речь называют то «второй сигнальной системой», то «высшей психической функцией», вовсе не означает, что и ее отдельные компоненты несут в себе признаки высшего. В речи довольно много и относительно примитивного, например, двигательная ее сторона, которая во многом схожа у человека и животного: дыхательные, голосовые, даже артикуляционные движения. Но рассматриваемые нами фонематические процессы несут в себе слишком много признаков, присущих «высшим психическим функциям», чтобы игнорировать факт их сложного строения и необходимости длительного периода для формирования до высокого уровня зрелости.

Дефицитность фонематических процессов играет существенную роль в структуре различных нарушений речи: дислалии, ринолалии, дизартрии, алалии, афазии, дислексии и дисграфии. Рассмотрим особенности механизмов нарушений фонематических процессов в каждом случае.

При акустико-фонематической дислалии в основе фонематических нарушений лежит недостаточная сформированность фонематических представлений. Ребенок неправильно воспринимает слова из-за неправильного определения их фонемного состава, но физический слух у него при этом не нарушен. При этом варианте дислалии у ребёнка возникают сложности при опознавании акустических признаков сложных звуков, по которым фонемы отличаются друг от друга. При артикуляторно-фонематической дислалии недостаточность фонематических процессов обусловлена недостатками в «моторном звене восприятия речи»: из-за бедности артикуляторной базы или из-за ее недостаточной дифференцированности. Поэтому при отборе звуков, подлежащих произнесению, принимается то правильное, то неправильное решение,

вследствие чего звуковой облик слова становится неустойчивым. Фонетическое несовершенство речи при артикуляторно-фонетической дислалии также связано с фонематическим недоразвитием. Ребенок произносит звуки искаженно, используя ненормативные артикуляционные уклады (аллофоны), например, межзубное «с», чреззубное «ш», «горловое» «р» и т. п. При этом он не рефлексирует отличий своей речи от нормативного звукопроизношения, его фонематический дефект связан с неспособностью адекватно оценить фонетическое качество собственной речи [13, 14].

Для дизартрии в большей степени характерны фонетические нарушения. Но если дизартрия имеет выраженный характер, то фонетические нарушения закономерно осложняются фонематическими. Учитывая тот факт, что кинестетический анализатор у дизартриков работает искаженно, такие осложнения возникают нередко. При дизартрии довольно ярко может проявлять себя нарушение взаимосвязи слухового и кинестетического восприятия [15].

При риноплазии анатомо-физиологические дефекты речевого аппарата могут приводить к многообразным расстройствам в развитии речи. Особенности звукопроизношения при риноплазии осложняются фонематической недостаточностью из-за того, что в речевом опыте детей накапливаются неполноценные звуковые образы (или фонематические представления), и эти недостатки проявляют себя, в частности, в письменной речи [14].

При алалии фонетико-фонематическая сторона речи, как правило, нарушена. Р.Е. Левина выделяла три преобладающие формы нарушений у алаликов, одна из которых связана с нарушением слухового (фонематического) восприятия [16]. Понимание обращенной речи затруднено у детей при разных формах алалии в той или иной степени, соответственно фонематические представления имеют разную степень недоразвития, особенно выраженную при сенсорной форме, при которой нарушается аналитико-синтетическая деятельность коркового конца речеслухового анализатора, осуществляющего первичный анализ речевых звуков.

При разных формах афазии фонематический дефект проявляется в различной степени первично или вторично в зависимости от тяжести и области поражения мозга [17]. В основе акустико-гностической сенсорной афазии лежит нарушение фонематического слуха. Иногда, при двустороннем поражении мозга акустико-гностическая афазия осложняется акустической агнозией. В этом случае проявляется сочетание речевых и неречевых нарушений восприятия звуков. В результате нарушения фонематического слуха при акустико-гностической сенсорной афазии слуховой контроль за речью осуществляется неполноценно, вторично страдает повторение слов, говорение. При афферентной моторной афазии фонематический слух нарушается вторично из-за первично нарушенного кинестетического контроля речи. В результате возникают трудности понимания речи, особенно сложно распознаются слова со звуками, близкими по месту и способу артикуляции. Но благодаря тому, что слова в разговорной речи имеют множественные фонематические различия, у афазиков постепенно улучшается понимание речи. Однако, нарушение фонематического слуха сказывается на их письме.

Фонематическое недоразвитие выступает в качестве основного дефекта в структуре некоторых видов нарушений письменной речи. Патогенез дислексии связан с недоразвитием языковых обобщений (фонематических, морфологических, синтаксических). Несформированность фонематических представлений играет весомую роль при фонематической форме дислексии, при этом у ребёнка возникают большие трудности в овладении звуковым анализом и синтезом слов. У детей с дисграфией часто не сформированы многие высшие психические функции, принимающие участие в процессе письма. Одной из сложных операций процес-

са письма является звуковой анализ слова, что требует высокого уровня развития фонематических процессов. Если ребёнок не достигает необходимого уровня «фонематической компетентности» к моменту обучения письму, у него закономерно возникает фонематическая дисграфия [18].

Особо следует остановиться на том, что при многих речевых нарушениях наблюдается отмеченная еще Р.Е. Левиной взаимосвязь фонетических и фонематических недостатков. Первичная фонетическая недостаточность, например, при дислалии, риноплазии, дизартрии, моторной алалии в процессе развития речи влечет за собой проблемы, связанные с восприятием и пониманием речи. Дело в том, что несовершенные моторные дифференцировки тормозят формирование адекватных кинестезий, выступающих, по мнению И.П. Павлова, базальным компонентом второй сигнальной системы, т. е. речи [19]. Поэтому первично нарушенный фонетический строй речи закономерно провоцирует недоразвитие фонематических представлений при дислалии, риноплазии, дизартрии, алалии [20].

Выводы исследования и перспективы дальнейших изысканий данного направления. Таким образом, фонематические процессы имеют признаки, позволяющие отнести их к «высшим психическим функциям»: социальную детерминированность, сложное строение, знаковое опосредствование, произвольность. Фонематические процессы осуществляются при непосредственном участии речевых центров коры головного мозга человека. Формирование этих процессов интенсивно протекает в течении дошкольного и школьного периодов онтогенеза и связано с формированием дифференцированных представлений о сенсорных эталонах речи (фонемах).

Механизмы фонематических процессов представляют собой сложную цепь взаимосвязанных звеньев, нарушение одного из которых закономерно приводит к сбою в работе всей системы. Существенная дефицитарность фонематических процессов, как правило, влечет за собой проблемы в формировании и других сторон речи: дифференцированной лексики и грамматики в устной и письменной речи.

Современное научное знание позволяет выйти на новый уровень понимания и коррекции фонематических недостатков, опирающийся на дифференцированные представления о причинах и механизмах фонематического дефекта у разных категорий логопатов. Для детей, имеющих неодинаковые причины и структуру фонематического дефекта, может быть создана научно обоснованная дифференцированная система коррекции, что позволит повысить качество логопедической помощи.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Современный русский язык / под ред. П.А. Леканта. – М.: Юрайт, 2015. – 493 с.
2. Зиндер Л.Р. Общая фонетика. – М.: Высшая школа, 1979. – 312 с.
3. Виноградов В.А. Фонема // Большая российская энциклопедия. Т. 33. – М., 2017. – С. 467–468.
4. Хомская Е.Д. Нейропсихология. – СПб.: Питер, 2014. – 496 с.
5. Венгер Л.А. Восприятие и обучение (дошкольный возраст). – М.: Просвещение, 1969. – 365 с.
6. Запорожец А.В. Психология действия. – М.: МПСИ; Воронеж: Издательство НПО «МОДЭК», 2000. – 736 с.
7. Бельтюков В.И. Роль слухового восприятия при обучении тугоухих и глухих произношению. – М.: Изд-во АПН РСФСР, 1960. – 422 с.
8. Гвоздев А.Н. Вопросы изучения детской речи. – СПб.: Детство-Пресс, 2007. – 472 с.
9. Эльконин Д.Б. Избранные психологические труды. – М.: Педагогика, 1989. – 560 с.
10. Лурия А.Р. Высшие корковые функции человека и их нарушения при локальных поражениях мозга. – М.: Изд-во МГУ, 1962. – 431 с.

11. Выготский Л.С. История развития высших психических функций. – М.: Юрайт, 2017. – 359 с.
12. Леонтьев А.Н. Проблемы развития психики. – М.: Изд-во АПН РСФСР, 1959. – 495 с.
13. Филичева Т.Б., Орлова О.С., Туманова Т.В. и др. Основы дошкольной логопедии. – М.: Эксмо, 2015. – 320 с.
14. Логопедия / под ред. Л.С. Волковой. – М.: Просвещение, 1989. – 528 с.
15. Винарская Е.Н. Дизартрия. – М.: АСТ: Астрель, Хранитель, 2006. – 141 с.
16. Левина Р.Е. Опыт изучения неговорящих детей (алаликов). – М.: Издательство министерства просвещения РСФСР, 1951. – 121 с.
17. Лурия А.Р. Травматическая афазия. – М.: Медицина, 1947. – 367 с.
18. Боскис Р.М., Левина Р.Е. Об одной из форм акустической агнозии. Косноязычие в речи и письме // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития: методический и практический журнал / ред. С.Г. Шевченко, М.Н. Дементьева. – 2013. – № 3. – С. 17–25.
19. Павлов И.П. Полное собрание сочинений. Т. 3. Кн. 2. – М.: Изд-во Академии Наук СССР, 1951. – 438 с.
20. Филичева Т.Б., Чевелева Н.А., Чиркина Г.В. Основы логопедии. – М.: Просвещение, 1989. – 223 с.

Статья поступила в редакцию 13.07.2018

Статья принята к публикации 27.08.2018

УДК 378(045.06)

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ИКТ – КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩИХ ИНЖЕНЕРОВ В РЕГИОНАЛЬНОМ ВУЗЕ

© 2018

Базарова Татьяна Содномовна, доктор педагогических наук,
профессор кафедры «Теории социальной работы»,
Бурятский государственный университет
(670000, Россия, Улан-Удэ, ул. Смолина, 24 а; тел.: (3012) 21-26-49; e-mail: tbazarova@mail.ru)
Соловьева Римма Алексеевна, старший преподаватель кафедры
землеустройства и ландшафтная архитектура ФЛКиЗ
Якутская государственная сельскохозяйственная академия
(677007, Россия, Якутск, Сергеляхское шоссе 3 км., д. 3, e-mail: Solrimma@mail.ru)

Аннотация. Актуальность исследования обусловлена тем, что в XXI веке образованный человек – это человек способный эффективно пользоваться возможностями информационной среды, при решении различного класса задач включая образовательные, что невозможно без активного использования достижений инфо-коммуникационных и цифровых технологий. Анализ был произведен в рамках реализации компетентностного подхода к адаптированной деятельности процесса приобретения профессиональных навыков. Рассматриваются трудности при создании информационного пространства в приобретении профессиональной компетентности студентов технического профиля в региональном вузе. Описывается модель формирования информационно-коммуникационной компетентности в образовательной среде регионального вуза для подготовки будущих инженеров направления 21. 03. 02. «Землеустройство и кадастры» в сельскохозяйственном вузе. Характеризуются этапы учебной деятельности, акцентируется внимание на целесообразность соблюдения этапов формирования, где происходят индивидуально-психологические, коммуникативно-деятельностные изменения личности студентов. Показано применение определенного набора форм, методов, способов и средств педагогической работы с будущими инженерами. Выделен основной компонент процесса практико-ориентированные формы и методы педагогической деятельности. Показано необходимость содержательного и технологического развития электронной информационно-образовательной среды (ЭИОС) регионального вуза. Показаны результаты констатирующего и формирующего этапов исследования опытно-экспериментальной работы. Выявлено, что полученные данные в процессе работы апробации авторской программы по овладению профессиональных навыков у будущих специалистов являются прогрессивными, вследствие включения в учебный процесс it-технологии. Полученные результаты представляют интерес для широкого круга специалистов в сфере регионального образования. Данная разработка не покрывает полноценно задачу совершенствования учебного процесса в рамках обучения, но может выступать одним из путей решения поставленной задачи.

Ключевые слова: информационно-коммуникационная компетентность, инженер-бакалавр, информационно-технологическая подготовка, информационные технологии, электронная информационно-образовательная среда (ЭИОС).

PEDAGOGICAL CONDITIONS OF FORMATION OF ICT - COMPETENCE OF FUTURE ENGINEERS AT A REGIONAL UNIVERSITY

© 2018

Bazarova Tatyana Sodnomovna, doctor of pedagogical sciences,
professor of the «Department of Social Work Theory»
Buriat State University
(670000, Ulan-Ude, Smolina Street, 24a; tel: (3012) 21-26-49; e-mail: tbazarova@mail.ru)
Soloveva Rimma Alekseevna, Senior Lecturer, Chair of Land Management
and Landscape Architecture,
Yakutsk State Agricultural Academy
(677007, Yakutsk, Sergelyakhskoye 3 km., 3, e-mail: Solrimma@mail.ru)

Abstract. The relevance of the study is due to the fact that in the XXI century an educated person is a person able to effectively use the opportunities of the information environment, in solving various classes of problems including educational, which is impossible without the active use of information and communication and digital technologies. The analysis was produced in the framework of the implementation of competence-based approach adapted to the activities of the process of acquisition of professional skills. The article deals with the difficulties in creating an information space in the acquisition of professional competence of students of technical profile in the regional University. The article describes the model of formation of information and communication competence in the educational environment of the regional University for the training of future engineers 21. 03. 02. "Land management and cadastres" in agricultural University. Stages of educational activity are characterized, attention is focused on expediency of observance of stages of formation where there are individual psychological, communicative and activity changes of the personality of students. The application of a certain set of forms, methods, methods and means of pedagogical work with future engineers is shown. The main component of the process of practice-oriented forms and methods of pedagogical activity is highlighted. The necessity of content and technological development of electronic information and educational environment (EIOS) of the regional University is shown. The results of ascertaining and forming stages of research of experimental work are shown. It is revealed that the data obtained in the process of testing the author's program for mastering professional skills of future specialists are progressive, due to the inclusion of it-technology in the educational process. The results are of interest to a wide range of specialists in the field of regional education. This development does not fully cover the task of improving the educational process in the framework of training, but can be one of the ways to solve the problem.

Keywords: information and communication competence, bachelor engineer, information technology training, information technology, electronic information and educational environment (EIOS).

В Законе РФ «Об образовании» [9,10] отражены потенциальные возможности, основные подходы и принципы развития новых инфо-коммуникационных технологий в образовательном процессе.

Компетентностный подход как приоритетная цель

преобразования процесса обучения не только определяет пути прогрессивного продвижения, но и определяет на перспективу профессиональные компетенции студента. В процессе обучения повышается уровень владения it-технологиями и самого педагога.

В настоящее время перед педагогами, также перед студентами ставятся задача умения применять it-технологии. Это проявляется в умении решать поставленные технические задачи при помощи it-технологии.

Работодатели ставят задачу перед выпускающими образовательными организациями - выпустить специалиста, обладающего полными профессиональными навыками инженера с умением применять it-технологии в поставленных перед ними профессиональных задач. Это можно достигнуть путём внедрения it-технологии в процесс обучения педагогами обладающими данными профессиональными компетенциями [4,6].

Все существующие в настоящее время стандарты ориентированы на овладение выпускниками профессиональных компетенций в процессе обучения. Это ставится в приоритете. Образовательная деятельность по выпуску специалистов обладающими высокими профессиональными качествами в академии осуществляется с применением it-технологии. В процессе обучения в рамках изучения дисциплин «Информационные технологии» и рядом других производится моделирование различных систем. В ходе обучения применяются различного рода приложения, MathCad, Matlab и др.

В целом в совокупности получаем профессионала не только глубоко разбирающегося, но и активно применяющего it-технологии в своей профессиональной деятельности при решении работодателем конкретных задач.

Наряду особую актуальность приобретает исследование по применению it-технологии в образовательной деятельности по направлению подготовки 21.03.02 - «Землеустройство и кадастры» в сельскохозяйственном вузе Республики Саха (Якутия).

Научные работы (Бараханова Е.А., Голиков А.И., Григорьева А.А., Данилов Д.А., Николаева А.Д., Неустров Н.Д., Семенова А.Д., Мордовская А.В. и др.) показывают, что в разработке региональных образовательных программ по подготовке будущих специалистов к профессиональной деятельности необходимо учитывать следующее:

- во-первых, исходный уровень компьютерной грамотности студентов-первокурсников;
- возможности реализации поставленных задач в образовательной среде регионального вуза;
- в-третьих, особенности региональной системы образования и образа жизни (3,5,8).

Характеризуя региональные особенности, необходимо отметить, что студенты – это, в основном, представители отдаленных северных и сельских районов, среди них студенты кочевых и малочисленных народов проживающих в Якутии. Следует подчеркнуть, что только местные кадры способны реально закрепиться в сельском и лесном хозяйстве республики ввиду транспортной недоступности большинства сельскохозяйственных угодий и сложных условий продолжительных зимних сезонов.

В Якутии стоит острая задача решения выпуска специалиста согласно заказу работодателя. Данный регион должен покрыть и обеспечить потребность предприятий и организаций социально устоявшимися специалистами, обладающими профессиональными компетенциями. В процессе обучения студент приобретает навыки не только духовного развития, но и специалиста техника умеющего применять it-технологии. Прорыв в формировании профессиональных компетенции выпускника дает применение it-технологии в процессе обучения [1].

Исходя из вышеуказанного, главной миссией регионального вуза является кадровое обеспечение поступательного развития отраслей агропромышленного комплекса, земельного и лесного дела в экстремальных условиях Республики Саха (Якутия).

Материалы и методы исследования.

Целью нашего исследования является теоретическое обоснование педагогической обстановки, применения it-технологии в процессе обучения. Использование различных приемов и методов для выпуска специалистов

по специальности земельный кадастр в Республике Саха Якутия.

Постулатом данной проблемы выступает анализ теоретических позиции зарубежных и российских исследователей, рассматривается опыт организации образовательного процесса в Республике (Саха Якутия) ориентированного на подготовку конкурентно-способных специалистов в электронно-образовательной среде вуза [3,4,7,11].

Ведущим подходом к изучению данной проблемы выступает анализ теоретических позиций зарубежных и российских исследователей, рассматривается опыт организации образовательного процесса в Республике (Саха Якутия) ориентированного на подготовку конкурентно-способных специалистов в электронной информационно-образовательной среде вуза [3,4,7,11].

Мы определили, что ИКТ-компетентность будущего инженера представляет собой профессионально подготовленного специалиста, который умеет и знает как применять свои навыки, полученные в процессе обучения. Повышаются информационные навыки, а именно применение it-технологии и обладания навыками моделирования, обработки различной информации в своей профессиональной деятельности. Полученные навыки дают возможность решения поставленных задач работодателем перед специалистом-инженером. Применяя в своей профессиональной деятельности, специалист опирается на свои знания, полученные в процессе обучения.

Исследования проводились на базе ФГБОУ ВО «Якутская государственная сельскохозяйственная академия» среди студентов по направлению подготовки 21.03.02 - «Землеустройство и кадастры» инженерного факультета [12].

В рамках исследования мы выделяем следующие позиции:

- во-первых, современные организации осуществляющие образовательную деятельность и применяют ее в соответствии с принятыми в Российской Федерации нормативными документами по реализации электронного образования и формирования условий для получения профессиональных навыков при помощи it-технологии.
- во-вторых, объединение, методических и кадровых ресурсов позволяет реализовывать эффективное педагогическое обеспечение с помощью it-технологии;
- в-третьих, на основе разработанной модели реализуется формирование информационно-коммуникационной компетентности специалиста отвечающего современным требованиям;

Модель формирования ИКТ - компетентности будущих инженеров-бакалавров образовательной среде регионального вуза является сложной педагогической системой, сконструированной на основе компетентностного подхода с учетом региональных особенностей обучающихся. Она состоит из следующих блоков:

- *методологический блок*, включающий системно-деятельностный, индивидуально-творческий, компетентностный, модульный, подходы;
- *содержательный блок*, характеризующий структурные компоненты ИКТ: потребностно-мотивационный, информационно-содержательный операционно-действенный;
- *организационно-деятельностный блок* включает виды учебной деятельности студентов - учебно-познавательная, практико-ориентированная, научно-профессиональная, а также педагогические условия;
- *оценочно-результативный блок* – это критериооценки уровня профессиональной ИКТ-компетентности и *показатели* результата формирования данной компетентности;
- *контрольно-измерительные материалы* для оценки сформированности ИКТ-компетентности будущих инженеров;
- *уровни сформированности* данной компетентности -ознакомительно-репродуктивный (низкий), поисково-познавательный (средний), профессионально-творче-

ский (высокий).

Исходя из данной модели, был разработан комплекс диагностических материалов (анализ результатов промежуточной и итоговой аттестации студентов, наблюдение, тесты, диагностические задания, анкеты и др.), используемый для определения исходного и итогового уровней сформированности компетентности будущих инженеров.

Диагностика осуществлялась в ходе обучения студентов блоку дисциплин, где подразумевается применение it-технологии: «Программное обеспечение NannoCAD», «Земельно-кадастровые it-технологии» и т.д, а также авторских спецкурсов, способствующих эффективности приобретения профессиональных навыков в своей профессиональной деятельности.

Формирование информационно-коммуникационной компетентности является длительным процессом, протекающим поэтапно, на каждом из которых происходят конкретные индивидуально-психологические, коммуникативно-деятельностные изменения личности студентов. В связи с этим, в *организационно-деятельностном блоке* выделены поэтапно три вида учебной деятельности:

- 1) учебно-познавательная (1 курс);
- 2) практико-ориентированная (2-3 курсы);
- 3) научно-профессиональная (4 курс).

На каждом этапе в зависимости от поставленных задач применяется определенный набор форм, методов, способов и средств педагогической работы с будущими инженерами (интерактивные методы и технологии: проектные методы, тренинги, деловые и экспертные игры, лабораторные практикумы, групповые дискуссии, презентации, междисциплинарные семинары и технологии исследовательской деятельности).

Основным компонентом данного процесса являются практико-ориентированные формы и методы педагогической деятельности - это организация и проведение научно-практических, веб-конференций конференций видеоконференций (Skype) и ресурсов по созданию компьютерных презентаций, и участие в семинарах, онлайн тестированиях, онлайн-вебинарах и круглых столах по данной проблеме.

В этой связи, мы считаем, что необходимо учитывать особенности образовательного пространства, средствами программного обеспечения.

Результаты исследования и их обсуждение.

Были набраны несколько групп студентов в Якутской государственной академии. Нами проводились исследования в определении контраста между группами. Можно отметить, что результат был у них примерно одинаков и он составил 4,0 и 3,8 балла. На рис. 1 представлены результаты формирующего этапа опытно-экспериментальной работы.

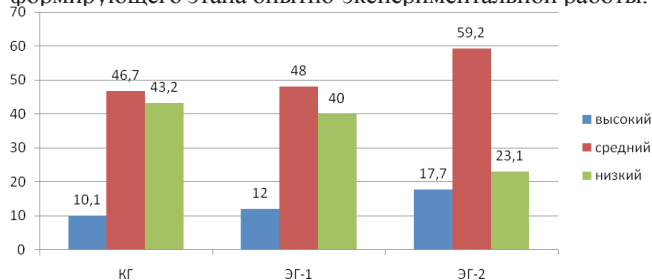


Рисунок 1 - Уровни сформированности ИКТ-компетентности студентов КГ, ЭГ-1 (до ОЭР) и ЭГ-2 (после ОЭР).

Проведенные статистические расчеты позволили доказать значимость различий между экспериментальной и контрольной группами в сформированности всех показателей ИКТ-компетентности с помощью критерия φ *Фишера ($p \leq 0,05$, вероятность $> 95\%$; $p \leq 0,01$, вероятность $> 99\%$).

Таким образом, данные полученные в ходе проведения работы свидетельствует об эффективности апробации авторского спецкурса для достижения и приобретения профессиональных навыков в области IT-технологии специалистов обладающих профессиональными компетенциями, это дает возможность:

- интенсификация и совершенствование электронного пространства как средства приобретения применения IT-технологии в своей профессиональной деятельности студентов в региональном вузе;

- на личностно-смысловое развитие специалиста, имеющего представление как уметь применять приобретенные свои навыки в процессе;

- на эффективное педагогическое обеспечение и сопровождение обучения IT-технологиями в процессе обучения.

Итоги исследования позволили выявить основные особенности и тенденции построения учебного процесса с учетом внедрения новых дисциплин, таких как «Информационные технологии в профессиональной деятельности», «Управление IT-проектами организации», «Техника и технологии представления и публикации информации» и др. Проведенное исследование не раскрывает всей полноты возможностей совершенствования ИКТ-компетентности бакалавров-инженеров, а представляет собой один из вариантов решения данной проблемы.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Базарова Т.С. Актуальные тенденции развития социального образования / Т.С.Базарова// Вестник Бурятского государственного университета - Улан-Удэ: Изд-во Бурят.госуниверситета, 2014 г. – С.91-97

2. Базаржапова, Т. Ж. Совершенствование информационной компетентности педагогов условиях инфокоммуникационной среды интеграции: автореф. дис ... канд. пед. наук: – Улан-Удэ, 2013. – 2 с.

3. Барахсанова Е.А., Формирование профессиональной ИКТ-компетентности бакалавров-будущих педагогов в условиях двуязычия / Барахсанова Е.А., Варламова В.А.// – К.: Современные наукоемкие технологии, - 2015. – №10. – С. 68-71.

4. Власова Е.З. Электронное обучение в подготовке инженеров / Власова Е.З.Государев И.Б. // Известия. Психолого-педагогические науки. 2015 - №2 (32).-С.32-39.

5. Григорьева А.А. Модернизация системы научно-исследовательской подготовки бакалавров в условиях перехода на уровневое высшее профессиональное образование с учетом региональных особенностей Северо-Востока России / Григорьева А.А., Барахсанова Е.А., Мордовская А.В. Монография – М.: Издательство МГОУ, 2011. – 121 с.

6. Гришкин Д.К. Педагогические условия организации медиаобразования в военном вузе: автореф. дис ... канд. пед. наук: – Кострома, 2016. – 3 с.

7. Коврова С.Е. Индивидуализация самостоятельной работы учащихся по информатике на основе использования средств телекоммуникаций автореф. дис ... канд. пед. наук: – 2003 – 19 с.

8. Николаева А.Д., Голиков А.И., Барахсанова Е.А. Стратегические приоритеты модернизации системы непрерывного педагогического образования // Современные проблемы науки. – 2014. - №4. – С. 102-111.

9. «Об образовании»: Закон Республики Саха (Якутия) от 26 апр. 2001 г., № 277-II // в ред. закона РС(Я). – 2001. - № 533-4 (ст. 7).

10. О национальной доктрине образования в Российской Федерации [Текст]: постановление Правительства РФ от 4 октября 2000 г. № 751 // Собрание законодательства. – 2014. - № 4. Ст. 89.

11. Прокопьев М.С. Методика обучения дисциплине ИКТ в образовании будущих педагогов на основе модульной межпредметной интеграции: дис ... канд. пед. наук: – Красноярск, 2015. – 173 с.

12. Соловьева Р.А. Информационно-технологическая подготовка будущих инженеров сельскохозяйственного вуза / Р.А.Соловьева // Известия. Инженерное образование. 2017 - №2 (40). – С.284-287.

Статья поступила в редакцию 23.06.2018

Статья принята к публикации 27.08.2018

УДК 378

**ВЫЯВЛЕНИЕ ИНФОРМАЦИОННЫХ ПОТРЕБНОСТЕЙ И КОМПЕТЕНЦИЙ СТУДЕНЧЕСКОЙ
МОЛОДЕЖИ ПО ОБЕСПЕЧЕНИЮ РАДИАЦИОННОЙ БЕЗОПАСНОСТИ**

© 2018

Степанова Анна Юрьевна, старший преподаватель кафедры инноватики
и интеллектуальной собственности*Уральский федеральный университет имени первого Президента России Б.Н. Ельцина*
(620001, Россия, Екатеринбург, улица Мира, 19, e-mail: anna_st.07@mail.ru)**Екидин Алексей Акимович**, кандидат физико-математических наук,
доцент, директор*ООО «Агентство экологической безопасности «Альфа-Х91»*
(620219, Россия, Екатеринбург, улица Софьи Ковалевской, 20 а, e-mail: ekidin@mail.ru)

Аннотация. Цель: выявление информационных потребностей студенческой молодежи в вопросах радиационной безопасности и методов, которыми эти потребности могут быть удовлетворены наиболее полно. Методы: основной предлагаемый авторами метода выявления информационных потребностей стали практико-ориентированный и компетентностный подходы в информационной работе с населением. Диагностика искомых потребностей у обучающихся проводилась с использованием комплекса психолого-педагогических показателей, которые устанавливались в ходе опроса в виде анкетирования. Данные обрабатывались методами описательной статистики и корреляционного анализа с применением пакета статистических программ SPSS 19. Программа исследования включала блок вопросов о рисках, где респондентам предлагалось ранжировать предлагаемые риски жизнедеятельности, потребности в обеспечении радиационной безопасности. Результаты: Представлен опыт преподавателей Уральского федерального университета в партнерстве с ФГУП «РФЯЦ-ВНИИТФ им. академика Е.И. Забабахина», участвующих в реализации проекта по организации информационной работы с населением по вопросам радиационной безопасности в регионах в рамках федеральной целевой программы «Обеспечение ядерной и радиационной безопасности на 2016–2020 годы и на период до 2030 года». С опорой на разработанную в вузе концепцию экологического образования, развиваемую концепцию безопасной жизнедеятельности в условиях радиационных рисков была составлена программа исследования, выявлены потребности и востребуемые компетенции учащейся молодежи в обеспечении радиационной безопасности. В статье рассматривается проблема информированности населения по вопросам радиационной безопасности. На сегодняшний день население неоднозначно воспринимает вопросы, связанные с развитием атомной отрасли, требуется не просто предоставление информации, но и умение согласовывать интересы отрасли, предприятия с интересами разных общественных групп и экологических движений. Научная новизна: дальнейшее развитие концепции безопасной жизнедеятельности в условиях радиационных рисков; подтверждается высокая востребованность психолого-педагогических знаний в области здоровьесбережения. Практическая значимость: материалы статьи могут быть интересны организаторам экологических семинаров и тренингов, а также разработчикам образовательных программ в сфере безопасности жизнедеятельности.

Ключевые слова: информированность, радиационная безопасность, население, риски, экология, информация, экологическая безопасность, университет.

**IDENTIFICATION OF INFORMATION NEEDS AND COMPETENCIES OF YOUNG
STUDENTS TO ENSURE RADIATION SAFETY**

© 2018

Stepanova Anna Yuryevna, senior lecturer of the department
of innovation and intellectual property*Ural Federal University named after the first President of Russia B.N. Yeltsin*
(620001, Russia, Yekaterinburg, street Mira, 19, e-mail: anna_st.07@mail.ru)**Ekinin Alexey Akimovich**, PhD in physics,
associate professor, director*Agency of ecological safety «Alpha-X91»*
(620219, Russia, Yekaterinburg, street Sophia Kovalevskaya, 20 а, e-mail: ekidin@mail.ru)

Abstract. The article is aimed at identifying information needs and competencies of young students in terms of radiation safety and methods comprehensively satisfying the needs. Methods: the authors consider practice-oriented and competency-based approaches in public awareness to be the basis of the need identification method proposed. Diagnosis of student lookup needs was performed using the complex of psychological and pedagogical indicators collected during the questionnaire-based survey. Data were processed through descriptive statistic methods and correlation analysis using statistical package for the Social Sciences (SPSS Version 19). The research programme included question pool for respondents to rank life risks, needs for radiation safety assurance. Results: the experience of teachers from Ural Federal University in partnership with Zababakhin All-Russian Scientific Research Institute of Technical Physics was presented. The teachers were involved in regional project implementation oriented towards public radiation safety awareness management under the federal target programme “Ensuring nuclear and radiation safety for the period of 2016–2020 and to 2030”. Based on both the university developed conceptual framework for environmental education and the life safety concept under radiation risks being developed, the research programme was designed, young student needs and competencies required to ensure radiation safety were identified. The article considers the issues of public radiation safety awareness. The fact that the public nowadays meets the issues of nuclear industry development with a mixed reception, demands information provision as well as the ability to align interests of the industry or an enterprise with those of social groups and environmental movements. The scientific novelty of the study lies in further development of life safety concept under radiation risks. High demand for psychological and pedagogical knowledge in the field of health protection is confirmed. Practical relevance: Material available in the article may be of interest to organizers of seminars and trainings on environmental issues as well as to educational programme developers in the area of life safety.

Keywords: awareness, radiation security, public, risks, ecology, information, environmental safety, university.

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

Радиационная безопасность является одним из очевидных экологических приоритетов страны, отражен-

ных в целом ряде нормативных документов. В частности, с 2016 г. в России осуществляется Федеральная целевая программа «Обеспечение ядерной и радиационной безопасности на 2016–2020 годы и на период до

2030 года», которая предусматривает реализацию мероприятий, позволяющих решить проблемы атомной отрасли, связанные с хранением радиоактивных отходов, выводом из эксплуатации ряда объектов атомной отрасли, строительством новых объектов. После аварии на Чернобыльской АЭС и японской АЭС «Фукусима» доверие общества в части продвижения атомной энергетики уменьшилась [1; 2]. В настоящее время население неоднозначно воспринимает информацию о развитии и совершенствовании технологий в атомной отрасли. На сегодняшний день Урал является территорией, на которой функционирует 13 крупных предприятий ядерного топливного цикла, таких как: Белоярская АЭС, ПО «Маяк», Уральский электрохимический комбинат, РФЯЦ-ВНИИТФ и другие. Существует проблема, которая связана с недостаточной информированностью населения о влиянии радиации на здоровье и окружающую среду.

Субъективные оценки радиационной опасности формируются населением под влиянием разных факторов, при этом существенную роль в формировании общественного мнения играют средства массовой информации и общественные объединения [3–5]. В том случае, когда информация является неполной, недостоверной, могут возникнуть ситуации, которые далее могут инициировать привести к панике и стрессу [6–10]. Сложной для человека является и ситуация, когда источники информации о степени радиационной опасности являются противоречивыми. В таких случаях человек с большим доверием относится к завышенной оценке опасности, в соответствии с которой он и строит модель своего поведения.

Современное развитие общества требует не просто предоставления информации, но и умения согласовывать интересы отрасли, предприятия с интересами разных общественных групп и экологических движений. В целом, экологическое образование населения является общепризнанным механизмом и условием обеспечения экологической безопасности и стабильности пространства жизнедеятельности человека и общества в целом. Пожалуй, наиболее точное определение экологического образования, с нашей точки зрения, дала с Л.Ю. Чуйковой: «...это процесс и результат освоения систематизированных экологических знаний, умений, навыков, один из аспектов общего образования, который является необходимым условием подготовки человека к жизни и труду в соответствии с экологическими законами» [11, с. 345].

Материалы и методы

Респондентам было предложено провести ранжирование группы вопросов о том, что их тревожит. Результаты распределены следующим образом, представлено в таблице 1.

Таблица 1 – Что особенно тревожит Вас лично (Вашу семью) в настоящее время?

N	значение	университет, %отв.
1	пока особых причин для тревог нет	36,73
2	сложности с учебой в ВУЗе и ее успешном завершении	28,09
3	плохое здоровье других родственников	21,60
4	боязнь облучиться радиацией	18,83
5	боязнь отравиться или заразиться водой, вредными веществами	15,43
6	неудовлетворительная зарплата, низкие доходы членов семьи	12,96
7	сложности с работой, с трудоустройством, смежной профессией	10,80
8	боязнь подвергнуться насилию, быть физически изувеченным	10,80
9	невозможность решения жилищного вопроса	9,26
10	сложности с переездом в другой город, другую местность	9,26

11	плохое здоровье родителей	7,10
12	боязнь быть ограбленным, обворованным в доме, квартире	6,48
13	плохое здоровье несовершеннолетних детей	4,63
14	боязнь быть укушенным животными и насекомыми	2,78
15	трудности с учебой и воспитанием детей	0,93
16	другое	0,93

Можно увидеть, что среди множества различных факторов, вызывающих тревогу у респондентов в настоящее время, боязнь облучиться радиацией как вызывающее наибольшие опасения традиционно отметили большинство респондентов. Оценка опасности этого фактора уступает только факторам, связанным со здоровьем и с учёбой в вузе и опережает все прочие страхи, перечисленные в анкете.

На вопрос «Можно ли про Вас сказать, что Вам интересны материалы на телевидении и в Интернете, которые посвящены влиянию радиации на живые организмы?» большая часть респондентов показала заинтересованность в знаниях по радиационной безопасности, что видно из рисунка 1.

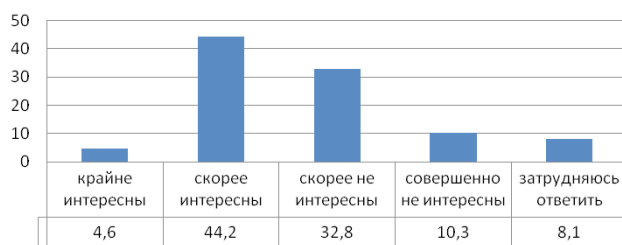


Рисунок 1 – Заинтересованность респондентов в знаниях по радиационной безопасности

Большинство респондентов получают информацию из Интернета. Но проблема в том, что информация в Интернете зачастую бывает недостоверной и преувеличивающей опасность события, если она получена не из профессиональных и достоверных источников.

Далее респондентам был задан вопрос «Какая информация о радиации Вам необходима в первую очередь?» и большинство респондентов высказались о том, что их интересуют меры защиты от радиации в месте проживания и действие радиации на здоровье. Данные о необходимой респондентам информации приведены в таблице 2. Ответ на этот вопрос также свидетельствует об их потребности респондентов постоянно чувствовать внимание властей к вопросам о мерах радиационной безопасности.

Таблица 2 – Какая информация о радиации Вам необходима в первую очередь?

значение	университет, %отв.	население %отв.
Действие радиации на здоровье	47,34	53,45
Опасные и безопасные уровни радиации	32,63	37,82
Меры защиты от радиации в месте Вашего проживания	49,86	56,09
Какие государственные органы отвечают за радиационную безопасность	21,72	20,14
Другие	4,15	3,11
Затрудняюсь ответить	5,14	6,23

Отметим, что в пользу безопасности современных ядерных технологий говорят научные оценки производственных и экологических рисков [12; 13]. Однако такая рациональная и зачастую достаточно трудно воспринимаемая аргументация не всегда вызывает понимание у экологической общественности и населения.

Настороженное отношение населения к новым ядерным технологиям объясняется тем, что наука вторгается в сознание человека, изменяя и разрушая старые истины и догмы. Общественное мнение отстаивает свои интересы, зачастую противоречащие интересам государства, субъектов хозяйственной деятельности, а иногда и самих людей. Протестуя против внедрения новых технологий и связанных с ними новых рисков, общество не может отказаться от использования их результатов в повседневной жизни [14; 15].

Для адекватного восприятия населением риска, связанного с применением в атомной отрасли различных технологий, нужна постоянно действующая и правильно организованная система информирования.

На сегодняшний день в России недостаточно развита эффективная система информирования населения по вопросам радиационной безопасности. Информирование населения о санитарно-эпидемиологической обстановке и о мерах по обеспечению санитарно-эпидемиологического благополучия является одной из задач, стоящих перед Федеральной службой по надзору в сфере защиты прав потребителей и благополучия человека. Идя навстречу требованиям времени, министерства и ведомства, потенциально опасные предприятия создают пресс-службы для взаимодействия с общественностью. В этой работе представители атомного сообщества, как правило, специалисты в области атомной науки и техники, стоят перед необходимостью информировать население о рисках для здоровья и окружающей среды, связанных с радиационным воздействием. Современное развитие общества требует не просто предоставления информации, но и умения согласовывать интересы отрасли, предприятия с интересами разных общественных групп и экологических движений. Общественная поддержка тех или иных направлений национальной политики, связанных с развитием потенциально опасных технологий и производств, является необходимым условием ее проведения в жизнь. Для достижения согласия необходим диалог, эффективное общение, которое убирает мешающие преграды.

Следующая часть исследования была посвящена выявлению методов, которые могли бы наиболее эффективно формировать адекватное отношение населения к радиации, представлено в таблице 3.

Таблица 3 – Совокупность психолого-педагогических условий, направленных на формирование у обучающихся адекватных представлений о рисках радиации

Основные формы	Методы обучения	в условиях	в условиях
		университета, % отв.	города, % отв.
Лекции			
Семинарско-практическое занятие	Объяснение в малой группе (10–12 чел.)	13,45	31,74
	Групповая рефлексия	5,23	2,11
	Метод примера (демонстрация эталонов поведения)	28,67	12,37
	Собеседование (уточнение проблем, непониманий)	12,36	14,28
	Метод проектов	7,43	5,76
	Деловые игры (имитационные, ролевые, модельные)	17,24	17,32
	Отчет по результатам практической деятельности	15,62	16,42

Обсуждение и заключения

В ходе исследования было выявлено, что наиболее эффективным методом работы с населением является объяснение и работа в малых группах, для студентов – метод примера. Мы склонны это обосновывать тем, что учебная команда как форма организации совместной учебной деятельности представителей различных профессий является актуальной и перспективной: благодаря коллективной работе и интерактивным методам обучения студенты лучше воспринимают и запоминают материал курса, приобретают установленные образовательным стандартом и востребованные на рынке труда навыки и умения.

Важным современным инструментом экологической политики признается экологический аудит, а также воз-

можность населения самого участвовать в этой деятельности. В ходе таких мероприятий повышается ценностное отношение к экологической безопасности, приобретаются реальные знания о рисках.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

- Архангельская, Г.В. Социально-психологические аспекты защиты населения / Г.В. Архангельская, И.А. Зыкова, Н.М. Вишнякова; под ред. акад. РАМН Г.Г. Онищенко и проф. А.Ю. Поповой // Радиационно-гигиенические аспекты преодоления последствий аварии на Чернобыльской АЭС. – СПб.: НИИРГ им. проф. П.В. Рамзаева, 2016. – Т. 1. – С. 352–388.
- Библин, А.М. Анализ СМИ, посвященный 30-летию со дня аварии на Чернобыльской АЭС / А.М. Библин; под ред. д-ра мед. наук, проф. А.Ю. Поповой // Современные проблемы эпидемиологии и гигиены: материалы VIII Всероссийской науч.-практ. конф. молодых ученых и специалистов Роспотребнадзора, Москва, 1–3 ноября 2016 г. – М.: Грифон, 2016. – С. 42.
- Библин, А.М. Публикационная активность СМИ по вопросам радиационной безопасности населения в 2016 году / А.М. Библин, Е.В. Храмцов, Р.Р. Ахматдинов [и др.]; под общ. ред. доктора мед. наук, доц. А.В. Рожко // Материалы междунар. науч.-практ. конф. «Современные проблемы радиационной медицины: от теории к практике», г. Гомель, 20–21 апреля 2017 г. – Гомель: ГУ «РНПЦ РМиЭЧ», 2017. – С. 39–40.
- Головихина О.С., Горин Н.В., Шмаков Д.В., Матвеева Л.Г. Опыт Госкорпорации «Росатом» по привлечению молодежи к информационной работе в интересах атомной энергетики // Вестник Челябинского государственного педагогического университета, 2018, № 1, С. 67–77.
- Головихина О.С., Брехова Н.В., Горин Н.В., Шмаков Д.В. Систематизация информации для работы с населением в интересах атомной энергетики // Вестник Челябинского государственного педагогического университета, 2018, № 1, С. 58–64.
- Горин Н.В., Александрова М.В., Токарь Л.Ф., Головихина О.С. Информационное обеспечение разъяснительной работы с населением по вопросам радиационной безопасности // «Биосферная совместимость: человек, регион, технологии», 2017, № 2 (18), С. 57–67.
- Зыкова, И.А. Радиотревожность населения загрязненных территорий и меры по ее снижению / И.А. Зыкова, Г.В. Архангельская // Пособие для специалистов служб Роспотребнадзора. Утв. Директором ФГУН НИИРГ имени профессора П.В. Рамзаева Роспотребнадзора, 2007. – 24 с.
- Зыкова, И.А. Социально-психологические последствия крупных радиационных аварий / И.А. Зыкова, Г.В. Архангельская, Е.В. Храмцов // Пособие для врачей. Утв. Минздрав РФ. – СПб.: ГУ СПб НИИРГ, 2002. – 32 с.
- Нестик Т.А., Самекин А.С., Патраков Э.В. Социально-психологические детерминанты отношения к новым технологиям в молодежной среде // Экономика в условиях социально-техногенного развития мира. Материалы II Международной междисциплинарной научной конференции по фундаментальным и прикладным проблемам современного социально-экономического и экономико-экологического развития, Брянск, 05 октября 2017 г, С. 52–59. Режим доступа: <https://elibrary.ru/item.asp?id=30356308>
- Патраков Э.В., Разикова Н.И., Попов В.Д., Шистерова А.А. Организационные и психологические аспекты определения категорий населения для проведения массовой информационно-разъяснительной работы по обеспечению радиационной безопасности // Биосферная совместимость: человек, регион, технологии. - 2017. - № 2 (18). - С. 45–56. Режим доступа: <https://elibrary.ru/item.asp?id=29435083>.
- Чуйкова Л. Ю. Концепции экологического образования, построенные на идее формирования экологиче-

ской культуры // Гуманитарные исследования. 2012. № 2 (42). С. 342–51.

12. Патраков Э.В., Попов В.Д. Основные подходы к обеспечению безопасных условий трудовой деятельности [Basic approaches to the safety conditions of labor] // XXI век: итоги прошлого и проблемы настоящего плюс. - 2016. - № 2 (30). - С. 20–24. Режим доступа: <https://elibrary.ru/item.asp?id=26177488>

13. Павлов Б.С., Патраков Э.В., Разикова Н.И. Эколого-валеологическое самочувствие населения на уральских территориях, подвергшихся радиоактивному загрязнению [Population's ecological and valeological health on the Ural territories with radioactive contamination] // Дискуссия. 2014. № 11 (52). С. 125–135. Режим доступа: <https://elibrary.ru/item.asp?id=27322748>.

14. Романович, И.К. Авария на АЭС «Фукусима-1»: организация профилактических мероприятий, направленных на сохранение здоровья населения Российской Федерации / И.К. Романович, М.И. Балонов, А.Н. Барковский [и др.]; под ред. акад. РАМН Г.Г. Онищенко. – СПб.: НИИРГ им. проф. П.В. Рамзаева, 2012. – 336 с.

15. Струкова М.Н., Патраков Э.В., Струкова Л.В. Подготовка студентов к проведению экологического аудита (на примере российского экологического семинара) // Образование и наука. - 2017. - Т. 19. - № 2. - С. 180–194. Режим доступа: <https://elibrary.ru/item.asp?id=28908713>.

Статья поступила в редакцию 30.06.2018

Статья принята к публикации 27.08.2018

КОММУНИКАТИВНАЯ МОБИЛЬНОСТЬ КАК АКТУАЛЬНАЯ
НАУЧНАЯ ПРОБЛЕМА

© 2018

Троицкая Юлия Валерьевна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры
«Иностранных языков и русского как иностранного»

Самарский университет

(443086, Россия, Самара, улица Московское шоссе, 34, e-mail: leastwise@yandex.ru)

Аннотация. В статье рассматриваются базовые аспекты понятия «коммуникативная мобильность». Обосновывается важность обращения к данному концепту, анализируется его содержание, определяется совокупность показателей, свидетельствующих о сформированности коммуникативной мобильности как характеристики. Предлагаются методы, формы и средства, способствующие ее развитию. Коммуникативная мобильность определяется в контексте смежных педагогических концептов (коммуникативная компетенция, лингвистическая компетенция, языковая компетенция и т. д.) как свойство личности, обеспечивающее успешность коммуникативного взаимодействия, в том числе в нестандартных ситуациях, в условиях коммуникативной неопределенности. В качестве показателей выделяются оперативность, гибкость, аналитическая адекватность, толерантность к неопределенности, толерантность к социальному окружению и психоэмоциональный самоконтроль. Выделенные показатели характеризуются и обосновываются. Поскольку развитие коммуникативной мобильности осуществляется в процессе устной коммуникации, предпочтительно проблемно-ориентированного, спорного характера, с периодическим осложнением имитацией конфликтности, провокацией напряженности, в качестве перспективных методов предлагается дискуссия (в различных вариантах), моделирование (имитация) коммуникативно-профессиональных ситуаций, защита проектов. Форма работы – устная аудиторная (фронтальная, групповая, парная). Обосновывается значимость иностранного языка как средства развития коммуникативной мобильности. Результаты анализа могут применяться в системе высшего образования для разработки фонда оценочных средств по аспектам, касающимся коммуникативного взаимодействия. Исследование адресовано преподавателям иностранного языка, однако его результаты могут быть интересны широкому кругу специалистов, связанных с оптимизацией обучения и повышением уровня его эффективности.

Ключевые слова: коммуникативная мобильность, коммуникативная компетенция, лингвистическая компетенция, языковая компетенция, дискурсивная компетенция, коммуникативное взаимодействие, навыки и умения речевого общения, оперативность, гибкость, аналитическая адекватность.

COMMUNICATION MOBILITY AS AN UP-TO-DATE
SCIENTIFIC ISSUE

© 2018

Troitskaya Yulia Valerievna, PhD, Associate Professor, Department of Foreign Languages
and Russian as a Foreign Language

Samara University

(443086, Russia, Samara, Moskovskoye Shosse, 34, e-mail: leastwise@yandex.ru)

Abstract. The article considers basic aspects of the notion “communication mobility”. The author highlights the importance of communication mobility as an up-to-date scientific issue, analyses its content, defines the indicators which characterize it, suggests methods, forms and means facilitating its development. Communication mobility is defined with reference to adjacent education concepts (communication competence, linguistic competence, language competence, etc.) as a quality ensuring effective communication interaction in different contexts and non-routine ambiguous situations. The author presents the rationale for the attributes of communication mobility and describes the following indicators: responsiveness, flexibility, critical thinking and reasoning, ambiguity tolerance, social tolerance and emotional self-control. It is proved that communication mobility is developed in the process of real speaking interaction when there is the need to solve problems, justify the position in disputable matters, handle conflicts and overcome emotional tension. On this basis the author suggests the following education methods: discussion (different types), imitation of professional situations and project work. Speaking interaction in the real classroom environment should dominate (whole class, group work, pair work). The author proves the importance of learning foreign languages as a means of communication mobility development. The results of the analysis presented in the article can be used in the system of higher education to develop assessment tools concerning communication interaction. The research is targeted at university lecturers and language teachers, but it can also draw the attention of a wide range of specialists dealing with optimization and effective teaching.

Keywords: communication mobility, communication competence, linguistic competence, language competence, discourse competence, communication interaction, speaking skills, responsiveness, flexibility, critical thinking and reasoning.

Коммуникация – важная составляющая любого общества, обуславливающая саму возможность функционирования социальной реальности, значительную часть которой занимает мир профессиональных отношений. Работа практически любой организации зависит от согласованности деятельности ее сотрудников, осуществляемой посредством вербального взаимодействия, полноценность которого определяется коммуникативной мобильностью. При прочих равных значениях компонентов профессионализма перспективного сотрудника, выбор работодателя при приеме на работу очевидно будет в пользу претендента, способного общаться на должном уровне в различных ситуациях, включающих помимо стандартной совокупности прогнозируемых вариантов развития коммуникативного взаимодействия проблемные, незнакомые и дискомфортные ситуации, требующие оперативности и адекватности реакции.

В научной практике коммуникативная мобильность

рассматривается как интегративное свойство личности, представляющее собой способность специалиста осуществлять качественное общение в разнообразных, в том числе непредвиденных ситуациях, требующих проявления чувствительности, терпимости к фактору коммуникативной неопределенности и предполагающих проявление активности, оперативности и рефлексивности личности [1]; как набор качеств личности, которые характеризуют ее как способную быстро и адекватно реагировать в любой речевой ситуации [2].

На теоретическом уровне проблемой является определение статуса коммуникативной мобильности в системе релевантных педагогических концептов, определение содержания данного явления с выделением показателей. На практическом уровне проблемой является определение методов, форм и средств, способствующих развитию коммуникативной мобильности.

Коммуникативная мобильность может рассматри-

ваться как составляющая коммуникативной компетенции [1]. При этом коммуникативная компетенция может включать лингвистическую (языковую), социолингвистическую, дискурсивную (речевую), социокультурную, социальную, стратегическую (компенсаторную), учебно-познавательную компетенции [3], либо рассматриваться как отдельная компетенция наряду с языковой и лингвистической (языковедческой), а также культуроведческой компетенциями [4]. В последнем случае под коммуникативной компетенцией понимается овладение всеми видами речевой деятельности и основами культуры устной и письменной речи, умениями и навыками использования языка; «языковая и лингвистическая (языковедческая) компетенция» предполагает освоение необходимых знаний о языке как знаковой системе и общественном явлении, об его устройстве, развитии и функционировании; овладение основными нормами и т. д.; культуроведческая компетенция ориентирована на осознание языка как формы выражения национальной культуры.

Коммуникативная мобильность может рассматриваться безотносительно к коммуникативной компетенции в составе языковой, лингвистической или речевой компетенций, а также включаться в совокупность коммуникативных и/или языковых/речевых навыков и умений, либо анализироваться как комплексная характеристика, критерий, определяющий готовность к коммуникации.

К сожалению, в поле научных исследований, а также стандартов подготовки специалистов по различным направлениям отсутствует однозначное понимание границ концептуальных явлений, связанных с языком. Неоднозначность определения границ лингвистических понятий связана с их интегративностью, смежностью многих аспектов. Коммуникативная мобильность тесно вплетена в совокупность основных навыков и умений реализации коммуникативного взаимодействия, а также свойств (качеств), которые способствуют его успешности.

Смежность явлений может вести к дублированию показателей, если ставится задача рассматривать эти явления отдельно, или к поглощению одного явления другим при изменении фокуса анализа. Так, если коммуникативная компетенция является предметом изучения, коммуникативная мобильность может стать одним из показателей коммуникативной компетенции. Если фокус смещается на коммуникативную мобильность, то, вероятнее всего, в перечне показателей коммуникативной мобильности помимо характерных ориентиров на коммуникативную гибкость, возникнут навыки и умения, которые стандартно характеризуют языковую подготовку (знание о языке как системе знаков, понятие о норме и т. д.) и речевую деятельность по основным ее видам, поскольку их развитие сопряжено с развитием коммуникативной мобильности. Но в случае коммуникативной мобильности акцент явно смещается с языкового измерения на речевое, и мы ориентируемся не на все виды речевой деятельности, несмотря на то, что они все опосредованно способствуют ее развитию, а на говорение и аудирование. Причем аудирование выступает как условие для перспективы говорения, а не как самостоятельный вид.

Коммуникативная мобильность проявляется в быстрой адекватной реакции, но качественный речевой отклик возможен лишь в случае достаточности лексико-грамматической базы. Грамматические навыки должны быть автоматизированы, а в лексическом отношении важна не только совокупность усвоенных слов, но и знание об их сочетаемости, а также достаточный набор коммуникативных клише, позволяющий без труда реализовать базовые речевые тактики и стратегии, управлять ходом коммуникации (иницирование, окончание диалога, запрос неслышанной информации, политкорректное введение несогласия, прерывание собеседника,

переключение на другую тему и т. д.).

В качестве непосредственных показателей коммуникативной мобильности можно выделить оперативность, гибкость, аналитическую адекватность, толерантность к неопределенности, толерантность к социальному окружению, психоэмоциональный самоконтроль.

Оперативность характеризует скорость речевой реакции. В данном случае очевидно зависимость от скорости мышления и способности без труда формулировать мысли, которая в значительной мере определяется полноценностью лексико-грамматической базы и развитостью умений текстообразования.

Гибкость проявляется в коммуникативной адаптивности – в способности адаптироваться к речевой ситуации. Нужно уметь распознавать интенции коммуниканта, валидно интерпретировать высказывание и генерировать ответное высказывание адекватно позиции собеседника. Компенсаторным аспектом гибкости является находчивость – «умение достойно выкручиваться» из затруднения, вызванного незнанием, недостаточной компетенцией и т. д.

Аналитическая адекватность выражается в конструктивности мыслительной деятельности, корректности и обоснованности оценки явлений. Качество ответа на вопрос коммуниканта часто зависит от способности анализировать информацию, от способности делать адекватные выводы с опорой на фактические данные (уровень корреспондентности), а также от способности логично, связано строить высказывание (уровень когерентности).

Толерантность к неопределенности характеризует психоэмоциональную готовность к перспективе неопределенности, возникающей в новых (коммуникативных) ситуациях, в которых невозможно применить готовые (знакомые) варианты решения. Она проявляется в быстрой адаптации к новым условиям и в спокойствии восприятия непрогнозируемых вопросов, на которые невозможно дать заранее осознанные/продуманные ответы, в готовности к формулированию ответа по результатам осмысления новых внешних данных или сравнения и сопоставления информации с новых перспектив.

Толерантность к социальному окружению проявляется в дипломатичности, отсутствии агрессии, в том числе в ситуации конфронтации.

Психоэмоциональный самоконтроль характеризует саморегуляцию поведения, умение преодолевать волнение и страх.

Развитие коммуникативной мобильности осуществляется в процессе устной коммуникации, преимущественно проблемно-ориентированного, спорного характера, с периодическим осложнением имитацией конфликтности, провокацией напряженности. Поэтому перспективными методами является дискуссия (в различных вариантах), моделирование (имитация) коммуникативно-профессиональных ситуаций, защита проектов.

Форма работы – устная аудиторная (фронтальная, групповая, парная).

Оптимальным средством, с нашей точки зрения, является иностранный язык. Выбор средства связан не только с тем фактом, что развитие способности к качественной коммуникации на иностранном языке способствует академической и профессиональной мобильности в социально-пространственном смысле, т. е. обеспечивает перспективу реализации концепции развития образования и требований стандартов, написанных под влиянием Болонского процесса. Выбор иностранного языка как средства связан, прежде всего, с тем, что предметной сферой «иностранного языка» является сам язык, причем в практическом преломлении, т. е. с перспективой его применения для реализации коммуникации. Другие дисциплины безусловно также могут способствовать формированию коммуникативной мобильности, но у них свой предмет, определяющий другое содержание, и коммуникативная практика (дискуссии и т. д.) ориенти-

рована скорее на критическое осмысление и закрепление этого содержания, а не на развитие коммуникативной компетенции как таковой. В случае иностранного языка коммуникативная практика составляет основу. Работа с языковыми аспектами (лексика, грамматика, фонетика и т. д.), на которую часто уходит много аудиторного времени, осуществляется для подготовки учащегося/студента к коммуникативному взаимодействию, которое (при условии следования требованиям стандартов и ориентиров на основные форматы сдачи экзамена) должно осуществляться в достаточной мере для развития коммуникативной компетенции и (при соответствующих методических установках) способствует формированию коммуникативной мобильности. Регулярное общение в парах и группах является нормой на занятиях. В процессе обучения говорению затрагивается широкий тематический спектр проблем, параллельно осваиваются стратегии и тактики политкорректного коммуникативного взаимодействия, формируется умение оперативно анализировать и аргументировать.

Логично было бы предположить, что в условиях обязательности изучения родного языка в школе и сдачи ЕГЭ по данному предмету, формирование коммуникативной компетенции и коммуникативной мобильности посредством иностранного языка является избыточным, но в ЕГЭ по русскому языку (по состоянию на 2018 год) отсутствует устная часть. Поскольку работа учителей оценивается по результатам, которые демонстрируют их ученики, основной акцент на занятиях ставится на формирование грамотности письменной речи, что, безусловно, является непростой задачей и требует больших временных затрат. В вузах с родным языком продолжают работать только филологи/лингвисты, и задачи у языковых предметов носят преимущественно академический характер, выходят на метапредметный уровень, а не на коммуникативную практику.

Конечно, коммуникативная мобильность в значительной мере формируется естественным образом в процессе общения с родными, друзьями, одноклассниками/одногоруппниками, но, к сожалению, не у всех. В результате преподаватели вуза периодически сталкиваются с проблемой, когда достаточно умный «уже взрослый» человек, поступивший в вуз с хорошими оценками, не способен к качественному устному формулированию своих мыслей. Более того, часто становится очевидно (а иногда студенты сами в этом признаются), что при необходимости ответить на вопрос, мыслей долго не возникает. Требуется неоправданно много времени, чтобы студент сначала что-то осознал, потом продумал формулировку и только после этого можно услышать ответ. Ответ может оказаться достаточно хорошим в грамотно сформулированным, но отсутствие мобильности снижает впечатление от сказанного и провоцирует дискommunikацию, поскольку собеседнику сложно взаимодействовать с человеком, реакция которого регулярно запаздывает.

Возможно, данная проблема отчасти связана с тем фактом, что в условиях информатизации современного общества и увеличения загруженности взрослого населения и детей/подростков, удовлетворение потребности в общении посредством компьютерных технологий (социальные сети, различные мобильные приложения и т. д.) является достаточно типичным и в перспективе ведет к широкому спектру проблем, связанных с дискommunikацией, что в значительной мере может снизить конкурентоспособность специалистов на рынке труда. По этой причине, оптимизируя все сферы современного общества, включая образовательную, компьютерными средствами, не следует забывать о том, что информатизация призвана облегчить труд преподавателя за счет сокращения рутинных практик и повысить уровень развития обучающихся за счет возможности более продуктивно использовать аудиторное время, в частности, – учиться критически анализировать, выражать свою позицию, взаимодействовать.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Смирнова, О. В. Формирование коммуникативной мобильности бакалавров экономики средствами профессиональных проблемных ситуаций межкультурной коммуникации / О. В. Смирнова // Педагогическое образование и наука. – 2014. – № 5. – С. 115–120.
2. Горбатова, Т. Н. Метод проектов как средство формирования коммуникативной мобильности студентов при обучении иностранному языку / Т. Н. Горбатова, А. В. Кудряшова, С. В. Рубышкина // Молодой ученый. – 2015. – № 6(86). – С. 582–584.
3. Таюрская, Н. П. Иноязычная коммуникативная компетенция: зарубежный и российский опыт / Н. П. Таюрская // Гуманитарный вектор. – 2015. – № 1 (41). – С. 83–87.
4. Коробкова, О. Ф. Содержание понятий «коммуникативная компетенция», «коммуникативные навыки» и «речевые навыки» в современной нормативной документации и научной литературе / О. Ф. Коробкова // Социальное образование. – 2010. – № 3. – С. 29–41.

Статья поступила в редакцию 17.06.2018

Статья принята к публикации 27.08.2018

УДК 374.73

СУЩНОСТЬ САМООБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ВОЕННО-ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ПРОЦЕССЕ

© 2018

Трухин Александр Валерьевич, аспирант кафедры подготовки педагогов профессионального обучения и предметных методик

*Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет
(454080, Россия, Челябинск, пр-т Ленина, 69, e-mail: truxin82@rambler.ru)*

Аннотация. Статья посвящена особенностям самообразовательной деятельности военнослужащих в военно-педагогическом процессе. Обоснована актуальность значения способности военнослужащих к восполнению утраченных знаний, умений и навыков, их обновление и наращивание в процессе самообразования. Представлены различные подходы к определению понятия самообразования, на основе анализа научной литературы раскрываются его сущностные характеристики, такие как самостоятельность, целенаправленность, систематичность, личная заинтересованность, и др. В работе отражена классификация самообразования по способам мотивации, характеру процесса и сферы реализации получаемых знаний. Приводится описание этапов процесса самообразовательной деятельности. Отмечена необходимость участия личности в активной профессиональной деятельности как важного элемента, способствующего проявлению стремления к профессиональному самообразованию. Отражены предпосылки к самообразованию военнослужащих, которые вызывают необходимость постоянного, целенаправленного и продуктивного саморазвития. На основе раскрытия сущности самообразования в рассмотренных исследованиях сформулировано определение самообразовательной деятельности военнослужащих в процессе повседневной военной службы. Наглядно представлена сущность профессионального самообразования, с последующим описанием предложенной модели. В заключении обосновывается необходимость разработки инструментов, интегрированных в повседневную военную службу, системно способствующих эффективному формированию готовности военнослужащих к самообразовательной деятельности.

Ключевые слова: самообразование, самообразовательная деятельность, непрерывное образование, классификация самообразования, структура самообразования, готовность к самообразованию, военно-педагогический процесс.

THE ESSENCE OF SELF-EDUCATION IN THE MILITARY-PEDAGOGICAL PROCESS

© 2018

Trukhin Aleksandr Valerevich, postgraduate at the Department of teacher training department professional training and subject methods

*South Ural State Humanitarian-Pedagogical University
(454080, Russia, Chelyabinsk, Lenin Avenue, 69, e-mail: truxin82@rambler.ru)*

Abstract. The article is devoted to the peculiarities of the self-educational activity of military in the Military-pedagogical process. The relevance of the importance of the ability of military to replenish lost knowledge, skills and abilities, their updating and growth in the process of self-education is substantiated. Different approaches to the definition of the concept of self-education are presented, on the basis of the analysis of the scientific literature, its essential characteristics are revealed, such as independence, purposefulness, systematicity, personal interest, etc. The work reflects the classification of self-education by means of motivation, the nature of the process and the sphere of realization of the received knowledge. The stages of the process of self-educational activity are described. The need to participate in active professional activity as an important element contributing to the manifestation of the desire for professional self-education was noted. The prerequisites for the self-education of military, which cause the need for constant, purposeful and productive self-development, are reflected. Based on the disclosure of the essence of self-education in the studies examined, the definition of the self-educational activity of military in the process of daily military service is formulated. The essence of professional self-education is clearly presented, with the subsequent description of the proposed model. In the conclusion substantiates the need to develop tools integrated into the daily military service, systematically contributing to the effective formation of military readiness for self-educational activity.

Keywords: self-education, self-educational activity, continuous education, self-education classification, self-education structure, readiness for self-education, military-pedagogical process.

С развитием военно-технического прогресса, внедрением передовых технологий в системы вооружения и военной техники, усложнением форм и способов ведения боевых действий выдвигаются всё более высокие требования к подготовленности воинов: знания, полученные по образовательным программам в военных учебных центрах, со временем либо забываются, либо утрачивают свою актуальность.

Особенностью профессиональной деятельности военнослужащих является её подвижность, вызванная неизбежными изменениями технологий, что приводит к осознанию неактуальности имеющихся профессиональных знаний и умений и необходимости постоянного обучения.

Повышение уровня подготовленности военных специалистов, восстановление утраченных знаний и освоение новой информации осуществляется в процессе обучения и переподготовки в военных учебных центрах, по плану боевой подготовки в воинских подразделениях и в ходе самостоятельного освоения необходимого материала.

Большое значение имеет способность военнослужащих к восполнению утраченных знаний, умений и на-

выков, их обновление и наращивание в процессе самообразования.

Самообразование военнослужащих в повседневной деятельности войск является неотъемлемой частью военно-педагогического процесса, особым видом познавательной деятельности в специфических условиях военной службы. Самообразование, наряду с самовоспитанием и саморазвитием, является одним из видов работы над собой, объединяемых понятием самосовершенствование [1, с. 242].

Под военно-педагогическим процессом понимается структурно-функциональное образование, выражающее целенаправленную и организованную работу руководителей военных организаций по воспитанию, обучению и развитию подчинённого личного состава, подготовку его к умелым действиям в условиях современного войскового боя [1, с. 48].

Самообразование многими исследователями мира рассматривается как часть непрерывного образования. Е.Б. Абакумова выделяет его как связующее звено между базовым образованием и последующим повышением квалификации [2]; Э.Р. Азизова, Э.Н. Маковская рассматривают как сложный динамический процесс саморазвития

в течении всей жизни [3; 4]; Н.Н. Мальчукова, С.В. Куликова, А.В. Смирнов самообразование определяют как средство совершенствования профессионального мастерства, представляющее индивидуальную траекторию саморазвития личности [5; 6]; А.С. Саргсян относит самообразование к видам образования – в качестве составляющего звена в структурной модели непрерывного образования [7].

Вместе с тем, некоторые исследователи (В.А. Золотарёв) самообразование относят к автономному явлению, проявляющемуся вне образовательной деятельности, не являющимся составным компонентом какой-либо образовательной системы [8].

Непрерывное образование позиционируется как основное направление многоуровневой системы профессионального образования, где вкуче с приобретением базовых знаний и компетенций, развиваются творческие, духовные качества личности, способствующие его активному самосовершенствованию [9, с. 129].

Современный подход к непрерывному образованию акцентируется на изменении характера самого образования. Оно приобрело личностную ценность. Цель образования сегодня – эффективно учиться самостоятельно пополнять, восстанавливать и обогащать знания [10, с. 22].

В современной научной литературе существует множество определений понятия самообразования, что объясняется приобщением к определённой области жизни. В самом общем определении самообразование представляет собой целенаправленную познавательную деятельность, управляемую самой личностью, в основе которой сочетается личная заинтересованность в усвоении нового материала с самостоятельным его изучением.

Исходя из анализа разнообразных определений самообразования, М.И. Поднебесова выделяет существенные признаки, их объединяющие, такие как самостоятельный поиск необходимой информации, освоение новых знаний в целях дальнейшего развития личности. Характерными для самообразования являются признаки наличия внутренней мотивации, приобретения знаний в дополнение к имеющимся, самостоятельности деятельности субъекта [11].

Таким образом, самообразование определяется как деятельность целенаправленная на приобретение и усвоение систематических знаний, обусловленная личными потребностями личности для достижения цели самосовершенствования.

В военно-педагогическом процессе широко используется термин самостоятельной работы, определяемый как вид познавательной деятельности, осуществляемый без посторонней помощи, позволяющий закрепить ранее полученные знания, умения и навыки [1, с. 102]. Для избегания ошибочного взаимного сопоставления определений самостоятельной работы и самообразовательной деятельности стоит отметить, что при некотором стечении обстоятельств их цели и задачи совпадают, разница состоит в том, что самостоятельная работа организуется, мотивируется и корректируется внешним воздействием, а самообразовательная деятельность руководствуется исключительно внутренними мотивами и самоорганизванностью.

В процессе самообразовательной деятельности личностью осваивается новая информация, которая относится к какой-либо определённой области, это могут быть знания из области научных дисциплин, культуры, духовных и социальных институтов. Самообразовательная деятельность военнослужащих направлена на приобретение и усвоение специальных знаний, способствующих успешному исполнению возложенных служебных обязанностей, всестороннему развитию специалиста и подготовке к следующему «уровню» штатной должности. В зоне актуализации знаний и умений, приобретаемых военнослужащими самостоятельно, преобладают знания и умения, определяемые квалификацией военнослужащего как специалиста.

На основе разделения видов знаний, приобретаемых путём самообразования, Ю.Е. Калугиным выделено понятие профессионального самообразования как самообразования, подчинённого профессиональной деятельности, удовлетворяющего её потребности и направленного на актуализацию известной информации и получение новых знаний и умений. Существенным является видовое разделение профессионального самообразования по способам мотивации на целенаправленное, самоцельное и попутное. Целенаправленное профессиональное самообразование является основным видом, которое возникает в результате осознанного активного процесса освоения личностью новой информации. В связи с осознанностью этой деятельности целенаправленное профессиональное самообразование подлежит проектированию, контролю и корректировке. Самоцельное профессиональное самообразование связано с самой деятельностью человека, мотивирующей устойчивый интерес к освоению новых знаний и умений в данной сфере. Попутное профессиональное самообразование происходит в процессе усвоения основного материала в виде случайной полезной информации [12].

Этим же исследователем совместно с Т.В. Киселевой представлена классификация видов профессионального самообразования по характеру процесса и получаемому результату на консервативное, направленное на восстановление утраченной информации, и прогрессивное, нацеленное на получение и освоение новой информации, её интеграции с имеющимися знаниями и умениями, выработке инновационного опыта [13].

Прогрессивное самообразование наиболее актуально, так как оно ведёт к развитию личности.

В зависимости от вида осваиваемой информации, в зависимости от того является ли информация известной или неизвестной ранее, самообразование имеет функцию познавательную и созидательную.

Е.Н. Брызгунова в своём исследовании [14] на основании разделения сферы реализации самообразовательных потребностей выделяет четыре вида самообразования: бытовое, познавательное, самореализации, профессиональное. Бытовое определяется самим названием и предполагает овладение социальным опытом в быту. Познавательное самообразование заключается в познании окружающего мира. Самореализации нацелены на изменяющиеся свойства и качества личности в соответствии с представляемым идеалом. Профессиональное самообразование служит для поддержания ранее приобретённых и обогащения профессиональных компетенций.

Профессиональное самообразование возникает при вовлечении личности в деятельность трудового социума, в виде необходимости решения возникающих задач, не имеющих определённых выходов. Например, это может быть участие в освоении на производстве новых неотработанных технологий, изменении направления деятельности предприятия или сама деятельность предприятия является разносторонней, оптимизации эффективности труда и функционирования организации. Иными словами, говоря, деятельность работника, стоящего у конвейера и постоянно выполняющего в монотонном режиме повторяющиеся действия, не будет способствовать профессиональному самообразованию.

В дополнение можно обозначить замечание коллегива военных педагогов утверждающих, что «для всестороннего формирования типа личности нужна и определённая профессиональная деятельность. Тот, кто ничего не делает вряд ли испытывает потребность в самообразовании» [15, с. 384]. Только вовлеченный в активную разностороннюю деятельность военнослужащий сталкивается с определёнными трудностями, обращает внимание на свои недостатки, оценивает возможности по их устранению.

Из вышесказанного можно сделать вывод, что важным фактором, способствующим проявлению стрем-

ления к профессиональному самообразованию, служит участие личности в активной профессиональной деятельности.

А.Д. Лопуха в своём исследовании [16], на наш взгляд, успешно выстроил процесс самообразования. На первом этапе у личности возникает осознание потребности в самообразовании, происходит самооценка подготовленности, понимание необходимости в новых знаниях, постановка целей и задач. На следующем этапе личностью осуществляется планирование работы по самообразованию. Далее происходит определение форм, методов и средств самообразования. Затем осуществляется поиск и освоение новой информации, самооценка результатов. На результирующем этапе личностью осознаётся наличие новых знаний, умений и навыков, осуществляется их применение на практике.

Как отмечает Е.Б. Абакумова, процесс самосовершенствования невозможен без внутренней потребности самосовершенствования, даже при наличии благоприятных внешних условий и соответствующих способностей личности. Основой же самосовершенствования выступает рефлексия, следовательно, деятельность определяется как рефлексивная, структурными компонентами которой являются: саморефлексия, самопознание, самореализация. Стимулируя активность и самостоятельность личности, рефлексивный уровень самопознания опосредует формирование системы внутренних мотивов и определяет дальнейшее направление самообразовательной деятельности [2, с. 134].

Рефлексия самосовершенствования предполагает акцентирование внимания на самого себя и на результаты своих действий. Наличие у личности правильных знаний о себе, адекватной оценки своих достижений является условием успешного самосовершенствования. При выявлении и оценке уровня несоответствия между целью самосовершенствования и достигнутыми результатами возникает необходимость внесения корректив в работу над собой.

Ошибки, допущенные личностью в самопознании, в конечном итоге приводят к прекращению самосовершенствования [15].

Предпосылкой к самообразованию служат познавательные потребности личности, которые вызывают необходимость постоянного, целенаправленного и продуктивного саморазвития. При этом при достижении определённого результата потребность в самообразовании не иссякает, а лишь способствует формированию новых мотивов к дальнейшему развитию на фоне уже обретенных знаний [2, с. 135].

Несмотря на то, что самообразование является профессиональной обязанностью военнослужащего любого звания и ранга, вовлечение его в самообразовательную деятельность невозможно без непосредственного личного интереса, в качестве которого могут выступать: стремление к получению высшей квалификации, что сопровождается дополнительным материальным стимулированием; повышение образовательного уровня, профессиональных знаний и умений для возможности продвижения по службе; желание подражать положительному примеру реального или вымышленного персонажа, являющегося воплощением идеала.

Основываясь на раскрытии сущности самообразования в проведенных исследованиях вышеуказанных авторов, самообразовательная деятельность военнослужащих в военно-педагогическом процессе нами определена как целенаправленная познавательная активность с самостоятельно выстраиваемым, положительно мотивированным ходом познания, побуждаемым к проявлению самоорганизованности, волевых усилий и целеустремленности по приобретению профессионально значимых знаний, умений и навыков, способствующих успешному исполнению профессиональных обязанностей, направленных на достижение требуемого личностного результата.

Сущность профессиональной самообразовательной деятельности можно представить схематически (рис. 1).

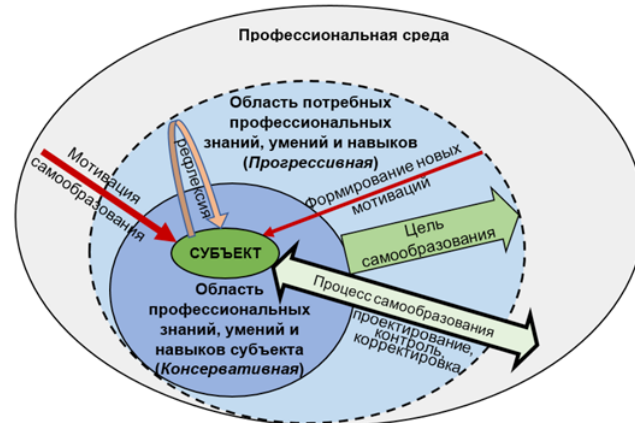


Рисунок 1 – Сущность профессионального самообразования

В своей профессиональной среде военнослужащий (субъект) обладает определённой областью профессиональных знаний, умений и навыков. Подталкиваемый положительно направленной мотивацией извне и осознавая внутреннюю потребность в самосовершенствовании (саморефлексия), субъект определяет для себя цели предстоящей познавательной деятельности, проектирует процесс самообразования, в ходе осуществления которого контролирует и оценивает промежуточные результаты, внося необходимые коррективы. При овладении областью потребных профессиональных знаний, умений и навыков субъект достигает требуемой цели самообразования. Дальнейшее применение вновь приобретённых знаний, умений и навыков в профессиональной деятельности способствует формированию у субъекта новых мотивов к дальнейшему самосовершенствованию.

В настоящее время проблемой современного профессионального самообразования военнослужащих является недостаточное уделение внимания этому вопросу. Образовательная среда военно-педагогического процесса воинского подразделения не в достаточной мере способствует формированию мотивационного и организационного компонента самообразовательной деятельности. При явной заинтересованности командования в самостоятельном повышении уровня подготовки подчинённых, пути решения задачи самообразования и создания необходимых условий остаются на откуп самим военнослужащим.

Учитывая личностные характеристики военнослужащих, далеко не все проявляют стремление к переменам в своей жизни, у многих отсутствует желание к выполнению дополнительной работы, их полностью устраивает та социальная ниша, которую они занимают. К тому же на пути к самообразованию перед военнослужащим возникает множество препятствующих явлений, таких как дефицит свободного времени, сильная эмоциональная нагрузка в повседневной службе, нерешённые социальные проблемы в быту и т. д.

В настоящее время существует два возможных варианта совершенствования профессиональных компетенций военных специалистов помимо получения новых знаний в ходе плановых занятий по боевой подготовке: первый – подготовкой военнослужащих занимается руководство путём направления в военные учебные центры переподготовки и повышения квалификации; второй – военнослужащие «находят» в себе достаточные внутренние мотивы и способности к самообразованию и совершенствуются. Вследствие чего, на наш взгляд актуальной является разработка инструментов, интегрированных в повседневную военную службу, системно способствующих эффективному формированию готовности

военнослужащих к самообразовательной деятельности.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Актуальные проблемы педагогики и психологии высшей военной школы: учебное пособие. Под редакцией генерал-майора А.В. Барабанщикова. – М.: Изд-во Военно-политической академии имени В.И. Ленина, 1980. – 280 с.

2. Абакумова Е. Б. Теория вопроса самообразования в философской, психолого-педагогической и социологической литературе/Е.Б. Абакумова // Актуальные задачи педагогики: материалы II междунар. науч. конф. (г. Чита, июнь 2012 г.). – Чита: Изд-во Молодой ученый, 2012. – С. 134–137.

3. Азизова Э.Р. Непрерывное образование и самообразование как фактор профессионального роста личности / Э.Р. Азизова // Материалы 11-ой Международной научно-практической конференции. В 2-х книгах. Под общей редакцией Е.А. Корчагина, Р.С. Сафина. – Казань: Изд-во Редакционно-издательский центр «Школа», 2017. – С. 253–256.

4. Маковская Э.Н. Формирование мотивации к непрерывному профессиональному самообразованию в техническом ВУЗе / Э.Н. Маковская // Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук. – 2016. – № 11-3. – С. 49–52.

5. Мальчукова Н.Н., Куликова С.В. Самообразование как часть системы непрерывного образования / Н.Н. Мальчукова, С.В. Куликова // Современные проблемы гуманитарных и естественных наук. Материалы XXV международной научно-практической конференции. – М.: Изд-во Научно-информационный издательский центр «Институт стратегических исследований», 2015. – С. 258–264.

6. Смирнов А.В. Самообразование в развивающейся системе непрерывного образования / А.В. Смирнов // Вестник оренбургского государственного университета. – 2011. – № 6 (125). – С. 49–52.

7. Саргсян А.С. Самообразование как ведущая форма непрерывного самообразования / А.С. Саргсян // Человек и образование. – 2015. – № 3 (44). – С. 96–101.

8. Золотарёв В.А. Готовность к профессиональному самообразованию как ключевая компетенция будущего офицера Федеральной службы войск национальной гвардии / В.А. Золотарёв // Вестник ЧГПУ им. И.Я. Яковлева. – 2016. – № 4 (92). – С. 100.

9. Коптев Л.Н. Готовность к непрерывному образованию как мобилизация духовной целостности / Л.Н. Коптев // Высшее образование в России. – 2008. – № 11. – С. 129–132.

10. Асанова Н.И., Талипова Л.Ю., Топеха Т.А. Самообразование как неотъемлемый компонент непрерывного образования: механизмы формирования самообразования / Н.И. Асанова, Л.Ю. Талипова, Т.А. Топеха // Вестник ПНИПУ. Социально-экономические науки. – 2014. – № 3 (24). – С. 21–26.

11. Поднебесова М.И. Сущностные характеристики самообразовательной деятельности // Научный электронный архив. URL: <http://econf.rae.ru/article/9721> (дата обращения: 07.11.2017).

12. Калугин Ю.Е. Дефиниция понятия «профессиональное самообразование» / Ю.Е. Калугин. – режим доступа: <http://online-science.ru/m/products/pedagogical-science/gid884/pg0/> (дата обращения: 14.10.2017).

13. Калугин Ю.Е., Киселева Т.В. Виды профессионального самообразования / Ю.Е. Калугин, Т.В. Киселева // Альманах современной науки и образования. – 2014. – № 1 (80). – С. 51–53.

14. Брызгунова Е.Н. Самообразование как основа успешности человека / Е.Н. Брызгунова // Педагогическое мастерство: материалы междунар. заоч. науч. конф. (г. Москва, апрель 2012 г.). – М.: Буки-Веди, 2012. – С. 310–312.

15. Военная педагогика: учебник для вузов / под общ. ред. И. А. Алехина. – М.: Издательство Юрайт, 2017. –

414 с. – (Серия: Специалист).

16. Лопуха А.Д. Самообразование курсантов военного ВУЗа в современных условиях / А.Д. Лопуха // Мир науки, культуры, образования. – 2015. – № 6 (55). – С. 209–212.

Статья поступила в редакцию 03.07.2018

Статья принята к публикации 27.08.2018

УДК 378.046.4

ТРАСПРЕДМЕТНАЯ ЭКОЛОГИЗАЦИЯ КАК НОВАЯ ВОЗМОЖНОСТЬ КОНСТРУИРОВАНИЯ СОДЕРЖАНИЯ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

© 2018

Халудорова Любовь Энжаповна, кандидат педагогических наук,
доцент кафедры гуманитарных дисциплин

*Бурятский республиканский институт образовательной политики
(670000, Россия, Улан-Удэ, улица Советская, 30, e-mail: l.e.khaludorova@mail.ru)*

Аннотация. В данной статье раскрываются особенности экологизации жизни, деятельности человека в глобальном, неопределенном и динамично меняющемся мире. Важная роль в процессе экологизации отведена общекультурным идеям устойчивого развития. Обосновывается острая необходимость в новом этапе экологизации общества, который, в свою очередь, требует нового понимания процесса экологизации содержания образования на всех его уровнях и с учетом инновационных подходов. Затем рассматривается роль экологизации содержания дополнительного профессионального педагогического образования, при этом выявлены и выделены основные противоречия, которые определили проблематику нашей статьи. Изложены разные точки зрения по осмыслению понятий «экологизация», «экологизация образования», «трансдисциплинарность», «транспредметность», основной смысл и суть их содержания, их теоретико-методологические основания. Дана авторская трактовка транспредметной экологизации содержания дополнительного профессионального педагогического образования. Подробно раскрывается особенность конструирования дополнительных профессиональных программ в системе дополнительного профессионального образования на основе культурологического подхода, который рассматривается на трех уровнях содержания (общетеоретический, общеучебный и предметный), и отвечает требованиям транспредметности. Определена возможность внедрения в содержание этих программ идей, принципов, ценностей культуры устойчивого развития, приведены примеры. Раскрыты особенности транспредметной экологизации и ее результатов в виде сквозной экологической компетенции учителя. Дается определение понятия «сквозная экологическая компетенция». Экологические компоненты, составляющие сквозную экологическую компетенцию, рассматриваются как инструмент конструирования педагогической реальности, наполненный экологическими смыслами. Транспредметная экологизация дополнительного профессионального педагогического образования автором рассматривается и доказывается как новая возможность конструирования содержания дополнительного профессионального педагогического образования в интересах устойчивого развития.

Ключевые слова. Экологизация, трансдисциплинарность, транспредметная экологизация, конструирование содержания образования, дополнительное профессиональное образование, устойчивое развитие, сквозная экологическая компетенция.

TRANSDISCIPLINARY ECOLOGIZATION AS A NEW OPPORTUNITY TO DESIGN THE CONTENT OF ADDITIONAL PROFESSIONAL EDUCATION

© 2018

Khaludorova Liubov Enzhapovna, candidate of pedagogical science,
assistant professor of the chair of humanitarian disciplines

*Buryat Republican Institute of Educational Policy
(670000, Russia, Ulan-Ude, 30 Soviet St., e-mail: l.e.khaludorova@mail.ru)*

Abstract. This article reveals the features of the ecologization of life, human activity in a global, uncertain and dynamically changing world. An important role in the process of ecologization is assigned to general cultural ideas of sustainable development. The acute need for a new stage of the society's ecologization is substantiated, which, in turn, requires a new understanding of the process of ecologizing the content of education at all its levels and taking into account innovative approaches. Then the role of ecologization of the content of additional professional pedagogical education is considered, and the main contradictions that have determined the problems of our article are identified and highlighted. Different points of view on understanding the concepts of «ecologization», «ecologization of education», «transdisciplinarity», «trans-subjectivity», the main meaning and essence of their content, their theoretical and methodological grounds are set forth. The author's interpretation of the trans-subject ecologization of the content of additional professional pedagogical education is given. The peculiarity of constructing additional professional programs in the system of additional professional education based on the culturological approach that is considered at three levels of content (general theoretical, general and subject), and meets the requirements of trans-subjectivity, is revealed in detail. The possibility of introducing ideas, principles, values of the culture of sustainable development into the content of these programs is given, examples are given. The peculiarities of trans-subject ecologization and its results are revealed in the form of a through ecological competence of the teacher. The definition of the concept «through ecological competence» is given. Ecological components that make up a through ecological competence are considered as a tool for constructing a pedagogical reality filled with ecological meanings. Transdisciplinary ecologization of additional professional pedagogical education is considered and proved by the author as a new possibility of constructing the content of additional professional pedagogical education in the interests of sustainable development.

Keywords: Ecologization, transdisciplinarity, trans-subject ecologization, construction of the content of education, additional vocational education, sustainable development, through environmental competence.

Постановка проблемы в общем виде и ее связь с важными научными и практическими задачами. В настоящее время все заметнее становится сложность окружающего нас мира, все шире разворачивается панорама глобальных вызовов, не сокращается негативное влияние человека на окружающую природную среду. Не уменьшаются экологические риски и, соответственно, снижается биологическое разнообразие, истощаются ресурсы.

Все эти вызовы задают необходимость поиска иных моделей образа жизни, появляется новый запрос и на экологизацию всех сфер жизнедеятельности человека.

Вместе с тем экологизация сегодня продолжает вос-

приниматься только как поддержание чистоты и охраны окружающей среды, а не как новое миропонимание и целостное представление человеком земной экосистемы.

Экологизация содержания образования, которая призвана играть важную роль в изменении общества, жизни и деятельности человека, недостаточно обосновывается на научном уровне и продолжает осуществляться на практике традиционными способами. Вследствие этого возникает научная и практическая потребность в исследовании данного вопроса.

Анализ последних исследований и публикаций, в которых рассматривались аспекты этой проблемы и на ко-

торых основывается автор; выделение неразрешенных ранее частей общей проблемы. Ответы для решения обозначенных выше проблем можно найти в разработанной концепции устойчивого развития (УР), в которой сказано о том, что степень удовлетворения потребностей настоящего времени не должна подрывать возможность будущих поколений удовлетворять собственные потребности [1].

В этом большую роль играет образование для устойчивого развития (ОУР) как вектор развития всего мирового образовательного процесса.

Учеными разработаны разные подходы к исследованию проблемы экологизации содержания образования на философском, культурологическом, педагогическом уровнях. Онтологическими предпосылками исследования служили представления: о постнеклассической научной картине мира (В.И. Вернадский, Н.Н. Моисеев, А.Д. Урсул, В.С. Степин); о культуре УР как прогнозируемом результате ОУР (Н.М. Мамедов); о культурологическом подходе к содержанию образования в трудах В. В. Краевского, И. Я. Лернера, М. Н. Скаткина и др.; о феномене трансдисциплинарности в науке: Ж.Пиаже, Е.Князевой, Л. Киященко, И. Колесниковой, R. Scholz, H. Mieg, J. Oswald; о транспредметности в образовании (Е.Н. Дзятковская, A. Judge, B. Nicolescu); о теоретических основах экологического образования (И. Д. Зверев, А. Н. Захлебный, И. Т. Суравегина).

В исследовании мы предположили, что необходима транспредметная экологизация содержания дополнительного профессионального педагогического образования (ДППО), если в системе ДППО разрешить следующие противоречия:

- общекультурный характер содержания ОУР, основанием которого является современное экологическое образование и традиционное дополнительное профессиональное педагогическое образование, которое при организации проблемных курсов не всегда учитывает идеи и ценности культуры устойчивого развития;

- необходимость в понимании учителями взаимосвязей и взаимообусловленности всех явлений окружающего мира, глобальных социоприродных вызовов, и продолжение повышения квалификации учителей на основе естественнонаучного подхода в обучении;

- потенциальные возможности мировоззренческого, методологического, аксиологического оснований экологизации для внедрения идей, принципов, ценностей устойчивого развития в содержание ДППО и устоявшиеся подходы к его конструированию в контексте предметного учебного материала.

Формирование цели статьи (постановка задания). Целью данной статьи является определение понятия транспредметной экологизации содержания дополнительного профессионального педагогического образования на основе анализа, обобщения данных из разных областей знания.

Изложение основного материала исследования с полным обоснованием полученных научных результатов. Для достижения поставленной цели был проведен терминологический анализ.

Он позволил исследовать и вычленить особенности ключевого понятия - транспредметная экологизация содержания дополнительного профессионального педагогического образования. Н.Н. Моисеев подчеркивал, что экологизация образования связана практически со всеми преподаваемыми дисциплинами школьного курса, которые должны содержать экологический материал. «Не только биология, химия, география, но и математика, литература. Все они могут стать средством получения экологических представлений и экологических знаний» [2, с.110]. Н.М. Мамедов экологизацию системы образования связывает с характеристикой «тенденции проникновения экологических идей, понятий, принципов, переходов в другие дисциплины, включение экологических аспектов во все образовательные предметы, экологизация

процесса обучения, экологизация среды образовательного учреждения, экологизация взаимоотношений учитель-ученик, а также подготовка экологически грамотных специалистов самого различного профиля» [3, с. 72]. Если говорить об экологизации в общем образовании, то с точки зрения Е.Н. Дзятковской, это «процесс появления (в том числе конструирования) в содержании разных предметных областей, учебных предметов, внеурочной и проектной деятельности экологических знаний, умений, отношений» [4, с. 132]. С.И. Коурова в своей работе обращает особое внимание на то, что при экологизации учебного процесса всем необходимо переходить от роли наблюдателя к роли непосредственного и активного участника всех процессов, происходящих в социоприродной среде [5]. По мнению А.Ю. Либерова, экологизация образования связана с переводом в содержание образовательного предмета экологически направленного стиля мышления, а не лишь фактов, которые относятся к области экологии [6]. Н.В. Морозова пишет о том, что экологизация - это «преподавание любой учебной дисциплины с учетом особенностей современной эпохи - эпохи тектонических сдвигов и геополитических переделов» [7, с.302]. Прежде чем объяснить смысл вводимого нами понятия транспредметности определим значение первой части сложных слов «транс» (от лат. trans - сквозь, через, за).

Оно означает движение через какое-либо пространство, пересечение его; следование за чем-либо, расположение по ту сторону чего-либо; обозначение или передача через посредство чего-либо (Большой российский энциклопедический словарь).

Далее обратимся к понятию «трансдисциплинарность», поскольку оно является одной из предпосылок появления термина «транспредметность».

Трансдисциплинарность раскрывает связи в науке. Зарубежные авторы активно исследуют понятие «трансдисциплинарность», есть множество подходов к его толкованию, они при этом имеют разные смыслы, некоторые из них, на наш взгляд, можно переводить и продуцировать на «транспредметность» в качестве синонимичных значений.

С 70-х годов прошлого столетия в отечественной науке начали обсуждать вопросы трансдисциплинарности, но в педагогике к ней обращались очень редко, ограничиваясь такими понятиями, как междисциплинарность, мультидисциплинарность, которые по смыслу близки к трансдисциплинарности, но не тождественны. В 1970 году Ж.Пиаже впервые предложил термин «трансдисциплинарность». По его мнению, трансдисциплинарность – это другой уровень исследования по сравнению с междисциплинарным, он не ограничивается имеющейся междисциплинарностью, а находится внутри системы, без соблюдения границ между дисциплинами [8]. Э. Янч развил мнение Ж. Пиаже, утверждая, что трансдисциплинарность связана с возникновением нового пространства без устоявшихся границ между дисциплинами [9]. Наиболее полно оно отражено в Хартии трансдисциплинарности, принятой на 1 Всемирном конгрессе по трансдисциплинарности (Конвендо да Аррабида, Португалия, 2 -7 ноября 1994 г.). В Хартии отмечено, что мощная технизация науки (развитие производства ради производства) угрожает жизни на Земле; отмечается сильный разрыв между непрерывно растущим знанием и динамично развивающимся оскудением внутреннего мира [10]. Трансдисциплинарность не предполагает доминирование нескольких дисциплин, а рассматривает вопросы их единства и того, что лежит за их пределами [11].

Данный контекст можно объяснить тем, что она выходит далеко за границы точных наук, естественнонаучных дисциплин, помогает развернуть диалог с гуманитарными, социальными науками, с искусством, литературой, поэзией, духовным опытом и является, по сути, транскультурным [12].

Отсюда следует, что вырастает роль знаний в решении человека сложных, социально значимых проблем, в адекватном понимании им нового, неизвестного. Трансдисциплинарность связывает науку, теорию с реальным миром.

Трансдисциплинарный подход отражает особенности мышления в XXI веке – переход от приоритета понятийного мышления к концептуальному, философскому осмыслению мира и себя в нем, с характерной для такого подхода дестабилизацией дисциплинарных границ, межкультурностью и глобализацией» [13]. Данное понятие, таким образом, имеет целую палитру значений, толкований, смыслов и характеризуется полифункциональностью.

Итак, предметом нашего рассмотрения является транспредметная экологизация как новая возможность конструирования содержания дополнительного профессионального образования.

Теоретический анализ транспредметности выявил, что это понятие крайне редко используется в отечественной педагогике. Лишь только в последние годы начали его рассматривать в общем образовании в связи введением ФГОС ОО и актуализацией идей образования для устойчивого развития. Е.Н. Дзятковская, профессор РАО, занимается исследованием этого вопроса и вводит это новое понятие в систему общего образования. Ею разработана методическая система транспредметного взаимодействия учебных предметов на основе аксиоматизации и метафоризации общекультурного ядра содержания образования для устойчивого развития, что обеспечивает соединение общекультурных значений устойчивого развития с личностными смыслами человека.

В зарубежной педагогике подобное взаимодействие учебных предметов описывается понятием «transdisciplinarity» (тип 2 и 3 по Э. Дзаджу – через связь с личным опытом и развитие концептуального мышления) [14]. Трансдисциплинарность – тип 2 основывается на интеграции знания и личного опыта, способствующих достижению результатов в духовной и других сферах жизни.

В педагогическом высшем образовании этот вопрос недостаточно исследован, а в системе ДППО практически нет разработок, посвященных этой проблематике. Поэтому появилась необходимость объяснить значение этого понятия. В нашем исследовании мы учитывали определение, которое дано в словаре, изданном Организацией Объединенных Наций по вопросам образования, науки и культуры (ЮНЕСКО) / United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO): трансдисциплинарный подход – это подход к интеграции учебного плана, который растворяет границы между обычными дисциплинами и организует обучение вокруг построения смысла в контексте реальных проблем или тем. При этом, безусловно, не отрицается необходимость в предметных знаниях как существенной основы познания в целом. По мнению Ю.В. Громыко, «предметный принцип обязательно должен быть сохранен, поскольку предметная организация мышления и деятельности является на настоящий момент самой высокоразвитой и мощной. Отказ от нее сразу же приводит к снижению уровня организации мышления» [15, с.135].

В настоящее время в системе ДППО программы разрабатываются на предметных кафедрах, структурируются по общепринятым требованиям, т.е. включают в себя три раздела (модуля): нормативно-правовые, психолого-педагогические и предметно-методические основы образовательной деятельности. При этом ведущим остается предметно-методический модуль, поскольку все вопросы (в том числе из других разделов) рассматриваются в контексте содержания и методики преподавания отдельных предметов. И в результате – приобретаемые знания дифференцированы, разрозненны, фрагментарны. И такое мозаичное содержание не помогает учителю ориентироваться в динамично меняющемся информаци-

онном обществе, у него не складывается видение о том, как готовить детей к неопределенному будущему. Это одна из причин, согласно которой в системе ДППО необходимо повышать квалификацию учителей не только по теории и методике учебного предмета, но и по внедрению образования в интересах устойчивого развития, для решения которых необходима экологизация мышления, мировоззрения, жизни и деятельности учителя [16].

При этом нужно подчеркнуть, что эти темы, связанные с экологизацией, выходят за пределы содержания общепринятых разделов дополнительных профессиональных программ, за пределы содержания учебных предметов, которые преподают учителя. Эта тематика является сквозной, реализуемой «сверху», с мировоззренческих оснований, т.е. не «снизу», исходящей от содержания предметов.

Также возможен такой вариант отбора источников содержания, например, в нормативно-правовой модуль можно включить все документы локального, регионального, международного уровней, которые связаны с ОУР; в психолого-педагогический модуль – вопросы, связанные с пониманием и интерпретацией ОУР в педагогике; предметно-методический модуль – вопросы, связанные с внедрением идей устойчивого развития в учебный предмет.

Такой вариант, по сути, не отличается от традиционного планирования курсов повышения квалификации учителей.

В этом контексте – это образование об устойчивом развитии, т.е. трансляция знаний о том, что собой представляет образование в интересах устойчивого развития, т.е. учебный материал об устойчивом развитии дополняет основной учебный материал, который запланирован и решает собственно предметные задачи.

Но есть еще другой вариант, в котором акцентируется внимание на образовании для устойчивого развития в рамках транспредметной экологизации, т.е. разработка дополнительной профессиональной программы, основанной на культурологическом (постнеклассическом) подходе (В.В.Краевский) и представленной тремя уровнями [17]. Первый уровень – общетеоретическое (общепредметное) содержание ориентировано на все курсы повышения квалификации. Каждый учитель, независимо от преподаваемого учебного предмета, должен осмыслить и, главное, понять, что общепредметное содержание является системообразующей основой всего содержания ДППО. Это содержание конструируется еще на допредметном уровне и реализуется через программы всех дисциплин / модулей с интегрированным содержанием. Такое содержание должно строиться на основе преемственности содержания курсов разной направленности, самообразования учителя и быть направленным на достижение, прежде всего, личностных результатов учителя. Содержательными составляющими являются знания, умения, отношения, опыт из такого понятийного «поля», как: философия образования, философия экологии и экологическое образование, экологическая культура для устойчивого развития, экологическая этика, глобальный эволюционизм, партнерство; парадигмы образования; модели экологического содержания.

Следующие уровни проектируемого содержания, по В. В. Краевскому, это содержание учебных предметов и учебного материала. Учитывая естественнонаучно-гуманитарный характер содержания экологического образования, мы выделили содержание общеучебных экологических модулей для разных курсов и специальностей учителей, на которых ставятся и решаются меж- и метапредметные задачи. Предметное содержание этих модулей может быть разным, подчиненным тематике курсов повышения квалификации, со специфическими для этой тематики экологическими проблемами. Формируется опыт решения профессиональных задач экологической ориентации. Содержательными составляющими являются знания, умения, отношения, опыт из такого по-

нятийного «поля», как: экосистемная познавательная модель, управление, сотрудничество, экологические риски, предосторожность, экологически сообразный уклад школьной жизни, экологическое просвещение родителей, экологические профессии.

Третий уровень содержания конструируется в дополнительном профессиональном образовании обучающимися совместно с преподавателями в целях получения практического опыта экологизации конкретного учебного предмета. На этом уровне применяются личностные и метапредметные результаты реализации первых двух уровней содержания повышения квалификации учителя по отношению к содержанию конкретного школьного предмета. Такие модули мы называем предметными экологическими модулями. Содержательными составляющими являются знания, умения, отношения, опыт из такого понятийного «поля», как: экологическая грамотность, охрана природы, экологическая безопасность, экологическая система, экологические связи и отношения и др. [18].

Таким образом, на основе анализа мы получили искомый результат - определение понятия транспредметной экологизации и ее роли в содержании дополнительного профессионального педагогического образования. *Под транспредметной экологизацией содержания ДППО мы понимаем процесс целенаправленного включения в содержание дополнительных профессиональных программ повышения квалификации, профессиональной, иной деятельности учителей разных специальностей идей, принципов и ценностей культуры устойчивого развития, формирующих их экологические знания, умения, отношения, опыт.*

Как было в определении отмечено, такое содержание формирует знания, умения, отношения, опыт. В совокупности эти компоненты являются составляющими сквозной экологической компетенции, под которой понимаем систему взаимосвязанных экологических компонентов, объединенных общими онтологическими, гносеологическими, аксиологическими основаниями, обеспечивающих способность и готовность учителей разных специальностей опережающе ставить и решать мировоззренческие, методологические и ценностно-смысловые задачи в обществе, направленном на освоение культуры устойчивого развития [19].

Экологический компонент профессиональных компетенций мы рассматриваем как инструмент конструирования педагогической реальности, наполненный учителями экологические смыслы. В первую очередь, таким смыслом является «экологический императив» Н. Н. Моисеева, «та граница допустимой активности человека, которую он не имеет права переступить ни при каких обстоятельствах». Экологический императив как закон, требование, принцип поведения объективно касается каждого человека, а его реализация зависит в том числе и от учителя, т. е. от того, как он доведет его смысл и значение до них, но и как сам будет соблюдать его. Несомненно, в этом большую роль играет экологическая культура устойчивого развития учителя, которая непосредственно связана с развитием его ценностно-смысловой рефлексии [20].

Выводы исследования и перспективы дальнейших исследований данного направления. На основе изложенного выше можно сделать следующие *выводы*:

- дана авторская трактовка понятия «транспредметная экологизация содержания дополнительного профессионального педагогического образования» и обоснована ее роль в содержании дополнительного профессионального педагогического образования;

- доказано, что транспредметная экологизация открывает новую возможность конструирования содержания дополнительного профессионального педагогического образования.

На перспективу планируется анализ апробации полученных результатов в образовательном процессе.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Доклад Международной комиссии по окружающей среде и развитию (МКОСР) «Наше общее будущее»: Пер. с англ./Под ред. и с послесл. С. А. Евтеева и Р. А. Перелета. М.: Прогресс, 1989.
2. Дзятковская, Е.Н. Образование для устойчивого развития в школе. Культурные концепты. «Зеленые аксиомы». Трансдисциплинарность. М.: Образование и экология, 2015. 360 с.
3. Мамедов Н.М. Теоретические основы экологического образования // Экологическое образование до школы, в школе, вне школы. 2017. №1. С. 3 - 10.
4. Дзятковская Е.Н. Новый этап экологизации образования: общекультурное развитие личности // Отечественная и зарубежная педагогика. 2017. Т. 1, № 4 (41). С. 132-143.
5. Коурова С.И. Экологизация школьного образования на современном этапе // Вестник Шадринского государственного педагогического института. Шадринск: №1. 2014. С.13 -17.
6. Либеров А.Ю., Бурцева О.Ю. Экология в школе: проектирование образовательных траекторий. // Наука и школа. 2000. №2. С.33 - 39.
7. Морозова Н.В. Экологизация образования как средство формирования экологической культуры. // Фундаментальные исследования. 2012. № 3-2. С. 300-304. URL: <http://fundamental-research.ru/ru/article/view?id=29597> (дата обращения: 07.07.2018).
8. Piaget, J. L'épistémologie des relations interdisciplinaires, in Léo Apostel et al, 1972.
9. Jantsch, E. (1972). Towards Interdisciplinarity and Transdisciplinarity in Education and Innovation. Paris: Organisation for Economic Cooperation and Development.
10. 1st World Congress of Transdisciplinarity (1994), Preamble. Convento da Arrabida, Portugal, November 2-6 // <http://perso.clubinternet.fr/nicol/ciret/english/charten.htm>.
11. Мокий В.С. Основы трансдисциплинарности. Н.: Эль - Фа, 2009.
12. Мамедов Н.М. Экология, устойчивое развитие, культура // Экологическое образование до школы, в школе, вне школы. 2014. №1. С. 10.
13. Дзятковская, Е.Н. Экологизация общего образования: от научного знания к общекультурному развитию личности // Сибирский учитель. 2017. №.1 (110). С. 13 - 20.
14. Judge, A. Conference Paper. 1st World Congress of Transdisciplinarity, Union of International Associations. 1994 // <http://www.uia.org/uiadoocs/aadoend4.htm/>
15. Громыко Ю.В. Мыследеятельностная педагогика. М.: «Paideia», 1998. 382 с.
16. Халудорова Л.Е. Экологический компонент профессиональных компетенций педагога в условиях реализации дополнительных профессиональных программ // Материалы республиканского конф. по РО. – Улан-Удэ. – С. 147 – 149. – 0,2 п.л.
17. Краевский В.В., Хуторской А.В. Предметное и общепредметное в образовательных стандартах // Педагогика. 2003. № 3. С. 3-10.
18. Халудорова, Л. Е. Дополнительная профессиональная программа в ОУР как открытая система // Материалы междунар. конф. по ОУР. – Ханты-Мансийск, 2015. – С.200-2003.
19. Халудорова, Л.Е. Формирование сквозной экологической компетенции педагога в условиях постдипломного образования // Вестник Бурятского гос. ун-та. 2017. С. 175-180.
20. Моисеев Н.Н. Современный антропогенез и цивилизационные разломы. Эколого-политологический анализ. М., 1994. 47 с.

Статья поступила в редакцию 29.07.2018

Статья принята к публикации 27.08.2018

УДК 378.016:811

САМОСТОЯТЕЛЬНАЯ РАБОТА АСПИРАНТОВ ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В УСЛОВИЯХ УРОВНЕВОГО ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

© 2018

Хлыбова Марина Анатольевна, кандидат педагогических наук,
доцент кафедры иностранных языков

*Пермский государственный аграрно-технологический университет имени академика Д.Н. Прянишникова
(61400, Россия, Пермь, улица Краснофлотская 29а, e-mail: busch_m@mail.ru)*

Аннотация. Статья посвящена описанию самостоятельной работы аспирантов в процессе обучения иностранному языку в условиях уровневого высшего образования. В статье отмечена необходимость самостоятельной работы как одного из важнейших компонентов структуры планирования образовательного процесса. Показано, что организация самостоятельной работы в контексте непрерывного уровневого высшего образования предполагает преемственность между всеми уровнями высшего образования (бакалавриат – магистратура – аспирантура) с последовательным увеличением доли самостоятельного приобретения студентами конкретных знаний и совершенствования необходимых умений и навыков для развития иноязычной коммуникативной компетенции. Отмечено, что для успешного прохождения этапов формирования навыков самостоятельной работы необходимым является соответствующее методическое обеспечение, выполнение студентами различных типов и форм самостоятельных работ.

Ключевые слова: самостоятельная работа, преемственность, аспирантура, обучение иностранному языку, уровневое высшее образование.

POSTGRDUATE STUDENTS' INDEPENDENT WORK IN FOREIGN LANGUAGE TEACHING IN THE CONTEXT OF MULTILEVEL HIGHER EDUCATION

© 2018

Khlybova Marina Anatolyevna, candidate of pedagogical sciences, associate professor
of the department of foreign languages

*Perm State Agro-Technological University named after Academician D.N. Pryanishnikov
(614000, Russia, Perm, st. Krasnoflotskaya 29a, e-mail: busch_m@mail.ru)*

Abstract. The article is devoted to the description of independent work in the postgraduate students' foreign language training within the context of multilevel higher education. The necessity of independent work as one of the crucial components of the educational process planning is pointed out. It is shown that the organization of independent work within the context of multilevel higher education implies the continuity between all three educational levels (undergraduate study, MA course, postgraduate study) with gradual increase in the amount of self-acquired specific knowledge by the students and the improvement of required skills for the formation of foreign language competence. The successful passing of the levels of formation of the independent work skills is noted to require the corresponding methodical support as well as the completion of various formats of independent activities performed by the students.

Keywords: independent work, continuity, postgraduate study, foreign language teaching, multilevel higher education.

Развитие навыков самостоятельной работы обучающихся является одной из главных целей на всех уровнях обучения иностранному языку, т.к. она способствует совершенствованию навыков самообразования в контексте будущей профессиональной деятельности и созданию непрерывности процесса развития иноязычной коммуникативной компетенции. Самостоятельная работа аспирантов является в большей степени внеаудиторной индивидуальной работой, выполняемой по заданию и при методическом руководстве и контроле преподавателя, без непосредственного его участия.

В настоящее время значение самостоятельной работы аспирантов возросло в связи с сокращением количества аудиторных часов контактной работы и одновременным сохранением требования к уровню владения иностранным языком [1-4]. Организация самостоятельной работы при обучении аспирантов иностранному языку приобретает особое значение так же и в силу того, что языковые группы, как правило, неоднородны по своему составу с точки зрения специальности и уровня подготовки. Самостоятельная работа позволяет до определенной степени выровнять уровень подготовки обучающихся.

С учетом вышеперечисленных аспектов самостоятельная работа аспирантов по иностранному языку становится одним из важных компонентов структуры планирования образовательного процесса [5].

Планируемый объем трудоемкости внеаудиторной самостоятельной работы по иностранному языку в Пермском государственном аграрно-технологическом университете имени академика Д.Н. Прянишникова в соответствии с Рабочей программой составляет 2 зачетные единицы или 73 часа из 144 часов общей трудоемкости дисциплины.

Самостоятельная работа, организованная в учебной деятельности, способствует достижению такого уровня развития ее субъекта, когда он «оказывается в силах

самостоятельно ставить цель деятельности, актуализировать необходимые для ее реализации знания и способы деятельности; когда он может планировать свои действия, корректировать их, соотносить полученный результат с поставленной целью» [6, с. 94]. Иными словами, речь идет о формировании самостоятельности как качества личности, что является необходимым условием организации и ведения научно-исследовательской деятельности.

Необходимо отметить следующие формы самостоятельной работы, которые используются при обучении аспирантов [7]:

- проработка материалов аудиторных занятий,
- работа с аутентичными источниками,
- составление терминологического словаря,
- подготовка письменных работ (статей, аннотаций, тезисов),
- аннотирование и реферирование специальных текстов,
- подготовка доклада на иностранном языке и выступление на конференции.

Анализ проблемы планирования и организации самостоятельной работы аспирантов позволяет выявить педагогические условия, способствующие повышению эффективности осуществления самостоятельной работы в контексте непрерывного уровневого высшего образования.

Организация самостоятельной работы в контексте уровневого высшего образования предполагает преемственность между всеми уровнями высшего образования (бакалавриат – магистратура – аспирантура) с последовательным увеличением доли самостоятельного приобретения студентами конкретных знаний и совершенствования необходимых умений и навыков для развития иноязычной коммуникативной компетенции. Помимо этого преемственность самостоятельной ра-

боты обучающихся находит отражение также в выполнении ими различных типов и форм самостоятельных работ при переходе на следующий уровень обучения и в овладении опытом самостоятельной деятельности в процессе совершенствования иноязычной коммуникативной компетенции.

В процессе овладения опытом самостоятельной деятельности у студентов можно выделить основные логические этапы, выступающие в качестве ориентиров, которые помогают обеспечивать продвижение студентов [8]:

- этап подражания;
- этап частичной самостоятельности;
- этап более полной самостоятельности.

Для успешного прохождения этапов формирования навыков самостоятельной работы необходимым является соответствующее методическое обеспечение, выполнение студентами различных типов и форм самостоятельных работ. Следует считать, что наиболее отвечающей современным задачам высшего образования является классификация, данная П.И. Пидкасистым, включающая следующие типы самостоятельной работы:

- *задания по образцу*, позволяющие сформировать у студентов умение выполнять заданный алгоритм действий;

- *реконструктивно-вариативные задания*, способствующие формированию умений воспроизведения усвоенной информации по памяти и частично самостоятельного решения типовых учебно-познавательных задач;

- *эвристические (частично-поисковые) задания*, ориентированные на обучение студентов решению нетиповых поисковых задач на основе ранее накопленного опыта;

- *творческие (исследовательские) задания*, направленные на творческую деятельность по формированию способности устанавливать новые факты [9].

Использование первых двух типов самостоятельной работы характерно, прежде всего, для первых курсов бакалавриата, на которых закладываются ключевые компетенции самостоятельной деятельности в ходе аудиторной групповой работы. Как показывает практика, студенты младших курсов испытывают сложности с организацией самостоятельной работы, что определяет ведущую роль преподавателя в педагогическом взаимодействии.

Магистры и аспиранты по сравнению со студентами бакалавриата имеют более высокий уровень сознательности, сформированности компетенций, деловой активности, что позволяет широко использовать более эффективные формы и методы как группового аудиторного обучения (метод кейсов, метод проектов, дискуссионные формы работы, дистанционное обучение и др.), так и внеаудиторной самостоятельной работы, которая будет включать в себя задания последних двух пунктов приведенной выше классификации.

Деятельность преподавателя в магистратуре по организации самостоятельной работы направлена на создание оптимальных условий управления и самоуправления процессом личностно-профессионального развития при взаимодействии обучающихся с информационным пространством, что является необходимым для самостоятельного получения, интерпретации и дальнейшего применения нового знания. В этом случае функция преподавателя меняется, он выступает в роли консультанта.

Основным видом деятельности в аспирантуре является научно-исследовательская деятельность. При формировании иноязычной компетенции аспиранты приобретают знания, умения и способы деятельности, позволяющие им «занимать позицию исследователя, способного как проводить, так и излагать результаты проведенного исследования на языке международного общения, что способствует полной реализации их интеллектуального потенциала в будущей профессиональ-

ной деятельности» [10, с.249].

В работе с будущими специалистами научного профиля должны применяться соответствующие их уровню образовательные технологии, которые будут решать задачи формирования научного стиля мышления, развития исследовательских умений и творческой активности обучающихся, привлечения их к решению актуальных задач современной науки. Самостоятельная работа становится ведущей формой организации учебного процесса в аспирантуре.

Следует подчеркнуть, что разработка заданий различной степени трудности в соответствии с уровнями развития иноязычной коммуникативной компетенции аспирантов и применение их в практике обучения чтению оригинальной научной и технической литературы на иностранном языке позволяют осуществить индивидуализацию обучения чтению и повысить как самостоятельную активную работу аспирантов на групповых занятиях, так и индивидуальную работу отдельных аспирантов. Индивидуализация самостоятельной работы является важнейшим условием, которое способно обеспечить преемственность ее организации в условиях непрерывного уровня высшего образования [11].

Таким образом, самостоятельная работа становится одним из важных компонентов структуры планирования образовательного процесса [12-18]. Организация самостоятельной работы в контексте непрерывного уровня высшего образования предполагает преемственность между всеми уровнями высшего образования с последовательным увеличением доли самостоятельного приобретения студентами конкретных знаний и совершенствования необходимых умений и навыков для развития иноязычной коммуникативной компетенции. Для успешного прохождения этапов формирования навыков самостоятельной работы необходимым является соответствующее методическое обеспечение, выполнение студентами различных типов и форм самостоятельных работ.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Железнякова Г.А. Особенности самостоятельной работы студентов при обучении иностранным языкам в неязыковом вузе // Балтийский гуманитарный журнал. 2015. № 3 (12). С. 41-44.
2. 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.
3. Драницына Е.Г. Условия формирования умений самостоятельной деятельности студентов системы спо средствами модульной технологии обучения // Самарский научный вестник. 2017. Т. 6. № 4 (21). С. 219-222.
4. 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.
5. Федеральный закон от 29.12.2012 N 273-ФЗ (ред. от 30.12.2015) «Об образовании в Российской Федерации» [Электронный ресурс] // URL: <http://www.consultant.ru> (дата обращения 12.08.2018).
6. Педагогика и психология высшей школы. — Ростов-на-Дону : Феникс, 1998. — 544 с., с. 94.
7. Программа-минимум кандидатского экзамена по общенаучной дисциплине «Иностранный язык»: под общ. ред. И.И. Халеевой [Электронный ресурс]. - URL: <http://www.edu.ru/db/pke/Sb-2.htm> (дата обращения: 14.07.2018).
8. Новиков А.М. Профессиональное образование – России. М., 1997. 254 с.
9. Пидкасистый П.И. Организация учебно-познавательной деятельности студентов. М.: Педагогическое общество России, 2004. 112с.

10. Лопатина О.В., Сайфуллин Р.С. К разработке научно-методического обеспечения формирования исследовательской компетенции студентов в процессе изучения иностранного языка // Вестник Казанского технологического университета, 2015. № 5 (15). С. 248–251.

11. Капкаева Л. С. Преемственность в организации самостоятельной работы студентов в условиях бакалавриата и магистратуры // Интеграция образования. Саранск: Мордовский государственный педагогический институт имени М. Е. Евсевьева, 2012. С. 42–47

12. Третьякова Е.М. Пути повышения эффективности творческой самостоятельной работы студентов // Балтийский гуманитарный журнал. 2014. № 4 (9). С. 111-113.

13. Дементьев Д.А. Возможности формирования профессиональных компетенций у студентов вузов при выполнении отдельных видов самостоятельной работы // XXI век: итоги прошлого и проблемы настоящего плюс. 2014. № 4 (20). С. 79-83.

14. Лебединская О.В. Социально-организационные условия эффективной организации внеаудиторной самостоятельной работы курсантов по иностранному языку // Карельский научный журнал. 2016. Т. 5. № 4 (17). С. 29-32.

15. Морозова И.М. Методика реализации самостоятельной работы по изучению теоретического модуля «профессиональная педагогика» // XXI век: итоги прошлого и проблемы настоящего плюс. 2014. № 4 (20). С. 209-215.

16. Колодезникова С.И., Тарасов А.Е. Организация самостоятельной работы студентов в контексте реализации компетентностного подхода // Балтийский гуманитарный журнал. 2016. Т. 5. № 3 (16). С. 122-124.

17. Стрекалова Н.Б. Средства управления качеством самостоятельной работы студентов // Самарский научный вестник. 2016. № 4 (17). С. 228-232.

18. Татарничева С.Н., Лебединская О.В. Поэтапное формирование организационных умений лингвиста-преподавателя посредством учебно-дидактических материалов для самостоятельной работы по иностранным языкам // Карельский научный журнал. 2016. Т. 5. № 4 (17). С. 36-40.

Статья поступила в редакцию 21.07.2018

Статья принята к публикации 27.08.2018

ЭКОЛОГИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ ШКОЛЬНИКОВ В ПРОЦЕССЕ
ИЗУЧЕНИЯ БОТАНИКИ

© 2018

Цагараева Елена Феликсовна, кандидат биологических наук, доцент кафедры
экологии и безопасности жизнедеятельности*Чеченский государственный педагогический университет*
(362048, Россия, Грозный, ул. Исаева, 62, e-mail: tsagaraeva.elena@mail.ru)

Аннотация. В дисциплине «Ботаника» происходит конкретизация экологических понятий на новых объектах, которые существенно отличаются от изученных ранее. Эти отличия обусловлены характером биохимических процессов в растениях и их неспособностью к движению. Цель – рассмотрение возможности формирования экологических знаний в процессе изучения ботаники. Эстетическое воспитание следует проводить в единстве с экологическим и нравственным воспитанием учащихся, формированием у них заботливого, бережного отношения к природе, нетерпимости к неразумному истреблению растений. На примере культурных растений можно показать роль человека в выращивании сельскохозяйственных растений, создании высокоурожайных сортов. Раскрывая положительное влияние человека на многообразие дикорастущих растений, можно напомнить учащимся о проведении ряда мероприятий, направленных на сохранение редких видов: создании заповедников, заказников, выращивании растений в ботанических садах, разработке способов их массового размножения в питомниках, а потом и в естественной обстановке. При изучении лишайников необходимо уделить внимание раскрытию их роли в процессах почвообразования, в биологическом выветривании, в питании животных. Постоянное внимание формированию экологических понятий дает возможность преодоления эпизодического, декларативного характера, который носит в школах природоохранительная работа. Усвоение этих понятий – основа для воспитания у школьников любви к природе, понимания значения сохранения существующих в природе взаимосвязей, участия в охране природы.

Ключевые слова: ботаника, растения, экологическая культура, понятия и термины, образовательный процесс, высшие растения, охрана окружающей среды.

ECOLOGICAL EDUCATION OF SCHOOLBOYS IN THE PROCESS
OF STUDYING BOTANY

© 2018

Tsagaraeva Elena Feliksovna, Candidate of Biological Sciences,
Associate Professor of Ecology and Life Safety*Chechen State Pedagogical University*
(362048, Russia, Grozny, Isayeva str., 62, e-mail: tsagaraeva.elena@mail.ru)

Abstract. In the discipline “Botany” there is a concretization of ecological concepts on new objects, which differ significantly from those studied earlier. These differences are due to the nature of biochemical processes in plants and their inability to move. The goal is to consider the possibility of forming ecological knowledge in the process of studying botany. Aesthetic education should be carried out in unity with the ecological and moral education of students, the formation of a caring, careful attitude to nature, intolerance to unreasonable extermination of plants. On the example of cultivated plants, one can show the role of man in the cultivation of agricultural plants, the creation of high-yielding varieties. Disclosing the positive influence of man on the variety of wild plants, it is possible to remind students of a number of measures aimed at preserving rare species: the creation of reserves, zakazniks, cultivation of plants in botanical gardens, the development of methods for their mass reproduction in food stores, and then in a natural setting. When studying lichens, attention should be paid to revealing their role in the processes of soil formation, in biological weathering, in the nutrition of animals. Constant attention to the formation of environmental concepts provides an opportunity to overcome the episodic, declarative nature that environmental work in schools has. The assimilation of these concepts is the basis for educating schoolchildren to love nature, understanding the importance of preserving the existing relationships in nature, participating in the protection of nature.

Keywords: botany, plants, ecological culture, concepts and terms, educational process, higher plants, environmental protection.

Постановка проблемы в общем виде и ее связь с важными научными и практическими задачами. Программа дисциплины «Ботаника», как и вся усовершенствованная программа курса «Биология», дает возможность для экологического воспитания школьников, формирования ответственного отношения к природе, понимания научных основ рационального использования ее богатств, ориентирует на приобщение учащихся к практической деятельности по охране окружающей среды [1–3].

В дисциплине «Ботаника» происходит конкретизация экологических понятий на новых объектах, которые существенно отличаются от изученных ранее. Эти отличия обусловлены характером биохимических процессов в растениях и их неспособностью к движению [4].

Анализ последних исследований и публикаций, в которых рассматривались аспекты этой проблемы и на которых обосновывается автор; выделение неразрешенных ранее частей общей проблемы. Для успешного усвоения учащимися экологических понятий важно постоянно уделять внимание их развитию и включать в общую систему знаний о растениях. На первом уроке по изучению растений учащиеся знакомятся с их многообразием и широким распространением; обсуждается вопрос о месте и роли растений в природе [5–7].

Формирование целей статьи (постановка задания) – рассмотрение возможности формирования экологических знаний в процессе изучения ботаники.

Изложение основного материала исследования с полным обоснованием полученных научных результатов. Уже во введении, при ознакомлении учащихся с современной классификацией органического мира представляется возможность обобщить их знания о царстве растений, его отличительных признаках, роли растений в природе и жизни человека. С этой целью в беседе обсуждаются следующие вопросы: по каким признакам можно отличить растения от организмов других царств? Как питаются растения? Какова роль растений в природе? В чем состоит значение растений в жизни человека?

Далее, при рассмотрении практического значения растений в жизни человека, учителю необходимо обратить внимание школьников на эстетическую ценность растений, животворное воздействие природы на человека [8–9].

При изучении тем «Отдел покрытосеменные растения» и «Сельскохозяйственные растения» учащиеся знакомятся с многообразием дикорастущих и культурных цветковых растений, их значением в жизни человека и всей живой природы, подводятся к выводу о необходи-

мости сохранения этого многообразия. Повышению эффективности экологического образования в этих темах способствуют использование краеведческого подхода, а также усиление внимания к экологической характеристике изучаемых видов растений [10].

Такие характеристики составляются учащимися при выполнении лабораторных работ по выяснению признаков семейств. Например, при выявлении признаков семейства крестоцветных учащиеся знакомятся с редкой дикой – растением, широко распространенным по всей Европе, на Кавказе, Урале, Западной Сибири. Они выполняют лабораторную работу, в задания которой включается составление не только морфологической и таксономической, но и экологической характеристики вида: учащиеся должны рассказать о местообитании растения, связях его с факторами живой и неживой природы, о значении в природе.

При составлении этой характеристики у учащихся могут возникнуть затруднения и им потребуются помощь учителя или справочная литература, где дается экологическая характеристика растений. Чтобы показать связи редки дикой с другими организмами – факторами живой природы, можно использовать схему, которую учитель заранее вычерчивает на доске или листе бумаги.

При изучении многообразия цветковых дикорастущих растений особо следует остановиться на сорняках. Из своего жизненного опыта учащиеся знают о широком распространении этих растений и сложности борьбы с ними. На примере изучения вьюнка полевого, осота полевого учитель может предложить учащимся выяснить причины высокой жизнеспособности сорняков. Составляя экологическую характеристику этих растений, нужно отметить неприхотливость их к условиям обитания, высокую приспособленность к выживанию: образование большого числа семян, которые к тому же долго не теряют всхожести; длительный период цветения; возможность вегетативного размножения даже небольшими частями корневища. Обсуждая экологические особенности сорняков, учащиеся приходят к выводу о необходимости системы приемов борьбы с сорняками разрабатывать на основе знания их экологии [11–12].

Раскрывая многообразие цветковых растений, необходимо знакомить школьников с эстетической ценностью растений, обращать внимание на их красоту и неповторимость. Развитию эстетических чувств способствует использование на уроках картин с изображением природы, рассказов и стихов о ней.

Этому вопросу посвящается урок на тему «Влияние деятельности человека на многообразие цветковых растений. Охрана редких видов». В беседе прежде всего выясняются причины сокращения численности и исчезновения многих видов растений. Учащиеся обычно отмечают, что особенно сокращается число тех растений, которые человек употребляет в пищу, использует в медицине, собирает для букетов. Дополняя их ответы, учитель называет и другие причины: загрязнение окружающей среды, нарушение мест обитания растений, изменения экологических условий, возникающие в результате осуществляемых без учета экологических знаний мелиоративных работ по осушению и орошению земель, вырубку лесов, освоения степей и др.

В конце изучения темы «Отдел покрытосеменные растения» с целью выявления эффективности усвоения учащимися экологических знаний можно провести тематическую проверку [13].

При изучении темы «Сельскохозяйственные растения» необходимо сформировать у учащихся знания об экологических особенностях культурных растений (требованиях их к свету, теплу, влаге, почве, отношениях с другими растениями, например сорняками, устойчивости к вредителям и болезням и др.), о необходимости учета этих особенностей при создании оптимальных условий выращивания. Нужно обратить внимание на одну из глобальных экологических проблем: обеспечение

населения Земли продуктами питания, в решении которой основная задача – увеличение производства зерна, овощей, фруктов и другой сельскохозяйственной продукции необходимо применение интенсивных технологий возделывания, суть которых состоит в создании для каждой культуры оптимальных для нее экологических условий. Важно также раскрыть последствия, к которым может привести незнание биологии растений, неумелое применение того или иного агроприема. Можно пояснить, что, например, внесение чрезмерно больших доз удобрений ведет к накоплению их в почве, а затем к вымыванию и попаданию их вместе с водой в реки, пруды, озера, в результате чего водоемы загрязняются, в них нарушаются экологические условия, а это может вызвать гибель рыбы, изменение состава растительности, заболачивание. Используя знания, полученные при изучении биологии в V классе, учащиеся сами смогут рассказать о последствиях неправильного и несвоевременного полива растений, ведущего к засолению почв, их эрозии и пр. [14–15].

В целом содержание темы «Сельскохозяйственные растения» предоставляет широкие возможности для реализации некоторых аспектов экологического и экономического воспитания школьников. Изучаемый материал позволяет убедительно раскрыть экологические и экономические последствия влияния непродуманной деятельности человека, обосновать необходимость применения экологических знаний при проведении всех агротехнических мероприятий. Кроме того, именно в этой теме можно осветить такие важные направления рационального использования, сохранения и воспроизводства природных ресурсов, как рекультивация земель, восстановление плодородия почв, проведение противоэрозионных работ, подчеркнуть, что все эти мероприятия дают высокий экономический эффект, если они осуществляются с учетом экологических закономерностей.

При изучении водорослей развивается понятие «среда обитания», раскрывается роль водорослей в природе и жизни человека, рассматриваются влияние загрязнения водоемов на жизнедеятельность этих растений и меры их охраны [16].

Изучая биологию водорослей, особое внимание следует уделить признакам приспособленности их к среде обитания, особенностям их экологической характеристики. Раскрывая роль водорослей в природе, нужно подчеркнуть значение водорослей как родоначальников растений, заселивших сушу, рассказать об образовании и накоплении ими органического вещества, потребляемого различными водными организмами (цепи питания), об очистке водорослями сточных вод и загрязненных водоемов, об их использовании в качестве корма для скота, источника витаминов, солей, йода, брома, сырья для некоторых отраслей промышленности.

В проверку знаний о мхах можно включить следующие вопросы: какова роль мхов в природе? В чем состоит значение сфагновых мхов? Почему тундровую зону и влажные высокогорья издавна называют царством мхов и лишайников? Какое значение имеет мелиорация земель? Какие отрицательные последствия может повлечь за собой осушение болот, если оно будет проводиться без учета экологических связей в природе? Что нужно учитывать при проведении осушительных мероприятий?

При изучении голосеменных представляется возможность познакомить учащихся с многообразием этих растений, раскрыть их значение в природе и жизни человека, продолжить работу по экологическому и экономическому воспитанию учащихся. Все эти вопросы рассматриваются на уроке «Многообразие голосеменных, их роль в природе и жизни человека. Охрана голосеменных». В беседе с учащимися, выясняя значение хвойных в природе и народном хозяйстве, учитель обращает внимание школьников на необходимость охраны, рационального использования и воспроизводства лесных

ресурсов, важность бережного отношения ко всем предметам и вещам, для изготовления которых пришлось срубить лес. Учитель подчеркивает значение для сбережения леса сбора макулатуры (учащиеся знают, что 60 кг макулатуры позволяют сохранить одно большое дерево), важность экономного, бережного отношения к бумаге, тетрадам, аккуратного использования учебников. Школьники обычно поражаются такой пример: 1 млн. тонн макулатуры – это 4 млн кубометров первоклассной древесины, или спасенная от вырубki лесополоса шириной 100 м и длиной от Москвы до Санкт-Петербурга [17–18].

Далее на уроке в сообщениях учащихся раскрывается вред пожаров, которые наносят большой экономический ущерб, рассматриваются правила поведения в лесу, правильное обращение с огнем, особенно в сухую погоду (разжигать костры следует только на специальных площадках вблизи водоемов и вдали от деревьев, уходя с места стоянки, нужно обязательно загасить костер).

Ознакомление учащихся с хвойными позволяет затронуть очень важный вопрос об использовании елей и сосен для новогоднего праздника. Учащимся надо разъяснить, что заготовители хвойных для елочного базара используют те деревья, которые вырубаются при очистке и прореживании лесов, или деревья выращенные в специальных питомниках. Если школа, поселок расположены недалеко от леса, нужно привлечь учащихся к работе по охране елей в предновогодние дни. Такая форма охраны природы, а также проведение бесед среди учащихся начальных классов о бережном отношении к лесу, бумаге, тетрадам способствует экологическому и экономическому воспитанию школьников, формированию у них активного, ответственного отношения к природе.

Проверка знаний о голосеменных растениях может включать примерно такие вопросы экологического содержания: в чем состоит значение хвойных растений? Почему нужно беречь лес, экономно относиться к его богатству? Как можно сохранить лесные богатства? Как вы участвуете в сбережении леса? Какие правила поведения необходимо соблюдать в лесу?

На заключительных уроках тем «Отделы растений» и «Развитие растительного мира» обобщаются экологические знания, приводятся в систему знания о влиянии хозяйственной деятельности человека на видовое многообразие растений, о мерах охраны редких и исчезающих растений, применяемых в России.

Показывая влияние человека на многообразие растений, важно раскрыть положительные и отрицательные стороны деятельности человека. На примере культурных растений можно показать большую и важную роль человека в выращивании сельскохозяйственных растений, создании прекрасных высокоурожайных сортов. Можно заслушать подготовленные учащимися по материалам периодической печати, телепередач сообщения о новых сортах растений, известных селекционерах, о созданных ими сортах.

Раскрывая положительное влияние человека на многообразие дикорастущих растений, можно напомнить учащимся о проведении ряда мероприятий, направленных на сохранение редких видов: создании заповедников, заказников, выращивании растений в ботанических садах, разработке способов их массового размножения в питомниках, а потом и в естественной обстановке.

Затем в короткой беседе целесообразно выяснить, как сами школьники оценивают отношение людей к природе, что думают о соблюдении моральных и правовых предписаний по отношению к природе, твердо ли знают и умеют обосновать правила поведения в природной среде.

Далее следует рассмотреть вопросы о российском природоохранительном законодательстве, правительственных документах об охране природы. В заключение желательно провести беседу по следующему вопросу:

какие вы можете привести примеры отрицательного влияния хозяйственной деятельности человека на растительный мир? Какие мероприятия по охране природы проводятся в России? Какова роль Красной книги в сохранении растений? Какие растения охраняются в нашей местности? Какое участие принимают школьники в деле охраны природы?

При изучении раздела «Бактерии. Грибы. Лишайники» экологические знания учащихся получают дальнейшее развитие. В частности, знания о строении и жизнедеятельности бактерий, грибов и лишайников необходимо использовать для показа места этих организмов в природе [19–20].

На уроках, посвященных изучению бактерий и грибов, надо раскрыть роль их как разрушителей органических веществ в природе, «подготавливающих» почву для жизни растений. С этой целью на уроке «Значение бактерий» изучение нового материала можно начать с обсуждения вопроса: что происходит с отмершими растениями и животными? Затем в беседе, демонстрируя презентацию «Бактерии», подвести учащихся к выводу о важнейшей роли бактерий в разложении органических веществ, о значении бактерий гниения в круговороте веществ в природе.

Выводы исследования и перспективы дальнейших исследований данного направления. Постоянное внимание формированию экологических понятий дает возможность преодоления эпизодического, декларативного характера, который носит в школах природоохранительная работа. Усвоение этих понятий – основа для воспитания у школьников любви к природе, понимания значения сохранения существующих в природе взаимосвязей, участия в охране природы.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Легостаева Е.Б. Дистанционный курс «Естествознание. Ботаника и экология»: электронный учебно-методический комплекс //Хроники объединенного фонда электроны ресурсов. Наука и образование. 2014. № 10. С. 24.
2. Батриш Н.В., Белянина С.Е. Разработка сценария интеллектуально-познавательной квест-игры «Биологический серпантин» //Форум молодых ученых. 2017. № 7. С. 7–11.
3. Стрельникова Т.О., Хрусталева И.А., Куприянов А.Н. Растительный покров государственного природного заказника «Урочище Ляпунина» //Ботанические исследования Сибири и Казахстана. 2008. № 14. С. 43–53.
4. Ивонин В.М. Сельскохозяйственная экология. Новочеркасск. 2017. 110 с.
5. Roszak, T. The Cult of Information / T. Roszak. -Berkeley: University of California Press. 1994. P. 185.
6. Кривицкий С.В. Очистка поверхностных стоков с использованием гидробиотических площадок // Экология и промышленность России. 2007. № 3. С. 20–23.
7. Косых Н.П. Динамика фитомассы сфагновых мхов на болотах Западной Сибири //Интерэкспо гео-Сибирь. 2014. № 2. С. 74–78.
8. Тарасова В.Н., Сониная А.В. Лишайники: физиология, экология, лишайноиндикация //Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований. 2013. № 11. С. 76–77.
9. Миркин Б.М., Наумова Л.Г. Экология в школе: Забайкальский вариант //Биология в школе. 2010. № 1. С. 62–63.
10. Groombridge, B. Global Biodiversity. Earth s living resources in the 21st century / B. Groombridge. Cambridge: World Conservation Monitoring Center. Hoechst foundation, 2000. P. 247.
11. Цагараева Е.Ф. Использование инновационных технологий в экологическом образовании в средних школах Владикавказа //Известия Чеченского государственного педагогического университета. 2018. № 1. С. 136–141.
12. Шамсутдинова Р.И. Экология воспитания в школе. 2018. Т. 7. № 3(24)

ле //Иновационные педагогические технологии: сб. статей Междунар. научно-практ. конф. г. Казань. 2014. С. 216–218.

13. Журавлева К.С. Экология в школе //Актуальные проблемы современной экологии и экологического образования: сб. статей Всерос. научно-практ. конф. г. Орехово-Зуево. 2015. С. 7.

14. Латышин В.В. Экология в средней и высшей школе: синтез науки и образования //Экология в средней и высшей школе: сб. статей Всерос. научно-практ. конф. г. Челябинск. 2016. С. 57–60.

15. Малышев С.Н., Шеремет Н.Т. Всеобщее экологическое образование как часть национальной идеи // Использование и охрана природных ресурсов в России. 2009. № 4. С. 105–109.

16. Оказова З.П. Социальные аспекты готовности старшеклассников к исследовательской деятельности в сфере экологии //Известия Чеченского государственного педагогического университета. 2017. № 4. С. 143–148.

17. Пономарева И.Н. К проблеме экологического образования и воспитания школьников //Экология: рациональное природопользование и безопасность жизнедеятельности: сб. статей Междунар. научно-практ. конф. г. Майкоп. 2017. С. 225–228.

18. Захлебный А.Н. Каким быть курсу «Экология» на старшей ступени школы? //Непрерывное образование. 2013. № 1. С. 78–82.

19. Орлова И.Г. Экологическое образование или экологическое мировоззрение //Экологический вестник России. 2017. № 5. С. 54–59.

20. Qatley K., Jenkins J.M. Understanding Emotions. Cambridge, Mass.: Blackwell Publishers Inc., 1996. P. 24–27.

Статья поступила в редакцию 01.08.2018

Статья принята к публикации 27.08.2018

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ СТУДЕНТОВ
ПЕРВОГО КУРСА КОЛЛЕДЖА

© 2018

Андрienko Оксана Александровна, кандидат педагогических наук,
доцент кафедры психологии и педагогики*Оренбургский государственный университет, филиал в г.Орске
(462403, Россия, Орск, проспект Мира 15 А, e-mail: andrienko-oa@mail.ru)*

Аннотация. Работа педагога в учреждении среднего профессионального образования имеет свои особенности, и во многом ее специфика определяется социально-психологическими качествами студентов, знание которых позволяет организовать учебно-воспитательный процесс с учетом их возрастных и индивидуальных особенностей. Поэтому для всестороннего исследования первокурсников важно проводить диагностику их познавательных процессов, личностных качеств и межличностных отношений. Молодые люди, поступающие в учреждения среднего профессионального образования, находятся в возрасте ранней юности. Им присущи такие характеристики, как стремление к психологической самостоятельности и автономности; повышенное ощущение взрослости; изменения в системе социальных ожиданий и появление новых возможностей для самоутверждения; обостренное чувство самолюбия. В статье представлены результаты исследования личностных особенностей студентов первого курса Государственного бюджетного учреждения профессиональной образовательной организации «Магнитогорский технологический колледж имени В.П. Омельченко», обучающихся по различным направлениям подготовки. Изучены такие показатели как, тип темперамента, акцентуация характера, самооценка, агрессивность, тревожность, а также представлен среднестатистический портрет студента. Для отслеживания динамики психологического развития обучающегося предлагается «Карта психологического развития студента», в которой отражаются личностные особенности первокурсника, что позволяет педагогам более эффективно выстраивать индивидуальную работу с каждым студентом.

Ключевые слова: студент учреждения среднего профессионального образования, социально-психологические особенности студента колледжа, учет возрастных и индивидуальных психологических особенностей студента колледжа.

PSYCHOLOGICAL CHARACTERISTICS OF STUDENTS
OF THE FIRST YEAR OF COLLEGE

© 2018

Andrienko Oksana Aleksandrovna, PhD, associate professor
of the department psychology and pedagogics
*Orenburg State University, branch in Orsk**(462403, Russia, Orsk, Mira Avenue 15 A, e-mail: andrienko-oa@mail.ru)*

Abstract. The work of the teacher in the institution of secondary vocational education has its own characteristics and in many ways its specificity is determined by the socio-psychological qualities of students, the knowledge of which allows you to organize the educational process, taking into account their age and individual characteristics. Therefore, for a comprehensive study of freshmen it is important to diagnose their cognitive processes, personal qualities and interpersonal relationships. Young people enrolled in institutions of secondary vocational education are in the age of early adolescence. They are characterized by such characteristics as the desire for psychological independence and autonomy; an increased sense of adulthood associated with a change in social status; changes in the system of social expectations and the emergence of new opportunities for self-assertion; a heightened sense of self-esteem. The article presents the results of the study of the personal characteristics of first-year students of the State budget institution of the professional educational organization "Magnitogorsk technological College named after V.P. Omelchenko" studying in various areas of training. Such indicators as the type of temperament, character accentuation, self-esteem, aggressiveness, anxiety are studied, and the average portrait of a student is presented. To track the dynamics of psychological development of the student is offered "map of psychological development of the student", which reflects the personal characteristics of a freshman, allowing teachers to more effectively build individual work with each student.

Keywords: student of the institution of secondary vocational education, socio-psychological characteristics of a college student, taking into account the age and individual psychological characteristics of a college student.

Постановка проблемы в общем виде и ее связь с важными научными и практическими задачами. Современному обществу нужны специалисты, способные решать встающие перед ними профессиональные проблемы. «Это во многом зависит от компетентности выпускников, проявляющейся в их способности и готовности к деятельности, основанной на знаниях и опыте, которые приобретаются в процессе обучения, социализации и ориентированы на самоопределение и самореализацию» [1, с. 110].

Анализ последних исследований и публикаций, в которых рассматривались аспекты этой проблемы и на которых обосновывается автор; выделение нерешенных ранее частей общей проблемы. В связи с внедрением инновационных учебных программ психологические черты личности студентов интересуют многих исследователей [2]. Данной проблеме посвящены работы А.Н. Грязнова, В.Ш. Масленниковой, В.А. Боговаровой [3], О.Н. Лисиной [1], Д.В. Савельевой [4], Н.А. Тавиновой, Н.А. Барановой, С.П. Сапожниковой, Е.П. Малаховой, Л.П. Толстовой [2], С.А. Антипова, И.В. Полухиной, С.В. Сафонова [5] и др. В них пред-

ставлены особенности познавательных процессов, темперамента, характера, самооценки, общих и специальных способностей обучающихся.

Социологические исследования разных лет показывают, что студенчество учреждений среднего профессионального образования имеет свои характеристики. Оно представляет собой гетерогенную социально-демографическую группу [6]. От 30 % до 60 % студентов воспитываются в неполной семье [6–10], доход которой часто не достигает прожиточного минимума [11]. Выбирая профессию, молодежь ориентируется на стереотипы родителей, их социальное положение, а также материальный достаток [7].

Юноши и девушки, поступающие в учреждения среднего профессионального образования, находятся в возрасте ранней юности, для которого характерно:

- а) формирование самосознания, собственного мировоззрения, абстрактно-логического мышления;
- б) возрастание концентрации внимания, объема памяти;
- в) стремление к самоутверждению своей независимости и приобретения профессии;

г) максимализм суждений [12].

Заметим, что молодые люди уже в 15–16 лет осуждают выбор профессии, который диктуется ориентацией на сферу деятельности, в которой человек может быть максимально полезен другим, конъюнктурой, выгодой, практической ценностью данной профессии в конкретной ситуации общественного развития страны [13].

Студентам колледжей, техникумов присущи следующие особенности:

- достаточно раннее стремление к психологической самостоятельности и независимости, связанное с получением профессии, появлением собственных заработанных денег;
- повышенное и обостренное ощущение взрослости, связанное с изменением социального статуса [14];
- появление новых возможностей для самоутверждения, вызванных изменениями в системе социальных отношений [15].

Необходимо отметить, что работа педагога в колледже имеет свои особенности и во многом ее специфика определяется социально-психологическими особенностями студентов. Поэтому для всестороннего исследования первокурсников важно проводить диагностику их познавательных процессов, личностных качеств и межличностных отношений.

Формирование целей статьи (постановка задания).

Целью нашего исследования явилось изучение личностных особенностей студентов первого курса колледжа.

Изложение основного материала исследования с полным обоснованием полученных научных результатов. Работа проводилась на базе Магнитогорского технологического колледжа имени В.П. Омельченко. В нем приняло участие 100 человек – студенты первого курса, обучающиеся по различным направлениям подготовки.

Для изучения личностных особенностей студентов-первокурсников использовались методики: «Опросник Г. Айзенка», «Характерологический опросник К. Леонгарда» [16], «Самооценка личности» (С.А. Будасси) [17], «Опросник Басса-Дарки», адаптированный Г.А. Цукерман [18], «Субъективная оценка ситуационной и личностной тревожности» (Ч.Д. Спилбергер и Ю.Л. Ханин) [19].

В результате проведения диагностики типа темперамента были получены следующие результаты. 38% первокурсников относятся к холерическому типу темперамента, который характеризуют сила, неуравновешенность, подвижность нервной системы. Данных студентов отличает большая жизненная энергия, общительность, работоспособность, вспыльчивость, нетерпеливость, склонность к лидерству и стремление приспособить окружающий мир под себя. Юноши и девушки с большим интересом участвуют в разнообразной работе, успешно выполняют задания в высоком темпе, быстро переключаются с одного вида деятельности на другой, но при этом им трудно выполнять однообразную, монотонную работу, так как они быстро теряют интерес к ней и, если нет никакого стимулирования со стороны педагога, начинают отвлекаться. 22% опрошенных – сангвиники, отличающиеся уравновешенностью, подвижностью, общительностью, способностью легко приспосабливаться к новым условиям. Юноши и девушки без особых усилий могут ответственно работать длительное время, не волнуясь и не теряясь в сложных ситуациях, проявляя уверенность в себе, в своих знаниях и возможностях. Но, они также, как и холерики, испытывают раздражение от однообразной и монотонной работы. 28% юношей и девушек относятся к меланхолическому типу темперамента, который характеризует слабый тип нервной деятельности, неуравновешенность, чувствительность, ранимость, тревожность, глубокое переживание любого события при вялом и слабом внешнем реагировании. Такие студенты при напряженной работе на занятии быстро устают, начинают допускать ошибки и

медленно усваивают материал. Флегматики составляют всего 12% от общего числа первокурсников. Они отличаются инертностью, уравновешенностью, упорством, терпеливостью, медлительностью, спокойными реакциями на происходящее. В общении избирательны, трудно сходятся с людьми, мимика и жесты скупы, невыразительны, речь и движения неторопливы. Данные студенты испытывают затруднения, когда учебный материал подается в быстром темпе, и требуется моментальное переключение внимания с одного вида деятельности на другой. Также было выявлено, что большое количество студентов-холериков в группах продавцов (51%) и парикмахеров (52%), флегматики чаще встречаются среди радиомехаников (17%), фотографов (18%) и закройщиков (12%), а сангвиники (25%) – среди автомехаников и поваров. Меланхолики примерно в равной степени присутствуют во всех группах.

В результате проведения опросника К. Леонгарда, направленного на изучение акцентуаций характера, было выявлено, что к циклотимическому типу относятся 35% студентов, которым свойственна сравнительно частая систематическая смена настроения. В период подъема настроения они проявляют себя как люди с гипертимной акцентуацией, в периоды спада – с дистимической. Акцентуация по гипертимному типу выражена у 27% юношей и девушек. Их характеризует постоянное (или частое) пребывание в приподнятом настроении в сочетании с высокой активностью, жадной деятельностью, а также легкомысленность и склонность к аморальным поступкам. К экзальтованному типу относятся 22% первокурсников. Для них характерна крайняя впечатлительность по поводу любого события, а также ярко выраженные эмоции, словоохотливость и влюбчивость. У 21% студентов диагностирован эмотивный тип, отличающийся высокой чувствительностью, глубокими реакциями в области тонких эмоций, мягко-сердечностью, добротой, задушевностью, эмоциональной отзывчивостью, высококрасивой эмпатией. У 15% первокурсников выявлена акцентуация характера по демонстративному типу, т. е. данным юношам и девушкам свойственно постоянное стремление производить впечатление на окружающих, привлекать к себе внимание любыми способами (лживость, хвастовство, скандалы, необычное увлечение). 12% первокурсников относятся к возбудимому типу, которому присущи импульсивность поведения, раздражительность, несдержанность, вспыльчивость. У 9% учащихся акцентуация характера по застревающему типу, его особые черты – склонность к затяжным склокам, обидчивость, злопамятность, служебная и бытовая несговорчивость, а также «застревание» на своих чувствах, мыслях. К педантичному типу относятся 8% обучающихся. Для них характерна добросовестность, занудливость, аккуратность, тяга к порядку. У 6% первокурсников выражены черты тревожного типа, им свойственно сильное беспокойство за себя и близких, робость, неуверенность в собственных силах и возможностях. 4% опрошенных относятся к дистимическому типу характера, которому присущи такие черты, как пассивность, концентрация на мрачных сторонах жизни, пессимизм, серьезность.

Диагностика самооценки первокурсников показала, что у 57% студентов завышенный уровень самооценки. Это свидетельствует о переоценке ими своих сил, способностей, личностных качеств. Возможно, это связано с возрастными особенностями: в юности часто выдвигаются завышенные, нереалистические притязания, переоцениваются свои способности. Также высокая самооценка может быть отражением определенных жизненных успехов на данном возрастном промежутке или выступать как механизм самореализации (с такой самооценкой легче отстаивать свое Я). У 23% студентов средняя самооценка, т. е. они адекватно оценивают себя, что создает хорошие условия для соотнесения своих возможностей с различными задачами. У 22% первокурс-

ников заниженная самооценка, приводящая к недооценке ими своих сил, способностей, личностных качеств, что проявляется в неуверенности в себе, безразличии, отказе от инициативы.

Диагностика агрессивности у студентов по методике Басса-Дарки (адаптация Г.А. Цукерман) показала, что у 48 % первокурсников высокий уровень физической агрессии, т.е. они склонны использовать физическую силу против другого лица или объекта. Также хочется отметить, что наиболее ярко выражена физическая агрессия в группах продавцов, коммерсантов в торговле и автомехаников, менее склонны к данному типу поведения парикмахеры, радиомеханики. 44 % респондентов имеют средний уровень физической агрессии и 8 % – низкий уровень. Что касается косвенной агрессии, то 5 % первокурсников имеют высокий уровень по данному показателю. Им свойственны злобные сплетни, шутки, взрывы ярости (крик, топание ногами, битье кулаками по столу и т. п.). У 74 % студентов уровень косвенной агрессии на среднем уровне, а у 21 % – на низком. Данный вид агрессии примерно одинаково выражен у обучающихся всех направлений подготовки и находится в целом на среднем уровне. Анализируя результаты по вербальной агрессии, выявлено, что у 28 % первокурсников высокий уровень по данному показателю, т.е. им свойственно выражение негативных чувств как через ссору, крик, так и через угрозы, проклятия, ругань. Особо ярко вербальная агрессия проявляется в группе продавцов. 67 % опрошенных показали средний уровень вербальной агрессии, а 5 % – низкий.

Полученные результаты по всем шкалам методики констатируют, что наиболее агрессивными в колледже являются группы продавцов и коммерсантов в торговле, низким уровнем агрессивности обладают радиомеханики, парикмахеры и фотографы, а закройщики и автомеханики занимают среднее между ними положение. Также было обращено внимание на тот факт, что в девушки более агрессивны, чем юноши (автомеханики и радиомеханики). Если у мальчиков выражена в основном физическая агрессия, то у девочек – все три вида агрессии (физическая, косвенная, вербальная) присутствуют в поведении. Итак, по методике в целом 27 % первокурсников имеют высокий уровень агрессивности, 62 % – средний и 11 % – низкий уровень.

Данные, полученные с помощью методики Спилберга-Ханина, показывают, что у 41 % первокурсников повышенный уровень тревожности, являющийся свидетельством наличия внутренних конфликтов и сопровождающийся негативным эмоциональным фоном. 48 % первокурсников имеют средний уровень тревожности; 11 % обучающихся обладают низким уровнем тревожности.

Ранее нами было отмечено: «Для отслеживания динамики психологического развития молодых людей разработана «Карта психологического развития студента», в которой отражаются личностные особенности каждого из них, что позволяет педагогам более эффективно выстраивать индивидуальную работу со студентом» [20, с. 91].

Выводы исследования и перспективы дальнейших изысканий данного направления. После проведения всех методик на изучение личностных особенностей, среднестатистический психологический портрет первокурсника колледжа выглядит следующим образом. Это холерик, обладающий такими качествами как энергичность, подвижность, увлеченность, целеустремленность, вспыльчивость, конфликтность и несдержанность, с чертами циклотимического типа, которому свойственна частая систематическая смена настроения, а также характеризующийся немного завышенной самооценкой и тревожностью, со средним уровнем агрессивности.

Изучение психологических качеств первокурсников позволяет организовать образовательный процесс в колледже с учетом их возрастных и индивидуальных осо-

бенностей.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Лисина О.Н. Проблема изучения психологии студентами колледжа // Вестник РМАТ. 2015. №3. С. 110–113.
2. Тавинова Н.А., Баранова Н.А., Сапожников С.П., Малахова Е.П., Толстова Л.П. Личностные особенности студентов медицинского колледжа // Медицинская сестра. 2012. № 6. С. 9–11.
3. Грязнов А.Н., Масленникова В.Ш., Боговарова В.А. Социально-психологический портрет студента // Казанский педагогический журнал. 2013. № 3 (98). С. 160–167.
4. Савельева Д.В. Возрастные особенности студентов колледжа и их влияние на содержание смысло-жизненных ориентаций // Crede Experto: транспорт, общество, образование, язык. 2017. № 1. С. 112.
5. Антипов С.А., Полухина И.В., Сафонов С.В. Социально-возрастные особенности обучающихся в учреждениях СПО // Вестник Воронежского государственного технического университета. 2011. Т. 7. № 9. С. 24–28.
6. Зайко А.П. Социальный портрет студентов российских колледжей: региональный аспект // XX Международная конференция памяти профессора Л. Н. Когана «Культура, личность, общество в современном мире: Методология, опыт эмпирического исследования», 16-18 марта 2017 г., Екатеринбург. Екатеринбург: УрФУ, 2017. С. 747–752.
7. Базаев А.Г., Кулагина Е.А. Социальный портрет современного учащегося УНПО Челябинской области // Образование и наука Южного Урала. 2002. № 3. С. 35–37.
8. Михалева Л.Н., Кожекина Т.В., Ельчанинова Е.Ю., Кузнецова Л.И., Новикова С.А. Социальный портрет и жизненные ценности студента педагогического колледжа // Педагогический журнал Башкортостана. 2008. № 6. С. 74–82.
9. Сураева С.Г. Социальный портрет современного студента колледжа // Вестник Учебно-методического объединения по профессионально-педагогическому образованию / Рос. гос. проф.-пед. ун-т. Екатеринбург, 2003. Вып. 1 (32). С. 143–146.
10. Бородина Н.В., Симонян А.Р., Украинцева И.И., Хачатурова Н.Ю., Ховякова А.Л. Особенности социологического портрета студента, обучающегося по наиболее востребованным и перспективным специальностям среднего профессионального образования // Вестник Адыгейского государственного университета. Серия 3: Педагогика и психология. 2017. № 4 (208). С. 40–49.
11. Андрienко О.А. Повышение эффективности социальной адаптации первокурсников в профессиональном лицее. Магнитогорск: Магнитогорский гос. ун-т, 2008. 39 с.
12. Столяренко Л.Д. Основы психологии. Ростов н/Д: Феникс, 2002. 672 с.
13. Гинзбург М.Р. Психологическое содержание личностного самоопределения // Вопросы психологии. 1994. № 3. С. 14–16.
14. Повышение эффективности воспитательного процесса в учреждении начального профессионального образования (аспект оптимизации) : методические рекомендации / авт.-разраб. Е. А. Кулагина. Челябинск: ЧелИРПО, 2000. 78 с.
15. Безенкова Т.А. Воспитательная работа и социально-культурная деятельность в образовательной среде. Магнитогорск: Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова, 2007.
16. Большая энциклопедия психологических тестов / сост. Карелин А.А. М.: Эксмо, 2007. 412 с.
17. Корчуганова И.П. Профессиональное развитие и поддержка педагогов, работающих с детьми группы риска. / Под науч. ред. С.А. Лисицына, С.В. Тарасова. СПб.: ЛОИРО, 2006. 172 с.

18. Резапкина Г.В. Психология и выбор профессии: программа предпрофильной подготовки. М.: Генезис, 2005. 208 с.

19. Практикум по общей, экспериментальной и прикладной психологии / под ред. Н.А. Крылова, С.А. Маничева. СПб.: Питер, 2000. 560 с.

20. Андриенко О.А. Психологическое сопровождение студентов на этапе профессиональной адаптации на примере магнитогорского технологического колледжа // Дискуссия. 2017. № 4 (78). С. 88–93.

Статья поступила в редакцию 13.07.2018

Статья принята к публикации 27.08.2018

**ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ БЕЗОПАСНОСТЬ ПРЕДМЕТНО-РАЗВИВАЮЩЕЙ СРЕДЫ
В ДОШКОЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ**

© 2018

Барышникова Елена Викторовна, кандидат педагогических наук,
доцент кафедры теоретической и прикладной психологии
Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет
(454080, Россия, Челябинск, пр. Ленина, 69, e-mail: e.v.baryshnikova@mail.ru)

Аннотация. Статья посвящена исследованию характеристик психологически безопасной образовательной среды в дошкольной образовательной организации и определению психолого-педагогических условий ее проектирования для детей дошкольного возраста. В статье раскрываются теоретические предпосылки организации психологически безопасной предметно-развивающей среды для детей дошкольного возраста в дошкольной образовательной организации. Представлен анализ научных исследований и публикаций по проблеме изучения психологической безопасности предметно-развивающей среды для детей дошкольного возраста в дошкольной образовательной организации. Рассмотрены основополагающие понятия научного исследования такие, как «образовательная среда», «предметно-развивающая среда», «психологическая безопасность образовательной среды». Обосновывается значимость психологически безопасной предметно-развивающей среды в развитии психологического здоровья дошкольника и раскрывается ее роль в организации образовательного процесса для детей дошкольного возраста. Определяются психолого-педагогические условия эффективного проектирования психологически безопасной предметно-развивающей среды для детей дошкольного возраста. Особое внимание в статье уделяется принципам проектирования психологически безопасной предметно-развивающей среды в дошкольной образовательной организации. По результатам проведенного научного исследования оформляются соответствующие выводы. Основные положения и выводы статьи могут быть применены педагогами и психологами, которые занимаются проблемами дошкольного образования, в научной и профессиональной деятельности.

Ключевые слова: образовательная среда, предметно-развивающая среда, психологическая безопасность, безопасность образовательной среды, проектирование образовательной среды, принципы проектирования психологически безопасной образовательной среды, дошкольники, дошкольные образовательные организации.

**PSYCHOLOGICAL SECURITY OF THE SUBJECT-DEVELOPING MEDIA
IN PRESCHOOL EDUCATIONAL ORGANIZATION**

© 2018

Baryshnikova Elena Viktorovna, the candidate of pedagogical Sciences,
Professor of Department of theoretical and applied psychology
South Ural state humanitarian-pedagogical University
(454080, Russia, Chelyabinsk, Lenin Avenue, 69, e-mail: e.v.baryshnikova@mail.ru)

Abstract. The article is devoted to the study of the characteristics of a psychologically safe educational environment in a preschool educational organization and the definition of the psychological and pedagogical conditions for its design for preschool children. The article reveals the theoretical preconditions for the organization of a psychologically safe subject-developing environment for preschool children in a pre-school educational organization. The analysis of scientific researches and publications on the problem of studying the psychological safety of the subject-developing environment for preschool children in the pre-school educational organization. The basic concepts of scientific research such as «educational environment», «subject-developing environment», «psychological security of the educational environment» are considered. The author substantiates the importance of the psychologically safe subject-developing environment in the development of the psychological health of a preschool child and reveals its role in the organization of the educational process for preschool children. Psychological and pedagogical conditions of effective designing of psychologically safe subject-developing environment for preschool children are determined. Particular attention is paid in the article to the principles of designing a psychologically safe subject-developing environment in a pre-school educational organization. Based on the results of the scientific research, the relevant conclusions are drawn. The main provisions and conclusions of the article can be applied by teachers and psychologists who deal with problems of preschool education, in scientific and professional activities.

Keywords: educational environment, subject-developing environment, psychological security, the security of the educational environment, the design of the educational environment, the principles of designing a psychologically safe educational environment, preschoolers, preschool educational organizations.

Постановка проблемы в общем виде и ее связь с важными научными и практическими задачами. Проблема изучения психологической безопасности образовательной среды в настоящее время является особо актуальной. Актуальность указанной проблемы находит отражение в федеральном законе «Об образовании в Российской Федерации», который ориентирует образовательные организации на реализацию соответствующих принципов, регулирующих определенные отношения в сфере образования. Среди них важным является принцип «гуманистического характера образования, приоритет жизни и здоровья человека, прав и свобод личности, свободного развития личности, воспитание взаимоуважения, трудолюбия, гражданственности, патриотизма, ответственности, правовой культуры, бережного отношения к природе и окружающей среде, рационального природопользования» [1]. В связи с этим одним из приоритетных направлений в профессиональной деятельности педагогов и психологов является создание психологически безопасной образовательной среды и, в частности, безопасной предметно-развивающей среды в дошкольной

образовательной организации. Именно безопасность предметно-развивающей среды для детей дошкольного возраста является важным фактором их психического и личностного развития. Поэтому для успешного обеспечения безопасности образовательного пространства в дошкольной образовательной организации педагогам и психологам необходимо знание психологических характеристик безопасной предметно-развивающей среды, принципов и психолого-педагогических условий ее проектирования.

Анализ последних исследований и публикаций, в которых рассматривались аспекты этой проблемы и на которых обосновывается автор; выделение нерешенных ранее частей общей проблемы. Анализ состояния разработанности проблемы исследования в психолого-педагогической литературе позволил определить основные аспекты ее изучения:

– теоретические аспекты обеспечения психологической безопасности образовательной среды и разработка концепции психологической безопасности образовательной среды (И.А. Баева, С.Л. Новоселова, С.Л. Яб-

лочников и др.);

– психологическая характеристика образовательной среды (И.А. Баева, Н.А. Виноградова, Н.В. Микляева, С.Л. Новоселова и др.);

– теоретические подходы к понятию «образовательная среда» (Г.А. Ковалев, В.И. Слободчиков, Б.Д. Эльконин и др.);

– организационно-педагогические условия проектирования образовательного пространства (И.А. Баева, А.Г. Гогоберидзе, В.И. Долгова, Л.Н. Новоселова, М.В. Погодаева и др.);

– теоретические основы организации развивающей среды в дошкольном образовании (Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, Д.Б. Эльконин, С.Л. Новоселова и др.);

– концепция проектирования развивающей среды в дошкольной образовательной организации (В.А. Петровский, Л.П. Стрелкова, Л.М. Кларина, М.В. Погодаева и др.);

– требования к созданию предметно-развивающей среды (О.А. Артамонова, Т.М. Бабунова, А.Г. Гогоберидзе, Л.Н. Новоселова, М.Н. Полякова и др.);

– диагностика безопасности образовательной среды (И.А. Баева, А.Ю. Коджаспиров, В.А. Новицкая и др.).

Итак, проведенный анализ исследований и научных публикаций по проблеме изучения психологической безопасности образовательной среды показал достаточную разработанность отдельных ее аспектов. Вместе с тем следует отметить, что аспект исследования психологической безопасности предметно-развивающей среды в дошкольной образовательной организации для детей дошкольного возраста остается малоизученной областью научного исследования.

Формирование целей статьи (постановка задания).

С учетом сказанного обозначим проблему исследования, которая заключается в выявлении основных психологических характеристик безопасной предметно-развивающей среды в дошкольной образовательной организации и психолого-педагогических условий ее проектирования. В соответствии с указанной проблемой целью данной статьи является ознакомление с теоретическими предпосылками организации психологически безопасной предметно-развивающей среды в дошкольной образовательной организации.

Изложение основного материала исследования с полным обоснованием полученных научных результатов. Исследование психологической безопасности образовательной среды дошкольной образовательной организации предполагает определение категориального аппарата исследования. Поэтому, прежде всего, раскроем понятия «образовательная среда», «предметно-развивающая среда» и «психологическая безопасность образовательной среды», что в дальнейшем позволит нам разработать модель психологически безопасной образовательной среды для детей дошкольного возраста и определить условия ее эффективного функционирования. Считаем важным начать анализ вышеуказанных понятий с базового понятия «среда».

Следует сказать, что подробный анализ понятия «предметно-развивающая среда» рассматривается нами в учебном пособии [2]. Поэтому в рамках данной статьи отметим только наиболее значимые положения для нашего исследования.

В отечественной педагогике и психологии термин «среда» впервые появляется в научных работах С.Т. Шацкого, П.П. Блонского и А.С. Макаренко. Уточним, что в трудах А.С. Макаренко встречается понятие «окружающая среда». В своих научных работах С.Т. Шацкий рассматривает понятие «педагогика среды». В исследованиях П.П. Блонского данное понятие конкретизируется и вводится понятие «общественная среда ребенка».

По мнению доктора педагогических наук А.Г. Гогоберидзе, средой называются условия, в которых происходит развитие человека, а под средой развития ребенка

ученым понимается «пространство его жизнедеятельности, те условия, в которых протекает его жизнь в дошкольной организации» [3, с. 401].

О.В. Дыбина рассматривает среду как поисковое «поле» дошкольника для самостоятельных действий разного характера, проявлений познавательной, практической и творческой активности [4].

В своем понимании данного понятия сошлемся на определение доктора психологических наук И.А. Баевой, которая среду рассматривает как фактор образования и под данным понятием понимает окружение, которое состоит «из совокупности природных, материальных и социальных факторов, которые прямо или косвенно постоянно воздействуют на человека» [5, с. 11].

В понимании понятия «образовательная среда» мы также сошлемся на определение И.А. Баевой, которая трактует данное понятие как «совокупность материальных факторов образовательного процесса, межличностных отношений, которые устанавливают субъекты образования, и специально организованных психолого-педагогических условий для формирования и развития личности» [6].

Составной частью образовательной среды дошкольного образования является предметно-развивающая среда [7, с. 18]. Отметим, что в исследованиях ученых отмечаются разные подходы к толкованию данного понятия. Так, по мнению А.Г. Гогоберидзе и О.В. Солнцевой, развивающая предметно-пространственная среда – это «естественная комфортабельная обстановка, рационально организованная в пространстве и времени, насыщенная разнообразными предметами и игровыми материалами» [3].

По мнению Н.Н. Волоховой, развивающая предметно-пространственная среда дошкольного образования – это совокупность условий, оказывающих прямое и косвенное влияние на всестороннее развитие ребенка в дошкольной образовательной организации, состоянии его физического и психического здоровья, на успешность его дальнейшего образования, а также на деятельность всех участников образовательного процесса в дошкольной организации [8, с. 14].

О.В. Дыбина считает, что предметно-пространственная среда – это специальным образом организованное пространство, обеспечивающее стимулирование и реализацию интегрированных видов детской деятельности [4, с. 3].

По мнению Л.А. Пасековой, развивающая предметно-пространственная среда – это комплекс эстетических, психолого-педагогических условий, необходимых для осуществления педагогического процесса, рационально организованного в пространстве и времени, насыщенного разнообразными предметами и игровыми материалами [9].

Вслед за доктором психологических наук С.Л. Новоселовой нами под понятием «предметно-развивающая среда» понимается «система материальных объектов деятельности ребенка, функционально модернизирующая содержание развития его духовного и физического облика» [10, с. 11].

С учетом сказанного отметим, что в психолого-педагогической литературе понятие «предметно-развивающая среда» рассматривается в широком и узком смысле. В широком смысле это любое социокультурное пространство, в рамках которого стихийно или с различной степенью организованности осуществляется процесс развития личности дошкольника. В узком смысле – это средовое пространство, заполненное предметами мебели, быта, развивающими игрушками, игровыми материалами и пособиями, с помощью которых дети дошкольного возраста под руководством взрослых осваивают окружающий мир.

Анализ психолого-педагогической литературы позволил нам выявить роль предметно-развивающей среды в развитии личности детей дошкольного возраста. По

мнению ученых [11–13], предметно-развивающая среда играет огромную роль в развитии личности дошкольника, обеспечивая зону его ближайшего развития. Она способствует всестороннему развитию его личности и направлена на развитие психического и эмоционального благополучия в дошкольной образовательной организации.

Предметно-развивающая среда в дошкольной образовательной организации выполняет информационную, развивающую, воспитывающую, организационную функции. На наш взгляд, не менее важное значение в дошкольном образовании приобретает функция сохранения психологического здоровья. В соответствии с данной функцией, по нашему мнению, содержание материалов и оборудования в дошкольной образовательной организации, их размещение, планировка помещений, их цветовые характеристики должны быть направлены на развитие положительных эмоций, создание чувства защищенности и психологического комфорта дошкольников, предоставление им возможности найти себе удобное и безопасное место для коллективной и индивидуальной деятельности. В связи с этим в дошкольной образовательной организации для развития личности дошкольников важно создавать психологически безопасную предметно-развивающую среду, которая бы удовлетворяла всем требованиям и условиям безопасности и способствовала бы психологическому развитию детей дошкольного возраста.

Доктор педагогических наук М.В. Погодаева под безопасностью личности понимает сложную многофункциональную систему, которая направлена на обеспечение безопасности ее жизнедеятельности, развитие культуры безопасности, становление личностных качеств, позволяющих переживать происходящие события, давать им оценку и действовать в соответствии с ситуацией [14]. В докторской диссертации ученым раскрываются условия безопасного развития личности дошкольника, к которым ею относятся: создание безопасной адаптивно-развивающей среды, взаимодействие с семьей и общественными организациями для предупреждения фактов насилия, снижение других факторов социального риска, организация разнообразной многофункциональной предметно-развивающей среды, развитие перцептивных и когнитивных процессов дошкольников, обеспечивающих адекватное восприятие и взаимодействие с окружающим миром [15].

Понятие «безопасность» И.А. Баевой и Е.Б. Лактионовой определяется как состояние защищенности жизненно важных интересов личности, общества и государства от внутренних и внешних угроз [6]. Отметим, что основные положения концепции психологической безопасности образовательной среды достаточно подробно разработаны И.А. Баевой и представлены в ее докторской диссертации [5]. Под психологической безопасностью ученым понимается «состояние образовательной среды, свободное от проявлений психологического насилия во взаимодействии, способствующее удовлетворению потребностей в личностно-доверительном общении, создающее референтную значимость среды и обеспечивающее психическое здоровье включенных в нее участников» [16, с. 137].

Наиболее важными условиями образовательной среды, создающими и обеспечивающими психологическую безопасность, по мнению И.А. Баевой, являются следующие: доброжелательные взаимоотношения, психологическая поддержка, забота о безопасности каждого участника образовательного процесса, поддержание дисциплины, обучение социальным навыкам взаимодействия, повышение родительского и общественного участия в создании образовательной среды для обучающихся [17].

Как считает доктор психологических наук В.И. Долгова, психологически безопасную развивающую среду следует рассматривать как «единую систему, которая

имеет концептуальные основы реализации здоровьесформирующей и здоровьесберегающей деятельности в условиях учебного учреждения, методическое сопровождение данного вида деятельности и педагогический инструментарий» [18]. К условиям создания психологически безопасной среды в дошкольной образовательной организации ученым относятся следующие: внедрение инновационных программ и технологий здоровьесберегающего направления, благоприятный психологический климат, соблюдение высоких эстетических и гигиенических показателей и санитарно-гигиенического состояния предметно-развивающего пространства образовательной организации, рациональная организация жизнедеятельности дошкольников с учетом возрастных и психофизиологических особенностей, взаимодействие и координация усилий всех участников образовательного процесса.

Мы придерживаемся мнения И.А. Баевой о том, что «качество образовательной среды определяется качеством пространственно-предметного содержания данной среды, качеством социальных отношений в данной среде и качеством связей между пространственно-предметным и социальными компонентами этой среды» [6]. С учетом этого считаем важным рассмотреть характеристики психологически безопасной предметно-развивающей среды для детей дошкольного возраста.

К психологическим характеристикам образовательной среды И.А. Баевой относятся: доброжелательная атмосфера, высокий уровень вовлеченности субъектов образовательного процесса в образовательную среду, удовлетворенность взаимоотношениями между участниками образовательной среды, уважительное отношение участников образовательной среды [6, с. 34].

К основополагающим характеристикам психологически безопасной среды В.И. Долгова относит следующие: развивающий характер пространства детства, комфортность, функциональную надежность, эстетические и гигиенические показатели [18].

По мнению М.В. Погодаевой, характеристиками психологической безопасности образовательной среды являются: удовлетворенность образовательной средой и защищенность от психологического насилия во взаимодействии с образовательной средой [15].

По мнению других ученых [19–27] безопасная предметно-развивающая среда должна быть комфортной и соответствовать санитарно-гигиеническим нормам, требованиям по обеспечению надежности и безопасности их использования, подтверждаемых сертификатами безопасности и качества. К основным характеристикам ее безопасности в дошкольной образовательной организации учеными относятся: исправность и сохранность материалов и оборудования, оптимальное количество игр, игрушек и пособий в соответствии с их назначением и количеством детей в группе.

На наш взгляд, психологически безопасная предметно-развивающая среда для детей дошкольного возраста должна обладать следующими характеристиками: не вызывать агрессивность, жестокость, насилие, страх, неуверенность, беспокойство, не повышать тревожность и состояние незащищенности.

С учетом сказанного считаем, что рассмотренные характеристики психологически безопасной предметно-развивающей среды позволят педагогам и психологам создавать безопасные условия в дошкольной образовательной организации для взаимодействия субъектов образовательного процесса с предметно-развивающей средой.

Надо сказать, что проектирование психологически безопасной предметно-развивающей среды в дошкольной образовательной организации требует не только знание ее психологических характеристик, но и выполнение требований, регламентированных санитарными нормами и правилами безопасности жизнедеятельности в дошкольной образовательной организации, и соблюде-

ние принципов ее безопасности.

Отметим, что в работе Л.Г. Киреевой раскрываются ведущие принципы построения предметно-развивающей среды, разработанные В.А. Петровским, Л.П. Стрелковой, Л.М. Клариной и Л.А. Смывиной [28]. К ним относятся: принцип позиции при взаимодействии и дистанции при общении, принцип активности, принцип стабильности и динамичности, принцип комплексирования и гибкого зонирования, принцип индивидуальной комфортности и эмоционального благополучия каждого ребенка и взрослого, принцип сочетания привычных и неординарных элементов в эстетической организации среды, принцип открытости-закрытости, принцип учета половых и возрастных различий детей дошкольного возраста.

Наряду с этими принципами учеными разрабатываются и принципы обеспечения психологической безопасности образовательной среды. Так, к принципам создания психологически безопасной образовательной среды И.А. Баевой относятся: принцип опоры на развивающее образование, принцип психологической защиты личности, принцип помощи в формировании социально-психологической умелости [5, с. 18]. В свою очередь, М.В. Погодаева считает, что при проектировании предметно-развивающего пространства безопасного дошкольного детства в дошкольной образовательной организации необходимо руководствоваться следующими принципами: гуманизации, культуросообразности, природосообразности, целостности, опережающего обучения в области безопасной жизнедеятельности [15, с. 20].

На наш взгляд, указанные принципы построения предметно-развивающей среды в дошкольной образовательной организации не только дают представление об основных характеристиках психологически безопасной образовательной среды для детей дошкольного возраста, но и обеспечивают психологическую безопасность дошкольников при их взаимодействии с предметно-развивающей средой.

Выводы исследования и перспективы дальнейших изысканий данного направления. Подводя итог вышесказанному, отметим следующее:

1. Проблема психологической безопасности образовательной среды в дошкольной образовательной организации является важной и требует дальнейшего ее изучения в аспекте уточнения и конкретизации понятия «психологическая безопасность предметно-развивающей среды» применительно к дошкольному образованию, в аспекте подготовки педагогов и психологов к проектированию психологически безопасной образовательной среды в дошкольной образовательной организации.

2. Предметно-развивающая среда в дошкольной образовательной организации представляет совокупность материальных объектов, важная роль которых заключается в развитии у дошкольников не только элементарных форм самообслуживания, но и в психологическом и педагогическом воздействии на личность дошкольника, организации познавательной деятельности дошкольников, формировании у них навыков учебной деятельности и обеспечении их всестороннего развития.

3. Психологически безопасная предметно-развивающая среда в дошкольной образовательной организации не только способствует развитию психологически здоровой личности дошкольников, но и способствует гармонизации психического здоровья всех участников образовательного процесса.

4. Создание психологически безопасной предметно-развивающей среды в дошкольной образовательной организации должно являться приоритетным направлением деятельности психологической службы в системе дошкольного образования.

Перспективой дальнейшего исследования может быть реализация психолого-педагогических условий проектирования психологически безопасной предметно-развивающей среды в дошкольной образовательной

организации для детей дошкольного возраста.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации». Новосибирск: Норматика, 2013. 128 с.
2. Барышникова Е.В. Предметно-развивающая среда в дошкольной образовательной организации. Челябинск: Изд-во Юж.-Урал. гос. гуман.-пед. ун-та, 2017. 183 с.
3. Дошкольная педагогика с основами методик воспитания и обучения: учебник для вузов. Стандарт третьего поколения / под ред. А.Г. Гогоберидзе, О.В. Солнцева. СПб.: Питер, 2013. 464 с.
4. Дыбина О.В. и др. Моделирование развивающей предметно-пространственной среды в детском саду: метод. пособие. М.: ТЦ Сфера, 2015. 128 с.
5. Баева И.А. Психологическая безопасность образовательной среды: теоретические основы и технология создания: автореф. на соиск. ученой степ. д-ра психол. наук: 19.00.07 – педагогическая психология. Санкт-Петербург, 2002. 45 с.
6. Баева И.А., Лактионова Е.Б. Психологические характеристики образовательной среды / Педагогическая психология. СПб.: Питер, 2011. С. 25–48.
7. Виноградова Н.А. Интерактивная предметно-развивающая и игровая среда детского сада: учебное пособие. М.: УЦ «Перспектива», 2011. 208 с.
8. Развивающая предметно-пространственная среда детского сада на основе ФГОС ДО / авт.-сост. Н.Н. Волохова. Волгоград: Учитель, 2016. 154 с.
9. Пасекова Л.А. Предметно-развивающая среда: метод. реком. для воспитателей дошкольных образовательных организаций. СПб.: Астерион, 2012. 24 с.
10. Новоселова С.Л. Развивающая предметная среда: метод. рекомендации. М.: Центр инноваций в педагогике, 2013. С. 3-70.
11. Попова Е.В. Игры и игрушки для детей раннего и дошкольного возраста: курс лекций. Челябинск: Изд-во Южно-Урал. гос. гуман.-пед. ун-та, 2017. 143 с.
12. Шакирова Е.В., Белкина В.Н. Развивающая предметно-пространственная среда детского сада: содержание и подходы к организации // Ярославский педагогический вестник. 2018. № 3. С. 40–45.
13. Микляева Н.В. Предметно-развивающая среда детского сада в контексте ФГТ. М.: Сфера, 2013. 128 с.
14. Погодаева М.В. Психологическая безопасность как фактор адаптации ребенка в дошкольном учреждении // Вестник ТГПУ. 2014. № 6 (147). С. 92–96.
15. Погодаева М.В. Проектирование пространства безопасного детства (на примере дошкольного возраста): автореф. на соиск. ученой степ. д-ра пед. наук: 13.00.01 – общая педагогика, история педагогики и образования. Кемерово, 2017. 38 с.
16. Баева И.А. Сопровождение психологической безопасности в образовательной среде // Вестник Челябинского государственного педагогического университета, 2015. № 6. С. 135–141.
17. Баева И.А. Психологическая безопасность образовательной среды в структуре комплексной безопасности образовательной организации // КПЖ. 2017. № 6 (125). С. 12–17.
18. Долгова В.И., Аплеева И.А. Здоровьесберегающая психологически безопасная развивающая среда дошкольного образовательного учреждения // Ученые записки университета Лесгафта. 2016. № 6 (136). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/zdoroviesberegayuschaya-psihologicheski-bezopasnaya-razvivayuschaya-sreda-doshkolnogo-obrazovatel'nogo-uchrezhdeniya> (дата обращения: 20.07.2018).
19. Яблочников С.Л., Яблочникова И.О. Психологическая составляющая безопасности системы образования // Личность в меняющемся мире: здоровье, адаптация, развитие. 2015. № 3 (10). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/psihologicheskaya-sostavlyayuschaya-bezopasnosti-sistemy-obrazovaniya> (дата обращения: 20.07.2018).

20.07.2018).

20. Новицкая В.А., Яфизова Р.И. Экспертиза качества образовательной среды в группах раннего возраста // Современное дошкольное образование. 2018. № 5 (87). С. 38–53.

21. Люсова О.В. Психологическая безопасность образовательной среды и субъективное благополучие обучающихся // Вестник ВолГУ. Серия 11. Естественные науки. 2015. № 2. С. 132–140.

22. Карымова О.С. и др. Психологическая безопасность образовательной среды: теория и исследования. Ставрополь: Логос, 2016. 164 с.

23. Коджаспиров А.Ю. Диагностика психологической безопасности образовательной среды: методическое пособие. Москва: Экон-Информ, 2009. 115 с.

24. 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.

25. Тумакова О.Е., Евдешина М.Ю. Образовательная среда территории детского сада как комплекс условий // Карельский научный журнал. 2014. № 4 (9). С. 90-93.

26. Архипова И.В., Бусыгина А.Л., Фирсова Т.А. Исследование социальных показателей адаптации детей с особенностями развития в условиях дошкольного образовательного учреждения // Балтийский гуманитарный журнал. 2016. Т. 5. № 4 (17). С. 149-153.

27. Ремезова Л.А. К проблеме социализации детей дошкольного возраста с нарушениями зрения в продуктивных видах деятельности // Балтийский гуманитарный журнал. 2016. Т. 5. № 3 (16). С. 161-165.

28. Киреева Л.Г. Организация предметно-развивающей среды: из опыта работы. Волгоград: Учитель, 2013. 143 с.

Статья поступила в редакцию 02.07.2018

Статья принята к публикации 27.08.2018

УДК 159.9.07

АНТИЦИПАЦИОННАЯ СОСТОЯТЕЛЬНОСТЬ КАК ПРЕДИКТОР СУБЪЕКТИВНОГО БЛАГОПОЛУЧИЯ СТУДЕНТОВ

© 2018

Даниленко Ольга Ивановна, доктор культурологии, профессор
кафедры общей психологии факультета психологии
Санкт-Петербургский государственный университет

(199034, Россия, Санкт-Петербург, наб. Макарова д. 6, e-mail: danilenko.olga@gmail.com)

Аннотация. Субъективное благополучие студента рассматривается как показатель успешности преодоления трудностей учебного процесса. На основе обзора литературы формулируется предположение о перспективности расширения корпуса личностных характеристик, которые могут выступать в качестве ресурсов совладания с трудностями. В качестве таковых предлагается учитывать характеристики, обеспечивающие возможность заблаговременной подготовки к событиям, требующим преодоления. Описывается модель антиципационной состоятельности студентов, включающая такие характеристики. Приводятся данные эмпирического исследования, цель которого — выявить относительный вклад компонентов антиципационной состоятельности в субъективное благополучие учащихся вузов. В опросе приняли участие 276 студентов старших курсов разных специальностей. Для определения показателей антиципационной состоятельности студентов использован опросник АС-ВУЗ-2; для определения показателей субъективного благополучия «Шкала субъективного благополучия» (адаптация М.В. Соколовой) и «Шкала удовлетворенности жизнью» Е. Diener (адаптация Д.А. Леонтьева и Е.Н. Осина). Для обработки данных использованы корреляционный и регрессионный анализ. Результаты. Обнаружены взаимосвязи показателей субъективного благополучия, общего показателя и каждого из компонентов антиципационной состоятельности студентов: *дисциплинированность, предусмотрительность, саморегуляция в учебной деятельности, самооценка успешности и психофизиологическая саморегуляция*. В число значимых позитивных предикторов академической успеваемости студентов входят компоненты антиципационной состоятельности: *предусмотрительность, саморегуляция в учебной деятельности и психосоматическая саморегуляция*. Наиболее сильным предиктором субъективного благополучия является компонент антиципационной состоятельности студентов *предусмотрительность*, который отражает действенную заботу субъекта об использовании возможностей вуза и своих ресурсов для успешной деятельности в более или менее отдаленной перспективе.

Ключевые слова: субъективное благополучие; удовлетворенность жизнью; предикторы субъективного благополучия; антиципационная состоятельность; студенты; «ориентированный-на-будущее» копинг; личностные ресурсы.

ANTICIPATION COMPETENCY AS THE PREDICTOR OF SUBJECTIVE WELL-BEING OF STUDENTS

© 2018

Danilenko Olga Ivanovna, Doctor of Culturology, Professor of the Department
of General Psychology, Faculty of Psychology,
St. Petersburg State University

(199034, Russia, Sankt-Peterburg, Makarova embankment, 6, e-mail: danilenko.olga@gmail.com)

Abstract. The Subjective well-being of a student is viewed as an indicator of the success in coping with difficulties of the learning process. On the basis of the review of literature, the supposition about the promising outlook of the expansion of the framework of personal characteristics is formulated, which characteristics can serve as resources for coping with difficulties. As such, it is proposed to take into consideration the characteristics which provide for the ability for anticipatory preparation to the events which require coping with. The model of students' anticipation competency which includes such characteristics is described. The data of the empirical research are given, the purpose of which is to reveal the contribution of components of students' anticipation competency to the subjective well-being of students attending higher education institutions. 276 senior students with different majors participated in the survey. In order to determine the indicators of the students' anticipation competency, the AS-VUZ-2 questionnaire was used; for the determination of subjective well-being indicators, the "Subjective Well-Being Scale" Perrudel-Badoux, Mendelsohn, Chiche (adaptation by M. V. Sokolova) and the Satisfaction with Life Scale by E. Diener (adaptation by D. A. Leontyeva and Ye. N. Osina) were used. The correlation and the regression analyses were used for data processing. The results. Interrelations between the indicators of subjective well-being, of the general indicator and of each of the components of the anticipation competency of university students were discovered: *discipline, foresight, self-regulation in educational activity, and psychophysiological self-regulation*. The number of significant positive predictors of academic achievements in university students include anticipation competency components: *foresight, self-regulation in educational activity, and psychophysiological self-regulation*. The most powerful predictor of the subjective well-being is the component of the anticipation competency of students is *the foresight* which reflects the efficient care of a students in using the opportunities of a higher education institution and his/her resources for successful activities in a more or less distant prospect.

Keywords: subjective well-being; satisfaction with life; predictors of subjective well-being; anticipation competency; university students; future-oriented coping; personality resources

Проблема предикторов субъективного благополучия активно обсуждается в научной психологии в последние десятилетия в ответ на запросы практики. Обращаясь к специалисту, страдающий человек ждет, что ему помогут справиться с неблагоприятными обстоятельствами и негативными психологическими состояниями. Переживание субъективного благополучия знаменует успешное преодоление трудной ситуации. Это делает важным поиск ответа на вопрос: какие факторы обуславливают обретение и сохранение позитивного эмоционального фона и удовлетворенности жизнью несмотря на ее неизбежные сложности.

Существует немало корреляционных исследова-

ний, направленных на выявление взаимосвязей субъективного благополучия и других проявлений человека. Использование регрессионного анализа позволяет выявить предикторы субъективного благополучия, в качестве которых рассматриваются психологические характеристики, а также культурная принадлежность, экономический и социальный статус, пол, возраст и др. В соответствии с пониманием субъективного благополучия как интегративной характеристики, объединяющей аффективную (эмоциональная оценка своей жизни через соотношение положительного и отрицательного переживания) и когнитивную (оценка удовлетворенности жизнью) оставляющие [1-3] для оценки субъектив-

ного благополучия используются показатели обеих составляющих.

Проведенный в 1990-е годы мета-анализ исследований показал тесную связь с субъективным благополучием ряда психологических характеристик, таких как эмоциональная стабильность, жизнестойкость, надежность, личностные черты, психодинамические характеристики человека и др. Выявлено, что в качестве позитивных предикторов субъективного благополучия выступают факторы Большой пятерки Экстраверсия (Extraversion) и Согласие (Agreeableness); Нейротизм (Neuroticism) является сильным негативным предиктором удовлетворенности жизнью и счастья [4]. В более поздних исследованиях эти выводы, как правило, находили подтверждение. В частности, испанские ученые обнаружили совпадающие по направленности взаимосвязи субъективного благополучия с Экстраверсией и Нейротизмом. В этом же исследовании было показано, что демографические характеристики (пол, возраст, семейное положение респондентов) существенно влияют на предикцию субъективного благополучия личностными чертами [5]. Российские ученые также выявили негативную связь показателей субъективного благополучия и фактора Нейротизм из Большой пятерки [6]. Роль психодинамических характеристик как предикторов эмоциональной составляющей субъективного благополучия и удовлетворенности жизнью показана в исследовании Р.М. Шамянова и М.В. Григорьевой [7].

Важным направлением исследований является сравнение вкладов различных личностных характеристик в субъективное благополучие представителей разных групп. Так, А.А. Шадрин показал, что в число предикторов субъективного благополучия курсантов военного института и студентов входят различные социально-психологические показатели, характеризующие смысло-жизненные ориентации, установки, ценности, свойства и базовые убеждения личности; выявленные особенности объясняются спецификой социализации представителей этих групп [8]. В исследовании Р.М. Шамянова и Н.Ж. Султнязовой проведено сравнение предикторов субъективного благополучия у лиц, принадлежащих к разным этническим группам; в качестве независимых переменных приняты ценности личности и отношения к культурным традициям [9]. Е.Н. Еремина выявляла, какие личностные черты (по опроснику Р.Кэттелла) являются предикторами разных проявлений субъективного благополучия у работающих и безработных граждан [10].

Специфической группой, привлекающей внимание психологов, являются студенты. Выявлена связь субъективного благополучия студентов с защитными механизмами психики: практически все показатели выраженности защитных механизмов (по Келлерману-Плутчику) коррелируют с показателями психологического неблагополучия [6]. С.В. Яремчук обнаружила, что субъективное благополучие отрицательно коррелирует с числом и выраженностью внутриличностного конфликта в ценностной сфере. Переживание субъективного неблагополучия усиливает мотивацию преобразования себя и своей жизни [11]. Сравнение влияния ситуационных и личностных факторов субъективного благополучия у студентов позволило О.Ю. Зотовой с коллегами сделать вывод, что по сравнению с обстоятельствами жизни и личностными особенностями более значимыми предсказателями переживания счастья являются характеристики личности, связанные с реализацией своего потенциала [12].

Для нас уровень субъективного благополучия студента — это показатель того, насколько ему удастся справиться с трудностями своей жизни, как общими, которые он разделяет с другими гражданами страны в условиях современной экономической и социальной реальности, так и специфическими, связанными со статусом учащегося вуза. Освоение сложной учебной программы,

проверка знаний во время экзаменов, забота о будущем трудоустройстве и т.д. заставляют молодого человека испытывать напряжение. Опираясь на модель П.Вонга, мы рассматриваем успешное преодоление трудных ситуаций как результат мобилизации соответствующих ресурсов [13]. Наряду с психологическими (когнитивные, эмоциональные, волевые качества), социальными, материальными и иными возможностями важную роль в процессе совладания играют личностные характеристики — «черты и установки, которые полезны для регуляции поведения в различных стрессогенных ситуациях» [14, с.213]. Исследуя ресурсы совладания у студентов с разным уровнем субъективного благополучия мы обнаружили значимые различия. Дисперсионный анализ показал, что у лиц с более высоким уровнем субъективного благополучия более высокие показатели всех компонентов и общей жизнестойкости, самоуважения, оптимизма как атрибутивного стиля, предпочтения копинг-стратегии «планирование решения проблемы». У лиц с более низким уровнем субъективного благополучия сильнее выражена общая напряженность психологических защит, они чаще предпочитают копинг-стратегии «бегство-избегание», у них выше показатель самоуважения «внутренняя неустрашенность». Регрессионный анализ показал, что наибольший вклад в субъективное благополучие вносят компоненты жизнестойкости «вовлеченность» и «принятие риска» и компонент самоотношения «саморуководство» [15].

Мы полагаем, что дальнейшие поиски факторов субъективного благополучия студентов предполагают расширение корпуса личностных характеристик, которые могут выступать в качестве ресурсов совладания с учетом специфики деятельности учащихся вузов. В качестве таковых мы видим характеристики, обеспечивающие заблаговременное совладание с трудностями учебы.

Тема заблаговременного совладания со стрессом — копинга, ориентированного на будущее (*future-oriented coping*) — стала разрабатываться относительно недавно в рамках психологии совладающего поведения. В литературе представлены описания разных типов такого копинга, разработаны методики для измерения выраженности соответствующих копинг-стратегий [16-20 и др.]. Условием заблаговременного совладания является антиципация — способность действовать и принимать решения с определенным временно-пространственным упреждением в отношении ожидаемых, будущих событий [21, с. 5]. В работах В.Д. Менделевича и его коллег сформулирована и получила развитие концепция антиципационной состоятельности (прогностической компетентности) личности как способности с высокой вероятностью предвосхищать ход событий, прогнозировать развитие ситуаций и собственные реакции на них, действовать с временно-пространственным упреждением. «Таким образом, антиципационная состоятельность характеризуется *определенным уровнем развития антиципационных способностей* в системе личности» [22, с. 50]. Созданный В.Д. Менделевичем опросник «Тест антиципационной состоятельности (прогностической компетентности)» позволяет определить общий уровень антиципационной состоятельности и трех его компонентов — личностно-ситуативной, временной и пространственной антиципационной состоятельности.

Антиципационная состоятельность рассматривается В.Д. Менделевичем как компонент системы стабилизации личности, поскольку она обеспечивает возможность заблаговременной подготовки к событиям, требующим преодоления [23, с.67]. Мы предположили, что эта личностная характеристика способствует подготовке студентов к возможным трудностям в учебе и как следствие — переживанию субъективного благополучия. Однако корреляционное исследование, в котором был использован Тест антиципационной состоятельности, не выявил значимых корреляционных связей показателей этого

теста и опросников, определяющих уровень субъективного благополучия [24]. Мы полагаем, что это объясняется спецификой учебной деятельности и трудностей, которые студенту надо учитывать и к которым следует готовиться.

Таким образом, нами была поставлена задача построения модели антиципационной состоятельности студента.

Теоретическое и эмпирическое исследование позволило обосновать пятифакторную модель антиципационной состоятельности студента. Созданный нами опросник АС-ВУЗ-2 дает возможность получить показатели шкал, соответствующих этой модели. Кратко представим содержание выявленных нами компонентов антиципационной состоятельности (далее — АС) студентов.

Дисциплинированность — характеристика, отражающая способность отвечать требованиям учебного процесса с точки зрения времени посещения занятий, соблюдения сроков сдачи письменных работ и т.п.

Предусмотрительность отражает действенную заботу о будущем: насколько студент использует возможности, которые предоставляет ему вуз, учитывает и обогащает ресурсы для реализации своих намерений, учитывая возможные трудности на пути к своим целям.

Саморегуляция в учебной деятельности — характеристика, отражающая способность адекватно оценивать требования учебного процесса и свои возможности.

Показатели компонента *психосоматическая саморегуляция* свидетельствуют том, заботится ли он о своем самочувствии как условии успешной учебы, особенно в периоды повышенных нагрузок. Особый смысл по сравнению с другими имеет компонент *самооценка успешности*. Ответы на соответствующие пункты опросника свидетельствуют о том, как студент сам оценивает свои успехи в учебе. Мы рассматриваем шкалу *самооценка успешности* как вспомогательную по отношению к основным шкалам, позволяющим оценить АС студента [25, с.38-40].

Общая гипотеза представленного здесь эмпирического исследования состоит в том, что антиципационная состоятельность студента может служить предиктором его субъективного благополучия.

Цель исследования: выявить относительный вклад компонентов антиципационной состоятельности студентов в их субъективное благополучие.

Для проверки гипотезы и достижения цели исследования использованы следующие *методики*:

1) авторский опросник АС-ВУЗ-2; учитывались показатели шкал: дисциплинированность; предусмотрительность; саморегуляция в учебной деятельности, психофизиологическая саморегуляция и общий показатель антиципационной состоятельности студентов [25];

2) «Шкала субъективного благополучия» (ШСБ) Regrudel-Badoux, Mendelsohn, Chiche (адаптация М.В.Соколовой [26]); «Шкала удовлетворенности жизнью» (ШУДЖ) Е. Diener в адаптации Д.А. Леонтьева и Е.Н. Осина [27].

Для обработки полученных данных использованы *методы математической статистики*: первичные статистики, корреляционный анализ (г-Пирсона), регрессионный анализ. При обработке данных использовался пакет статистических программ Statistica 8.0.

Выборка. В исследовании приняли участие 276 студентов, обучающихся на старших курсах одного из вузов Санкт-Петербурга по различным специальностям; из них мужчин 69 (25%), женщин 193 (70%); у 14 (5%) пол не заполнен в анкете; средний возраст 21,8 лет.

Опрос проводился в бланковой форме в аудитории анонимно и добровольно в мае 2017 года.

Результаты. Для выявления взаимосвязей показателей субъективного благополучия и АС студентов был проведен корреляционный анализ. Его результаты представлены в таблице 1.

Таблица 1. Взаимосвязь показателей субъективного благополучия по опросникам ШСБ и ШУДЖ с показателями АС студентов

Показатели АС студентов	Показатели субъективного благополучия по методикам	
	ШСБ	ШУДЖ
Дисциплинированность	-0,22***	0,14*
Предусмотрительность	-0,36***	0,33***
Саморегуляция в учебной деятельности	-0,37***	0,27***
Самооценка успешности	-0,16*	0,15*
Психофизиологическая саморегуляция	-0,28***	0,18**
Общий показатель АС студентов	-0,45***	0,35***

Примечания: 1) более высоким показателям опросника ШСБ соответствуют более низкий уровень субъективного благополучия субъекта; 2) *** $p < 0,001$; ** $p < 0,01$; * $p < 0,05$.

Результаты корреляционного анализа выявили наличие статистически значимых взаимосвязей показателей субъективного благополучия по обоим методикам с показателями всех компонентов и общим показателем АС студентов. Какие из компонентов АС можно рассматривать в качестве значимых предикторов субъективного благополучия студентов? Для ответа на этот вопрос был осуществлен регрессионный анализ, где в качестве зависимой переменной выступает показатель субъективного благополучия студентов, а в качестве независимых переменных учитывались компоненты АС студентов *дисциплинированность*, *предусмотрительность*, *саморегуляция в учебной деятельности*, *самооценка успешности* и *психофизиологическая саморегуляция*. Для построения регрессионной модели был использован метод подбора параметров из заранее заданного списка Forward stepwise. Этот алгоритм последовательно подбирает в модель параметры (предикторы), которые имеют максимальный вклад в прогноз до тех пор пока множественная корреляция не начинает уменьшаться. Соответственно в модель подбирается минимальное количество параметров, которые улучшают общую предсказательную силу модели и исключаются те параметры, которые уменьшают ее прогностические возможности. Мы предлагаем в таблице 2 только показатели, вошедшие в модель, исходя из предложенного алгоритма.

Таблица 2. Компоненты АС студентов как предикторы субъективного благополучия

Зависимая переменная	Шкалы методики АС-ВУЗ, изначально введенные в алгоритм Forward stepwise	β	t	p
Показатель субъективного благополучия по опроснику ШСБ	Саморегуляция в учебной деятельности	-0,24	-3,785	0,000
	Предусмотрительность	-0,24	-3,853	0,000
	Психосоматическая саморегуляция	-0,15	-2,527	0,012
Показатель субъективного благополучия по опроснику ШУДЖ	Предусмотрительность	0,26	4,024	0,000
	Саморегуляция в учебной деятельности	0,15	2,368	0,019
	Психосоматическая саморегуляция	0,08	1,244	0,214

Примечание: более высоким показателям опросника ШСБ соответствуют более низкий уровень субъективного благополучия субъекта.

В первой регрессионной модели, где в качестве зависимой переменной выступает показатель субъективного благополучия методики ШСБ, $R = 0,465$; $R^2 = 0,216$ $F(3, 237) = 21,881$; $p < 0,000$. Стандартная ошибка предсказания: 11,973. Модель объясняет 22% дисперсии зависимой переменной. В конечную модель входят три переменных. Выявлено, что среди учтенных предикторов положительный вклад в показатель субъективное благополучие вносят компоненты антиципационной состоятельности *предусмотрительность* ($\beta = -0,24$) и *саморегуляция в учебной деятельности* ($\beta = -0,24$) и *психосоматическая саморегуляция* ($-0,15$).

Во второй регрессионной модели, где в качестве зависимой переменной выступает показатель субъективного благополучия методики ШУДЖ, $R = 0,374$; $R^2 =$

0,140; $F(3,245)=13,318$; $p<0,000$. Стандартная ошибка предсказания: 5,837. Модель объясняет 14% дисперсии зависимой переменной. В конечную модель входят две переменных. Среди учтенных предикторов положительный вклад в показатель субъективное благополучие вносят компоненты АС *предусмотрительность* ($\beta=0,26$) и *саморегуляция в учебной деятельности* ($\beta=0,15$). Значимость отличия коэффициентов регрессии для переменной *психосоматическая саморегуляция* близок к нулю, поэтому мы не включаем его в анализ результатов.

Данные, полученные посредством регрессионного анализа свидетельствуют, что показатели АС студентов *предусмотрительность*, *саморегуляция в учебной деятельности* и *психосоматическая саморегуляция* могут служить в качестве предикторов субъективного благополучия студентов. Таким образом, наша гипотеза получила подтверждение.

Обсуждение. Для получения данных о субъективном благополучии студентов мы использовали две методики. Как упоминалось выше, в соответствии с пониманием субъективного благополучия как интегративной характеристики, для оценки субъективного благополучия используются показатели эмоциональной оценки своей жизни и оценки удовлетворенности жизнью. Показатели Шкалы субъективного благополучия позволяют поучить данные об эмоциональном компоненте субъективного благополучия [26], показатели Шкала удовлетворенности жизнью «измеряет когнитивную оценку соответствия жизненных обстоятельств ожиданиям индивида» [27]. Поскольку в опроснике Шкала субъективного благополучия более высоким показателям опросника соответствуют более низкий уровень субъективного благополучия субъекта, можно сказать о наличии позитивных связей как эмоциональной, так и когнитивной составляющих субъективного благополучия с каждым из компонентов АС студентов.

Данные регрессионного анализа показали, что в качестве значимых предикторов и для эмоциональной и для когнитивной составляющих субъективного благополучия выступают два компонента — *предусмотрительность* и *саморегуляция в учебной деятельности*, причем *предусмотрительность* вносит несколько больший вклад в показатель когнитивной составляющей субъективного благополучия — удовлетворенности жизнью, тогда как вклад этих компонентов в эмоциональную оценку своей жизни не отличается. Рассматривая субъективное благополучие как характеристику, объединяющую обе составляющих, можно сделать вывод о том, что из числа компонентов АС именно *предусмотрительность* является наиболее сильным предиктором субъективного благополучия студента как интегративной характеристики.

Полученные результаты представляются вполне закономерными. *Предусмотрительность* характеризует субъекта как стратегически ориентированного, открытого в будущее; его АС проявляется в стремлении к реализации возможностей, которые дает вуз; именно для этого он создает и использует ресурсы, позволяющие предупреждать возникновение трудностей и эффективно преодолевать их. Такая установка и соответствующее поведение позволяет не только справляться с текущими проблемами, но поддерживает веру в благоприятное будущее, что, несомненно, способствует переживанию субъективного благополучия. *Саморегуляция в учебной деятельности* обеспечивает тактику успешной реализации процесса учебы в вузе за счет адекватной оценки требований учебного процесса и своих возможностей. Результативность такой деятельности способствует удовлетворенности жизнью и позитивному эмоциональному настрою.

Показатели компонента *психосоматическая саморегуляция* свидетельствуют о том, в какой мере субъект заботится о своем физическом и психическом со-

стоянии, особенно в периоды повышенных нагрузок. Закономерно, что забота о своем самочувствии позитивно влияет на прежде всего на эмоциональную составляющую субъективного благополучия, о чем и свидетельствуют данные регрессионного анализа.

Итак, нам удалось показать, что компоненты антиципационной состоятельности студентов могут выступать в качестве предикторов субъективного благополучия, поскольку характеризуют разные аспекты способности субъекта предвидеть трудные ситуации и предпринимать действия, направленные на их предотвращение и преодоление для достижения своих жизненных целей. Очевидно, что антиципационная состоятельность — не единственный и, возможно, не основной фактор субъективного благополучия студента. Выявить, как компоненты антиципационной состоятельности влияют на субъективное благополучие во взаимодействии с другими характеристиками субъекта — когнитивными, эмоциональными, поведенческими, личностными и пр. — задача дальнейших исследований. Их результаты могут служить для разработки программ психологической помощи студентам, испытывающим затруднения в процессе обучения.

Выводы.

1. Обнаружены взаимосвязи показателей субъективного благополучия, общего показателя и каждого из компонентов антиципационной состоятельности студентов: *дисциплинированность*, *предусмотрительность*, *саморегуляция в учебной деятельности*, *самооценка успешности* и *психосоматическая саморегуляция*.

2. В число значимых позитивных предикторов академической успеваемости студентов входят компоненты антиципационной состоятельности: *предусмотрительность*, характеристика, которая отражает действенную заботу субъекта об использовании возможностей вуза и своих ресурсов для успешной деятельности в более или менее отдаленной перспективе; *саморегуляция в учебной деятельности* — характеристика, отражающая способность адекватно оценивать требования учебного процесса и свои возможности и *психосоматическая саморегуляция* — характеристика, отражающая заботу о своем самочувствии как условия успешной учебы. Наиболее сильным предиктором удовлетворенности жизнью как показателя субъективного благополучия является компонент антиципационной состоятельности студентов *предусмотрительность*.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Bradburn, N. M., Caplovitz, D. Reports of Happiness. Chicago, 1965. Reports on Happiness. A Pilot Study of Behavior Related to Mental Health. Chicago, IL: Aldine Publishing Company. 1965. 195 p.
2. Diener E., Suh E.M., Lucas R.E., Smith H.L. Subjective well-being: Three decades of progress // Psychological Bulletin, 1999. 125. С. 276–302.
3. Бонивелл И. Ключи к благополучию. Что может позитивная психология. М.: Время, 2009. 192 с.
4. DeNeve, K. M., & Cooper, H. (1998). The happy personality: A meta-analysis of 137 personality traits and subjective well-being. Psychological Bulletin, 124(2), 197-229. URL: <http://dx.doi.org/10.1037/0033-2909.124.2.197> (Дата обращения: 27.08.2018).
5. Gutierrez J. L.G, Jimenes B.M., Hernandez E.G., Puente C.P. Personality and subjective well-being: big five correlates and demographic variables // Personality and individual differences 38 (2005) pp.1561-1569. URL: <https://www.uam.es/gruposinv/esalud/Articulos/Psicologia%20Positiva/personality-and-well-being-JOSE.PDF> (дата обращения: 27.08.2018).
6. Урываев В.А., Тарасова А.А.. Субъективное благополучие и структура защитных реакций личности студентов // Сибирский психологический журнал. 2011. №41. С.58. Сибирский психологический журнал. 2011. №41. С.58. URL: http://journals.tsu.ru/psychology/&journal_page=archive&id=990&article_id=19303 (дата обращения: 27.08.2018).

ния: 27.08.2018).

7. Шамионов Р.М., Григорьева М.В. Психодинамические свойства как предикторы субъективного благополучия личности // Психологический журнал. 2017. Т. 38. № 1. С. 41-51.

8. Шадрин А.А. Социально-психологические предикторы субъективного благополучия курсантов // Современные проблемы науки и образования. 2015. №1 (Часть 1). URL: <https://www.science-education.ru/ru/article/view?id=176832014> (дата обращения: 24.08-2018).

9. Шамионов Р. М., Султаниязова Н. Ж. Ценности и отношение к этнической культуре и традициям как предикторы субъективного благополучия русских и казахов // Российский психологический журнал. – 2018. – Т. 15, № 1. С. 157–186. DOI: 10.21702/rpj.2018.1.8

10. Еремина Е.Н. Личностные характеристики как предикторы субъективного благополучия личности с разной ситуацией трудовой занятости // Изв. Саратов. ун-та. Нов. сер. Сер. Акмеология образования. Психология развития. 2017. Т. 6, вып. 1 (21) с. 59-68.

11. Яремчук С.В. Субъективное благополучие как компонент ценностно-смысловой сферы личности // Психологический журнал. 2013. Т. 34. № 5. С. 85-95.

12. Зотова О.Ю., Ригель А.М., Туняянц А.А. Ситуационные и личностные факторы субъективного благополучия студентов // Вестник РГГУ. Серия: Психология. Педагогика. Образование. 2017. №4 (10). С.118-136.

13. Wong P.T. Effective management of life stress: The resource-congruence model // Stress Medicine. 1993. Vol. 9. P.51-60. URL: <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.714.7339&rep=rep1&type=pdf> (дата обращения: 27.08.2018).

14. Бодров В.А. Психологический стресс: развитие и преодоление. М.: ПЕР СЭ, 2006. 528 с.

15. Даниленко О.И., Юревич О.И. Ресурсы совладания у лиц с разным уровнем субъективного благополучия // Вестник СПбГУ. Сер.12. 2014. Вып. 3. С.17-28.

16. Aspinwall L.G., Taylor S.E. A stitch in time: self-regulation and proactive coping // Psychological Bulletin. 1997. Vol. 121. P. 417-436.

17. Schwarzer R., Knoll N. Positive coping: Mastering demands and searching for meaning. Chapter 25 // Lopez S.J., Snyder C.R. Handbook of positive psychological assessment. Washington (DC): American Psychological Association, 2002.http://userpage.fu-berlin.de/~health/materials/s_knoll_coping.pdf Дата обращения 23.08.2017

18. Greenglass E.R. Proactive Coping and Quality of Life Management // E. Fydenberg (Eds.), Beyond Coping: Meeting Goals, Visions, and Challenges. London: Oxford University Press. 2002. P. 19-35.

19. Ялтонский В.М., Сирота Н.А. Психология совладающего поведения: развитие, достижения, проблемы, перспективы // Совладающее поведение: современное состояние и перспективы / Под ред. А.Л.Журавлева, Т.Л.Крюковой, Е.А.Сергиенко. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2008. С. 21-54

20. Старченкова Е.С. Концепция проактивного совладающего поведения // Вестн. С.-Петерб. ун-та. Сер. 12. 2009. Вып. 2. Ч. I. С.198-205.

21. Ломов Б.Ф., Сурков Е.Н. Антиципация в структуре деятельности. М., 1980. 1980. 279 с.

22. Ничипоренко Н.П., Менделевич В.Д. Феномен антиципационных способностей как предмет психологических исследований // Психологический журнал 2006. Т. 27. № 5. С. 50-22.

23. Менделевич В.Д. Антиципационные механизмы неврозогенеза. Казань: М Медицина, 2011. 288 с.

24. Даниленко О.И., Горбунов И.А., Юревич О.И. Антиципационная состоятельность студентов: опыт эмпирического исследования // Материалы съезда Российского психологического общества. Казань: изд-во Казан. ун-та, 2017. Т.2. С. 372-374.

25. Даниленко О.И., Горбунов И.А. Антиципационная

состоятельность как личностный ресурс студентов // Вопросы психологии. 2018. №3. С. 33-43.

26. Шкала субъективного благополучия // Фетискин Н.П., Козлов В.В., Мануйлов Г.М. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп. - М., Изд-во Института психотерапии. 2002. С.467-470.

27. Осин Е.Н., Леонтьев Д.А. Апробация русскоязычных версий двух шкал экспресс-оценки субъективного благополучия [Электронный ресурс] // Материалы III Всероссийского социологического конгресса (21—22 октября 2008 г.), 2008. URL: <http://publications.hse.ru/chapters/78753840> (дата обращения: 11.09.2017).

Исследование выполнено при финансовой поддержке РГНФ, проект № 16-06-00477а.

Статья поступила в редакцию 28.06.2018

Статья принята к публикации 27.08.2018

СПОСОБНОСТЬ РАСПОЗНАВАТЬ СКРЫВАЕМУЮ ИНФОРМАЦИЮ

© 2018

Девишвили Важа Михайлович, кандидат биологических наук,
доцент кафедры психофизиологии

Белинский Артем Викторович, студент шестого курса
факультета психологии

*Московский государственный университет
(125009, Россия, Москва, ул. Моховая, 11, стр. 9, e-mail: v10046321@yandex.ru)*

Мдивани Марина Отаровна, кандидат психологических наук, ведущий научный сотрудник
лаборатории экопсихологии развития и психогенетики

*Психологический институт РАО
(125009, Россия, Москва, ул. Моховая, 9, стр. 4, e-mail: mmdivani@me.com)*

Аннотация. Эмпирическое исследование посвящено связи индивидуальных особенностей со способностью распознавать скрываемую информацию. В связи с развитием цифровых технологий инструментальные методы детекции лжи становятся все более распространенными. Однако цена на подобные устройства остается высокой, и для их эффективного использования требуется специально обученный персонал. Поэтому способность распознавать ложь по невербальным компонентам общения остается востребованной в кадровых агентствах. В описываемом исследовании приняло участие 80 студентов-психологов (средний возраст = 21.3, SD = 1.8) 62,5 % – женщины и 37,5 % – мужчины. Испытуемые пытались отделить ложь от правды в специально записанных видеороликах, имитирующих интервью при приеме на работу. Для определения уровня тревожности использовался краткий Личностный опросник Айзенка, для определения уровня эмоционального интеллекта использовался Опросник эмоционального интеллекта Д. Люсина. Результаты показывают, что испытуемые, успешно распознающие ложь, демонстрируют низкий, по сравнению с другими, уровень нейротизма ($F=5.488$, $p<0.05$) и высокий уровень внутрличностного эмоционального интеллекта ($F=3.581$, $p<0.05$). Полученные данные позволяют предположить, что способность к распознаванию скрываемой информации связана с низким уровнем тревожности и пониманием собственных эмоций.

Ключевые слова: скрываемая информация, индивидуальные различия, структура эмоционального интеллекта, уровень тревожности, нейротизм, понимание собственных эмоций.

ABILITY TO RECOGNIZE HIDDEN INFORMATION

© 2018

Devishvili Vazha Mihailovich, candidate of biological sciences, associate professor
of the department of psychophysiology

Belinskiy Artem Viktovich, faculty of psychology student
Moscow State University

(125009, Russia, Moscow, Mokhovaya street, 11-9, e-mail: v10046321@yandex.ru)

Mdivani Marina Otarovna, Leading Researcher of the Laboratory
of Ecopsychology and Psychodidactics

*Psychological Institute of the Russian Academy of Education
(125009, Russia, Moscow, Mokhovaya street, 9-4, e-mail: mmdivani@me.com)*

Abstract. Empirical research is devoted to the relationship of individual characteristics with the ability to recognize hidden information. In connection with the development of digital technologies, instrumental methods of detecting lies are becoming more common. However, the price of such devices remains high, and for their effective use requires specially trained staff. Therefore, the ability to recognize lies by non-verbal components of communication remains in demand in employment agencies. In the described study, 80 psychology students participated (mean age=21.3, SD=1.8), 62.5 % – women and 37.5 % – men. The subjects tried to separate the lies from the truth in specially recorded videos simulating interviews when hiring. To determine the level of anxiety, Eysenck Personality Inventory was used. To determine the level of emotional intelligence, the Emotional Intelligence Questionnaire (D. Lysin) was used. The results show that subjects who successfully detect falsehood show a low level of neuroticism ($F=5.488$, $p<0.05$) and a high level of intrapersonal emotional intelligence ($F=3.581$, $p<0.05$) compared to others. Floating data suggest that the ability to recognize hidden information is associated with a low level of anxiety and an understanding of one's own emotions.

Keywords: hidden information, individual differences, structure of emotional intelligence, level of anxiety, neuroticism, understanding your own emotions.

Постановка проблемы.

Научные исследования распознавания скрываемой информации имеют недолгую, но уже достаточно богатую историю. Исследования берут начало из аппаратных методов или инструментальной детекции лжи. Впервые высказал идею выявления лжи по физиологическим показателям Чезаре Ламброзо в начале в 90-х годов 19 века [1].

Разработчики инструментальной детекции лжи исследовали зависимость реакций организма и физиологических систем на феномен лжи. Были проведены исследования направленные на выявления взаимосвязи такие как электроэнцефалограмма, наблюдение за расширением зрачков, анализ голоса.

В ряде современных исследований детекции лжи был выполнен анализ термографии испытуемых, которые говорили правду или ложь. Средняя точность обнаружения лжи с помощью тепловой камеры составляет 70 %, но может варьироваться от 70 % до 90 % в зависимости

от экспериментального сценария лжи [2].

Температурное повышение в области носа связано с большей симпатической активацией, которая связана со страхом, стрессом, ложью или виной [3].

Исследователи показали, что кончик носа может быть наиболее подходящей областью изучения при данном методе. Если дальнейшие исследования с помощью термографии позволят констатировать устойчивую тепловую реакцию организма в области носа, эта реакция, как пишут авторы, может быть названа как «Нос Пиноккио» [4].

В последнее время появилось большое количество исследований, использующих специальное программное обеспечение. Так система CERT на спонтанной лицевой активности достигает точности почти 80 % [5].

Система, которая носит название CASME II обрабатывает 247 микровыражений и достигла производительности 63,41 % при анализе видеозаписей [6].

Существуют множество исследований, которые оце-

нивают ложь по голосу к ним относятся аппараты: психологический оценитель стресса (PSE), «анализатор голоса» Марк 2, анализатор психологического стресса (PSA). Новая разработка компании Nemesysco представила программное обеспечение Layered Voice Analysis (LVA), которое оценивает голос по следующим характеристикам: энергичность, страсть, волнение, беспокойство, стресс, умственные усилия, неопределенность и концентрация.

Несмотря на впечатляющие результаты, проблема детекции лжи, построенная на инструментальных методах, заключается в том, что для выявления скрываемой информации требуется специализированная техника, и стоимость такого оборудования достаточно высока. Вследствие этих причин активно развивается направление по поиску поведенческих сигналов, характеризующих обман.

В начале 70-х годов 20-го века Полом Экманом было положено начало исследованиям, которые были направлены на взаимосвязь скрываемой информации и невербального поведения. В своих работах он изучал различные детерминанты невербального поведения при распознавании скрываемой информации. Им были выделены и проанализированы основные области, по которым можно распознавать ложь: лицевая экспрессия, речь, жесты, физиологические реакции [7].

В литературе описывается большое разнообразие вербальных сигналов, таких как время разговора и частота колебаний в повествовании, или невербальных, таких как частота отвода глаз и моргание. В теоретическом анализе Д.М. Егорова были выявлены три основных аспекта, от которых зависит точность распознавания обмана: характеристики условий и ситуаций, в которых осуществляется процесс распознавания; особенности реального поведения человека, когда он говорит правду и когда лжет; избирательная активность самого наблюдателя [8].

Из-за прямой связи между аффективными процессами в мозге и комплексом мимических мышц, лицо долгое время считалось богатым источником ценной информации в определении истинного эмоционального состояния. Как показывают исследования П. Экмана, точность распознавания обученными наблюдателями при страхе, отвращении или печали составляет 76 %, когда испытуемые оценивают аудиовизуальный канал, то точность возрастает до 86,5 % [9].

Однако средняя точность распознавания лжи у необученных испытуемых 54 %, лишь немного выше уровня вероятности, 54 % [10]. Женщины уделяют больше времени наблюдению и интерпретации невербальных сигналов чем мужчины и используют больше сигналов в процессе распознавания ложной информации [11].

Пол Экман считает, что в естественных условиях и без специальной подготовки люди в своем большинстве плохо распознают обман, но есть те категории людей, которым удается достичь 80–90 % точности при безинструментальной детекции лжи [12].

В связи с этим возникает вопрос, связана ли способность распознавать ложь с какими-то индивидуальными особенностями человека, которые помогают ему быстрее и эффективнее обучаться этой способности.

Возможно, что индивидуальные различия могут облегчить или усугубить способность наблюдателей различать истинные и ложные эмоциональные рассказы, так как эмоции оратора могут быть восприняты наблюдателем и влиять на суждения о достоверности. Так при оценке ложных и сфабрикованных стенограмм изнашивания, открытость опыту и нейротизм были положительно связаны с точностью, тогда как экстраверсия была связана с точностью отрицательно [13].

У людей с высоко развитым эмоциональным интеллектом присутствует повышенная способность воспринимать и выражать эмоции, в частности, предсказывать

успешные эмоциональные реакции в ходе межличностной коммуникации [14].

Если бы эмоциональный интеллект мог надежно предсказывать обнаружение обмана, это было бы ценным признаком при профотборе в профессии, которые в силу своих обязанностей часто сталкиваются с ложью, такие как полицейские, офицеры условно-досрочного освобождения или судьи.

Люди с высоким эмоциональным интеллектом в целом сообщают о более высоких уровнях субъективного благополучия, чем другие [15], что указывает на то, что они могут быть более доверчивыми, так как наличие положительного настроения ухудшает точность оценки правдивости сообщений [16].

Гипотезы исследования.

Поскольку эмоциональный интеллект не является одномерным явлением, и имеет внутреннюю структуру, возможно предположить, что какие-то компоненты этого феномена могут способствовать, а какие-то препятствовать распознаванию скрываемой информации. Это предположение стало первой гипотезой настоящего исследования.

Вторая гипотеза вытекает из предположения о том, что люди с высоким уровнем тревожности более недоверчивы в процессе межличностных коммуникаций, и именно ожидание обмана позволяет им лучше его распознать.

Методы исследования

В исследовании приняли участие 80 студентов-психологов (средний возраст = 21.3, SD=1.8) 62,5 % – женщины и 37,5 % – мужчины. Для определения уровня тревожности использовался краткий Личностный опросник Г. Айзенка в апробации Е.Р. Слободской, Г.Г. Князева, и М.В. Сафроновой [17].

Для определения уровня эмоционального интеллекта использовался Опросник эмоционального интеллекта [18].

В качестве стимульного материала использовались 8 видео, созданных по специальному сценарию, имитирующему интервью при приеме на работу, в которых участвовали мужчины и женщины в равных количествах. На каждом видеоролике было два отрывка «ложный» и «правдивый», расположенные в случайном порядке.

Участники исследования после заполнения опросников Айзенка и Эмоционального интеллекта просматривали видео определяли в каком случае персонаж видеоролика говорил правду, а в каком ложь и по каким признакам они это определили.

Результаты и обсуждение

Как можно было предположить все факторы эмоционального интеллекта положительно коррелируют с уровнем экстраверсии и отрицательно с нейротизмом (Таблица 1).

Таблица 1 – Значимые корреляции между уровнями эмоционального интеллекта, нейротизма и экстраверсии.

	Межличностный эмоциональный интеллект	Внутри личностный эмоциональный интеллект	Управление эмоциями	Понимание эмоций
Экстраверсия	0,449	0,264	0,416	0,289
Нейротизм	-0,314	-0,683	-0,625	-0,446

Анализ самоотчетов испытуемых позволил выделить две большие группы признаков, опираясь на которые они оценивают правдивость информации: внешние (жесты, мимика, поза, взгляд, паузы и т.п.) и внутренние (эмоциональность, нервность, спокойствие). В качестве критериев данного выделения была взята классификация О.А.Гулевича и А.В.Стукалиной [19].

По результатам распознавания недостоверной информации все испытуемые были развиты на две группы: «проницательные», те, кто давал правильные ответы

более чем в 70 % случаев и «не проницательные» – все остальные. «Проницательных» оказалось 23,8 %.

Однофакторный дисперсионный анализ показал, что существует связь между успешностью распознавания скрываемой информации и нейротизмом. Как видно на таблице 2, у проницательных испытуемых значимо ниже уровень нейротизма, чем у остальных ($F=5.488$, $p<0.05$). Это не подтверждает ранее высказанную гипотезу о связи тревожности и распознавании лжи, подтверждение которой было получено в исследованиях K.A. Pease, S. Porter и D.F. Almon.

Однако экспериментальная ситуация в нашем исследовании кардинально отличалась от использованной данными исследователями. Они предъявляли аудиозапись изнасилования, в то время как видеоролики в нашем исследовании показывали спокойную ситуацию интервью при приеме на работу. Возможно, что в ситуации интервью тревожность мешает как интервьюируемому, так и интервьюеру.

Также на таблице 2 видно, что уровень внутриличностного эмоционального интеллекта, выше у проницательных испытуемых ($F=3.581$, $p<0.05$). Эти данные подтверждают высказанную гипотезу о том, что структура эмоционального интеллекта окажется чувствительной к способности распознавать ложь. Однако, как можно было ожидать, межличностный эмоциональный интеллект на неё не влияет.

Напротив, понимание собственных эмоций помогает распознавать чужие.

Таблица 2 – Средние значения уровней нейротизма и внутреннего эмоционального интеллекта у «проницательных» и «непроницательных» испытуемых.

	Проницательные	Непроницательные
Уровень нейротизма	1,95	3,33
Внутриличностный эмоциональный интеллект	6,21	5,11

Анализ всех самоотчетов испытуемых показал, что количество внешних признаков поведения, выделяемых как индикаторы лжи, значительно превосходит количество внутренних ($Z= -4.093$, $p=0.01$). Однако «проницательные» испытуемые выделяют внешних признаков значительно меньше, чем «непроницательные» ($U=351.5$, $p<0.01$).

Выводы

Дизайн исследования исходил из предположения, что эмоциональный интеллект и уровень тревожности связаны со способностью распознавать ложь.

Результаты исследования это демонстрируют, несмотря на то, что первоначальные гипотезы не совсем подтвердились.

Так ожидаемая прямая связь между тревожностью и способностью распознавать скрываемую информацию оказалась обратной. Чем спокойней и выдержанней испытуемый, тем чаще он давал правильные ответы.

Эмоциональный интеллект также связан со способностью распознавать скрываемую информацию. Очевидной казалась связь уверенности человека в понимании чужих эмоций с детекцией лжи. Эта уверенность в структуре общего эмоционального интеллекта представлена фактором межличностного эмоционального интеллекта.

Однако в исследовании такая связь не была обнаружена. Зато внутриличностный эмоциональный интеллект, свидетельствующий о понимании собственных эмоций, оказался связан с успешностью распознавания скрываемой информации.

В результате полученных данных можно сделать вывод о том, что индивидуальные особенности, как имманентные, так и упражняемые, влияют на способность человека распознавать ложь.

В данном исследовании были использованы лишь

две очевидных индивидуальных особенности, которые проявились неочевидным образом. Велика вероятность, что распознавание ложной информации окажется связанной и с неочевидными индивидуальными особенностями, что открывает перспективу для дальнейших исследований.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Ломброзо Ч. Преступный человек. – М.: Эксмо, 2005 – 880 с.
2. Gołaszewski M., Zajac P., & Widacki, J. Thermal vision as a method of detection of deception: A review of experiences. // *European Polygraph*, 2015, № 9 (1), p. 5–24.
3. Panasiti M. S., Cardone D., Pavone E. F., Mancini A., Merla A., Aglioti S. M. Thermal signatures of voluntary deception in ecological conditions. // *Scientific Reports*. 2016. №6 35174; doi: 10.1038/srep35174 (2016).
4. Moliné A et al. Psychophysiology. [Электронный ресурс] // 2017.
5. Littlewort Gwen, Jacob Whitehill, Tingfan Wu, Ian Fasel, Mark Frank, Javier Movellan, and Marian Bartlett The Computer Expression Recognition Toolbox (CERT) [Электронный ресурс] // URL: <http://tdlc.ucsd.edu/SV2012/Pubs/2011-LittlewortEtAl-FG-CERT.pdf> (дата обращения 19.05.2018).
6. Yan, Wen-Jing, Li, Xiaobai, Wang, Su-Jing, et al. CASME II: An Improved Spontaneous Micro-Expression Database and the Baseline Evaluation[J]. *PLOS ONE*, 2014, 9 (1):1-8.
7. Экман П. Психология лжи обмани меня, если сможешь. - СПб.: Питер, 2011. – 480 с.
8. Егоров, Д.М. Психологическая специфика закономерностей распознавания лжи. – Томск: Вестник Томского государственного университета № 393, 2015. – С. 191–195.
9. Ekman, P., & Friesen, W. V. Nonverbal leakage and clues to deception. // *Psychiatry*, 1969. № 32, p. 88–106.
10. Colwell K., Hiscock-Anisman C. K., Memon A., Taylor L., Prewett J. Face, voice, and body in detecting deceit. // *Journal of Nonverbal Behavior*. 2007. № 15, p. 125–135.
11. Фрай О. Ложь. Три способа выявления. Как читать мысли лжеца, как обмануть детектор лжи. – СПб.: Прайм-ЕВРОЗНАК, 2006. – 284 с.
12. Ekman, P., & O'Sullivan, M. Who can catch a liar? // *American Psychologist*, 1991. № 46, p. 913–920.
13. Pease, K. A., Porter, S., & Almon, D. F. Sidetracked by emotion: Observers' ability to discriminate genuine and fabricated sexual assault allegations. [Электронный ресурс] // *Legal and Criminological Psychology*. Advance online publication. 2011. doi: 10.1111/j.2044-8333.2011.02013.x (дата обращения 19.05.2018).
14. Salovey, P., & Grewal, D. The science of emotional intelligence [Электронный ресурс] // *Current Directions in Psychological Science*, 2005. № 14, p. 281–285. doi: 10.1111/j.0963-7214.2005.00381.x (дата обращения 19.05.2018).
15. Furnham, A., & Petrides, K. V. Trait emotional intelligence and happiness. // *Social Behavior and Personality: An International Journal*. 2003, № 31, p. 815–823.
16. Forgas, J. P., & East, R. On being happy and gullible: Mood Effects on skepticism and the detection of deception. // *Journal of Experimental Social Psychology*, 2009. № 44, p. 1362–1367.
17. Слободская Е.Р., Князев Г.Г., Сафронова М.В. Краткая форма личностного опросника Айзенка (ЛЮА-К) и ее использования для оценки риска употребления психоактивных веществ [Электронный ресурс] // URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=9212407> (дата обращения 19.05.2018).
18. Люсин Д. В. Опросник на эмоциональный интеллект ЭМИн: новые психометрические данные // *Социальный и эмоциональный интеллект: от моделей к измерениям*. – 2009. С. 264–278.
19. Гулевич О. А., Стукалина А. В. Роль профес-

сионального опыта в распознавании лжи (на примере сотрудников спецслужб). Вопросы психологии [Электронный ресурс]// 2011. № 6. С. 57–66.

Статья поступила в редакцию 09.07.2018

Статья принята к публикации 27.08.2018

**ВЛИЯНИЕ ИНТЕРНЕТ-АДДИКЦИИ НА ЭМОЦИОНАЛЬНОЕ
РАЗВИТИЕ СТАРШИХ ШКОЛЬНИКОВ**

© 2018

Девятков Сергей Сергеевич, аспирант*Российский государственный гуманитарный университет**(125993, Россия, Москва, Миусская площадь, 6, e-mail: sergdevyatov@gmail.com)*

Аннотация. В статье актуализируется проблема зависимости старших школьников от Интернет-среды в контексте социальных сетей взаимодействия. Автор акцентирует внимание на влиянии Интернет-зависимости на эмоциональное состояние и развитие личности. В статье анализируются трудности, возникающие в процессе сохранения стиля реального общения, которые предопределяют зависимое поведение школьников в рамках коммуникативного взаимодействия в социальных сетях. Автор обосновывает прогрессирующее развитие специфического эмоционального состояния восприятия чужой приватности, которое приводит к возникновению особого кластера проблем, формирующих поведенческие особенности Интернет-зависимого школьника. В статье выделены факторы, обуславливающие развитие Интернет-аддикции старших школьников в контексте зависимости от социальных сетей. Данные факторы анализируются автором с позиций исследования проблематики предрасположенности определенных психотипов к Интернет-аддикции, позволяющей говорить о специфическом эмоциональном строе личности. В статье представлено исследование проявления факторов в группах школьников с различной степенью Интернет-зависимости. Показана зависимость эмоционального состояния и эмоциональных реакций Интернет-зависимых школьников от степени обращения к социальным сетям и Интернет-пространству в целом. Автор подчеркивает, что особая привлекательность в выборе старших школьников в пользу виртуального общения заключена в их желании и возможностях моделировать и организовывать данные отношения согласно своим потребностям и желаниям, не учитывая объективных факторов нарушения процесса социализации, что ведет к нарушению эмоционального развития личности.

Ключевые слова: старшие школьники, Интернет-аддикция, эмоциональное состояние и развитие, факторы, степень зависимости, психологические проблемы, социальные сети, виртуальное общение, эмоциональные реакции.

**INFLUENCE OF THE INTERNET-ADDICTION ON THE EMOTIONAL
DEVELOPMENT OF SENIOR SCHOOLCHILDREN**

© 2018

Devyatov Sergei Sergeevich, post-graduate student*Russian State University for the Humanities**(125993, Russia, Moscow, Miusskay square, 6, e-mail: sergdevyatov@gmail.com)*

Abstract. The article actualizes the problem of the dependence of senior schoolchildren on the Internet environment in the context of social networks of interaction. The author focuses attention on the influence of Internet addiction on the emotional state and development of personality. The article analyzes the difficulties that arise in the process of preserving the style of real communication, which predetermine the dependent behavior of schoolchildren within the framework of communicative interaction in social networks. The author substantiates the progressive development of a specific emotional state of perception of someone else's privacy, which leads to the emergence of a special cluster of problems that shape the behavioral characteristics of the Internet-dependent schoolchild. In the article the factors determining the development of Internet addiction of senior schoolchildren in the context of dependence on social networks are highlighted. These factors are analyzed by the author from the point of view of the study of the problematic of the predisposition of certain psychotypes to Internet addiction, which makes it possible to talk about the specific emotional structure of the personality. The paper presents a study of the manifestation of factors in groups of schoolchildren with varying degrees of Internet addiction. The dependence of emotional state and emotional reactions of Internet-dependent schoolchildren on the degree of appeal to social networks and Internet space in general is shown. The author emphasizes that a special attraction in the choice of senior students in favor of virtual communication lies in their desire and ability to model and organize these relationships according to their needs and desires, not taking into account the objective factors of the disruption of the socialization process, which leads to a violation of the emotional development of the individual.

Keywords: senior schoolchildren, Internet addiction, emotional state and development, factors, degree of dependence, psychological problems, social networks, virtual communication, emotional reactions.

Постановка проблемы в общем виде и ее связь с важными научными и практическими задачами. Интенсификация взаимодействия подрастающего поколения в условиях погруженности в виртуальное интернет-пространство неуклонно возрастает и приводит к замещению жизненных ценностей, оказывающих существенное влияние на развитие современной учащейся молодежи, их поведение, эмоциональное состояние, ценностные ориентации и установки. На сегодняшний день достаточно трудно представить старшего школьника, не обращающегося к глобальной сети и ее содержанию, контент которого зачастую носит агрессивный, разрушающий или рискогенный характер [1, с. 95].

Анализ последних исследований и публикаций, в которых рассматривались аспекты проблематики. Потенциальный риск, который сопряжен с реальным влиянием на психическое, эмоциональное и порой даже физическое состояние старших школьников, имеют и социальные сети, содержащие, как правило, негласные императивы виртуальной коммуникации, опосредованные рядом проблем коммуникативного взаимодействия [2; 3].

Нарушения эмоционального, психического состояния старших школьников при возникновении зависимости от общения в социальных сетях происходят как правило, в связи с трудностями сохранения стиля общения, адекватному реальному, при котором личность способна воспринимать собеседника как живого человека (что происходит при обычном общении), не нарушать нравственных норм общения, бережно относиться к «Я-образу» собеседника и т. п.

Однако, тем не менее, у старших школьников, подверженных зависимому интернет-взаимодействию в социальных сетях, происходит прогрессирующее развитие специфического эмоционального состояния восприятия чужой приватности, которое приводит к возникновению особого кластера проблем, формирующих поведенческие особенности школьника, предопределяющие возникновение сопровождающих поведение эмоций, которые не всегда положительны [4; 5].

Формирование целей статьи. Притягательная возможность нарушения виртуального этикета, сопровождающаяся утратой дискуссионного уважения или злоупотреблением в Интернет-среде такими параметрами как

время, влияние, власть и пр. приводит к воздействию на сознание старшего школьника и психологических особенностей его поведения факторов, регламентирующих эмоциональный фон поведения, которое нередко сопровождается искажением норм и ценностей, нарушением психического здоровья, негативизацией дальнейшей социализации личности. Изучение влияния Интернет-зависимости на эмоциональное развитие школьников стало целью данного исследования.

Изложение основного материала исследования с полным обоснованием полученных научных результатов. Говоря об Интернет-зависимости как об одной из поведенческих форм зависимости или аддикции, необходимо отметить, что практически каждый современный школьник проходит так называемую стадию увлеченности, значительная часть из которых, перейдя в широкий круг взаимодействия в социальных сетях, становится эмоционально привязанными к таким отношениям общения и субъектам, их формирующих [6, с. 92].

Необходимо отметить, что по мере того, как развивается Интернет-аддикция, у старшего школьника нередко происходит реальная изоляция, сопровождающаяся отчуждением личности от окружающей действительности. Интернет-зависимость является достаточно серьезным основанием для формирования эмоционального состояния и развития школьника, а также возникновения психологических проблем.

Исследование проблематики предрасположенности определенных психотипов к Интернет-аддикции позволяет говорить о специфическом эмоциональном строе личности, подверженной, как правило, состояниям аффекта, длительного стресса или депрессии, что сопровождается так называемой истероидностью черт характера. Такое состояние, по данным исследований, характерно для личности, которой присуща «эмоциональная тупость», отсутствие духовной зрелости, а также настроя стремления достичь особого желаемого положения не путем работы над собой, а путем воздействия на окружающих, смещение акцентов их восприятия [7; 8, с. 138].

Анализируя факторы, обуславливающие развитие Интернет-аддикции старших школьников в контексте зависимости от социальных сетей, можно выделить следующие:

– привлекательность анонимного характера общения как параметра виртуального взаимодействия, контекст которого наполнен эмоциональным отторжением, нежеланием раскрывать особенности своего «Я-образа»; такое поведение раскрепощает школьника и сопровождается возникающими чувствами вседозволенности в процессе общения и демонстрации ложных сведений о своей личности; возникает специфическое чувство свободы как в выборе высказываний, так и в поведенческих реакциях; обозначим данный фактор как фактор А (FA);

– привлекательность желаемых контактов в общении, которая характеризуется отрицанием любой власти над своей личностью; данный фактор объясняет эмоциональную настроенность школьника только на комфортное взаимодействие, интересное ему и опосредованное исключительно собственным желанием (FG);

– затруднение эмоционального самовыражения; такое взаимодействие характеризует развившуюся неспособность старшего школьника или затрудненность в выражении и передаче эмоции естественным способом и выражается в злоупотреблении таких виртуальных средств как «смайлы», «GIF-ки» и т. п. которые облегчают процесс передачи эмоционального состояния (FE);

– межличностное восприятие в условиях невербальной коммуникации; данный фактор играет роль в функционировании механизма стереотипного восприятия, личностной идентификации, сопровождающейся наделением собеседника желаемыми характеристиками или же, напротив, исключение из воспринимаемого образа каких-либо качеств (FS);

– желание, обусловленное получением эмоционального удовольствия от неформатного взаимодействия (общения, поведения); данный фактор можно охарактеризовать как «примерку» старшим школьником различных ролей, порой ненормативного плана (FR);

– привлекательность эмоционального состояния преодоления своей неполноценности; данный фактор, как правило, характеризует состояния тревожности школьника, высокой фрустрации, нервно-психической неустойчивости и т. п.; привлекательность такого эмоционального состояния связывают с тягой личности к авантуре, благодаря которой можно показаться более уверенным, смелым, приукрашая свои возможности и способности (FAv).

Каждый из вышеуказанных факторов объясняет своеобразны затруднения в эмоциональном развитии старших школьников, которые ведут к искажению выражения чувств, потере барьеров коммуникации (основанные на возрастной, статусной, социальной разнице и т. п.), замещению истинных чувств и эмоций на ложные, утрате истинной субъективности эмоции и пр. [9; 10].

Ранжирование старшими школьниками предложенных факторов позволило выявить приоритетность позиции каждого из факторов на различных уровнях Интернет-зависимости, представлено на рисунке 1.

Выводы исследования и перспективы дальнейшего изысканий данного направления. Так, мы видим, что увеличение степени зависимости от виртуальной Интернет-среды (в большинстве от социальных сетей) усугубляет эмоциональный фон жизнедеятельности старшего школьника. Если школьники с низкой степенью обращения выделяют, как правило, факторы ролевой интриги (41 %), стереотипизации поведения (35 %) и анонимной раскрепощенности (12 %), то поведение школьников начального уровня зависимости может быть охарактеризовано фактором привлекательности эмоционального удовлетворения, компенсирующего имеющиеся комплексы личности, низкую самооценку и тревожность (37 %), а также затруднением эмоционального самовыражения (18 %) и желаемыми контактами, улучшающими их эмоциональное состояние (14 %).

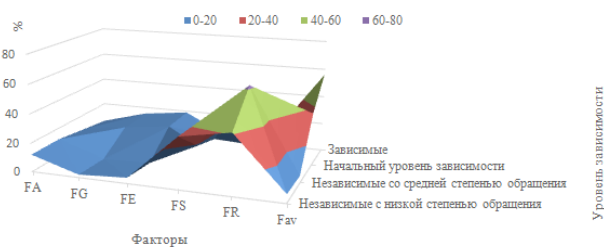


Рисунок 1 – Ранжирование факторов в различных группах старших школьников с разной степенью Интернет-зависимости

В отношении же зависимых школьников можно сказать, что фактор эмоционального удовлетворения, помогающий преодолеть свою тревожность и «неполноценность» является наиболее определяющим (56 %).

Необходимо также отметить, что в последнее время в процессе развития Интернет-аддикции широкое распространение приобретает фактор ведения «сетевых дневников», которые оказывают существенное влияние на психику личности, формируя в ее понимании особый вид успешности, что является еще одной областью исследования проблематики зависимого поведения в психологии и является пока еще недостаточно изученной темой психологии [11–14]. Такое поведение оказывает разноречивый характер на эмоциональный фон личности школьника, его настроение, подверженность стрессам и желанием заменить некоторые ощущения на привлекательные для них эмоции [15–17].

В этой связи рассматривая проблемы Интернет-аддикции среди старших школьников, необходимо обращать особое внимание на те границы, которые существуют между степенями данной зависимости по оценке эмоциональной реакции школьника на сокращение времени проведения в Интернет-пространстве и его общему эмоциональному состоянию, наблюдающему при адаптации в социуме, характере общения, наличии депрессивных состояний, агрессии или констатации дискомфорта при невозможности использования Интернет-среды.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Максимов, А. С. Диагностика влияния рисков интернет-пространства при использовании школьниками старшего подросткового возраста гаджетов / А. С. Максимов, Л. М. Мануйлова // Наука о человеке: гуманитарные исследования. – 2018. – № 1 (31). – С. 94–100.

2. Соколова, А. А. Анализ состояния разработанности проблемы рисков интернет-пространства для здоровья подростков по материалам зарубежной литературы / А. А. Соколова // Образование личности. – 2015. – № 3. – С. 42–47.

3. Livingstone, S. Annual research review: Harms experienced by child users of online and mobile technologies: The nature, prevalence and management of sexual and aggressive risks in the digital age / S. Livingstone, P. K. Smith // Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines. – 2014. – Vol. 6. – P. 635–654.

4. Жмырко, К. С. Особенности общения подростков посредством интернета / К. С. Жмырко // Молодой ученый, 2015. – № 10. – С. 1333–1335.

5. Чудакова, Ю. В. Особенности межличностного общения подростков с компьютерной зависимостью / Ю. В. Чудакова, Ю. Е. Дементьева // Молодой ученый, 2014. – № 21.1. – С. 135–137.

6. Ловпаче, Ф. Г. Психологические особенности Интернет-аддикции как актуальная проблема современного мира / Ф. Г. Ловпаче // Вестник Адыгейского государственного университета. Серия 3: Педагогика и психология. – 2017. – № 2 (198). – С. 91–96.

7. Войскунский, А. Е. Феномен зависимости от Интернета / А. Е. Войскунский // Гуманитарные исследования в Интернете / под ред. А.Е. Войскунского. – М., 2000. – С. 100–131.

8. Рыбников, В. Ю. Психологические особенности и механизмы Интернет-зависимости / В. Ю. Рыбников, О. В. Литвиненко // Вестник психотерапии. – 2006. – № 19. – С. 137–140.

9. Чебыкина, О. С. Виртуальное общение как фактор возникновения трудностей в социализации подростков / О. С. Чебыкина // Система ценностей современного общества. – 2012. – № 26. – С. 129–131.

10. Богданова, О. А. Интернет-зависимость у детей и подростков / О. А. Богданова // Вестник Московского городского педагогического университета. – 2014. – № 1(27). – С. 54–59.

11. Дрепа, М. И. Интернет-зависимость как объект научной рефлексии в современной психологии / М. И. Дрепа // Знание. Понимание. Умение. – 2009. – № 2. – С. 189–193.

12. Griffiths, M. Does Internet and computer «Addiction» exist? Some case study evidence / M. Griffiths // CyberPsychology and Behavior. – 2000. – Vol. 3 (2). – P. 211–218.

13. Агеева, Л. Г. Взаимосвязь психических состояний и особенностей межличностного общения старших подростков сельской школы / Л. Г. Агеева, Е. А. Костюнина // Молодой ученый, 2015. – № 23. – С. 864–868.

14. Арестова, О. Н. Коммуникация в компьютерных сетях: детерминанты и последствия / О. Н. Арестова, Л. Н. Бабанин, А. Е. Войскунский // Вестник МГУ. Серия XIV. Психология. – № 4. – С. 14–20.

15. Шахмартова, О. М. Подросток и компьютер / О. М. Шахмартова // Известия Пензенского государ-

ственного педагогического университета им. В. Г. Белинского [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://cyberleninka.ru/article/n/podrostok-i-kompyuter>.

16. Фуртаева, Е. И. Социально-психологические аспекты влияния на личность виртуального общения: Материалы международной практической конференции «Личность и социальное развитие» / Е. И. Фуртаева, Т. В. Фуртаева. – Прага, 2013. – С. 36–38.

17. Гилева, Н. С. К вопросу о профилактике интернет-зависимости у подростков / Н. С. Гилева // Наука о человеке: гуманитарные исследования. – 2016. – № 4 (26). – С. 136–139.

Статья поступила в редакцию 16.06.2018

Статья принята к публикации 27.08.2018

УДК 159.937

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ПРОЦЕССА ВОСПРИЯТИЯ ЦЕН НА ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ УСЛУГИ

© 2018

Демцура Светлана Сергеевна, кандидат педагогических наук,
доцент кафедры экономики, управления и прав

Дмитриева Елена Юрьевна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры
технологии и психолого-педагогических дисциплин

Алексеева Любовь Петровна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры
подготовки педагогов профессионального обучения и предметных методик

Базавлуцкая Лилия Михайловна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры
экономики, управления и права

Полуянова Лариса Альбертовна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры
технологии и психолого-педагогических дисциплин

*Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет
(454080, Россия, Челябинск, пр. Ленина, 69, e-mail: poluyanovala@cspu.ru)*

Аннотация. Современные тенденции таковы, что происходят кардинальные изменения в системе образования, а также в системе высшего образования. В настоящее время происходит реформирование и модернизация сферы образовательных услуг. Данная сфера является составной частью экономики страны в целом. Модернизация системы высшего образования направлена на совершенствование и повышение качества образовательных услуг. Авторы статьи описывают законодательные акты, которые обуславливают деятельность в сфере высшего образования. Авторы статьи осуществляют анализ современного высшего российского образования и рынка образовательных услуг, при этом акцент делают на описании коммерциализации высшего образования и способах ценообразования через призму психологического восприятия цены. В статье представлен теоретический анализ психологических особенностей восприятия студентом цен на образовательные услуги в системе высшего образования. Авторами определены следующие понятия – восприятие, цена, восприятие цены, восприятие ценовой политики образовательных услуг. Анализируя особенности современного рынка образовательных услуг, авторы рассматривают факторы, влияющие на избирательность и формирование восприятия и отношения студента к образовательной услуге: уровень цен, скидки, ценовые акции, гарантии. В статье дается характеристика основным моделям «психологических цен», которые применяются специалистами в области маркетинг и психологами при продвижении различных товаров и услуг.

Ключевые слова: восприятие, каналы восприятия, психология восприятия, психологические особенности восприятия, услуги, образовательные услуги, цены на образовательные услуги, восприятие цен, покупатели образовательных услуг.

PSYCHOLOGICAL FEATURES OF THE PROCESS OF PERCEPTION OF PRICES FOR EDUCATIONAL SERVICES

© 2018

Demtsura Svetlana Sergeevna, Candidate of Pedagogic Sciences, Associate Professor
at the Department of «Economics, management and law»

Dmitriyeva Yelena Yuriyevna, Candidate of Pedagogic Sciences, Associate Professor
at the Department of technology and psycho-pedagogical disciplines

Alekseyeva Lyubov Petrovna, Candidate of Pedagogic Sciences, Associate Professor
at the Department of training of teachers of vocational training and subject methods

Bazavlutskaya Liliya Mikhaylovna, Candidate of Pedagogic Sciences, Associate Professor
at the Department of «Economics, management and law»

Poluyanov Larisa Albertovna, Candidate of Pedagogic Sciences, Associate Professor
at the Department of technology and psycho-pedagogical disciplines

*South Ural State Humanitarian-Pedagogic University
(454080, Russia, Chelyabinsk, Lenin Avenue, 69, e-mail: poluyanovala@cspu.ru)*

Abstract. Today the amodernization takes place of the education system in general and higher education in particular. In conditions of social and economic transformations, the sphere of educational services is changing and improving as a part of the country's economy. Reforms in education are aimed to improve this sphere and improve the quality of educational services. The authors of the article referring to the normative acts regulating of education and conducts an analytical review of the changes in present Russian higher education system and the market of educational services, paying the greatest attention to the description of the commercialization of higher education. The article presents a theoretical analysis of psychological features of perception by the student of prices for educational services in higher education. The authors defined the following terms: perception, price perception, perception of pricing policy of educational services. Analyzing the features of modern market of educational services, the authors examine the factors affecting the selectivity and the formation of perception and attitude of student to the instructional services: prices, discounts, price promotions, guarantees. This article reveals the psychological mechanisms of price formation as one of the main factors influencing the choice of the buyer. Details the basic model of «psychological price» used modern marketing specialists and psychologists in promoting various products and services.

Keywords: perceptions, channels of perception, psychology of perception, psychological features of perception, services, educational services, the price of educational services, the perception of prices, buyers of educational services.

Постановка проблемы в общем виде и ее связь с важными научными и практическими задачами. Изменения, которые наблюдаются в нашей общественной жизни, безусловно, находят отражение в сознании людей, влияя на поведение каждого. Одним из больших разделов изучения экономической психологии выступает описание поведения человека, закономерностей экономических отношений и их психологических особенностей. В данном аспекте движущей силой поведения личности

является восприятие. Одно из последствий экономических реформ и модернизации образования – появление платных услуг на образовательном рынке. Цена, как известно, является воспринимаемой величиной. Эффективность восприятия ценовой информации зависит от полноты ее содержания, сопутствующих элементов и т. д. В процессе своего воздействия содержание ценовой информации влияет на общее восприятие цены услуги и окончательное решение о покупке. Таким обра-

зом, психологическое воздействие ценовой информации проявляется, когда человек эмоционально реагирует на конкретный уровень цен, размышляет, сравнивает ценовые характеристики, совершая определенные поведенческие акты.

Анализ последних исследований и публикаций, в которых рассматривались аспекты этой проблемы. В психологии процесс восприятия исследовали Д.А. Денишова [1], Б.М. Величковский, В.П. Зинченко, А.Р. Лурия [2], Р. Крачфилд, Д. Креч, Н. Ливсон [3], А.Г. Маклаков [4], Д.Э. Майерс [5], Р.С. Немов [6], Т.М. Рогожникова, А.И. Навалихина [7], С.П. Рубинштейн [8], Д.Н. Узнадзе [9] и др. Термин «восприятие» трактуется с точки зрения психологии как целостное отражение явлений, предметов или конкретных ситуаций, которое возникает в сознании человека при непосредственном воздействии физических раздражителей на рецепторные поверхности его органов чувств [4, с. 200].

Изучением восприятия цены занимались такие ученые как А.А. Волкова [10], Т.И. Воробьева [11], И.В. Гладких [12], Н.Ю. Омарова, А.В. Брусин [13], П.Г. Рябчук, С.С. Демцура, Д.С. Гордеева [14], Л.И. Сланченко, Н.А. Рассоленко [15], Г.И. Терехова [16], Д.Х. Тлисова [17], Д.В. Шаханович, О.А. Лымарева [18], Е.Б. Филинкова, В.Н. Селезнев [19], Е.А. Еремина [20], А.Н. Цацулин [21] и др. Авторы рассматривают восприятие цены как поведение покупателей относительно цен, соединяющее открыто наблюдаемые и психологические процессы.

С позиции теории спроса определять цену необходимо как компенсацию всех оказанных услуг. Иными словами, устанавливать ее нужно, опираясь на ценность или воспринимаемую покупателем полезность. На сегодняшний день образовательные услуги университета на рынке могут обладать следующими характеристиками. Они могут быть, во-первых, краткосрочными, во-вторых, среднесрочными, в-третьих, долгосрочными. Основное их назначение – подготовка кадров. Для организаций высшего образования характерно оказание всех вышеперечисленных видов – это и курсы повышения квалификации (краткосрочные), курсы переподготовки (кракото- и среднесрочные), обучение по программам бакалавриата и магистратуры (долгосрочные).

Формирование целей статьи. В качестве цели данной статьи мы рассматриваем выявление и исследование психологических особенностей процесса восприятия цен на образовательные услуги университета.

Изложение основного материала исследования. Под восприятием ценовой политики образовательных услуг, мы подразумеваем процесс, включающий принятие решений и обобщающий разнообразные ощущения, полученных человеком в результате воздействия на него цен в сфере образовательных услуг. То есть восприятие цены будет связано и с тем как воспринимается величина стоимости, и в степени нужности самого товара в данный момент и с тем, как воспринимает человек нужность товара в будущем. Согласно теории перспектив, оценивающую негативные и положительные последствия покупки, восприятие относительно.

Основным качеством восприятия является его избирательность. Под этим термином мы понимаем преимущественно вычленение объектов из общего ряда по каким-либо признакам, а также определенное отношение человека к воспринимаемому. Внешними факторами, которые вызывают реакции у человека, определенные эмоции, а также влияют на избирательность и ценовое поведение могут быть: уровень цен, выгодные ценовые акции, система скидок, определенные ценовые гарантии.

Восприятие зависит от психических особенностей воспринимающего его человека. Отметим, что на восприятие особенно влияет система ориентаций, взглядов, мировоззренческих позиций, интересов и увлечений человека.

Восприятие одной цены различными людьми будет

разное, так как зависит оно еще и от степени умения человека сравнивать прошлые представления, информацию с настоящим. Но не только опыт является индивидуальной особенностью, влияющей на восприятие, также стоит отметить и уровень развития интеллекта субъекта.

В результате восприятия складывается образ, включающий комплекс разных общих ощущений, которые приписываются сознанием предмету и процессу. К примеру, абитуриент, который интересуется и увлекается медициной, который мечтает быть медиком, не станет жалеть о денежных расходах на получение медицинского образования даже если цена на образовательные вуза значительно выше, чем в образовательных организациях, занимающихся подготовкой специалистов другой направленности (технических, юридических, экономических вузах). Однако есть категория абитуриентов, которые придают большое значение цене, чем своему интересу, и в данном случае влияет фактор переживания радости от низкого уровня цены. В то же самое время многие полагают, что невысокая цена продукта означает свойство некачественности услуги.

По мнению А. Тверски и Д. Канеман, исследовавших вопросы когнитивной психологии, люди могут основываться на собственных субъективных мнимых мыслях, убеждениях и установках, оттого и принимая неверные нерациональные решения, из вышесказанного следует, что всегда есть возможность к недооценке или переоценке услуги.

По мнению немецких психологов М. Вертгеймера [22] и В. Келлера потребители зачастую организуют собственное восприятие через «простые» схемы. Данное положение можно пояснить тем, что желателен рекламе образовательных услуг иллюстрировать простыми, понятными обращениями. Замысловатые графические изображения и комбинации непонятных слов, объясняющих ценовую политику университета, отталкивают абитуриентов и их родителей, сложнее воспринимаются и запоминаются. Более предпочтительным является простое восприятие стимула. Следует отметить, что экстравагантные лозунги привлекают внимание, но редко вызывают положительные реакции у потенциальных потребителей.

Опираясь на результаты исследований М. Вертгеймера и В. Келлера, можно утверждать, что процесс восприятия опирается на две основные схемы. Во-первых, это образ, в состав которого входят компоненты поля восприятия. Именно они приковывают к себе наибольшее внимание потребителя. Другие компоненты поля восприятия являются менее значимыми и образуют окружение, которое получило в психологии название «фона». Опыт, полученный покупателем в прошлом, может сильно влиять на формируемый образ, а также на состав фона. К примеру, цена, на которую в повторяющейся рекламе делается акцент, будет выделяться и запоминаться потребителем.

Отметим, что процесс восприятия целостен. То есть потребитель даже в ситуации отсутствия некоторых компонентов информации стремиться к созданию полной картины восприятия. Эта закономерность выявлена многими психологами. Она получила название «принцип целостности». Данный принцип иногда используется в рекламе образовательных услуг.

Эффективность восприятия цены можно повысить путем приведения в рекламе дополнительной информации – сравнительного экспресс-анализа цен на аналогичные образовательные услуги других университетов. Например, рекламируя образовательные услуги по направлению «Менеджмент» и профилю подготовки «Управление человеческими ресурсами», можно предложить потенциальным потребителям результаты сравнения цен конкурентов, имеющих в данный момент на рынке, и вместе с этим выгодные ценовые условия на образовательные услуги вашего вуза.

Одной из особенностей рынка образовательных услуг – это прозрачность цены, полная невозможность ее обоснования [23]. Для потребителя намного проще покупая товар видеть, за что он платит. Рынок образовательных услуг не может дать четкий расклад стоимости оплаты, обосновывая это тем, что «цена на образование подорожала по стране». Поэтому в данном случае потребитель «додумывает» сам, из своего субъективного опыта, на какие статьи расходов будет «потрачена его оплата».

У потребителя в настоящее время имеются ценовые альтернативы, необходимые ему для осознанного выбора, т.е. ценовые показатели обучения, которые доступны благодаря размещению сайтов учреждений в сети Internet, в средствах массовой информации [24].

Еще одной особенностью восприятия является его подвижность и управляемость. Основными экономическими факторами, влияющими на уровень восприятия цен могут быть мотивы человека, его стремления, задачи, поставленные им, потребности и ожидания [25]. Однако в экономическом мире человек не может удовлетворить все свои потребности, и данный факт ставит его в ситуацию выбора, где основным фактором является предпочтение и ограничение. Говоря о критерии устойчивости этих факторов, то для человека предпочтением устойчивей, чем современная экономическая действительность, включающую постоянные изменения цен, дохода человека. В результате анализа настоящей экономической ситуации возможна оценка вариантов и выбор предпочтения образовательной организации, где будет происходить профессиональное обучение субъекта. Хотя, в действительности, во многих случаях выбор учреждения получения высшего образования происходит в зависимости от оценки единого государственного экзамена, которая показывает уровень развития умственных способностей, либо от благосостояния других людей (членов семьи), также выбор может быть связан с общественными и семейными традициями [26].

Мы уже говорили о разном уровне восприятия одних и тех же цен. Таким образом, речь идет о различной силе и интенсивности психологических импульсов, на основе которых у индивида формируется оценка уровня цен. Стоит говорить о том, что восприятие образовательных услуг высшего образования будет более адекватным у объектов, по истечению времени, при реализации студента как специалиста. Восприятие цены образовательной услуги будет изменяться у личности в зависимости от приложения его знания в его практическую деятельность, от степени приобретенного им опыта. Говоря о целостности восприятия, важно помнить, что окончательный результат может мысленно достраиваться на основании некоторых элементов.

Интерес к предмету, мотивация, желание учиться, избирательность восприятия – вот те факторы, которые влияют на удовлетворенность ценовой политикой образовательных услуг [27]. Основная характеристика товара – его конкурентоспособность.

Университеты международного уровня, входящие в верхние строчки мирового рейтинга имеют более высокий уровень притязательности, как для студентов, так и для их возможных работодателей. Критерии, определяющие международные рейтинг высших учебных заведений служат показателями качества самого образования, полученного в этом вузе [28].

Хотя нельзя не брать во внимание и тот факт, что особенность апперцепции восприятия раскрывает тот факт, что цены на образовательные услуги воспринимаются личностно каждым в зависимости от его жизненного и профессионального опыта, его интересов, мировосприятия, установок, знаний, умений и навыков, профессиональной компетентности [29].

Каждый человек составляет свой коридор цен для приобретаемой услуги в зависимости от интереса чело-

века, направленности и убеждений личности, его социального положения. Многие студенты, будучи младшими школьниками ставят цель – закончить школу, пойти учиться в педагогический вуз и стать учителем, потому что в этом возрасте проявился интерес к будущей профессии и если интерес сохранится и будет поддерживаться на протяжении всей школьной учебы, то так и происходит.

Также условия потенциального предоставления рассрочки платежа, предоставление разных скидок, удобные для потребителя сроки оплаты являются фактором, оказывающим влияние на восприятие цены.

Оплата обучения (это могут быть как средне- и долгосрочные программы обучения, так и краткосрочные) в рассрочку – этот прием используется в настоящее время многими учебными учреждениями [30]. Многие образовательные центры выставляют свой диапазон цен в зависимости от срока и типа оплаты. При этом они используют специальные условия, которые в маркетинге называются «акции». Допустим, абитуриент вносит всю сумму за обучение одновременно, тогда ему делается существенная скидка (он оплачивает минимальную стоимость обучения). В том случае, если абитуриент производит полную оплату обучения во второй срок, цена увеличивается. Если клиент оплачивает обучение в третий срок, то цена устанавливается на максимальном уровне.

Например, в Южно-Уральском государственном гуманитарно-педагогическом университете предоставляются скидки для поступающих на 1-й курс в размере 10 %, 15 % и 20 %.

Скидки распространяются на все очные программы бакалавриата, магистратуры, аспирантуры, а также среднего профессионального образования. Размер скидки зависит от количества баллов, полученных абитуриентом на ЕГЭ или вступительных испытаниях, проводимых на некоторых факультета университета. Например, при поступлении на одно из популярных направлений подготовки – «Начальное образование. Английский язык» (факультет подготовки учителей начальных классов) абитуриенту с баллами от 150 до 159 будет предоставлена скидка в 10 %, то есть стоимость первого курса составит 98 842 рублей вместо 109 825. При максимальной скидке в 20 % (от 180 баллов) первый год обучения обойдется в 87 860 рублей.

Нельзя упускать из внимания тот факт, что у каждого человека существует личностная норма восприятия денег. Так, студенты, обучающиеся на коммерческой основе, не так остро ощущают стоимость обучения, если не оплачивают его сами или оплачивают в рассрочку. В этом есть смысл эффекта разделения затрат.

Также важен для студента статус учреждения и нахождение, например, большая стоимость обучения в Санкт-Петербурге или Москве воспринимается студентами спокойнее, как та же сумма в Челябинске или Магнитогорске, то есть в городе, где население по численности меньше, который удален от столицы страны.

Невозможность получения желаемой и оптимальной формы услуги, например, невозможность получить очное обучение может быть причиной оплаты более крупной суммы за заочную форму.

Люди согласны платить за дистанционные курсы большую сумму, чем оплата за очные курсы повышения квалификации в силу многих причин, основная – невозможность посещать образовательное учреждение (удаленность образовательного учреждения от места жительства, невозможность покинуть работу на время учебы и т. д.), престиж учреждения, и просто удобство для человека самой формы обучения. Данный пример подтверждает факт наличия индивидуального порога комфорта и недовольства.

Выводы исследования и перспективы дальнейших изысканий данного направления. Рынок образовательных услуг обладает отличительной особенностью – не-

прозрачностью, которая оказывает воздействие. Для уменьшения непрозрачности рынка образовательных услуг важная роль отводится рекламе.

Подводя итог, следует отметить, что абитуриенты зачастую организуют собственное восприятие через «простые» схемы. Поэтому в рекламе образовательных услуг не следует использовать замысловатые графические изображения и комбинации непонятных слов для объяснения ценовой политики вуза.

При этом опыт, полученный покупателем в прошлом, может сильно влиять на формируемый образ, а также на состав фона. К примеру, цена, на которую в повторяющейся рекламе делается акцент, будет выделяться и заминаться потребителем.

Немаловажным выводом является то, что процесс восприятия целостен. Абитуриенты даже в ситуации отсутствия некоторых компонентов информации стремятся к созданию полной картины восприятия. Восприятие цены будет более эффективным, если в рекламу включать сравнительный экспресс-анализ цен на образовательные услуги конкурентов.

Отметим, что интерес к профессиональному направлению, мотивация, избирательность восприятия выступают главными особенностями, которые оказывают существенное влияние на удовлетворенность ценовой политикой вуза.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Денишова Д.А. Репрезентативная система, каналы восприятия и синестезия в рамках вопроса о восприятии человека // Гуманитарный научный вестник. 2017. № 5. С. 8–16.

2. Величковский Б.М., Зинченко В.П., Лурия А.Р. Психология восприятия. – М.: Издательство московского университета, 1973.

3. Креч Д., Крачфилд Р., Ливсон Н. Восприятие движения и времени // *Livson. Elements of psychology*. – Нью-Йорк, 1969. С. 219–229.

4. Маклаков А.Г. Общая психология: учебник для вузов. – СПб.: ПИТЕР, 2013. 592 с.

5. Майерс Д.Э. Социальная психология. – СПб.: Прайм-Еврознак, 2002. 512 с.

6. Немов Р.С. Ощущения и восприятие // Психология: учеб. для студ. высш. пед. учеб. заведений: в 3 кн. – 4-е изд. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2003. Кн. 1: Общие основы психологии. С. 165–200.

7. Рогожникова Т.М., Навалихина А.И. Доминантные модальности восприятия и их динамика // Вестник Башкирского университета. 2011. Т. 16. № 2. С. 469–473.

8. Рубинштейн С.Л. Восприятие // Основы общей психологии. СПб: Питер, 2002. С. 275–321.

9. Узнадзе Д.Н. Психология воображения // Пер. с грузинского Е. Ш. Чомахидзе; Под ред. И.В. Имедадзе. М.: Смысл; СПб.: Питер, 2004. С. 368–402 (Серия «Живая классика»).

10. Волкова А.А. Влияние цен на восприятие качества // Теория и практика общественного развития. 2014. № 5. С. 199–201.

11. Воробьева Т.И. Психологический фактор ценообразования // Актуальные проблемы права и управления глазами молодежи: материалы 3-й международной научной студенческой конференции: сборник трудов конференции. Тула: Частное учреждение высшего образования Институт законовещения и управления ВПА, 2016. С. 51–55.

12. Гладких И.В. Восприятие и оценка розничных цен покупателем // *Sales Business*. 2005. № 10. С. 31–37.

13. Омарова Н.Ю., Брусин А.В. Приятные цены. Восприятие цены и методы ценовых исследований // Российское предпринимательство. 2007. № 2. С. 82–85.

14. Рябчук П.Г., Демцура С.С., Гордеева Д.С. Восприятие и оценивание цен на образовательные услуги // Азимут научных исследований: экономика и управление. 2017. Т. 6. № 1 (18). С. 174–177.

15. Сланченко Л.И., Рассоленко Н.А. Современные способы ценообразования через призму психологического восприятия цены // Экономика и менеджмент инновационных технологий. 2013. № 11 (26). С. 8.

16. Терехова Г.И. Маркетинговое восприятие «Цены» на основе теории предельной полезности // Перспективы науки. 2012. № 6 (33). С. 185–187.

17. Тлисова Д.Х. Современные способы ценообразования через призму психологического восприятия цены // Молодые экономисты – будущему России: сборник научных трудов по материалам VIII Международной научно-практической конференции студентов и молодых ученых. Ставрополь: ООО «СЕКВОЙЯ», 2016. С. 221–224.

18. Шаханович Д.В., Лымарева О.А. Понятие «качество», «цена» и «ценность» в субъективном восприятии потребителя // Экономика устойчивого развития. 2016. № 2 (26). С. 336–342.

19. Филинкова Е.Б., Селезнев В.Н. Восприятие цены московскими потребителями // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Психологические науки. 2017. № 4. С. 120–136.

20. Филинкова Е.Б., Еремина Е.А. Восприятие цены российскими покупателями // Экономическая психология: современные проблемы и перспективы развития: сборник трудов Всероссийской научно-практической конференции. СПб.: Санкт-Петербургский государственный университет экономики и финансов, 2004. С. 230–231.

21. Цацулин А.Н. Подготовка кадров для рыночной экономики и потребительское восприятие соотношения «Цена – Качество – Сроки» образовательной услуги // Управленческое консультирование. 2015. № 3 (75). С. 90–104.

22. Вертгеймер М. Продуктивное мышление / под ред. С.Ф. Горбова и В.П. Зинченко. – М.: Прогресс, 1987. – 302 с.

23. Демцура С.С., Рябчук П.Г., Гордеева Д.С. Проблемы и задачи опережающего управления в сфере реализации образовательных услуг // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2017. Т. 6. № 2 (19). С. 47–51.

24. Демцура С.С., Рябчук П.Г., Гордеева Д.С. Ценовая политика государства и вузов на рынке образовательных услуг // Азимут научных исследований: экономика и управление. 2017. Т. 6. № 2 (19). С. 84–88.

25. Дмитриева Е.Ю., Демцура С.С. Сущность и роль человеческого капитала в экономике знаний // Генезис, формирование, развитие и прогнозирование экономических систем в России и за рубежом: сборник научных трудов по материалам I Международной научно-практической конференции. Екатеринбург: НОО «Профессиональная наука», 2017. С. 135–152.

26. Демцура С.С., Гордеева Д.С. Цена труда и инвестиции в профессионально-квалификационное развитие сотрудников предприятия // Азимут научных исследований: экономика и управление. 2017. Т. 6. № 1 (18). С. 65–68.

27. Демцура С.С. Формирование основ экономической культуры // Известия высших учебных заведений. Уральский регион. 2012. № 4. С. 152–160.

28. Рябчук П.Г., Демцура С.С., Гордеева Д.С. Определение стоимости коммерческого обучения в вузе // Азимут научных исследований: экономика и управление. 2017. Т. 6. № 2 (19). С. 239–243.

29. Демцура С.С., Дмитриева Е.Ю., Полуянова Л.А. Рынок образовательных услуг и современные тенденции развития образования в России // Балтийский гуманитарный журнал. 2017. Т. 6. № 2 (19). С. 114–117.

30. Демцура С.С. Ценообразование и экономическая основа ценовой конкуренции // Азимут научных исследований: экономика и управление. 2017. Т. 6. № 3 (20). С. 123–126.

*Работа выполнена при финансовой поддержке
ФГБОУ ВО «Шадринский государственный педаго-
гический университет» по договору на выполнение
научно-исследовательских работ от 26.04.2018 г. №
148Н по теме «Ценовая политика в сфере маркетин-
га образовательных услуг».*

Статья поступила в редакцию 08.07.2018

Статья принята к публикации 27.08.2018

ХРОНОТОП МОЛОДЕЖИ В ЭПОХУ ГЛОБАЛИЗАЦИИ

© 2018

Евстафеева Евгения Александровна, кандидат психологических наук,
доцент кафедры психологии**Забелина Екатерина Вячеславовна**, кандидат психологических наук, доцент,
доцент кафедры психологии**Честюнина Юлия Владимировна**, кандидат психологических наук, доцент,
доцент кафедры психологии *Челябинский государственный университет*
(454000, Россия, Челябинск, улица Братьев Кашириных, 129, e-mail: butterfly61@yandex.ru)

Аннотация. В статье рассматривается проблема влияния процессов глобализации на развитие идентичности человека на уровне личности, общества. Обсуждается негативное влияние глобализации на возникновение кризиса идентичности личности. Одним из подходов, дающим возможность изучать данное влияние, авторы предлагают исследование хронотопа как социальной пространственно-временной определенности, имеющей четкую внутреннюю детерминированность и связанной общим смыслом происходящего во времени по отношению к определенной личности. Гипотезой исследования является предположение о том, что в восприятии времени и пространства студенческой молодежи обнаруживаются атрибуты глобализации. Целью исследования выступило выявление атрибутов глобализации в восприятии хронотопа студентами вуза. В исследовании участвовали студенты вуза в возрасте 18–23 лет (всего 174 человека). Основным методом исследования являлся проективный метод – написание эссе на тему «Время – это...», допускающий возможность провести качественный анализ полученных данных. С помощью контент-анализа в тексте были выделены категории и соответствующие единицы текста, связанные с представлениями студентов о времени и пространстве. В каждой категории отмечены позитивные, негативные и нейтральные дефиниции, относящиеся к конструкту «время». В работе проанализированы категории, отражающие соотношение времени и пространства, пространственных атрибутов. Результаты исследования подтвердили гипотезу об отражении процессов глобализации в восприятии студентами через конструкт хронотопа. Время в восприятии студентов неделимо связано с пространством. Студентами активно используются дефиниции «окружающее пространство», «место». При этом пространство описывается как внутреннее («голова», «мозг» и другие), так и внешнее («социум», «общество», «город», «страна» и другие). О неразрывности времени и пространства в восприятии студентов свидетельствует лексическая единица «здесь и сейчас», появляющаяся в эссе. Такие атрибуты глобализации, как рациональное и монетарное мышление, неравномерность восприятия времени-пространства, размывание идентичности, внимание к настоящему моменту обнаружены в описании хронотопов студентов. В описании хронотопов студентами включаются не только социальные, но и природные атрибуты, что противоречит цивилизационным основам процесса глобализации.

Ключевые слова: хронотоп, психологическое время, психологическое пространство, восприятие времени, восприятие пространства, атрибуты глобализации, студенческая молодежь, представления студентов, социальные атрибуты, природные атрибуты.

CHRONOTOPE OF YOUTH IN THE EPOCH OF GLOBALIZATION

© 2018

Evstafeeva Evgenia Aleksandrovna, Candidate of Psychological Sciences,
Associate Professor of the Department of Psychology**Zabelina Ekaterina Vyacheslavovna**, Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor,
Associate Professor of the Department of Psychology**Chestyunina Julia Vladimirovna**, Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor,
Associate Professor of the Department of Psychology
Chelyabinsk State University

(454000, Russia, Chelyabinsk, Brothers Kashirinykh street, 129, e-mail: butterfly61@yandex.ru)

Abstract. The article deals with the problem of the influence of globalization processes on the development of human identity at the level of the individual, society. The negative impact of globalization on the emergence of the identity crisis is discussed. One of the approaches that makes it possible to study this influence, the authors suggest the study of the chronotope as a social space-time certainty, which has a clear internal determinism and is connected by the common sense of what is happening in time to a particular person. The hypothesis of the study is the assumption that in the perception of time and space of student youth, the attributes of globalization are revealed. The purpose of the study was to identify the attributes of globalization in the perception of the chronotope by university students. The study involved students of the university at the age of 18–23 years (total 174 people). The main method of research was the projective method – writing an essay on the topic “Time is ...”, which allows for a qualitative analysis of the data. With the help of content analysis in the text, categories and corresponding units of text were identified, related to students’ ideas about time and space. In each category, there are positive, negative and neutral definitions related to the construct “time.” In the paper, the categories reflecting the correlation of time and space, spatial attributes are analyzed. The results of the study confirmed the hypothesis of reflecting the processes of globalization in the perception of students through the construction of the chronotope. Time in students’ perception is indivisibly connected with space. Students actively use the definitions of “surrounding space”, “place”. At the same time, space is described as internal (“head”, “brain” and others), and external (“sodium”, “society”, “city”, “country” and others). The inseparability of time and space in students’ perception is demonstrated by the lexical unit “here and now”, appearing in the essay. Such attributes of globalization as rational and monetary thinking, uneven perception of time-space, erosion of identity, attention to the present moment are found in the description of student chronotopes. In the description of chronotopes, students include not only social, but also natural attributes, which contradicts the civilizational foundations of the process of globalization.

Keywords: chronotope, psychological time, psychological space, perception of time, perception of space, attributes of globalization, student youth, student presentations, social attributes, natural attributes.

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

В настоящее время время перед наукой и практикой довольно остро встает проблема изучения развития чело-

века в обществе, находящемся под влиянием процессов глобализации.

Глобализация в широком смысле представляет процесс универсализации, становления единых для всей

планеты Земля структур, связей и отношений в различных сферах общественной жизни [1]. Кроме того, глобализация выступает и в качестве объективной реальности, которая заявляет о себе замкнутостью глобального пространства, единым мировым хозяйством, всеобщей экологической взаимозависимостью, глобальными коммуникациями [1].

Наряду с позитивными трендами глобализация приносит и разрушительные последствия, одним из которых становится так называемый кризис идентичности. Если раньше, в аграрные и индустриальные эпохи, идентичность личности определяли статус в обществе, социальное и культурное окружение, религиозная принадлежность семьи и т. д., то в эпоху информатизации и глобальных изменений каждый человек самостоятельно выбирает идентичность, опираясь на собственные цели и ценности, которые зачастую носят временный, контекстный характер.

Человек в своих духовном, политическом, экономическом, социальном поисках в современном обществе может самоопределяться по своим личным предпочтениям, собственному решению, т. е. имеет полную свободу выбора. Но, с другой стороны, он переживает кризис идентичности, который выражается в том, что большой выбор путей определения собственной идентичности предполагает достаточно высокую степень неуверенности [1]. Глобализация привела к тому, что люди, с одной стороны, вынуждены переопределять собственную идентичность, сузить ее, превратить в нечто камерное, интимное. С другой стороны, можно наблюдать расширение идентичности, представители разных народов взаимодействуют друг с другом [2, с. 213].

Современное общество можно представить не только как конгломерат личностей и социальных групп различного уровня с их интересами, мировоззрением, идентичностью, но и как набор динамически связанных типических хронотопов, в которые погружена личность [3]. В дословном переводе хронотоп – это «времяпространство» (хронос – время, топос – место). Под хронотопом следует понимать некую социальную пространственно-временную определенность, которая имеет четкую внутреннюю детерминированность и связанную общим смыслом происходящего во времени по отношению к определенной личности [3]. При этом можно предполагать «типичность» хронотопов, которая определяется потребительской унификацией, возникающей в процессе глобализации.

Т.Д. Марцинковская рассуждает о существенном расширении хронотопа и усилении его гетерохронности в связи с образованием виртуального пространства – одного из причин и признаков глобализации. «Координатная сетка, в которой можно представить соотношение пространства и времени становится крайне сложной, так как помимо трех координат времени и пространства, туда входят еще и координаты виртуального пространства – общего и личного пространства сети, и по крайней мере прошлое и настоящее время в этих сетевых пространствах. Одновременно с этим все острее чувствуется необходимость гармонизации хронотопа, ведь гетерохронность не дает возможность человеку связать воедино отдельные отрезки его жизненного пути, что относит нас к психологии, к проблеме целостности идентичности» [4].

Как отмечает Л.Е. Егле, – «глобализация имеет ярко выраженную пространственную горизонтальную (распространение по всему миру) и временную направленность (устремленность вперед, в будущее) и лишь в малой степени предполагает обращение к прошлому» [5, с. 350]. Следуя данному положению, в типичном хронотопе современного человека должна преобладать ориентация на настоящее и будущее.

Поскольку восприятие времени и пространства в современном глобальном мире изменяется, усложняется, изучение структуры и содержания личностной органи-

зации пространства и времени (хронотопа), погруженности сознания в повседневное прошлое, настоящее и будущее представляет большой потенциал для исследования особенностей личности в эпоху глобализации, в частности, ее идентичности.

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

Сегодня термин «хронотоп» является междисциплинарным понятием. Развивавшийся на почве теории относительности А. Эйнштейна хронотоп используется в естествознании для обозначения объективной связи пространства и времени, ранее разделяло существовавшие в науке. В психофизиологии понятие хронотоп введен А.А. Ухтомским для обозначения пространственно-временной характеристики живого организма [6].

В гуманитарное знание концепция хронотопа пришла с разработкой М.М. Бахтиным теории языковой личности [7]. Хронотоп в литературе означает «существенную взаимосвязь временных и пространственных отношений, художественно освоенных в литературе» [7]. Через сущность сюжетных хронотопов возможно проанализировать мировоззрение, картину мира автора произведения, и возможно целой эпохи [7–8]. Не менее интересно и то, что анализ больших хронотопов дал возможность М.М. Бахтину выявить и картину мира в разные исторические периоды, так как в хронотопе отражается, кристаллизуется мировоззрение определенной эпохи.

О тесной взаимосвязи времени и пространства в восприятии человека свидетельствуют результаты лингвистических исследований. В частности, на примере сравнения лексических единиц в различных языках было доказано, что в репрезентации времени большую роль играют репрезентации пространства. Размышляя о времени, люди по всему миру опираются на категории пространства. Они выражают относительное расположение событий во времени с помощью «пространственной» лексики (вперед, позади, длинный, короткий) [9].

Конструкт хронотопа представляет значительный интерес и для психологической науки. Так, понятие и принцип хронотопа используется в концепции личностной организации времени, предложенной К.А. Абульхановой [10]. Представители данной школы обращают внимание на возможность использования понятия «хронотопа» не только для обозначения взаимосвязи пространства и времени как физических величин, но и для объяснения метафоричности поведения человека. «Идея хронотопа позволяет рассмотреть взаимодействие человека с миром; принцип хронотопа в известной степени разрушает константность представлений о разделенности внешнего и внутреннего, являясь образом пространства, временно (на более длительный или краткий период) интегрирующего внешнее и внутреннее, снимающего всякую границу между ними» [10]. Таким образом, хронотоп предстает в концепции как способ объединения внешнего (физического) и внутреннего (психологического) времени и пространства.

В.П. Зинченко показывает единство объективного и субъективного хронотопа на примере развертывания действия. В нем сначала присутствует объективное время и субъективное пространство – образ ситуации, а затем в следующий момент происходит смена и образуется новое единство: субъективное время и объективное пространство – это осуществление действия. Таким образом, действие, по В.П. Зинченко, представляет собой активный хронотоп, трансформирующий время и пространство друг в друге [11, с. 22].

Через понятие хронотопа авторы предлагают рассмотреть и саму личность, присущий ей образ жизни. Образ (уклад) жизни – есть обустройство хронотопа жизни, то есть опредмечивание личностного времени в устоявшиеся и привычные формы индивидуального-личностного пространства. Жизнедеятельность человека как акту-

альный жизненный хронотоп есть творческое освоение личностью внешних хронотопов жизни – природных и социальных обстоятельств, а потом их преобразование, через активное самоутверждение личности, реализуемое в ее жизненной позиции и линии жизни [12].

Функцию сохранения временно-пространственных связей способна выполнить психика, которая «одновременно является и организованной системой, и гибкой динамической функцией» [13]. В свою очередь личность (как высший уровень психической организации) рассматривается в качестве «интегратора, организатора, координатора различных времен» [12]. В этом случае, например, общение индивидов как личностей можно рассматривать как сложное осознаваемое и неосознаваемое взаимодействие индивидуальных хронотопов и ценностно-временных личностных полей (настоящего, прошлого и будущего) [11].

В.И. Ковалев считает, что хронотоп является фундаментальным основанием развивающейся личности. Всякий человек как сложная времяпространственная система жизни есть ансамбль жизненных хронотопов, среди которых выделяется индивидуальный биохронотоп, социохронотоп, личностный (индивидуальный) хронотоп [11].

Под биохронотопом понимается переживаемый и осознаваемый, рефлекслируемый человеком индивидуально-личностный возраст, который зависит от груза прожитых календарных лет, психофизиологического состояния организма и состояния внешности [11]. Субъективно он может осознаваться как зоровье – нездоровье, молодость – старость и т. д. Социохронотоп – это социальный возраст личности, степень социально-гражданской зрелости, освоения социальных ролей работника, семьянина, гражданина и т.д. Социохронотоп индивида – это особое время – пространство социальной коммуникативной и профессиональной активности. Наконец, личностный хронотоп – это сложная сознательная организация жизненных отношений личности к различным сторонам жизни. Синтез этих трех хронотопов, по мнению В.И. Ковалева, образует индивидуальный хронотоп жизни человека [11].

Понятие психологического хронотопа вводит Т.Д. Марцинковская. Исследователь делает вывод о том, что «для психологии, рассматривающей развитие человека в современном транзитивном обществе, психологический хронотоп может быть использован в качестве конструкта, соединяющего разные линии развития в современном меняющемся социуме» [4]. Таким образом, изучение психологического хронотопа открывает возможности для создания условий гармонизации идентичности, жизненного пути человека, обретения целостной идентичности [4].

Ф.Е. Василюк выделяет формальные характеристики хронотопа. Внешний аспект хронотопа характеризуется отсутствием или наличием «протяженности», состоящей из пространственной удаленности (предметов потребности) и временной длительности, необходимой для ее преодоления. Внутренний аспект хронотопа описывает структурированность внутреннего мира: наличие или отсутствие сопряженности и связанности различных жизненных отношений во внутреннем пространстве [14]. Временной аспект сопряженности означает наличие субъективных связей последовательности между реализацией отдельных отношений [11, с. 23].

Таким образом, несмотря на отдельные попытки изучения хронотопа и его роли в мироощущении человека, не прослеживается комплексного подхода к исследованию хронотопа как системы, выявлению системного влияния пространственно-временных характеристик на поведение и деятельность человека. Еще одной особенностью исследований хронотопа в психологии является их преимущественно теоретический характер, вероятно, связанный с недостаточной разработанностью методов исследования данного явления.

Как правило, при изучении хронотопа в эмпирическом исследовании психологическое время и психологическое пространство изучаются по отдельности, при этом акцент делается на изучении времени. В данной области хорошо зарекомендовали себя как стандартизованные опросники (например, опросник временной перспективы Ф. Зимбардо, опросник временных атрибутов Ж. Нюттена, шкала полихронных ценностей А. Блюдорна и др.), так и проективные методики (графический тест «Круги» Т. Коттла, тест «Линия жизни» А.А. Кроника, метод мотивационной индукции Ж. Нюттена и др.). Однако методы и методики, направленные на изучение психологического времени и пространства в совокупности, весьма дефицитны в современной науке [15], не достаточно обоснована их валидность и надежность. В настоящем исследовании предпринята попытка экспериментального изучения хронотопа в проективном исследовании.

Формирование целей статьи (постановка задания).

Поскольку применение конструкта хронотопа открывает новые возможности для исследования сознания человека в эпоху глобализации, было проведено исследование хронотопа на выборке студенческой молодежи.

Задачами исследования стали: во-первых, проверить гипотезу о взаимосвязи категории времени и пространства в сознании студентов (правомерность использования термина «хронотоп»), во-вторых, выявить, какими характеристиками обладает время – пространство в восприятии современных студентов, и, в-третьих, ответить на вопрос, содержится ли в восприятии хронотопа студентами признаки глобализационных процессов.

В исследовании приняли участие 174 человека – студенты Челябинского государственного университета в возрасте 18–23 года, (58 юношей, 116 девушек). Основным методом исследования стал качественный проективный метод: испытуемым в течение фиксированного времени (30 минут) было предложено написать эссе на тему «Время – это...». Выбор стимульного понятия обусловил тот факт, что время – более абстрактный образ, нежели пространство (которое легко наполнить конкретным содержанием), следовательно, ожидалось получить более широкий набор ассоциаций.

Результаты анализировались с помощью метода контент-анализа: была разработана кодировочная матрица, были выделены категории анализа, связанные с представлениями студентов о времени, и соответствующие им единицы текста. Внутри каждой категории были выделены позитивные, негативные и нейтральные дефиниции, характеризующие конструкт «время».

Отбор категорий анализа опирался на результаты теоретического анализа исследований психологического времени в психологии и философии. Матрица включала 17 категорий. За количественные единицы в анализе принимались слова, словосочетания, фразы, короткие предложения. В рамках данной статьи проанализированы категории, отражающие взаимосвязь времени и пространства (хронотоп), которая составила 45,5 % от общего числа единиц, а также наиболее тесно примыкающие по смыслу категории (хронотоп настоящего, прошлого, будущего, время – деньги и др.).

Изложение основного материала исследования с полным обоснованием полученных научных результатов.

Результаты исследования подтвердили гипотезу: время в восприятии студентов связано с пространством. Дефиниция «окружающее пространство» появляется в эссе 19 раз (в одном из 10 эссе), «место» – 10 раз (в 6 % всех эссе). При этом описывается как внутреннее пространство («голова», «мозг»), так и внешнее («социум», «общество», «город», «страна»). Лексическая единица «здесь и сейчас», часто встречающаяся в эссе, также свидетельствует о неразрывности времени и пространства в восприятии студентов.

На взаимосвязь времени и пространства в сознании студентов указывают такие пространственные (физиче-

ские характеристики, как «ширина», «форма», «средина», «сектор», «плоскость», «отрезок», «направленность», «горизонт», «измерение», «круг», «скорость», «свет», «сторона», «уровень», «условия», «баланс», «высота», «величайший», «легкий» («легкость»), «маленький», «максимальный», «неисчерпаемый», «конечный», «бесконечный», «бесчисленный», «бесформенный», «короткий», «малый» и другие. Можно заметить, что некоторые характеристики пространства-времени носят противоречивый характер, например, «малый» – «максимальный», «конечный» – «бесконечный». Данный факт можно рассматривать как проявление гетерохронности хронотопа в условиях глобализации, связанного с развитием виртуальных технологий [4].

Время представляется в категориях движения, перемещения в пространстве: «движущийся поезд», «поездки», «посещения», «переходы», «перемещения (прыжки) во времени», «дорога (жизни)», «движение (в движении)», «внутренний двигатель», «продолжительность (жизни)», «протекание», «течение», «путешествие», «путь», «смена (событий)», «спутник», «ход», «цепная реакция», «бежать (убегать)», «мчаться», «двигаться», «догнать», «ездить», «замедляться», «путешествовать», «уйти», «ухватить», «плыть по течению», «ползти» и другие. В этой связи можно выделить категорию лексем (3 % от всех единиц категории хронотопа), передающих значение действия, например, «действие», «дело», «деятельность», «действовать», «делать / не сделать», «завершить», «закончить», «осуществить», «совершить / не совершать» и другие.

В связи с размышлениями о времени появляются определения пространства глобальных масштабов: «мир», «Земля», «галактика», «Вселенная», «планета». Данный факт может свидетельствовать о влиянии глобализационных процессов на восприятие студентами времени и пространства. В то же время при описании времени и своего отношения к нему встречаются предметы бытовой обстановки в пространстве, в котором находятся студенты каждый день: «компьютер», «кресло кожаное», «книга (литература)», «кровать», «дом», «двор», «диван», «окно», «транспорт», «улица». Пространство то расширяется, то сжимается, что тоже относят к признакам глобализационного сознания, отражающим кризис идентификации [2].

Время измеряется в «событиях» (24,7 % всех эссе), «ситуациях» (5,7 %), «явлениях» (5,1 %), «случаях» (2,8 %). Среди событий жизни студенты выделяют «детство», «выпускной», «совещание», «рождение ребенка». Места, которые наиболее часто встречаются при описании времени, – «вокзал», «пляж», «университет». Время проходит в социальном окружении: это «класс», «коллектив», «компания», «кружки», «клубы», «соцсети». Эти лексические единицы можно рассматривать как характеристики социохронотопа индивида, по А.В. Ковалеву [6]. Среди конкретных социохронотопов студенты чаще всего отмечают «учебу» (в 26 % эссе), далее следует «работа», «служба» (11,5 %), затем – «сон» (4,5 %) и проведение времени с друзьями «посиделки», «прогулка» (1,2 %). Вероятно, данный набор хронотопов можно типичным для современного студента регионального вуза.

Однако для многих молодых людей время ассоциируется с пространством природы: «лес», «гора», «воздух», «вода», «берег», «море», «океан», «пейзаж», «почва», «природа», «растения», «ручей», «река», «солнце», «просторы», «песок» и др. Вероятно, время и пространство является в восприятии студентов сложным феноменом, включающим как социальные, так и естественные, природные компоненты. Косвенно данный факт может свидетельствовать о проблеме личностной идентичности молодежи, включающей разнородные компоненты.

На рациональный характер хронотопа указывают такие лексические единицы, как «планы», «программы», «планировать (распланировать)», «контролировать»,

«организовывать», «измерить», «исследовать», «распределять», «распоряжаться», «расставлять приоритеты», «структурировать», «упорядочить», «управлять» и другие. Время в представлении студентов во многом связано с монетарной сферой (категория «время – деньги» составляет 2 % всех единиц анализа): «деньги», «продать», «купить», «приобрести», «валюта», «рубли», «доллары», «торговец», «плата», «потребление», «дорогой», «зарабатывать», «дорожить», что может рассматриваться как последствия экономической глобализации, повышение значимости материальных ценностей.

Временной фокус студентов находится прежде всего в настоящем (категория «настоящее» составляет 5,4 %), причем с разными по направленности эмоциями: «настоящее уныло и буднично»; «нужно осознавать каждый миг жизни», «жить здесь и сейчас», «получать удовольствие», «удобство», «комфорт», «наслаждаться». Довольно много упоминаний (5,2 %) приходится на прошлое: «детство», «воспоминания», «прошлое», «молодость», «история», «помнить», «оставаться» и др. Значительно меньше (3,1 %) упоминаний о хронотопе будущего: «будущее», «становиться старше», «начинать», «создавать», «развиваться», «стареть». Данная тенденция может отражать негативные проявления глобализации, связанные с утратой идентичности, дезинтеграцией, потерей смыслов.

Выводы исследования и перспективы дальнейших изысканий данного направления.

В рамках проведенного исследования был решен целый ряд задач. Во-первых, систематизированы подходы к представлению о хронотопе в науке, и в психологии, в частности. Показано, что данный концепт может точно раскрывать закономерности психики в динамично меняющемся пространстве глобализации. Во-вторых, выполнен анализ методов и методик для диагностики хронотопа, а также предложен вариант диагностики с помощью проективного метода – свободного эссе с последующим контент – анализом. В-третьих, результаты эмпирического исследования подтвердили факт взаимосвязи времени и пространства в сознании студентов; выявлены такие характеристики хронотопа, как гетерохронность, противоречивость компонентов, монетарная окраска, рациональность, социальность, направленность на настоящее, что можно быть обусловлено влиянием процессов глобализации общества.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Чумаков А.Н., Иоселиани А.Д. Философские проблемы глобализации. М.: ЛОГОС, 2015. 172 с.
2. Гуревич П.С., Спирина Э.М. Идентичность как социальный и антропологический феномен. М.: Канон+, 2015. 368 с.
3. Забелина Е.В., Смирнов М.Г., Честюнина Ю.В. Психологическое время личности в условиях глобализации: постановка проблемы // *Universum: психология и образование*. 2016. № 9 (27). [Электронный ресурс] / URL: <http://7universum.com/ru/psy/archive/item/3607> (дата обращения: 28.06.2018).
4. Марцинковская Т.Д. Внутренняя форма психологического хронотопа: подходы к проблеме // *Психологические исследования*. 2017. Т. 10, № 54. С. 1. URL: <http://psystudy.ru> (дата обращения 07.07.2018).
5. Егле Л. Ю. Локальные культуры в условиях процесса глобализации. ДИАЛОГ КУЛЬТУР: ГЛОБАЛИЗАЦИЯ, ТРАДИЦИИ И ТОЛЕРАНТНОСТЬ. Сборник статей по материалам Всероссийской научно-практической on-line конференции «Диалог культур: глобализация, традиции и толерантность» (Кемерово, 16 ноября 2009 года).
6. Ухтомский А.А. Лицо другого человека. СПб.: Издательство Ивана Лимбаха, 2008. С. 128.
7. Бахтин М. М. Вопросы литературы и эстетики. Исследования разных лет. М.: Худож. лит., 1975. С. 234–407.
8. Бахтин М. М. Собрание сочинений: В 7 т. /Т. 5.

Работы 1940-х – начала 1960-х годов. М.: Русские словари, 1997. 732 с.

9. Бородицки Л. Как языки конструируют время // Язык и мысль: Современная когнитивная лингвистика / Сост. А.А. Кибрик, А.Д. Кошелев. М.: Языки славянской культуры, 2015. С.199–212.

10. Абульханова К.А., Березина Т.Н. Время личности и время жизни. СПб.: Алетейя. 2001.

11. Ковалев В.И. Об индивидуальном жизненном хронотопе человека Психология личности и время. Тезисы докладов и выступлений на всесоюзной научной конференции. Черновцы, 22–25 апреля 1991 г. С.20–23

12. Абульханова К.А. Активность личности и ее жизненный путь. В сборнике: Психическое развитие и формирование личности. Сборник трудов 5-ой Пражской международной конференции. 1988. С. 27–32.

13. Ковалев В.И. Категория времени в психологии (личностный аспект) // Категории материалистической диалектики в психологии / Под ред. Л. И. Анцыферовой. М. 1988. С. 216–230.

14. Василюк, Ф.Е. Модель хронотопа в психотерапии // Московский психотерапевтический журнал, 2009, № 4. С. 26–49.

15. Белинская Е.П., Давыдова И.С. Графический тест Коттла: специфика показателей временной перспективы // Психологическая наука и образование. 2007. № 5. С. 28–37.

Статья публикуется при поддержке гранта РФФИ в рамках научного проекта № 18-013-00201 А.

Статья поступила в редакцию 19.06.2018

Статья принята к публикации 27.08.2018

УДК 159.9.072

ИССЛЕДОВАНИЕ ВОЗРАСТНОЙ ДИНАМИКИ СПОСОБОВ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ЗАЩИТЫ В СТУДЕНЧЕСКОМ ВОЗРАСТЕ

© 2018

Ефремкина Ирина Николаевна, кандидат психологических наук,
доцент кафедры «Педагогика и психология»

*Пензенский государственный технологический университет
(440039, Россия, Пенза, проезд Байдукова/ул. Гагарина, 1а/11, e-mail: eamdom@yandex.ru)*

Аннотация. В статье представлены результаты эмпирического исследования возрастной динамики способов психологической защиты на примере лиц студенческого возраста. Теоретический анализ работ, касающихся данной проблематики, показал, что единого представления о защитных механизмах у исследователей нет. Учёными называется различное количество защит, по-разному трактуется их соотношение друг с другом, что затрудняет выявление и объяснение роли психологической защиты в социально-психологической адаптации личности. Делается вывод о том, что проблема психологической защиты студенчества является одной из наиболее актуальных проблем высшей школы, однако, недостаточно уделяется внимания механизмам психологической защиты в студенческом возрасте их динамике, несмотря на важность не только для понимания этого возраста, но и для практических целей социально-психологической адаптации студентов. В ходе исследования изучались различия в копинг-стратегиях личности у студентов младших и старших курсов. Статистически достоверных различий в выбираемых механизмах психологической защиты между студентами первых и четвёртых курсов не обнаружено, что объясняется некоторой личностной незрелостью как студентов младших курсов, так и студентов-старшекурсников. Вместе с тем выявлены статистически достоверные различия в выборе стратегий поведения в конфликтной ситуации между студентами первых и четвёртых курсов. Для старшекурсников в конфликтах более характерна стратегия «соперничество». Обнаружены статистически достоверные различия в выборе стратегий доминирующей защиты в общении между студентами первых и четвёртых курсов. У студентов первых курсов наиболее выраженной является стратегия «миролюбие», у студентов четвёртых курсов доминирующей является стратегия «избегание». Продуктивные и относительно продуктивные копинг-стратегии более характерны для студентов старших курсов, тогда как первокурсники чаще прибегают к непродуктивным стратегиям совладания со стрессом.

В результате анализа полученных в исследовании данных сделан вывод о том, что гипотеза о существовании различий в копинг-стратегиях, используемых студентами младших и старших курсов частично подтверждена.

Ключевые слова: психологическая защита, патологическая защита, нормальная защита, напряжённость защиты, продуктивные копинг-стратегии, непродуктивные копинг-стратегии, механизмы совладания, студенческий возраст, доминирующие стратегии поведения в конфликте.

RESEARCH OF AGE DYNAMICS OF WAYS OF PSYCHOLOGICAL PROTECTION IN STUDENT AGE

© 2018

Yefremkina Irina Nikolaevna, candidate of psychological science,
associate professor of the chair «Pedagogy and Psychology»

*Penza State Technological University
(440039, Russia, Penza, travel Baydukova / street Gagarin, 1a / 11, e-mail: eamdom@yandex.ru)*

Abstract. The article presents the results of empirical research of age dynamics of psychological protection in persons of the student age. A theoretical analysis of the works dealing with this problem has shown that the researchers do not have a single idea of protective mechanisms. Scientists call a different number of protections, their correlation with each other is interpreted differently, which makes it difficult to identify and explain the role of psychological defense in the socio-psychological adaptation of the individual. It is concluded that the problem of psychological protection of students is one of the most urgent problems of the higher school, however, the mechanisms of psychological protection in the student age are not sufficiently paid attention to their dynamics, despite the importance not only for understanding this age, but also for the practical purposes of socio-psychological adaptation of students. In the course of the study, differences in coping strategies of personality were studied among students of junior and senior courses. Statistically significant differences in the chosen mechanisms of psychological protection between the students of the first and fourth courses were not found, which is explained by some personal immaturity of both undergraduate and undergraduate students. At the same time, statistically significant differences in the choice of strategies for behavior in a conflict situation between first- and fourth-year students have been revealed. For the undergraduates in conflicts, the «rivalry» strategy is more characteristic. There were statistically significant differences in the choice of strategies of dominant protection in communication between students of the first and fourth courses. The students of the first courses have the most pronounced «peacefulness» strategy, fourth-rate students are dominated by the «avoidance» strategy. Productive and relatively productive coping strategies are more common for senior students, while first-year students tend to resort to unproductive coping strategies with stress. As a result of the analysis of the data obtained in the study, it was concluded that the hypothesis of the existence of differences in coping strategies used by students in the junior and senior years is partially confirmed.

Keywords: psychological protection, pathological (abnormal) protection, protection of normal, the tension of protection, productive coping strategies, unproductive coping strategies, coping mechanisms, the student age, the dominant strategies of behavior in the conflict.

Нестабильность современной социально-экономической и политической ситуации в стране, являясь существенным дистрессовым фактором, провоцирует социальную и психическую дезадаптированность как отдельных индивидов, так и социальных групп. Постоянные изменения, происходящие в окружающей нас социальной реальности, становятся длительно действующими стрессорами, которые сокращают запас адаптационного ресурса, что обуславливает нарушения психики и поведения. Это затрудняет, с одной стороны, выживание отдельных людей или социальных групп, с другой – воз-

можность прогнозировать индивидуальное и групповое поведение для снятия остроты социальных конфликтов и напряженности. С возрастающим числом межличностных и внутренних конфликтов помогают справиться механизмы психологической защиты и соответствующие формы защитного поведения, в том числе и деструктивные, к которым исследователи относят «различные виды патологической зависимости, насильственные действия, суициды, объединение в антисоциальные группировки и другие девиации, рассматривающиеся как следствие психической и социальной дезадаптированности лично-

сти» [1, с. 8].

Тема механизмов психологической защиты активно исследовалась в зарубежной и отечественной психологии. В зарубежной психологии к этой теме обращались З. Фрейд, А. Фрейд, С.Р. Мадди, Р. Плутчик, Х. Келлерман и др.

В современных исследованиях, в частности, Р. Плутчика, Х. Келлермана, Р. Конте психологические защиты связываются с механизмами совладания, которые могут рассматриваться как осознанные или бессознательные способы разрешения как внутрилличностных, так и межличностных конфликтов. С точки зрения указанных авторов психологическая защита представляет собой искажение образа реальной ситуации в когнитивном и аффективном планах для снижения угрожающего уровня эмоционального напряжения [2].

В отечественной психологии к теме механизмов психологической защиты обращаются многие авторы: Ф.В. Бассин, М.К. Бурлакова, Н.В. Волкова, Р.М. Грановская, К.Ф. Дмитриев, Ю.Б. Захарова, В.И. Журбин, Е.Е. Насиновская, Т.В. Тулупьева, М.Я. Якубовская и др.

Ф.В. Бассин подчёркивал существенное значение защиты для снижения психологического напряжения и отмечал, что основным способом, которым сознание защищается от дезорганизующих и травмирующих влияний, является переоценка, снижение субъективной значимости травмирующего фактора, перестройка системы установок, при этом, по его мнению, защита выступает условием предотвращения дезорганизации поведения человека [3]. Кроме того, Ф.В. Бассин, а также ряд других исследователей, – Б.В. Зейгарник, Б.С. Братусь, В.К. Мягер, А.А. Налчаджян и др. – рассматривают психологическую защиту как нормальное явление, как один из механизмов человеческого сознания [4–6].

Р.М. Грановская предлагает различать патологическую психологическую защиту, которая связывается с неадекватными формами адаптации, и нормальную защиту, которая играет профилактическую роль [7]. Н.В. Волкова исследовала взаимосвязь защитно-совладающего поведения с идентичностью личности [8]. В.И. Журбин, анализируя понятие психологической защиты, указывает на существование более десяти вариантов его определения [9].

Однако, единого представления о защитных механизмах у исследователей нет. Авторами называется различное количество защит, по-разному трактуется их соотношение друг с другом, что затрудняет выявление и объяснение роли психологической защиты в социально-психологической адаптации личности.

Авторами отмечается, что «важнейшей составной частью управления конфликтами является их внутреннее, психологическое разрешение. От него непосредственно зависит наше переживание конфликта, его влияние на психику и реальное поведение. Отправной точкой для преодоления конфликта является осознание и переоценка самого конфликта, за которым следует выбор форм защитного поведения» [10, с. 440].

Нестабильность ситуации развития личности в современных социально-экономических условиях, слом традиционных ценностей и интенсивное воздействие новых, западных ценностей, агрессивно насыщенной информации снижают толерантность личности к деструктивным воздействиям. В настоящее время это стало серьезной социальной проблемой, что и отражает актуальность темы данного исследования. Исследователями отмечается, что «переход к вузовской форме обучения является сложным адаптационным процессом, нарушение которого отражается на психологическом комфорте и нервно-психическом здоровье студентов, на их развитии и эффективности обучения» [11, с. 3], что позволяет рассматривать проблему психологической защиты студенчества как одну из наиболее актуальных проблем высшей школы.

Кроме того, характеризуя особенности студенче-

ского возраста, Р.М. Грановская отмечает, что «отношения молодых людей с окружающими обостряются в силу биологических причин: изменение гормонального обмена вызывает повышенную возбудимость и раздражительность. Дисгармония физического и психического облика проецируется молодым человеком на окружающий мир, который воспринимается как особенно конфликтный и напряженный» [12, с. 115].

Исследователями долгое время активно изучались механизмы психологической защиты у лиц с различными нервно-психическими, соматическими отклонениями и расстройствами, патологиями. Механизмы психологической защиты у здоровых людей стали изучаться в последнее время. Однако, недостаточно, на наш взгляд, уделяется внимания механизмам психологической защиты в студенческом возрасте их динамике. Т.В. Тулупьева также отмечает, что данная проблема практически не исследовалась, несмотря на важность для понимания этого возраста [13].

Таким образом, объектом исследования выступают копинг-стратегии в студенческом возрасте. Предметом – особенности способов психологической защиты у студентов младших и старших курсов.

Целью исследования является изучение возрастной динамики способов психологической защиты в студенческом возрасте.

Основой исследования стало предположение о том, что способы психологической защиты имеют различия у студентов младших и старших курсов, причем студенты старших курсов используют более зрелые и продуктивные способы (стратегии) психологической защиты и поведения в конфликтной ситуации и стрессе.

В исследовании использовались методы наблюдения, констатирующего эксперимента, метод тестов, в рамках которого применялись следующие методики: методика диагностики стратегий поведения в конфликтной ситуации К. Томаса (в адаптации Н.В. Гришиной); методика диагностики доминирующей стратегии психологической защиты в общении В.В. Бойко; тест – опросник механизмов защиты Р. Плутчика – Г. Келлермана (в адаптации Л.И. Вассермана, О.Ф. Ерышевой, Е.Б. Клубовой); методика определения индивидуальных копинг-стратегий Э. Хайма.

Для математической обработки было использовано определение статистической значимости полученных результатов по t-критерию Стьюдента и критерию ϕ^* Фишера.

Базу исследования составили студенты Пензенского государственного университета, Пензенского государственного технологического университета, Пензенского колледжа искусств в возрасте от 17 до 22 лет в количестве 150 человек (в том числе 80 первокурсников, 70 – четверокурсников).

Обратимся к результатам проведённого исследования.

Для исследования механизмов психологической защиты, используемых студентами младших и старших курсов нами использовался тест-опросник Р. Плутчика – Г. Келлермана.

Полученные с применением указанного опросника данные показали, что среди первокурсников 28 % опрошенных демонстрируют напряженность психологической защиты «вытеснение», среди старшекурсников – 32 %.

Таковую психологическую защиту как «регрессия» используют 40 % как студентов младших курсов, так и старшекурсников. «Замещение» используется 20 % опрошенных и той и другой групп. «Отрицание» как способ психологической защиты присущ 52 % респондентов в обеих группах. «Проекцию» в качестве защитного механизма используют 68 % первокурсников и 84 % четверокурсников. «Компенсация» характерна для 36 % студентов первого курса и 56 % студентов четвертого курса. Механизмом «гиперкомпенсация»

характеризуется 40 % первокурсников и 28 % четверокурсников. Такой механизм как «рационализация» присутствует 64 % студентов первых курсов и 60 % – студентов четвертых курсов.

Подсчет значений общей напряженности защит (ОНЗ), которая отражает «реально существующие, но неразрешенные внешние и внутренние конфликты» позволяет предполагать, что такие конфликты существуют у 44 % первокурсников и 56 % старшекурсников. Следует также отметить, что наибольшей напряженностью у студентов первых курсов и студентов четвертых курсов характеризуются такие защитные механизмы как «регрессия», «проекция» (которые относятся к так называемым примитивным защитам) и «рационализация» (её относят к зрелым защитам).

Полученные данные позволяют предполагать, что для большинства испытуемых присущи незрелые паттерны поведения и удовлетворения, связанные с отсутствием глубоких интересов, потребностью в стимуляции и контроле, поиском новых впечатлений, умением легко устанавливать поверхностные контакты, инфантилизмом. Для опрошенных студентов отчасти характерны произвольная схематизация и истолкование событий для развития чувства субъективного контроля над любой ситуацией, о чем говорит высокая напряженность механизма защиты «рационализация».

Применение для статистической обработки полученных данных критерия ϕ^* Фишера не позволяет сделать вывод о существовании статистически достоверных различий в выбираемых механизмах психологической защиты между студентами первых и четвертых курсов.

Мы полагаем, что отсутствие различий возможно объяснить некоторой незрелостью личности как студентов младших курсов (что вполне закономерно и объяснимо), так и студентов-старшекурсников.

Г.С. Сухобская отмечает, что «в социально-психологическом контексте понятие «зрелость» чаще всего трактуется как достижение в развитии личности и индивидуальности, которое характеризуется способностью человека к «самостоянию» в жизни, когда он не нуждается в тех «подпорках» и «помочах» со стороны других, которые бы поддерживали его жизненное равновесие и противостояние трудностям жизни» [14, с. 17]. Типичными проявлениями недостаточной зрелости, по мнению Г.С. Сухобской, является «несформированность способностей к обоснованному прогнозированию и планированию собственного поведения, принятию обдуманных решений, умению соотносить их со своими возможностями и нести за них ответственность перед собой» [14, с. 18].

Полученные нами данные не противоречат точке зрения Б.Г. Ананьева, который подчеркивает гетерохронность развития: «наступление зрелости человека как индивида (физическая зрелость), личности (гражданская), субъекта познания (умственная зрелость) и труда (трудоспособность) во времени не совпадает, и подобная гетерохронность зрелости сохраняется во всех формах» [15, с. 272].

С целью изучения стратегий поведения в конфликтной ситуации в исследовании использовалась соответствующая методика К. Томаса (в адаптации Н.В. Гришиной).

Результаты проведенной методики представлены в таблице 1.

Таблица 1 – Доминирующие стратегии поведения в конфликте по опроснику У. Томаса

Курс	Стратегии поведения в конфликте				
	Соперничество	Сотрудничество	Компромисс	Избегание	Приспособление
1 курс	3,84	6,04	7,88	6,04	6,4
4 курс	6,36	5,8	7,88	5,28	4,68

Как видно из приведённой таблицы, у студентов и первых и четвертых курсов преобладает стратегия «компромисс» – в среднем 7,88 балла. Следовательно, можно предполагать, что студенты и старших и млад-

ших курсов предпочитают снимать противоречия на основе взаимных уступок. Такую готовность частично принять точку зрения другой стороны некоторые исследователи оценивают отрицательно из-за того, что «обе конфликтующие стороны не добиваются своей цели» [16, с. 10]. Следовательно, велика вероятность проявления дисфункциональных последствий компромиссного решения и возникновения нового конфликта, связанных с неудовлетворенностью «половинчатыми решениями».

Наименьшее количество баллов у студентов первых курсов получила стратегия «соперничество» – 3,84, что позволяет говорить о том, что первокурсники не всегда стремятся добиться своего, во чтобы то ни стало отстаивать собственную позицию, заставить окружающих принять именно это видение решения проблемы, не пытаются заставить окружающих принять свою точку зрения, ориентируются на мнение других. Возможно, это связано именно с позицией первокурсника, который может быть не уверен в своих силах, знаниях, чувствует себя зависимым от преподавателей и старшекурсников.

Среди респондентов четвертого курса наименее выраженной является стратегия «приспособление». Вероятно, старшекурсники не стараются действовать совместно с кем-либо, уступать другому, не приносят свои интересы в жертву ради интересов противоположной стороны. Однако при этом можно говорить и о том, что старшекурсники не боятся конфликта.

Применение для математической обработки данных статистического t-критерия Стьюдента позволяет нам говорить о статистически достоверных различиях в выборе стратегий поведения в конфликтной ситуации между студентами первых и четвертых курсов. Так, в отношении стратегии «соперничество» значение t-критерия составило 3,2 при $p \leq 0,01$; и в отношении стратегии «приспособление» – 2,57 при $p \leq 0,05$.

При этом для студентов четвертых курсов в конфликтах более характерна стратегия «соперничество». Его отличительная особенность сводится к стремлению добиться своего, во что бы то ни стало отстаивать собственную позицию, заставить окружающих принять свою точку зрения.

Стратегия же «приспособление» более характерна для первокурсников в отличие от старшекурсников. Можно предполагать, что первокурсники готовы к односторонним уступкам: действуя совместно с кем-либо, они готовы уступать другому и, не пытаясь отстаивать собственные интересы, принести их в жертву ради интересов противоположной стороны. Следовательно, они стараются не допустить проявления признаков конфликта, призывая к солидарности. Однако следует отметить, что при этом часто игнорируется проблема, лежащая в основе конфликта. Отрицательные эмоции не «выплескиваются», но они накапливаются. Рано или поздно нерешенная проблема и накопившиеся отрицательные эмоции приведут все-таки к конфликту, последствия которого могут оказаться дисфункциональными.

Для диагностики доминирующей стратегии психологической защиты в общении использовалась методика В.В. Бойко.

При применении указанной методики были получены следующие результаты. У студентов первых курсов наиболее выраженной является стратегия «миролюбие» (среднее значение 9,08 балла). Миролюбие – психологическая стратегия защиты субъектной реальности личности, которая предполагает «партнерство и сотрудничество, умение идти на компромиссы, делать уступки и быть податливым, готовность жертвовать некоторыми своими интересами во имя главного – сохранения достоинства. В ряде случаев миролюбие означает приспособление, стремление уступать напору партнера, не обострять отношения и не ввязываться в конфликты, чтобы не подвергать испытаниям свое «Я» [17].

Можно предполагать, что выраженность миролюбия как психологической стратегии защиты субъект-

ной реальности личности у первокурсников означает именно приспособление, стремление уступить, чтобы не обострять отношения. Полученные данные косвенно подтверждают результаты, полученные при применении методики У. Томаса (поскольку стратегия «приспособление» более характерна для первокурсников в отличие от старшекурсников). Однако автор указанной методики отмечает, что миролюбие не является безукоризненной стратегией защиты «Я», пригодной во всех случаях. Тотальное миролюбие может быть проявлением безволия, утраты чувства собственного достоинства. Оптимальным является сочетание доминирующего миролюбия с другими стратегиями.

У студентов четвёртых курсов доминирующей является стратегия «избегание» (8,52 балла), которая позволяет экономить интеллектуальные и эмоциональные ресурсы. Можно предполагать, что старшекурсники обходят или без боя покидают зоны конфликтов и напряжений, когда их «Я» подвергается атакам. При этом они в открытую не растрчивает энергию эмоций и минимально напрягают интеллект. На наш взгляд, это можно объяснить тем, что старшекурсники в силу своего жизненного опыта, который несколько больше, чем у первокурсников, заставляют себя обходить острые углы в общении и конфликтные ситуации.

Применение t-критерия Стьюдента обнаружило статистически достоверные различия в выборе стратегий доминирующей защиты в общении между студентами первых и четвёртых курсов. Так, в отношении стратегии «миролюбие» значение t-критерия составило 2,1 при $p \leq 0,05$. Видимо, преобладание миролюбия как психологической стратегии защиты субъектной реальности личности у первокурсников скорее означает именно приспособление, стремление уступить, чтобы не обострять отношения.

В целях выявления доминирующих индивидуальных копинг-стратегий нами использовалась методика Э. Хайма [18].

В результате обработки методики нами были получены следующие данные, представленные в таблице 2.

Таблица 2 – Доминирование стратегий совладания со стрессом у студентов первых и четвёртых курсов

Сфера	Курс	
	1	4
Когнитивная	Продуктивная – 20 %	Продуктивная – 16 %
	Непродуктивная – 12 %	Непродуктивная – 4 %
	Относительно продуктивная – 68 %	Относительно продуктивная – 80 %
Поведенческая	Продуктивная – 60 %	Продуктивная – 20 %
	Непродуктивная – 32 %	Непродуктивная – 20 %
	Относительно продуктивная – 8 %	Относительно продуктивная – 0 %
Эмоциональная	Продуктивная – 16 %	Продуктивная – 12 %
	Непродуктивная – 24 %	Непродуктивная – 20 %
	Относительно продуктивная – 60 %	Относительно продуктивная – 68 %

Как можно видеть из таблицы 2, в когнитивной сфере, т. е. на уровне знания, понимания большинство как первокурсников – 68 %, так и старшекурсников – 80 % – использует относительно продуктивную стратегию совладания со стрессом, которая помогает только в некоторых ситуациях, конструктивность которых зависит от значимости и выраженности ситуации преодоления, например, не очень значимых или при небольшом стрессе. Это позволяет предположить, что в случае возникновения значимой ситуации или при значительном стрессе они вынуждены будут использовать другую стратегию: либо продуктивную, либо непродуктивную.

В поведенческой сфере большинство испытуемых первокурсников (60 %) и четверокурсников (80 %) использует продуктивную стратегию совладания со стрессом, которая помогает быстро и успешно справиться с ним. Такая стратегия характеризуется тем, что человек готов сотрудничать и проявлять альтруизм.

В эмоциональной сфере большая часть и первокурсников, и старшекурсников применяют относительно продуктивную копинг-стратегию. Такая стратегия предполагает поведение, которое направлено на снятие напряжения, связанного с проблемами, эмоциональным отреагированием, либо на передачу ответственности по

разрешению трудностей другим лицам.

Применение для статистической обработки полученных данных критерия F^* Фишера позволяет обнаружить статистически достоверные различия в когнитивной сфере в применении относительно продуктивных копинг-стратегий. Значение критерия F^* Фишера составило 2,57 при $p \leq 0,03$, причем относительно продуктивные копинг-стратегии более выражены у студентов четвёртого курса. Также обнаружены достоверные различия в поведенческой сфере в применении продуктивной и непродуктивной копинг-стратегий. Значения критерия F^* Фишера составило 4,2 при $p \leq 0,001$ и 6,26 при $p \leq 0,001$ соответственно, причем продуктивные копинг-стратегии более характерны для студентов старших курсов, тогда как первокурсники чаще прибегают к непродуктивным стратегиям совладания со стрессом. Можно говорить о том, что они не только не устраняют стрессовое состояние, но и, напротив, способствуют его усилению, что можно, на наш взгляд, объяснить большей личностной и социальной незрелостью студентов младших курсов.

Таким образом, полученные в исследовании результаты позволяют сделать вывод о том, что гипотеза о существовании различий в способах психологической защиты студентов младших и старших курсов частично подтверждена.

Кроме того, результаты исследования могут быть использованы при организации воспитательной психолого-педагогической работы по социально-психологической адаптации студентов.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Романова Е.С., Гребенников Л.Р. Механизмы психологической защиты: генезис, функционирование, диагностика. – Мытищи: Издательство «Талант», 1996. – 144 с.
2. Plutchik R., Conte H.R. Circumflex Models of Personality and Emotions: Edited by R. Plutchik and H.R. Conte. Washington: DC, 1997. – 484 p.
3. Бассин Ф.В., Бурлакова М.К., Волков В.Н. Проблема психологической защиты // Психологический журнал. 1988. № 3. С. 30–41.
4. Зейгарник Б.В., Братусь Б.С. Очерки по психологии аномального развития личности. М.: Изд. Моск. ун-та. 1980. – 159 с.
5. Психогигиена и психопрофилактика: Сборник научных трудов. /Под ред. В.К. Мягер, В.П. Козлова, Н.В. Семеновой-Гянь-Шанской. Л., 1983. – 146 с.
6. Налчаджян А.А. Социально-психическая адаптация личности: (Формы, механизмы и стратегии).– Ер.: Изд-во АН Арм ССР, 1988.– 262 с.
7. Грановская Р.М. Психологическая защита. – СПб.: Речь, 2007. – 476 с.
8. Волкова Н.В. Coping strategies как условие формирования идентичности // Мир психологии. 2004. № 2. С. 119–124.
9. Журбин В.И. Понятие психологической защиты в концепциях З.Фрейда и К.Роджерса // Вопросы психологии. 1990. № 4. С.14–23.
10. Диагностика стратегий импунитивного поведения в конфликтных ситуациях / Фетискин Н.П., Козлов В.В., Мануйлов Г.М. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп. – М., Изд-во Института Психотерапии. 2002. – 490 с.
11. Власова О.Г. Психологическая защита как средство личностного развития студентов. Автореферат дисс. канд психол. наук. – Ставрополь, 1998. – 20 с.
12. Грановская Р.М. Элементы практической психологии. – Л.: Изд. Ленинградского ун-та, 1984. – 392 с.
13. Тулупьева Т.В. Психологическая защита и особенности личности в период ранней юности. – СПб.: Изд-во С.-Петербур. ун-та, 2000. – 91 с.
14. Сухобская Г.С. Понятие «зрелость социально-психологического развития человека» в контексте андрагогики // Новые знания, 2002. № 4. С. 17–20.
15. Ананьев Б.Г. Человек как предмет познания.

СПб.: Питер, 2001. – 288 с.

16. Ногина Е.В. Коммуникативная компетентность как фактор успешной спортивной деятельности регбисток высокой квалификации. Автореф. дисс. канд. пед. наук. – Малаховка, 2005. – 21 с.

17. Бойко В.В. Энергия эмоций в общении: взгляд на себя и на других. М.: Филинь, 1996. – 472 с.

18. Клейберг Ю.А. Социальная психология девиантного поведения. М.: ТЦ Сфера, 2004. – 192 с.

Статья поступила в редакцию 11.07.2018

Статья принята к публикации 27.08.2018

УДК 159.94

ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ ВЗАИМОСВЯЗИ ПОКАЗАТЕЛЕЙ ПСИХОМОТОРНОЙ АКТИВНОСТИ С ТИПОЛОГИЧЕСКИМИ ОСОБЕННОСТЯМИ ЛИЧНОСТИ

© 2018

Захаревская Екатерина Алексеевна, аспирант

Российский новый университет

(105005, Россия, Москва, ул. Радио, 22, e-mail: 500.ekaterina@mail.ru)

Аннотация. Психомоторные реакции представляют собой особую форму объективации разных уровней психики в моторных реакциях и актах. Психомоторика – это сложнейшая психическая подструктура, в которой в единстве представлены скоростно-силовые и координационные характеристики, а также качества моторной активности, ритма, темпа, тонуса и энергии движений. Эти свойства неразрывно связаны с энергетическими и регулятивными характеристиками психики, которые напрямую определяются типологическими особенностями нервной системы человека. В экспериментальном исследовании, которое проводилось с использованием программно-методического обеспечения «Эгоскоп», была рассмотрена и доказана взаимосвязь уровня нейротизма и таких особенностей воспроизведения движения, как скорость, количество ошибок, темп, ритм, плавность и точность моторных актов. Также выявлено различное влияние стресс-факторов на качественные и количественные параметры психомоторной активности в зависимости от стабильности или нестабильности нервной системы испытуемых. Изучение психомоторных реакций во взаимосвязи с формально-динамическими (типологическими) свойствами личности открывает большие возможности для повышения эффективности профессионального отбора кандидатов в целом ряде профессий, отличающихся повышенными требованиями как к двигательной активности работника, так и к свойствам нервной системы.

Ключевые слова: типологические особенности личности, показатели и параметры психомоторной активности, моторная проба, сложнокоординированная графическая деятельность.

EXPERIMENTAL RESEARCH OF INTERRELATION OF INDICATORS OF PSYCHOMOTOR ACTIVITY WITH TYPOLOGICAL FEATURES OF PERSONALITY

© 2018

Zakharevskaya Ekaterina Alekseevna, post-graduate student

Russian New University

(105005, Russia, Moscow, Radio street, 22, e-mail: 500.ekaterina@mail.ru)

Abstract. Psychomotor reactions are a form of objectification of different levels of the psyche in motor reactions and acts. Psychomotor system is a complex psychic substructure in which the speed-strength and coordination characteristics, as well as the quality of motor activity, rhythm, pace, tone and energy of movements are presented in unity. These properties are inextricably linked with the energy and regulatory characteristics of the psyche, which are directly determined by the typological features of the nervous system. In the pilot study, which was carried out using the software and methodological support of the “Egoscope”, the relationship between the level of neuroticism and such features of the reproduction of movement as speed, number of errors, rate, rhythm, smoothness and accuracy of motor acts is proved. Also, a different influence of stress factors on the qualitative and quantitative parameters of psychomotor activity was revealed depending on the stability or instability of the nervous system of the subjects. The study of psychomotor reactions in correlation with the formal dynamic (typological) properties of the personality opens great opportunities for increasing the effectiveness of professional selection in a number of professions that are characterized by increased demands for both the motor activity of the worker and the properties of the nervous system.

Keywords: typological features of personality, indicators and parameters of psychomotor activity, motor test, complexly coordinated graphical activity.

Введение. Повседневная человеческая жизнь неразрывно связана с различными движениями. Движение – это жизнь утверждал великий древнегреческий мыслитель Аристотель. Так, будучи даже в состоянии абсолютного и полного покоя, организм человека, являясь целостной системой, продолжает активное и продуктивное функционирование на всех уровнях своего существования. Сотни тысяч атомов и молекул непрерывно борются за поддержание оптимального состояния человеческого организма, помогая ему адаптироваться к вынужденным условиям среды обитания.

Начиная с проявления самых первых движений зародыша, в самом начале беременности, наблюдаемых благодаря современным аппаратам ультразвукового исследования, сегодня появилась уникальная возможность формировать выводы о состоянии и развитии плода, несмотря на то, что двигательная активность на данном этапе формирования характеризуется еще только отдельными нерегулярными быстрыми движениями туловища и конечностей.

Таким образом, начиная уже с перинатального периода, количественная и качественная составляющая двигательной активности (движения) является объективным отражением внутреннего состояния индивида.

Постепенно под воздействием различных факторов внешней и внутренней среды обитания человека, происходит процесс поступательного формирования его уникальной двигательной активности. Оттачиваясь в процессе повседневного функционирования, движения

человека, начинают приобретать все более выразительный характер, порой удивляя уникальностью своих проявлений. Эта своеобразие проявляется в стиливых особенностях поведения, выполнения различных трудовых операций, на уровне индивидуальных способностей к овладению той или иной профессиональной деятельностью [1].

Изучение психомоторики осуществлялось в течение достаточно длительного исторического периода. Начиная с середины XIX происходит обоснование первого официального научного использования термина «психомоторика» при проведении психологических исследований (Бернштейн Н.А., 1934; Гуревич М.О., Озерецкий Н.И., 1930; Сеченов И.М., 1867; Толчинский А.А., 1923 и др.).

В целом ряде исследований появляется описание методических инструментов и эмпирических методов исследования для опытного изучения психомоторных показателей, связанных со временем реакции, ее силой, чувствительностью, темпом, уровнем волевых усилий и т.д. (Басов М., 1913; Бернштейн Н., 1934; Дерново-Ярмоленко А., 1929; Лазурский А., 1915; Корнилов К. 1921; Серебровская М., 1927 и др.).

Прикладной аспект изучения и использования психомоторики в разных сферах труда и в педологии активно изучался в 20–30 гг. XX века (Арямов И., 1930; Блонский П., 1925; Гизе Ф., 1926; Гуревич М., 1924–1928; Левитов Н., 1926; Озерецкий Н., 1928, Шпильрейн И., 1929 и др.).

Военный и послевоенный период актуализировали тематику реабилитации, в т. ч. в отношении двигательных функций человека после травм и ранений. Теоретической основой этого направления исследований стала концепция «уровневого построения движений» Бернштейна Н.А. (1966) и теория функциональных систем Анохина П.К. (1968).

В середине 50-х–70-х гг. начинают проводиться систематические исследования психомоторики в русле общей психологии, а также во взаимодействии с другими отраслями психологического знания. Так, результаты исследований психомоторных функций получают применение при решении задач профессионального отбора, а также в процессе подготовки специалистов, в т. ч. узкого профиля (Ананьев Б.Г., 1959, 1960, 1969; Гримм Г., 1976; Ильин Е.П., 1961, 1964, 1967; Ломов Б.Ф., 1963; Мира-Лопец Э., 1939; Покровский Б.Л., 1974; Сафарян И.Г., 1968; Фарфель В.С., 1961; и др.).

Системный взгляд на психомоторику как структурной составляющей индивидуальности, проявляющей себя в формально-динамических и стилевых особенностях личности, находят свое отражение в работах Ананьева Б.Г., Клапареда Э., Мерлина В.С., Небылицына В.Д., Розе Н.А., Русалова В.М., Стрелю Я. (Streliu Ya.), Теплова Б.М. [2; 3].

Анализ рассмотренных взглядов ученых позволяет сделать выводы о том, что моторика представляет собой сложное многоуровневое образование, которое является результатом антропогенеза, и объективно отражает различные характеристики функционирования психики. Эта идея открывает возможности изучения психомоторной активности человека во взаимодействии с разными уровнями психической жизни человека. Для систематизации результатов исследования в этой статье обратимся к полученным данным, которые отражают взаимосвязь специфических показателей моторной активности рук с типологическими особенностями личности в условиях выполнения сложнокоординированной графической деятельности.

Под типологическими особенностями личности в данном исследовании понимается ряд психодинамических характеристик поведения человека, определяющихся базовыми свойствами нервной системы. В их числе: нейротизм, активность, темп деятельности и эмоциональность и т. д. Таким образом, предпринята попытка выявить взаимосвязь особенностей проявления психомоторных показателей в группах испытуемых с разными типологическими особенностями.

Используемые методы и организация проведения эксперимента. Экспериментальное исследование проводилось с использованием программно-методического обеспечения «Эгоскоп», специально предназначенного для проведения объективного психофизиологического тестирования.

Выборка эксперимента составила 45 человек, возрастные границы – от 20 до 45 лет. Выбор возрастной категории обусловлен необходимостью сформированности у испытуемых устойчивого письменно-двигательного навыка.

Все испытуемые обладали нормальным зрением и слухом, без диагностированных психических, неврологических и соматических нарушений.

Для определения типологических особенностей испытуемых были использованы следующие методики. Опросник Айзенка «EPQ», Опросник структуры темперамента (ОСТ) Русалова В.М.; Опросник «Самочувствие-Активность-Настроение» (САН), Реакция на движущийся объект (РДО); Оценка внимания и помехоустойчивости.

Опытная часть исследования проводилась с использованием специального оборудования и соблюдением соответствующих экспериментальных условий.

Для повышения надежности и статистической достоверности полученных результатов, а также анализа

данных использовались сигналы, характеризующие состояние испытуемого по 4 основным направлениям: показания датчиков ЭЭГ, КПр, ФПГ, ЭКГ, вектор Z – параметры пиктографической деятельности, отражающие особенности моторных реакций при работе с графическим планшетом.

Изучение моторной активности рук при выполнении сложнокоординированной графической деятельности моделировалось с помощью специально разработанного теста «Спираль со звуковым сигналом».

Моторная проба представляет собой левоокружную спираль (кол-во витков – 10, ширина контролируемой зоны – 4 мм. Воздействующий стимуляционный звуковой сигнал «Милицейская сирена» подавался в наушники на этапе «Зачет» через 1,30 с. от начала этапа.

Для выполнения данного теста необходимо максимально точно повторить траекторию заданной спирали, не выходя за пределы контролируемой зоны. Перемещение кончика пера по заданной траектории осуществлялось правой рукой на рабочей поверхности графического планшета, со скоростью, приближенной к скорости задающего элемента. Изображение эталонной спирали отображалось в процессе выполнения теста на экране монитора.

Сигналом для начала работы служило прикосновение кончиком пера к мигающей красной точке в центре спирали. После этого требовалось отслеживать перемещение задающего элемента с помощью специальной ручки.

Выполнение задания требует от испытуемого воспроизведения достаточно сложной амплитуды движения без дополнительного контроля зрения, что серьезно усложняет поставленную задачу.

В качестве показателей, регистрируемых пробой, были выбраны следующие параметры моторной активности рук [4; 5]:

Таблица 1 – Соотношение параметров моторной активности с измеряемыми в исследовании показателями

Параметр моторной активности	Измеряемый показатель
темп, ритм, плавность, точность движений	средняя скорость динамического тремора
сила или напряжение мышц	степень давления, нажима на перо
скорость выполнения движений	общий путь, проделанный испытуемым при выполнении пробы; время выполнения пробы
координация движений	количество допущенных ошибок
устойчивость	динамика тремора под влиянием внешних стресс-факторов

Анализ данных проводился в статистическом пакете «Статистика-6.0» с использованием корреляционного анализа Пирсона; метода кластерного анализа K-means, T-критерия Стьюдента.

Результаты исследования.

С помощью кластерного анализа все испытуемые – участники эксперимента – были разделены на две группы, которые показали значимые различия по шкале нейротизма теста EPQ. В таблице 2 отражены достоверные различия внутри кластеров по целому ряду показателей. Те значения, которые не попали в зону значимости, в таблице не отражены. Анализ статистических различий проводился с использованием T-критерия Стьюдента.

Таблица 2 – Достоверные различия выделенных групп стабильных и нестабильных испытуемых

Шкалы	Нестабильные	Стабильные	p	Valid N	Valid N
Самочувствие	4,61	5,47	0,01	19	16
Темп	7,53	9,88	0,01	19	16
Эмоциональность	7,74	3,06	0,00	19	16
Дистанция, мм	1739	1942	0,06469	19	16
Средняя скорость тремора, мм/с	10	11	0,06675	19	16

Таким образом, в зависимости от параметра стабиль-

ности / нестабильности нервной системы были выявлены значимые различия в отношении некоторых типологических свойств личности и показателей моторных проб.

Различия касаются таких свойств, как Самочувствие-Активность-Настроение» (САН) «самочувствие», (более выраженным в группе «стабильные») ($p < 0,001$), по параметрам опросника структуры темперамента (ОСТ) Русалова В.М. «темп» (более выражен в группе «стабильные») ($p < 0,001$), эмоциональность (более выражены в группе «нестабильные») ($p < 0,000$).

Что касается психологического параметра «Личностная тревожность», а также таких параметров моторной активности рук, как длительность дистанции и средней скорости тремора, с точки зрения достоверно значимого различия, было выявлено различие на уровне тенденций, что требует проведения дополнительных исследований, с участием большего количества испытуемых.

В результате исследования получены общие характеристики обследованных групп.

Характеристика группы испытуемых «нестабильные».

В данной группе у испытуемых на момент выполнения моторной пробы отмечено пониженное самочувствие, связанное с проявлением ощущения физического, физиологического или/и психологического дискомфорта, что в свою очередь может являться следствием специфических условий тестирования.

Для данной группы испытуемых характерно проявление большей замедленности при выполнении каких-либо действий, кроме того, отмечено снижение скорости моторно-двигательных операций.

Для них в большей степени свойственны ощущения неуверенности, тревоги, ощущение собственной неполноценности, несостоятельности. Кроме того, отмечено высокое беспокойство по поводу работы, высокая чувствительность к неудачам. Они характеризуются высокой эмоциональностью в коммуникативной сфере.

«Нестабильные» испытуемые в большей степени склонны воспринимать каждую угрозу своей самооценке и жизнедеятельности в обширном диапазоне ситуаций, и реагировать весьма выраженным состоянием тревожности. Они в меньшей степени способны идентифицировать и блокировать внешние и внутренние негативные воздействия. Менее гибкие, не стойкие, не стабильные, не уравновешенные.

Психомоторика нестабильных испытуемых отличается:

- меньшей общей протяженностью дистанции, более низкой скоростью выполнения движений, чем в группе стабильных в комфортных условиях тестирования;
- сниженной средней скоростью тремора при выполнении моторной пробы;
- значительным количеством ошибок при выполнении заданий;
- в состоянии спокойствия диагностируется сильное давление на перо, тогда как в результате внешнего воздействия стресс-факторов давление на перо ослабевает и растет скорость выполнения задания;
- чем более высокие показатели эмоциональной нестабильности, тем выше скорость при выполнении пробы, что особенно проявляется при воздействии стресс-факторов.

Таким образом, в группе выявлена взаимосвязь между типологическими особенностями личности и параметрами психомоторных реакций.

Характеристика группы испытуемых «стабильные».

В группе стабильных испытуемых на момент выполнения моторной пробы отмечено хорошее самочувствие, бодрый настрой, ощущение физического, физиологического и психологического комфорта, несмотря на специфические условия работы.

Для данной группы испытуемых характерно прояв-

ление более высокого темпа поведения, выше скорость выполнения операций при осуществлении предметной деятельности, кроме того, отмечена моторно-двигательная быстрота, высокая психическая скорость при выполнении конкретных заданий.

Для них в большей степени свойственны: незначительное эмоциональное реагирование при неудачах, меньшая чувствительность к неудачам. Кроме того, отмечено спокойствие, самодостаточность уверенность в себе и своих действиях.

Они характеризуются низкой эмоциональностью в коммуникативной сфере. У них, как правило, снижена чувствительность к оценкам товарищей, в меньшей степени выражена чувствительность к неудачам в общении, доминирует уверенность в себе и ситуациях общения.

«Стабильные» испытуемые имеют более высокий порог чувствительности субъекта к тревоге, они гораздо спокойнее воспринимают жизненные ситуации, связанные с угрозой для самооценки и жизнедеятельности. Они способны идентифицировать и блокировать внешние и внутренние негативные воздействия, более гибкие, стойкие, стабильные, уравновешенные.

В группе диагностированы следующие параметры психомоторики:

- большая общая протяженность дистанции;
- высокая средняя скорость тремора при выполнении моторной пробы: тремор тем выше, чем выше напряжение при выполнении поставленной задачи;
- значимо меньшим количеством ошибок при выполнении заданий;
- в состоянии спокойствия диагностируется слабое давление на перо, тогда как в результате внешнего воздействия стресс-факторов давление на перо усиливается и снижается скорость выполнения задания.

В процессе выполнения инструкции испытуемые продемонстрировали существенные различия в таких особенностях воспроизведения движения, как темп, ритм, плавность и точность движений. Так, испытуемые, отнесенные к группе нестабильных, стараются быстрее выполнить поставленную задачу, демонстрируя рваный ритм, резкость и неточность движений. Испытуемые группы стабильных демонстрируют противоположный стиль – войдя в определенный темп, стараются воспроизвести заданный порядок действий, не меняя положение тела и головы, плавно и точно выполняя условия задания.

В целом исследуемая нами выборка по результатам обработанных данных тестов обнаружила общую тормозность процессов. Общие выводы по этому направлению исследования связаны со способностью нервной системы демонстрировать высокий уровень работоспособности, несмотря на часто повторяющееся действие тормозного раздражителя, ее способность подавлять или задерживать реакцию на действие одних раздражителей под влиянием других.

Наличие выявленных корреляционных связей позволяет сделать следующие выводы: чем выше скорость выполнения моторной пробы, тем выше развиты способности противостоять стрессу ($n=0,43$ $p < 0,05$).

Менее стабильный, эмоциональный человек, в большей степени подвержен проявлению различных импульсивных реакций ($n=-0,37$, $p < 0,05$).

Интересные результаты при сравнении групп получены в отношении силы давления на перо и скорости тремора. Так, в результате воздействия, в момент выполнении моторной пробы, снижается степень давления на перо и возрастает средняя скорость тремора. Это подтверждает теорию Бернштейна Н.А. [6], который считал, что движения высокой сложности, реализуемые под действием целенаправленного, не могут регулироваться динамическим стереотипом. В концепции Павлова И.П., динамический стереотип представлен готовым жестким паттерном исполнительных импульсов. В свою очередь, сложные движения – это структура, находящаяся в по-

стоянном процессе становления, регулируемая образом действия и его ожидаемого результата. Объяснение этой закономерности требует обращения к полученным нами экспериментальным данным о связи особенностей психомоторной активности с индивидуально-психологическими (характерологическими) свойствами личности и некоторыми параметрами умственной деятельности.

Заключение. Таким образом, в ходе проведенного эксперимента была подтверждена гипотеза о взаимосвязи моторной активности рук при выполнении сложнокоординированной графической деятельности с типологическими особенностями человека.

Изучение данной проблемы имеет важное значение для дальнейшего развития теории психологии, так и для ее практических, теоретических, методических и методологических приложений в различных областях общенаучной практики.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Басов М., Надольская М. К вопросу об индивидуальных особенностях двигательного-волевого процессов // Вестник психологии, т.Х, вып.IV. – Л., 1913.
2. Русалов В.М. Темперамент. / Дружинин В.М. (ред.) Современная психология. М.: ИНФРА-М, 1999. С. 439–453.
3. Шадриков В.Д. От индивида к индивидуальности. М.: Когнито-Центр, 2009. – 656 с.
4. Никандров В.В.. Экспериментальная психология. Учебное пособие. – СПб.: Издательство «Речь», 2003. – 480 с.
5. Практикум по общей, экспериментальной и прикладной психологии: Учеб. пособие/ Балин В.Д., Гербачевский В.К. и др. – СПб.: Изд-во «Питер», 2000. – 560 с.
6. Бернштейн Н.А. Очерки по физиологии движений и физиологии активности. - М.: Медицина, 1966.

Статья поступила в редакцию 17.07.2018

Статья принята к публикации 27.08.2018

СЕМЕЙНЫЕ ПЕРСПЕКТИВЫ ЮНОШЕЙ И ДЕВУШЕК, СКЛОННЫХ К ДЕВИАНТНОМУ ПОВЕДЕНИЮ

© 2018

Ипполитова Елена Александровна, кандидат психологических наук, доцент,
доцент кафедры социальной психологии
Кроян Гоар Федяевна, старший преподаватель кафедры социальной психологии
Алтайский государственный университет
(656049, Россия, Барнаул, пр. Ленина, 61, e-mail: goga13032010@mail.ru)

Аннотация. В условиях широкого распространения в современном обществе различных форм девиантного поведения среди юношей и девушек, вступающих в период формирования психологической готовности к созданию собственной семьи, особую остроту приобретает изучение их семейных перспектив как основания выбора стратегий, форм, стилей брачно-семейного поведения. Проведенное эмпирическое исследование позволило выявить специфические затруднения, возникающие при планировании своих семейных перспектив у молодых людей в возрасте 16-17 лет со склонностью к аддиктивному, делинкветному или суицидальному поведению. В статье анализируются особенности содержания их семейных ценностей, целевой насыщенности будущей жизни в семье и эмоционального отношения к ней. Так, в ситуации риска девиаций у юношей и девушек отмечается низкая ориентированность на деторождение при высокой потребности в персональной поддержке, сопровождающиеся тревогой по поводу возможности создания счастливой семьи в будущем. Как следствие сокращается целевая насыщенность семейного будущего, специфичным для них становится концентрация на планах, связанных с собственной личностью. Таким образом, содержание семейных перспектив исследуемой группы молодежи отражает ее неподготовленность к созданию семьи, полноценно выполняющей репродуктивную, социализирующую и материально-бытовую функции. В целом полученные результаты демонстрируют необходимость оказания склонным к различным формам девиантного поведения юношам и девушкам психологической помощи, направленной на коррекцию и оптимизацию планирования будущей семейной жизни.

Ключевые слова: семейные перспективы; ценности, цели, эмоциональные оценки будущей семейной жизни; юноши и девушки; склонность к девиантному поведению; аддиктивное, делинкветное, суицидальное поведение.

FAMILY PERSPECTIVES OF YOUNG MEN AND WOMEN PREDISPOSED TO DEVIANT BEHAVIOR

© 2018

Ippolitova Elena Alexandrovna, candidate of psychological science, associate professor,
associate professor of the department of social psychology
Kroyan Gohar Fadyaevna, lecturer of the department of social psychology
Altai State University
(656049, Russia, Barnaul, Lenin Ave., 61, e-mail: goga13032010@mail.ru)

Abstract. The study of the family perspectives as the basis for choosing the strategies, forms, and styles of marriage and family behavior becomes particularly acute in the context of the widespread various forms of deviant behavior among young men and women entering the period of formation of psychological readiness for the creation of their own family. The conducted empirical research made it possible to identify specific difficulties arising in the planning of the family prospects of young people aged 16-17 with predisposition to addictive, delinquent or suicidal behavior. The article analyzes the features of the content of their family values, goal-richness of the future life in the family and the emotional attitude to it. So, in the situation of a risk of a deviation, young men and women demonstrate low childbearing intentions, with a high need for personal support, accompanied by anxiety about the possibility of creating a happy family in the future. As a result, the goal-richness of the family future is reduced, the focus on the plans related to one's own personality becomes specific for them. Thus, the content of the family perspectives of the youth group under study reflects its inadequate preparedness for the creation of a family that fully fulfills the reproductive, socializing and material-household functions. In general, the results obtained demonstrate the need to provide boys and girls, prone to various forms of deviant behavior, with psychosocial support, aimed at correcting and optimizing the planning of their future family life.

Keywords: family perspectives; values, goals, emotional assessments of the future family life; boys and girls; predisposition to deviant behavior; addictive, delinquent, suicidal behavior.

Современные условия нестабильности способствуют возникновению в различных социальных группах размытых представлений о нормах морали и ценностях, что увеличивает риск распространения девиантного поведения в обществе. Особо актуализируется данная проблема в подростковом и раннем юношеском возрастах, часто приобретающих для человека кризисный характер протекания, осложняющий социализацию и выступающий дополнительным фактором отклоняющегося поведения. В этой ситуации возникает риск искажения вектора развития личности, что чревато трансформацией поведения вследствие изменения мотивов, целей, ценностных ориентиров. Вместе с тем, юношество как особая социальная группа является потенциалом современного общества, определяющим его облик в будущем. Возрастной период от 15 до 18 лет связан с формированием психологической готовности к выбору спутника жизни, созданию собственной семьи, рождению детей. Однако у юношей и девушек, склонных к девиациям, ориентирующихся на специфичные духовно-нравственные ценности, могут наблюдаться трансформации семейных перспектив как оснований выбора стратегий,

форм, стилей брачно-семейного и репродуктивного поведения, изучение которых поможет спрогнозировать развитие демографической ситуации в стране.

Проблема девиантного поведения интенсивно разрабатывается в науке уже длительное время, отмечается значительное количество работ, направленных на выявление его специфики в современном российском обществе (Е.Н. Вань [1], В.Б. Салахова [2] и др. [3]). При всем разнообразии подходов, в целом девиантным определяется поведение, выходящее за рамки принятых в обществе норм и правил, что, согласно результатам проведенных исследований, повсеместно активно демонстрируется современными юношами и девушками (М.М. Ардавов [4], Л.А. Ральникова [5], В.Б. Салахова [2]). Отмечается рост числа несовершеннолетних с проявлениями девиаций в формах делинкветного, аддиктивного и суицидального поведения. Так, делинкветное поведение молодежи выражается в виде агрессивных действий, в хулиганстве, а в крайних своих проявлениях представляет уголовно наказуемые деяния. Особенности аддиктивного поведения включают стремление к уходу от реальности путем изменения своего психического со-

стояния посредством приема соответствующих веществ (алкоголя, наркотиков) или постоянной фиксации внимания на определенных предметах, видах деятельности (например, игровой). Кроме того, для многих юношей и девушек характерными становятся аутоагрессия, аутодеструктивные действия, суицидальные намерения и попытки (М.А. Болдина, Ю.С. Никовнов [6], Л.А. Ральникова [5]).

Интерес представляют данные, согласно которым одним из факторов распространения рассматриваемых форм отклоняющегося поведения является нарушение временного аспекта самосознания личности [7, 8, 9]. Неспособность к прогнозированию, концентрация на настоящем, низкая реалистичность и несогласованность целей, планирование будущего исключительно на ближайший период создают предпосылки для формирования девиаций у несовершеннолетних (О.С. Гурова [10], С.А. Красненко [11], В.А. Ясная [12] и др.), поэтому возникает необходимость более детального изучения их жизненных перспектив.

В современной психологии жизненные перспективы рассматриваются как целостный образ будущего, включающий в себя представления человека о предстоящих этапах, событиях его жизни, цели и планы в разных сферах жизнедеятельности, включая семью, профессиональную деятельность, отдых, досуг, развлечения, творчество, саморазвитие и др. [13, 14, 15, 1, 17]. Феномен жизненных перспектив личности интенсивно изучается уже длительное время, современные тренды в его разработке развиваются в направлении более глубокого изучения механизмов проектирования человеком своего будущего в конкретных сферах жизни, поэтому рождаются новые понятия, такие как «профессиональные перспективы», «карьерные перспективы», «перспективы личностного роста», «семейные перспективы». Собственно термин «семейные перспективы» возникает, когда исследовательское внимание сфокусировано на познании содержания представлений человека о будущих событиях в сфере семьи и супружеских отношений.

Опираясь на научные взгляды К.А. Абульхановой-Славской, Е.И. Головахи, А.А. Кроника, Ж. Нюттена, семейные перспективы можно определить как представления человека о будущей семейной жизни, опосредующие поиск и выбор брачного партнера, воспроизводство определенного стиля супружеских и детско-родительских отношений [13, 14, 15]. Наиболее активно планирование семейных перспектив происходит в периоды жизненного самоопределения в юности и молодости и предполагает многоэтапный процесс конструирования человеком во временной перспективе образа своей будущей семейной жизни (С.В. Мерзлякова, Н.С. Пряжников) [18, 19]. К настоящему моменту выявлены особенности проектирования юношами и девушками своих семейных перспектив в различных нестандартных жизненных ситуациях (развод родителей, воспитание в неполной семье или семье повторного брака, преодоление последствий социально-экономических кризисов) [20, 21]. Вместе с тем, учитывая описанную связь интегрированной картины будущего и риска возникновения девиаций, появляется необходимость изучения представлений о будущей семейной жизни несовершеннолетних, склонных к делинквентному, аддиктивному, суицидальному поведению.

Целью предпринятого исследования является трансформация семейных перспектив юношей и девушек группы риска, соответственно решаемые задачи предусматривают анализ их эмоционального отношения к планируемой жизни в семье, семейных ценностей и целей. В качестве методов сбора научной информации выступили метод опроса и метод тестов, реализованные посредством психодиагностических инструментов: «Семантический дифференциал времени» (О.П. Кузнецов), методика «Соотношение «ценности» и «доступности» различных жизненных сфер»

(Е.Б. Фанталова), психотехнический инструмента жизненного выбора «Персоплан» (А.Г. Шмелев). Данные инструменты, изначально направленные на исследование целостного образа будущего человека, были модифицированы автором с целью их фокусировки на содержании его семейных перспектив [20]. Кроме того, был использован стандартизированный тест-опросник «ДАП-П», предназначенным для измерения готовности (склонности) молодежи к реализации различных форм отклоняющегося поведения (аддиктивное, девиантное, суицидальное). Методы математико-статистической обработки данных представлены описательными статистиками и U-критерием Манна-Уитни, выполненными с помощью компьютерного статистического пакета «SPSS» 22.0. В исследовании на добровольной основе приняли участие 57 человек (19 юношей и 38 девушек) в возрасте 16-17 лет. Эмпирической базой выступило Краевое государственное бюджетное профессиональное образовательное учреждение «Алтайская академия гостеприимства» (г. Барнаул).

Согласно полученным данным, 25 человека из опрошенных склонны к девиантному поведению (43,86%), 32 – не проявляют подобных тенденций (56,14%). Эти результаты еще раз демонстрируют крайне высокий риск распространения среди несовершеннолетних аддиктивного, делинквентного и суицидального поведения и служат основанием для разделения респондентов на две группы (склонных и не склонных к девиантному поведению) с целью выявления особенностей их семейных перспектив.

Рассмотрим результаты исследования ценностно-смыслового содержания семейных перспектив опрошенных молодых людей. Анализ достоверности различий ценностей в сфере семьи респондентов с разной степенью склонности к девиациям показал, что юноши и девушки группы риска менее ориентированы на рождение и воспитание детей в будущем. Это может объясняться как неудачным опытом жизни в родительской семье, так и, что характерно для склонных к девиантному поведению несовершеннолетних, отрицанием традиционных ценностей, акцентированных на реализации семьей репродуктивной функции. Для данной группы респондентов высока вероятность проявления импульсивности и безответственности, что в будущем чревато прерыванием незапланированных беременностей или отказами от детей. Интерес представляют данные, демонстрирующие, что юноши и девушки группы риска испытывают затруднения в сфере реализации своего репродуктивного потенциала, оценивая рождение и воспитание детей для себя как малодоступные в будущем, что, вероятно, связано с их нежеланием прилагать усилия в данной сфере. Они не видят для себя возможности разнообразно организовывать досуг в семье, что может быть обусловлено их фиксацией на аддиктивном поведении или депрессивным состоянием, сопутствующим склонности к суицидам. А вот создание доверительных отношений и получение поддержки в будущей семье кажется им легко достижимым, видимо в связи с неадекватностью их представлений относительно содержания данных семейных ценностей (таблица 1).

Таблица 1 – Достоверность различий ценностно-смыслового содержания семейных перспектив молодых людей с разной степенью склонности к девиантному поведению (результаты применения U-критерию Манна-Уитни)

Статистические критерии	U		
	Манна-Уитни	Z	Асимптотическая значимость (2-сторонняя)
ценность рождения и воспитания детей	282,000	-1,947	0,052
ценность поддержки	269,000	-2,138	0,033
ценность доверия	241,000	-2,580	0,010
доступность разнообразного времяпрепровождения	268,000	-2,137	0,033
доступность рождения и воспитания детей	235,000	-2,707	0,007

В свою очередь анализ особенностей целеполагания в сфере семьи молодых людей со склонностью к девиациям показал, что они ставят для себя значительно меньше целей, связанных с самореализацией в родительстве ($p=0,006$) и в области создания материальной базы для будущих семейных отношений ($p=0,047$). Кроме того, их семейные перспективы в целом характеризуются сокращением целевой насыщенности, что отражает нежелание юношей и девушек данной группы планировать события собственной семейной жизни на длительный период времени. Полученные результаты согласуются с данными относительно низкой ориентированности молодежи группы риска на деторождение, а так же еще раз демонстрируют проявление личной безответственности в материально-бытовой сфере.

По результатам сравнения эмоционально-оценочного отношения групп молодежи к будущей семейной жизни с помощью U-критерия Манна-Уитни были получены достоверные различия. Так, молодежь группы риска представляет свою будущую семейную жизнь как необычную ($p=0,034$) и при этом несчастливую ($p=0,03$). Предположительно, это связано с отрицанием семейных традиций, что характерно для склонных к девиациям несовершеннолетних, и с отсутствием у многих из них опыта счастливых семейных отношений. Неудивительно, что подобная картина будущей семьи вызывает у этих юношей и девушек тревогу ($p=0,015$).

Интегрируя результаты проведенного исследования можно заключить, что семейные перспективы молодых людей в возрасте 16-17 лет, склонных к различным формам девиантного поведения, значительно трансформированы. Юноши и девушки группы риска менее ориентированы на традиционные ценности рождения и воспитания детей, при этом оценивают их как труднодостижимые для себя в будущем, в образе которого типичные для семейной жизни репродуктивные планы практически не присутствуют. Неслучайно сложившаяся в их представлениях картина представляется им необычной. Испытывая затруднения по поводу нахождения возможностей разнообразно организовывать семейный досуг, они при этом безответственно подходят к вопросу планирования создания материальной базы семьи, не понимая того, что это расширяет диапазон доступности развлечений. Такая бедная и скудная будущая семейная жизнь кажется склонным к девиантному поведению юношами и девушками несчастливой и тревожной. Можно заключить, что оценка своего семейного будущего как полного несчастий, тревог и является фактором, снижающим к нему интерес и затрудняющим планирование предстоящих событий. Возникает своего рода порочный круг: планировать семью, в которой молодые люди не видят для себя возможностей реализовывать свой потенциал как родители, интересно и весело проводить время они не хотят. Поэтому юноши и девушки не задумываются о том, когда и в каком возрасте у них появятся дети, как им создать для своей семьи комфортные материально-бытовыми условия. Как следствие отсутствия целей и планов по поводу будущего в сфере семьи возникает тревога, справиться с которой позволяет уход от мыслей о предстоящей семейной жизни. В итоге молодые люди оказываются неподготовленными к семейному быту и рождению детей, что вполне может произойти, учитывая их высокую сексуальную активность, поэтому в группе риска увеличивается вероятность разводов, отказов от детей и девиантного родительства.

Таким образом, полученные результаты демонстрируют необходимость оказания психологической помощи юношам и девушкам, склонным к девиантному поведению, которая будет включать комплекс мероприятий по оптимизации их семейных перспектив. Групповое или индивидуальное консультирование, либо психологический тренинг должны быть направлены на коррекцию негативных ожиданий молодежи группы риска по поводу предстоящей семейной жизни. Не менее важна

гармонизация ценностных ориентиров в области семьи, включающая повышение значимости деторождения, содержательное знакомство с феноменами доверия и поддержки в семье, а затем поэтапное планирование различных аспектов семейных отношений, в том числе самореализацию в родительстве и создание комфортных материально-бытовых условий для своей будущей семьи.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Вань Е.Н. Многообразие феноменологии девиантного поведения личности в современном мире // Гуманитарные научные исследования. 2017. № 5 [Электронный ресурс]. URL: <http://human.snauka.ru/2017/05/23956> (дата обращения: 08.06.2018).
2. Салахова В.Б., Ощепкова А.А. Девиантное поведение как социально-психологическое явление. Симбирский научный вестник. 2016. №4 (26). С. 45-44.
3. Психология девиантного поведения: междисциплинарные исследования и практика: сб. научных трудов Первой международной научной школы (Казань, 26 – 27 мая 2016 г.) / под ред. А.И. Ахметзяновой. – Казань: Изд-во Казан. ун-та, 2016. 156 с.
4. Ардавов М.М., Яхьяев Т.Л. Делинкветное поведение несовершеннолетних: феномен российской действительности // Историческая и социально-образовательная мысль. 2016. №6(2). С.93-93.
5. Ральникова Л.А. Девиантное поведение несовершеннолетних: причины и проявления // Северо-Кавказский психологический вестник. 2015. №3. С. 34-41.
6. Болдина М.А., Никонов Ю.С. Девиантное поведение подростков как социальная проблема // Гаудеамус scholar. 2016. Вып. 1. Т. 15. С. 98-101.
7. Ральникова И.А., Гурова О.С. Ипполитова Е.А. Жизненные перспективы личности: риски воспроизводства девиантного поведения. Барнаул: Изд-во Алт. ун-та. 2012. 286 с.
8. Ralnikova I.A., Ippolitova E.A., Gurova O.S., Demina L.D., Kostenko M.A. Invariant Transformation of Human Time Representations at the Stage of Turning Events Asian Social Science. 2015. Vol. 11. №. 19. P. 15–21.
9. Zimbardo P.G., Boyd J.N. The time paradox: the new psychology of time that will change your life. New York, NY: Free Press. 2008. 358 p.
10. Гурова О.С. Шахматова Н.Ю. Склонность к девиантному поведению и жизненные перспективы старшеклассников // Вестник психологии и педагогики АлтГУ. 2016. №4. С. 32-42.
11. Красненко С.А., Маркова И.И. Социально-психологические особенности жизненных перспектив делинкветных подростков // Вестник института: преступление, наказание, исправление. 2018. №1 (41). С. 11-117.
12. Ясная В.А., Замуруева И.И. Временная перспектива подростков с девиантным поведением: особенности и связь с толерантностью к неопределенности и самооценкой [Электронный ресурс] // Психолого-педагогические исследования. 2012. № 2. URL: http://psyjournals.ru/psyedu_ru/2012/n2/53466.shtml (дата обращения: 18.08.2018).
13. Абульханова-Славская К.А., Березина Т.Н. Время личности и время жизни. СПб.: Алетейя, 2001. 304 с.
14. Браун О.А. Понятие «психологическое будущее личности» в контексте исследования жизненного пути. Вестник Кемеровского государственного университета. 2011. № 4 (48). С. 131-135.
15. Головах Е.А. Психологическое время личности. М.: Смысл, 2008. 172 с.
16. Нюттен Ж. Мотивация, действие и перспективы будущего. М.: Смысл, 2004. – 306 с.
17. Ральникова И.А. Жизненные перспективы личности в научной парадигме психологического знания // Известия АГУ. 2011. №2 (70). С. 60-62.
18. Мерзлякова С.В. Семейное самоопределение молодежи: понятие, типологизация, механизмы формирования. Акмеология. 2013. №4 (48). С. 85-91.

19. Пряжников Н.С. Профессиональное и личностное самоопределение. М.: Институт практической психологии, Воронеж: НПО «МОДЭК», 1996. 246 с.

20. Е.А. Ипполитова. Семейные перспективы молодежи в изменяющемся мире. Барнаул: Азбука. 2012. 220 с.

21. Ипполитова Е.А. Семейные перспективы девушек, переживших развод родителей // Наука и современность. 2010. №3. С.32–36.

*Исследование выполнено при поддержке
Российского фонда фундаментальных исследований,
проект 17-36-00023-ОГН «Жизненные перспективы
человека в изменяющемся мире».*

Статья поступила в редакцию 21.07.2018

Статья принята к публикации 27.08.2018

**ИНДИВИДУАЛЬНО-ЛИЧНОСТНЫЕ ОСОБЕННОСТИ СПЕЦИАЛИСТОВ
ИСПЫТАТЕЛЬНОГО ЛАБОРАТОРНОГО ЦЕНТРА РОСПОТРЕБНАДЗОРА**

© 2018

Капустина Татьяна Викторовна, преподаватель кафедры
общепсихологических дисциплин

Кадыров Руслан Васитович, кандидат психологических наук, доцент,
заведующий кафедрой общепсихологических дисциплин

Транковская Лидия Викторовна, доктор медицинских наук, профессор,
заведующий кафедрой гигиены

Важенина Антонина Анатольевна, старший преподаватель
кафедры гигиены

Максимович Анна Борисовна, студент

*Тихоокеанский государственный медицинский университет
(690002, Россия, Владивосток, проспект Острякова, 2, e-mail: maksimovichanna96@gmail.com)*

Аннотация. В статье рассматриваются и изучаются индивидуально-личностные особенности специалистов Роспотребнадзора, как представителей профессий с вредными условиями труда со сверхинтенсивными нагрузками, приводящими к изменениям состояний и свойств личности. Проведено сравнительное эмпирическое исследование, обусловленное разной спецификой деятельности специалистов Роспотребнадзора. Основную группу представили 38 сотрудников Испытательного лабораторного центра (ИЛЦ) в возрасте 36–68 лет, а группу сравнения – 36 врачей-эпидемиологов и врачей по общей гигиене в возрасте 35–65 лет, работающих в ФБУЗ «Центр гигиены и эпидемиологии в Приморском крае». Были изучены и сопоставлены такие значимые для продуктивной работы характеристики специалиста, как личностные свойства, выраженные мотивы к осуществлению профессиональной деятельности, умение регулировать свое собственное состояние, что важно в стрессогенных ситуациях, сама субъективная оценка своего внутреннего комфорта в начале и конце рабочей смены и степень выраженности синдрома хронического утомления. Были выявлены основные общие черты у сотрудников ИЛЦ учреждения Роспотребнадзора, которые могут, как помогать, так и препятствовать им исполнять свои профессиональные обязанности. Это черты тревожности, чувствительности и интровертированности, приводящие к более сильным эмоциональным реакциям на стрессогенные факторы и вызывающие страх ошибиться. Выделены особенности в коммуникативной сфере в виде стремления к принятию мнения группы, делегированию ответственности и решений, нежелания излишнего межличностного взаимодействия, а также в эмоциональной сфере, которая у них характеризуется недостаточно развитыми навыками регуляции собственного состояния.

Ключевые слова: Роспотребнадзор, индивидуально-личностные особенности, индивидуальные особенности врача, сотрудник лаборатории, лаборант, личность лаборанта, особенности работника, особенности сотрудника, личность работника, психология труда, профессия, влияние профессии.

**INDIVIDUAL AND PERSONAL CHARACTERISTICS OF RSPOTREBNADZOR
TESTING LABORATORY CENTER SPECIALISTS**

© 2018

Kapustina Tat'yana Viktorovna, lecturer of the department
of General psychological disciplines

Kadyrov Ruslan Vasitovich, candidate of psychological sciences, associate professor,
head of the department of General psychological disciplines

Trankovskaya Lidiya Viktorovna, doctor of medical sciences, professor,
head of the department of Hygiene

Vazhenina Antonina Anatol'evna, senior lecturer
of the department of Hygiene

Maksimovich Anna Borisovna, student
Pacific State Medical University

(690002, Russia, Vladivostok, Ostryakova avenue, 2, e-mail: maksimovichanna96@gmail.com)

Abstract. The individual and personal characteristics of specialists of Rospotrebnadzor are examined and studied in the article, as they are the representatives of the profession with harmful working conditions, with over-intensive loads, leading to changes in the conditions and features of the individual. A comparative empirical study was carried out, due to different specific activities of specialists from Rospotrebnadzor. The main group was represented by 38 employees of the Test Laboratory Center (TLC) at the age of 36–68 years, and the comparison group included 36 epidemiologists and general hygiene doctors aged 35–65 who work at the FBHIC Center of Hygiene and Epidemiology in Primorsky Krai. Different characteristics of a specialist for productive work, such as personal features, expressed motives for professional activity, the ability to regulate one's own state, which is important in stressful situations, the very subjective assessment of one's inner comfort at the beginning and end of the turn, and the degree of severity syndrome of chronic fatigue, have been studied and compared. The main common features of the staff of the TLC of the Rospotrebnadzor institution were revealed, which can both help and prevent them from fulfilling their professional duties. These are traits of anxiety, sensitivity and introvertedness, leading to stronger emotional reactions to stressful factors and causing fear to be mistaken. The peculiarities in the communicative sphere are highlighted in the form of the desire to accept the group's opinion, the delegation of the responsibility and taking the decisions, the unwillingness of excessive interpersonal interaction, and also in the emotional sphere, which they have insufficiently developed habits of regulating their own state.

Keywords: Rospotrebnadzor, individual and personal characteristics, employee identity, psychology of work, profession, identity of the doctor, identity of the laboratory assistant, characteristics of the employee, professional personality, influence of the profession.

В современном мире все активнее происходит смещение представления о труде в сторону акцентирования внимания на психологической стороне протекания трудового процесса [1]. Тем не менее, при исследова-

нии работников многих специальностей чаще делается упор на специфику их профессиональной деятельности в большей степени с объективной стороны, то есть на особенности протекания их рабочего процесса. Однако

следует обратить внимание на качества личности профессионала, так как они оказывают большое влияние на выбор профессии, на сам трудовой процесс, то, как человек выполняет работу, а также на то, как личностные особенности могут изменяться из-за определенного рода деятельности. В частности, эти характеристики личности влияют на специфику реагирования работником на различные ситуации, в том числе и стрессовые. Так, одна и та же проблема может вызывать как сильную реакцию у профессионала, так и не являться стрессовой как таковой, что еще раз подчеркивает необходимость изучения конкретно аспектов личности [2]. Характерным является то, что недостаточный учет личности работника выражен в организациях государственного спектра и, в частности, у медицинских работников, где сам рабочий процесс по своей сути является довольно трудным и при этом недостаточно материально подкрепляется.

Эта особенность подчеркивается и в теоретическом исследовании проблемы профессионального стресса у работников Роспотребнадзора, где отмечается, что субъективные факторы рабочего процесса недостаточно учитываются в современных исследованиях специалистов данной медицинской государственной организации, а акцент смещен в сторону изучения скорее объективных факторов (тяжелых, вредных условий осуществления трудовой деятельности, уровня интенсивности нагрузок, сложной организации труда, степени напряженности психологической атмосферы). При этом влияние высокого уровня ответственности, переработок, постоянные изменения нормативно-правовой базы на личность исследуется недостаточно [3]. В данной работе акцент будет сделан на субъективных факторах (индивидуально-личностных особенностях), поскольку они влияют на то, как специалист выполняет свои обязанности, как реагирует в различных ситуациях, адаптируется в новых условиях, насколько он способен выдерживать сверхинтенсивные нагрузки и удовлетворен трудом в целом. Так, исполнение профессиональной роли, оказывает сильное воздействие на такие компоненты структуры личности, как ценностные ориентации, мотивы, установки, отношение к людям. Та или иная профессия накладывает свой отпечаток на человека. Часто особенности профессии могут вынуждать человека сопротивляться ее негативному воздействию, обусловленному ее сущностью, при этом и на личность самого работника [4]. Так, во-первых, для полноценного всестороннего изучения личности специалиста стоит обратить внимание, собственно, на индивидуально-личностные особенности, которые могут влиять и на сам выбор профессии [5–7]. Также стоит иметь в виду существование понятия профессионально значимых качеств, необходимых для той или иной специальности [8], которые оказывают воздействие на различные стороны осуществления деятельности, и они могут изменяться в ходе профессионального становления [9], что может приводить, в том числе, и к профессиональной деформации личности и снижать эффективность работы. Во-вторых, необходимо исследовать мотивацию к трудовой деятельности, которая и определяет то, что побуждает человека к осуществлению своих обязанностей, почему он работает в данной организации, от чего и зависит его желание работать и удовлетворенность трудом, что также влияет на психологическое состояние профессионала [10; 11]. В-третьих, одним из важных аспектов обеспечения психологической безопасности личности профессионала является удержание её в устойчивости [12], то есть способности к саморегуляции в различных ситуациях, так как неадекватные или недостаточно развитые способы регуляции собственного состояния не помогают и даже мешают личности бороться со стрессом, что может приводить к дезадаптации, деформации, истощению и ускорять наступление утомления [13]. Как четвертый значимый параметр, был выделен уровень выраженности синдрома хронического утомления, поскольку он может

быть вызван тяжелыми условиями труда, психоэмоциональным напряжением, стрессом, и напрямую влияет на осуществление трудового процесса, а также вызывать ухудшение соматического состояния [14]. Пятая характеристика представлена субъективным ощущением комфорта во время работы для оценки общего актуального состояния.

Целью эмпирического исследования является изучение и описание индивидуально-личностных особенностей и психоэмоционального состояния специалистов учреждения Роспотребнадзора, работающих в Испытательном лабораторном центре (ИЛЦ).

Для изучения и описания индивидуально-личностных особенностей и психоэмоционального состояния работников ИЛЦ ФБУЗ «Центр гигиены и эпидемиологии в Приморском крае» сформирована основная группа (ОГ) исследования, включающая 38 специалистов в возрасте 36–68 лет. Группа сравнения (ГС) представлена 36 врачами-эпидемиологами и врачами по общей гигиене в возрасте 35–65 лет, работающими в ФБУЗ «Центр гигиены и эпидемиологии в Приморском крае». Все исследуемые женского пола. Именно такое сравнение обусловлено разной спецификой деятельности данных специалистов. Врачи-эпидемиологи и врачи по общей гигиене постоянно взаимодействуют с людьми, что уже само является стрессогенным фактором, и может привести к синдрому профессионального выгорания и, впоследствии, истощению, поэтому их следует отнести к социономическому типу профессии (система «Человек-Человек»), также здесь будут отличны профессионально значимые качества [15]. Специалистов, основная деятельность которых связана с лабораторией скорее стоит отнести к типу «Человек-Природа» или «Человек-Техника», за счет особенностей профессиональной деятельности и специфики осуществления трудовых обязанностей. Здесь речь идет о постоянном непосредственном взаимодействии с биологическим материалом, культурами, музейными штаммами, которые могут быть потенциально опасными. Все вышперечисленное вызывает перенапряжение, что будет сильно влиять на эмоциональное состояние и вызывать утомление [16]. Значимость сравнения именно этих двух групп обусловлена относительно схожими условиями труда (материальном обеспечении, нагрузке труда и т. п.) в учреждениях на государственной основе, но разным типом обязанностей.

В исследовании использовались: методика для диагностики личности «Индивидуально-типологический опросник» Л.Н. Собчик [17], методика для диагностики трудовой мотивации «Мониторинг трудовых мотивов» Ф. Герцберга [18], методики для субъективной оценки функционального состояния в начале и конце рабочей смены «Шкала состояний» и «Степень хронического утомления» А.Б. Леоновой [19], методика для диагностики стилевых особенностей саморегуляции «Стили саморегуляции поведения» В.И. Моросанова и И.Н. Бондаренко [20]. Для статистической обработки использовались непараметрические U-критерий Манна-Уитни и коэффициент ранговой корреляции Ч. Спирмена при уровне значимости менее 0,05.

Согласно результатам исследования по методике «Индивидуально-типологический опросник», у специалистов ИЛЦ преобладают черты сензитивности (медиана=6), тревожности (медиана=6) и интровертированности (медиана=5,5). Опросник стилевой саморегуляции произвольной активности показал низкие или максимально приближенные к низким показатели по всем шкалам, включая общую (медиана=20), при этом индекс хронического утомления соответствует начальной стадии (медиана=21,5). Также по результатам Шкалы состояний наблюдается приемлемый субъективный уровень комфорта в начале рабочего дня (медиана=51), а в конце низкий (медиана=42).

Вероятно, сотрудники данного центра интроверти-

рованы, что может выражаться в молчаливости, некоторой отгороженности, замкнутости в себе, которая может служить защитой от окружающих. Это обусловлено особенностями деятельности не с людьми, а с техникой, что могло, как побудить специалиста пойти в данную профессию, не связанную с постоянной коммуникацией, так послужить причиной усиления выраженности этого качества. Специалисты характеризуют сензитивность, проявляющаяся в том, что они скорее ранимы, могут быть обидчивы, сильно реагировать на неудачи и сложности, не стремятся к лидерству, чаще имеют заниженную самооценку, ищут поддержку у значимых лиц, но при этом достаточно исполнительны. Отсутствие стремления к лидерству можно объяснить занимаемой должностью и спецификой работы в учреждении Роспотребнадзора, где низкая возможность карьерного роста и движения вверх по иерархической лестнице как внутри организации, так и внутри коллектива не предполагает этого. Исполнительность специалистов можно отметить в связи с высоким требованием к уровню ответственности, так как работа требует большого внимания. Их выраженной характеристикой также является тревожность, которая свидетельствует об осторожности в принятии решений, что может обуславливаться также высокой степенью ответственности за результат своей работы. Они могут быть мнительными, склонными к появлению навязчивых страхов и к реакциям паники. В коммуникативной сфере могут проявлять конформность, в том числе и при принятии решений, специалисты чаще ориентированы на мнение большинства и на общепринятые нормы. Данная характеристика может выражаться в том, что они, несмотря на некоторую неудовлетворенность условиями труда, не меняют род занятий, оставаясь на одной и той же должности.

В мотивационной сфере доминирующим и единственным мотивом к осуществлению трудовой деятельности является материальное благополучие (при медиане=7). Данный мотив, вероятно, превалирует из-за подавления иных значимых для осуществления специалистом своей работы мотивов. Также он может служить как компенсация сложных условий труда [6], которые отмечаются в деятельности сотрудников. Причиной могут являться и другие личностные качества, а именно некоторая ригидность, то есть низкая гибкость в поведении, недостаточный уровень самоконтроля, импульсивность в реагировании. Также мотив материального благополучия является компенсирующим для мотива ответственности и самостоятельности.

Выявлен низкий уровень саморегуляции поведения. Работники ИЛЦ учреждения Роспотребнадзора скорее зависимы от мнения окружающих, недостаточно самостоятельны в принятии решений и при их обдумывании. В быстро меняющейся обстановке они сложно адаптируются, так как являются недостаточно гибкими и динамичными, их потребность в планировании и программировании поведения не достаточно осознанна, чаще действуют и мыслят ситуативно, импульсивно, могут неадекватно оценивать обстановку. Вероятно, снижена возможность компенсации собственных мешающих делу личностных характеристик, могут продуктивно работать только в том виде деятельности, который напрямую соответствует их возможностям, что также подтверждает все вышеизложенное.

У исследуемых присутствуют признаки начальной стадии синдрома хронического утомления (СХУ), при котором может возникать нарушение сна, аппетита, общее субъективное состояние постоянной усталости, сниженный фон настроения, раздражительность, легкое снижение памяти и внимания. Данный синдром может возникать из-за постоянной перегрузки на работе с большим объемом однотипных заданий, высокими требованиями, где часть составляет лабораторные исследования, и большую долю занимает работа с документацией.

При сравнении уровня субъективного комфорта в на-

чале и в конце рабочего дня было выявлено, что к концу смены оценка собственного состояния смещается с приемлемого на сниженный. В начале смены состоянии не высокого уровня, вероятно, по причине наличия СХУ или недостаточной удовлетворенности своей работой. К концу дня данный сдвиг в негативную сторону можно обуславливать сложными условиями труда и высокими нагрузками. Также необходимо отметить что из-за недостаточного умения саморегуляции данная ситуация со временем может только усугубляться, приводя к крайне негативным последствиям как для психоэмоциональной сферы, так и для чисто соматического состояния и в совокупности приводя к психосоматическим заболеваниям.

Далее ведущие характеристики исследуемой выборки были сопоставлены с особенностями функционального состояния, и в результате статистического анализа были выявлены значимые корреляционные связи по нескольким показателям, представлено в таблице 1.

Таблица 1 – Значимые корреляционные связи ведущих личностных черт у сотрудников ИЛЦ

Коррелируемые показатели	Объем выборки	Значение коэффициента корреляции Спирмена, r	Уровень достоверности (p-level)
Сензитивность & Общий показатель	38	-0,48	0,002
Тревожность & Программирование	38	-0,47	0,002
Тревожность & Общий показатель	38	-0,54	0,000
Тревожность & ИХРУ	38	0,40	0,011
Тревожность & ИСК-2	38	-0,41	0,009

Чем выше показатель сензитивности, чувствительности, тем ниже способности к саморегуляции, то есть чем работник эмоциональнее воспринимает, чем он ранимее, чем более склонен преувеличивать ситуацию и свою вину, тем сложнее ему регулировать их собственное состояние. В зависимости от уровня тревожности меняются многие показатели. Чем она выше, тем ниже уровень способности программировать свои действия, управлять своим состоянием, им сложнее продумывать последовательность, что может быть обусловлено страхом сделать что-то иначе или по-новому. Также при более высоких показателях уровня тревожности выше и выраженность СХУ и ниже уровень субъективного комфорта. Это может свидетельствовать о том, что именно данная тревога и усиливает выраженность утомления к концу рабочего процесса, можно даже сказать, что это страх за что-либо, который вызывается относительно небольшими поводами, связанными с нахождением на рабочем месте и в рабочее время.

Также был проведен статистический анализ среди основной группы (специалисты ИЛЦ) и группы сравнения (врачи-эпидемиологи и врачи по общей гигиене), который выявил ряд различий, представлено в таблице 2.

Таблица 2 – Значимые различия в основной группе и группе сравнения

Шкала	Группы	Значения сумм критерия Манна-Уитни, U	Значения верхних критических точек, Z	Уровень достоверности (p-level)
Интроверсия	ОГ/ГС	404,0	2,11	0,02
Материальное благополучие	ОГ/ГС	306,0	1,82	0,04
Ответственность и самостоятельность	ОГ/ГС	315,0	-1,66	0,05
Зависимость от руководителя	ОГ/ГС	297,0	-1,94	0,03
Зависимость от группы	ОГ/ГС	306,0	1,87	0,04
Индекс субъективного комфорта в начале рабочего дня	ОГ/ГС	178,0	-1,93	0,03

Согласно результатам статистического анализа у сотрудников основной группы выше уровень инвертированности, чем в группе сравнения. Данная особенность может быть обусловлена большей закрытостью от социального контакта, постоянным небольшим коллективом, меньшей возможностью к коммуникации и меньшим стремлением к ней, поскольку лишнее взаимодействие может восприниматься сложно и приносить тревогу. В отличие от специалистов, работающих в лаборатории, в группе сравнения выявлены значимые различия по 2

мотивам – зависимость от руководства (при медиане=7) и достижении успеха (при медиане=7). Данные мотивы можно описать совместно, говоря о том, что работник не стремится взять на себя ответственность, предпочитая к выполнению небольшие задания, за которые может получить благосклонность начальства. Сотрудники ИЛЦ учреждения Роспотребнадзора более склонны к зависимости от группы, так как они работают в небольшом сложившемся коллективе, более конформны, предпочитают придерживаться принятых норм в группе, более тревожны из-за мнения группы по отношению к ним. Скорее всего, у них лучше налажен качественно положительный внутригрупповой межличностный контакт, также здесь помогает отсутствие конкуренции, за счет сложности или нежелания в вопросах, связанных с карьерным ростом. Поскольку у группы сравнения доминирует мотив признания руководством, то значит для них важнее признание свыше, чем признание своей малой группы. Ответственность и самостоятельность выше у специалистов группы сравнения, что может быть обусловлено менее выраженным стремлением к групповой ответственности, а приоритет отдается проявлению индивидуального достижения перед руководством, перед которым и необходимо показать свою ответственность для того, чтобы достичь успеха. Индекс субъективного комфорта в начале рабочего дня значительно выше у группы сравнения (при медиане=54,5), что соответствует высокому уровню, и значит, что их психологическое состояние намного лучше, чем у основной группы. Можно отметить тенденцию на снижение уровня положительного эмоционального состояния после работы, на что также влияет утомление (как в основной группе), но оно приводит только к среднему уровню эмоционального состояния (при медиане=45,5). Эти данные могут свидетельствовать о лучшем ощущении собственно психологического состояния у врачей эпидемиологов и врачей по общей гигиене, что может быть обусловлено в целом большей удовлетворенностью работой, за счет выделения нескольких значимых мотивов, а не одного, который компенсирует более важные для личностного развития.

Таким образом, в ходе эмпирического исследования были выявлены основные общие черты у сотрудников ИЛЦ учреждения Роспотребнадзора, которые могут, как помогать, так и препятствовать им осуществлять свои профессиональные обязанности. Это черты тревожности, чувствительности и интровертированности, приводящие к более сильным эмоциональным реакциям на стрессогенные факторы и вызывающие страх ошибиться. В коммуникативной сфере у них проявляется стремление к принятию мнения группы, делегирование ответственности и решений, нежелание излишнего межличностного взаимодействия, так как это доставляет дискомфорт. В эмоциональной сфере, специалистов ИЛЦ Роспотребнадзора недостаточно развиты навыки регуляции собственного состояния, за счет чего реагирование на сложные ситуации не будет адаптивным и может вызвать сильную стресс-реакцию, и чем ниже уровень развитости данного навыка, тем выше чувствительность к стрессу. Это подтверждается выраженным изменением от среднего до низкого в начале и конце работы субъективного комфорта, то есть снижением эмоционального состояния. У сотрудников ИЛЦ Роспотребнадзора при увеличении тревожности наблюдается снижение способности к саморегуляции и, в частности, планирования своей деятельности, повышается выраженность синдрома хронического утомления, и снижается индекс субъективного комфорта в конце рабочего дня. Это свидетельствует о том, что субъективно психологическое и физиологическое состояние специалистов смещено, скорее, в сторону ухудшения, и важным фактором такого снижения психической активности здесь является трудовой процесс. Если говорить о субъективном комфорте сотрудников, в начале рабочего дня он значительно ниже у специалистов ИЛЦ, вероят-

но, из-за более низкого уровня удовлетворенности профессиональной деятельностью. Скорее всего, работа не приносит достаточного удовлетворения именно самому работнику, но позволяет ему существовать в стабильной для него системе, за счет чего он и продолжает свою деятельность в данной организации.

Основными рекомендациями следует отметить необходимость специалистам научиться продуктивно регулировать собственное психоэмоциональное состояние, чтобы снижать уровень напряжения и тревоги, вызывающие дискомфорт в процессе рабочего дня. Нужно помочь им выработать большую гибкость в поведении, научить планировать и видеть цели деятельности для лучшей адаптации в новых ситуациях. Также важным является работа с профессиональной мотивацией специалистов с целью изменения ведущего мотива, чтобы они могли развиваться с профессиональной и личностной стороны. Таким образом, были исследованы индивидуально-личностные особенности специалистов Испытательного лабораторного центра Роспотребнадзора.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Колесникова Е.И. Современные представления о психологии трудовой деятельности (рецензия на учебное пособие В.А. Толочка «Психология труда») // Вестник Самарской гуманитарной академии. Серия: Психология. 2016. № 2 (20). С. 152–162.
2. Chan K.B. Work stress among six professional groups: The Singapore experience // Social Science & Medicine. 2000. Vol. 50. P. 1415–1432.
3. Кадыров Р.В., Капустина Т.В., Максимович А.Б. Профессиональный стресс в деятельности специалистов Роспотребнадзора // Тихоокеанский медицинский журнал. 2017. № 2. С. 8–11.
4. Пикуза Т.А. Особенности взаимодействия «профессия-личность» и его последствия // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология. 2011. № 3. С. 250–252.
5. Абдыракунова Ж.С. Основные факторы, влияющие на выбор профессии у старшеклассников (на примере республики Кыргызстан) // Путь науки. 2016. Т. 2. № 11. С. 67–69.
6. Кашапов М.М., Субботин А.В., Павлов А.С. Влияние личностных качеств на успешность организационно-управленческой деятельности выпускников ракетного училища // Вестник Ярославского государственного университета им. П.Г. Демидова. Серия гуманитарные науки. 2014. № 2. С. 92–96.
7. Спиридонова Н.Ю. Выбор профессии в юношеском возрасте: факторы и современные тенденции // Альманах современной науки и образования. 2008. № 10-17. С. 158–162.
8. Чемякина А.В. Взаимосвязь профессионально-важных и профессионально-негативных качеств в структуре личности // Человеческий фактор: социальный психолог. 2016. № 1 (31). С. 524–529.
9. Сарсембаев Т., Кенесов С., Кутьенко С., Садыкова А., Жумабеков А. Проблемы профессионального становления личности // Современные проблемы науки и образования. 2013. № 2. URL: <https://www.science-education.ru/ru/article/view?id=9105> (дата обращения: 23.01.2018).
10. Белкин В.Н., Белкина Н.А. Мотивы и стимулы труда // Экономическая наука современной России. 2003. № 3. С. 52–61.
11. Елисева В.В. Мотивация персонала в трудовой деятельности // Научный журнал. 2016. № 1 (2). С. 57–58.
12. Чиркина Е.А. Психологическая безопасность личности – приоритет профессиональной деятельности специалистов сферы помогающих профессий // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология. 2012. № 4 (11). С. 321–323.
13. Зеленова М.Е. Индивидуальный стиль саморегуляции как внутренний ресурс стрессоустойчивости субъектов трудовой деятельности // Социальная психология. 2018. Т. 7. № 3(24)

логия и общество. 2013. № 1. С. 69–82.

14. Добрусина М.Е., Христенко К.Ю. Организация труда и синдром хронической усталости // Вестник Томского государственного университета. 2011. № 345. С. 143–148.

15. Maslach C. Job Burnout // Annual Review of Psychology. 2001. Vol. 52. P. 397–422.

16. Панков В.А., Кулешова М.В., Мещакова Н.М., Сорокина Е.В., Тюткина Г.А. Профессиональный риск медицинских работников // Acta Biomedica Scientifica. 2010. № 1. С. 49–53.

17. Собчик Л.Н. Психология индивидуальности. СПб.: Речь, 2005. 624 с.

18. Старенченко Ю.Л. Мониторинг трудовых мотивов: методическое руководство. СПб: ИМАТОН, 2008. 80 с.

19. Леонова А.Б., Капица М.С. Методы субъективной оценки функциональных состояний человека // Практикум по инженерной психологии и эргономике. 2003. С. 136–167.

20. Моросанова В.И., Бондаренко И.Н. Диагностика саморегуляции человека. 2015. 304 с.

Статья поступила в редакцию 27.07.2018

Статья принята к публикации 27.08.2018

УДК 159.9.378

ДЕТЕРМИНАНТЫ ГЕНЕЗИСА И ФУНКЦИОНИРОВАНИЯ ЭМОЦИОНАЛЬНО-ЛИЧНОСТНОГО БЛАГОПОЛУЧИЯ

© 2018

Карапетян Лариса Владимировна, кандидат психологических наук, доцент,
доцент кафедры общей и социальной психологии

*Уральский федеральный университет им. первого Президента России Б.Н. Ельцина
(620075, Россия, Екатеринбург, проспект Ленина, 51, e-mail: karapetyanl@mail.ru)*

Глотова Галина Анатольевна, доктор психологических наук, профессор, ведущий научный сотрудник
Лаборатории педагогической психологии, профессор кафедры психологического

образования и педагогики факультета психологии

*Московский государственный университет им. М.В. Ломоносова
(125009, Россия, Москва, ул. Моховая, 11, стр. 9, e-mail: galina.glotova1@mail.ru)*

Аннотация. Статья посвящена обзору и обобщению исследований, посвященных изучению условий переживания человеком благополучия / неблагополучия. Осуществлена попытка не только систематизировать накопленный опыт исследования условий и факторов, влияющих на становление и функционирование внутреннего благополучия, но и проанализировать их по отношению к эмоционально-личностному благополучию. Под эмоционально-личностным благополучием авторами понимается целостное экзистенциальное переживание состояния гармонии между внутренним и внешним миром, возникающее в процессе жизни, деятельности и общения человека. Авторы полагают, что на генезис и функционирование эмоционально-личностного благополучия влияют социальные, внутриличностные и организмические детерминанты, и, основываясь на трудах отечественных и зарубежных ученых, конкретизируют проявления и специфику каждого вида детерминант. Показано, что в качестве социальных детерминант могут рассматриваться социально-демографические факторы, безопасные условия жизнедеятельности, материальная обеспеченность, особенности профессиональной деятельности, наличие социальной поддержки и уровень культуры окружающей среды. Большую роль в переживании того или иного уровня внутреннего благополучия играют внутриличностные детерминанты, связанные с индивидуальными особенностями психических процессов, психических состояний и свойств личности. Значимым является также влияние на переживание благополучия организмических детерминант, а именно, состояния здоровья и физического состояния человека. Эмпирически доказано, что пол, возраст, образование и профессиональный статус являются детерминантами эмоционально-личностного благополучия. Полученные данные могут быть использованы при работе по оптимизации внутреннего благополучия с разными категориями респондентов.

Ключевые слова: эмоционально-личностное благополучие, генезис, социальные детерминанты, внутриличностные детерминанты, организмические детерминанты, самооценка эмоционально-личностного благополучия.

DETERMINANTS OF THE GENESIS AND FUNCTIONING OF EMOTIONAL AND PERSONAL WELL-BEING

© 2018

Karapetyan Larisa Vladimirovna, candidate of psychological sciences, associate professor,
associate professor of the department of general and social psychology
*Ural Federal University named after the first President of Russia B.N. Yeltsin
(620075, Russia, Yekaterinburg, Lenin Avenue, 51, e-mail: karapetyanl@mail.ru)*

Glotova Galina Anatolyevna, doctor of psychological sciences, professor, leading researcher
of the Laboratory of pedagogical psychology, professor of the department
of psychological education and pedagogy of the faculty of psychology
*Moscow State University named after M.V. Lomonosov
(125009, Russia, Moscow, Mohovaya street, 11, b. 9, e-mail: galina.glotova1@mail.ru)*

Abstract. The article is devoted to the review and generalization of studies devoted to the study of human well-being / distress. An attempt is made not only to systematize the accumulated experience of studying the conditions and factors affecting the formation and functioning of internal well-being, but also to analyze them in relation to emotional and personal well-being. Under the emotional and personal well-being of the authors is understood as a holistic existential experience of the state of harmony between the inner and outer world, arising in the process of life, activity and communication of a person. The authors believe that the Genesis and functioning of emotional and personal well-being is influenced by social, intrapersonal and organism determinants and, based on the works of domestic and foreign scientists, concretize the manifestations and specifics of each type of determinants. It is shown that social determinants can be considered as socio-demographic factors, safe living conditions, material security, features of professional activity, the presence of social support and the level of culture of the environment. An important role in the experience of a particular level of inner well-being is played by intrapersonal determinants associated with the individual characteristics of mental processes, mental States and properties of the individual. It is also important to influence the experience of well-being of the body determinants, namely, the health and physical condition of the person. It is empirically proved that gender, age, education and professional status are determinants of emotional and personal well-being. The obtained data can be used to optimize internal well-being with different categories of respondents.

Keywords: emotional and personal well-being, genesis, social determinants, intrapersonal determinants, body determinants, self-assessment of emotional and personal well-being.

Постановка проблемы в общем виде и ее связь с важными научными и практическими задачами. Интерес ученых к проблеме внутреннего благополучия человека на протяжении ряда последних лет продолжает нарастать, при этом исследуются такие его феноменологические особенности, как виды (субъективное, психологическое, профессиональное, психоэмоциональное и др.), уровни, компоненты, типы, корреляты. Однако вопросы изучения условий формирования определенных особенностей и степени переживания внутреннего благополучия

требуют дальнейшей систематизации. Проведенный анализ литературных источников по психологии и смежным научным дисциплинам в области изучения феноменов благополучия позволил нам ввести новое понятие «эмоционально-личностного благополучия» и дать ему определение.

Эмоционально-личностное благополучие – это целостное экзистенциальное переживание состояния гармонии между внутренним и внешним миром, возникающее в процессе жизни, деятельности и общения чело-

века. Результатом снижения уровня такой гармонии является переживание состояния эмоционально-личностного неблагополучия [1, стр. 102]. При этом возникает закономерный вопрос: почему у одних людей состояние гармонии между внутренним и внешним миром достаточно длительное и стабильное, проявляется в разных областях деятельности, а у других ситуативное, кратковременное и слабовыраженное. Поиск ответа на данный вопрос и явился целью нашего исследования. Была выдвинута гипотеза, что разные варианты становления и проявления эмоционально-личностного благополучия, его генезиса и функционирования обуславливает целый ряд детерминант, которые нами подразделяются на социальные, внутриличностные и организмические, что представлено на рисунке 1.



Рисунок 1 – Детерминанты эмоционально-личностного благополучия

Особенности влияния различных детерминант на эмоционально-личностное благополучие и его самооценку могут становиться самостоятельным предметом исследования, аналогично тому, как это сделано Р.М. Шамионовым (2015) относительно изучения социокультурной детерминации субъективного благополучия личности. Мы разделяем точку зрения Р.М. Шамионова, что «существенными для переживания счастья, благополучия выступают культурные феномены. Безусловно, они обуславливают его не сами по себе, а в комплексе с другими явлениями, в ряду которых и социальные, и психофизиологические, психологические и социально-психологические» [2, с. 216]. Выделенные нами детерминанты, влияющие на становление особенностей эмоционально-личностного благополучия, определяющие его уровень у конкретного человека, переключаются с теми детерминантами субъективного благополучия, о которых пишет Р.М. Шамионов.

Анализ последних исследований и публикаций, в которых рассматривались аспекты этой проблемы и на которых основывается автор; выделение неразрешенных ранее частей общей проблемы. Анализ отечественных и зарубежных исследований по проблемам благополучия/неблагополучия человека позволяет более детально охарактеризовать выделенные нами социальные, внутриличностные и организмические детерминанты эмоционально-личностного благополучия человека.

Так, в качестве важных ряд исследователей выделяют социально-демографические факторы (возраст, пол, образование) [3; 4]. Одним из социальных условий является безопасность жизнедеятельности личности, поскольку фрустрация потребности в безопасности негативно влияет на переживание человеком внутреннего благополучия/неблагополучия [5]. Есть исследования, которые доказывают, что специфика профессиональной деятельности во многом определяет особенности внешних условий, обеспечивающих характерный для человека уровень внутреннего благополучия [6; 7]. Многие исследования касаются рассмотрения влияния на благополучие человека степени его материальной обеспечен-

ности [8; 9], наличия или отсутствия социальной поддержки [2; 10] и благоприятной для развития и самоактуализации культурной среды [11; 12].

Несмотря на то, что социальные факторы оказывают огромное влияние на генезис и актуальное переживание благополучия/неблагополучия, его особенности зависят не только от внешних условий (как управляемых, так и не управляемых). Большую роль в переживании человеком эмоционально-личностного благополучия играют и внутриличностные детерминанты, связанные с индивидуальными особенностями его психических процессов [13], психических состояний [14] и психических (психологических) свойств личности [15; 16]. Вопросы переживания человеком благополучия затрагивались при изучении творческих способностей [17], уровня развития интеллекта [18], внутренней мотивации деятельности [19], психологической упругости (resilience) [20], жизнестойкости [21], адаптированности / дезадаптированности в социуме [22], самопринятия [23] и принятия других [24], степени выраженности стремления к доминированию [25], наличия или отсутствия проявлений профессионального выгорания [26], отношения к риску [27] и многих других качеств. Ряд исследователей отмечают, что люди могут адаптироваться к психотравмирующим событиям, стрессам, трудностям, со временем к ним возвращается способность испытывать положительные эмоции, радоваться жизни [28], тем самым подчеркивается связь адаптационных способностей и внутреннего благополучия человека. Зарубежными психологами получены данные, из которых следует, что люди, которые способны сохранять положительное эмоциональное состояние при столкновении со стрессами, демонстрируют высокий уровень сопротивляемости [29]. Эмпирические данные показывают, что положительные эмоции способствуют процессу адаптации к острым и хроническим стрессовым ситуациям [30]. А.И. Донцов с соавторами отмечают, что адаптационные способности позитивно влияют на работоспособность и эффективность деятельности [11].

На переживание человеком благополучия/неблагополучия оказывают влияние и организмические условия, а именно физическое состояние человека (усталость, напряжение, скованность, телесные зажимы) и состояние здоровья [31].

Формирование целей статьи. Таким образом, проанализированные три группы детерминант – социальные, внутриличностные и организмические – позволяют объяснить и охарактеризовать генезис у человека определенного уровня эмоционально-личностного благополучия. Притом, что одни детерминанты являются более устойчивыми, действуют перманентно, другие – ситуативно, с разной степенью интенсивности, но все они влияют на каждого человека, и, преломляясь через его индивидуальный опыт и особенности реальной ситуации, формируют критерии благополучия и определяют его выраженность. Именно поэтому отношения людей к различным аспектам жизни, позволяющим испытывать благополучие/неблагополучие, изменчивы и неоднозначны. В данной статье мы остановимся на эмпирическом исследовании социальных детерминант эмоционально-личностного благополучия.

Изложение основного материала исследования с полным обоснованием полученных научных результатов. В исследовании приняли участие 2229 человек разного пола, возраста, образования и профессионального статуса (врачи, педагоги, психологи, рабочие и инженеры промышленных предприятий, менеджеры и представители других профессиональных групп).

Для изучения эмоционально-личностного благополучия нами разработана исследовательская методика СЭЛБ («Самооценка эмоционально-личностного благополучия») [1, с. 106]. Респонденты заполняли бланк с девятью моно-шкалами: «счастливый», «успешный», «пессимист», «везучий», «компетентный», «несчастливый».

выль», «оптимист», «надежный», «завистливый», оценивая себя в настоящий момент по каждой из девяти моно-шкал по семибалльной системе от 1 («совершенно точно, нет») до 7 («совершенно точно, да»). Далее вычислялись суммарные показатели: показатель эмоционального благополучия А («счастливый», «везучий», «оптимист»), показатель личностного благополучия В («успешный», «компетентный», «надежный»), (А+В) – суммарный показатель «эмоционального» и «личностного» благополучия; показатель неблагополучия С («пессимист», «несчастливый», «надежный») и общий индекс эмоционально-личностного благополучия (А+В-С) [1, с. 106]. Данная методика была проведена на 2229 респондентах из 9 групп – 8 профессиональных групп и 1 группы сравнения (осужденных). Респонденты имели разный уровень образования и были отнесены к 10 возрастным подгруппам. В качестве социальных детерминант мы рассматривали такие социально-демографические характеристики респондентов, как пол, возраст, образование, вид деятельности. При обработке полученных данных применялись двухшаговый кластерный анализ, непараметрический критерий различий Колмогорова–Смирнова, критерий ϕ^* – угловое преобразование Фишера.

Для изучения влияния на самооценку эмоционально-личностного благополучия такой детерминанты, как пол, нами был проведен сравнительный анализ средних значений параметров методики СЭЛБ у женщин и мужчин. Отметим, что соотношение женщин и мужчин в выборочной совокупности (n=2229) было следующим: женщин 1408 (63,17%), мужчин 821 (36,83%), то есть соотношение выборки 1,71:1,00 (что соответствует особенностям генеральной совокупности).

Анализ достоверности различий средних баллов по девяти моно-шкалам между женской и мужской выборками выявил статистически достоверные различия по трем моно-шкалам, что представлено в таблице 1. В частности, женщины оценили себя как статистически достоверно более «надежных» и большими «оптимистами», чем мужчины. Мужчины же оценили себя как статистически достоверно более «завистливых», чем женщины. Фактически мы можем отметить более высокую роль негативных параметров С («пессимист», «несчастливый», «завистливый») у респондентов мужской выборки. Достоверно ниже у мужчин и обобщенный показатель методики СЭЛБ – индекс самооценки эмоционально-личностного благополучия.

Таблица 1 – Достоверность различий (критерий Колмогорова–Смирнова) средних значений по моно-шкалам методики СЭЛБ между женской и мужской выборками

	Женщины, М (n=1408)	Мужчины, М (n=821)	Z	Sig
Счастливый	4,79	4,57	,767	,599
Везучий	4,43	4,57	1,031	,238
Оптимист	5,38	5,19	1,574	,014
Успешный	4,50	4,57	,780	,578
Компетентный	4,91	4,87	,366	,999
Надежный	5,78	5,59	1,852	,002
Пессимист	2,23	2,41	1,265	,081
Несчастливый	2,04	2,18	1,290	,072
Завистливый	1,54	1,78	1,790	,003
A	14,61	14,48	1,210	,107
B	15,18	15,03	,652	,789
A+B	29,79	29,51	,986	,286
C	5,82	6,37	1,948	,001
A+B-C	23,97	23,15	1,931	,001

На основании оценок по отдельным моно-шкалам методики СЭЛБ был проведен двухшаговый кластерный анализ, в результате которого испытуемые разделились на четыре подгруппы: две основные (с выраженной позитивной и выраженной негативной оценкой испытуемыми собственного эмоционально-личностного благополучия) и две промежуточные (со слабой позитивной и слабой негативной самооценкой эмоционально-личностного благополучия).

Возраст как детерминанта эмоционально-личностного благополучия изучался при сегментации выборки

на группы молодого, среднего и старшего (зрелого) возраста, которые, в свою очередь, были разделены на 10 возрастных групп с интервалом в 5 лет. Исследование показало, что внутри типов самооценки эмоционально-личностного благополучия проявляется специфическая возрастная динамика его особенностей, что представлено на рисунке 2.

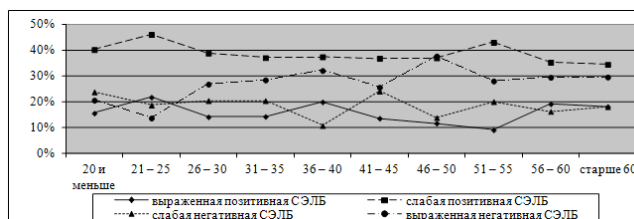


Рисунок 2 – Представленность типов СЭЛБ в десяти возрастных группах

Подвыборка молодого возраста включает три возрастных группы: «20 лет и меньше», «21–25 лет» и «26–30 лет». Самый высокий уровень эмоционально-личностного благополучия (по соотношению процентов лиц, демонстрирующих разные типы оценки собственного эмоционально-личностного благополучия) отмечен в группе «21–25 лет».

Подвыборка среднего возраста при делении на десять возрастных групп распадается на четыре группы («31–35 лет», «36–40 лет», «41–45 лет», «46–50 лет»), которые объединяет наличие достаточно стабильного процента лиц со слабой позитивной СЭЛБ (все различия между этими четырьмя группами по данному показателю являются недостоверными).

Подвыборка старшего возраста включает три подгруппы: «51–55 лет», «56–60 лет», «старше 60 лет». В группе «51–55 лет» в сравнении с предыдущим периодом («46–50 лет») достоверно возрастает ($p \leq 0,01$) процент лиц со слабой позитивной СЭЛБ, также достоверно ($p \leq 0,01$) снижается процент лиц с выраженной негативной СЭЛБ.

Хотелось бы отметить важную, на наш взгляд, особенность выраженности СЭЛБ, связанную с возрастом, которую условно можно обозначить как «круглые» даты. Эта особенность более свойственна мужчинам, и выражается в достоверном нарастании процента лиц с выраженной негативной СЭЛБ в преддверии «круглых» дат, что может свидетельствовать об интолерантности части респондентов к параметру возраста. Реакции на «круглые» даты у женщин выражены менее отчетливо. В целом, у женщин можно отметить некоторое снижение СЭЛБ в двух возрастных периодах: «20 лет и меньше» и в «26–30 лет». У мужчин нарастающее снижение эмоционально-личностного благополучия обнаруживается в четырех возрастных периодах: «20 лет и меньше», «26–30 лет», «36–40 лет», «46–50 лет».

Влияние образования как одной из социальных детерминант эмоционально-личностного благополучия, изучалось на основе сравнения лиц со средним, средним профессиональным, незаконченным высшим и высшим образованием, а также без образования – от 4 до 8 классов. Полученные данные показали, что прослеживается отчетливая предрасположенность к положительной оценке своего эмоционально-личностного благополучия респондентами, имеющими высшее образование (66,46% респондентов с высшим образованием имеют позитивную СЭЛБ (выраженную и слабую). Тогда как респонденты старше 18 лет, не получившие среднего образования, в большинстве (88,89%) имеют негативную СЭЛБ (выраженную и слабую). Таким образом, можно сделать вывод о том, что образование является достаточно весомым фактором в формировании оценки собственного эмоционально-личностного благополучия.

Профессиональный статус как детерминанта эмоционально-личностного благополучия изучался при сравнении профессиональных групп, группой сравнения при этом выступали осужденные. Полученные результаты отражены в таблице 2.

Таблица 2 – Представленность типов СЭЛБ у групп респондентов, имеющих отношение к разным видам деятельности

	Выраженная позитивная СЭЛБ	Слабая позитивная СЭЛБ	Слабая негативная СЭЛБ	Выраженная негативная СЭЛБ
Врачи	29,41%	37,65%	22,35%	10,59%
Военнослужащие	25,17%	42,95%	25,84%	6,04%
Педагоги	19,91%	48,87%	18,55%	12,67%
Менеджеры	19,34%	41,51%	18,87%	20,28%
Студенты	18,29%	42,82%	20,83%	18,06%
Психологи	15,75%	53,54%	20,87%	9,84%
ИТР	14,39%	43,08%	20,43%	20,08%
Рабочие	11,61%	51,79%	14,29%	22,32%
Осужденные	4,27%	13,96%	14,53%	67,24%

В ходе анализа удалось установить, что склонность человека к той или иной оценке своего эмоционально-личностного благополучия определенно зависит от того, каким видом деятельности он занимается. Так, выраженная позитивная СЭЛБ в большей степени представлена в группах врачей и военнослужащих. Выраженная негативная СЭЛБ больше представлена в группах рабочих, ИТР и менеджеров, а явно отрицательные оценки эмоционально-личностного благополучия преобладают лишь в сегменте осужденных.

Выводы исследования и перспективы дальнейших изысканий данного направления. Обобщая полученные результаты, можно сделать следующие выводы. Эмоционально-личностное благополучие человека детерминировано социальными, внутриличностными и организационными факторами. Важной детерминантой эмоционально-личностного благополучия является пол респондентов: женщины склонны более высоко оценивать свое эмоционально-личностное благополучие, по сравнению с мужчинами. Влияние возраста в качестве детерминанты эмоционально-личностного благополучия не является однозначным, поскольку не имеет линейной возрастной зависимости, а волнообразно меняется с периодичностью в 5 лет - от высокого к низкому и обратно. Образование, как детерминанта эмоционально-личностного благополучия проявило себя в том, что респонденты с высшим образованием наиболее высоко оценивают свое эмоционально-личностное благополучие. Эмоционально-личностное благополучие также детерминировано и видом профессиональной деятельности респондентов: наиболее высокие показатели эмоционально-личностного благополучия отмечены в группах врачей и военнослужащих, чья деятельность характеризуется значительной напряженностью и ответственностью, а наиболее низкие – в группе осужденных.

На представленные в исследовании данные можно опираться, проводя практическую работу по гармонизации эмоционально-личностного благополучия у различных категорий респондентов. Изучение влияния других групп детерминант рассматривается нами как перспектива дальнейшего исследования.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Карапетян Л.В. Эмоционально-личностное благополучие /Л.В. Карапетян, Г.А. Глотова. Екатеринбург: Изд-во Уральского ин-та ГПС МЧС России, 2017. 211 с.
2. Шамянов Р.М. Критерии субъективного благополучия личности:социокультурная детерминация // Известия Саратовского ун-та. 2015. Т. 4. Вып. 3 (15). С. 213–218.
3. Зотова О.Ю. Психологическое благополучие личности: монография /О.Ю.Зотова. Екатеринбург: Гуманитарный университет, 2017. 312 с.
4. Friedman H.S. Personality and Health, Subjective Well-Being, and Longevity / H.S. Friedman, M.L. Kern, Ch.A. Reynolds // Journal of Personality. 2010. Vol. 78 (1). P. 179–216.
5. Гафатулина Н.Х. Формирование социального здоровья российской молодежи как основание ее пси-

хологической безопасности в кризисных условиях жизнедеятельности - в сборнике: Психологическая безопасность личности в экстремальных условиях и кризисных ситуациях жизнедеятельности: сб. научных статей Умеждунар. науч.-практ. конф. Владивосток, 2015. С. 34–41.

6. Заусенко И.В. Личностные детерминанты психологического благополучия педагога: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07 / Заусенко Ирина Викторовна. Екатеринбург, 2012. 23 с.

7. Graham J.R. Social work practitioners and subjective well-being: personal factors that contribute to high levels of subjective well-being / J.R.Graham, M.L.Shier // International social work. 2010. Vol. 53 (6). P. 757–772.

8. Хашенко В.А. Социально-психологическая детерминация субъективного экономического благополучия:автореф. дис..докт. психол. наук: 19.00.05 / Хашенко Валерий Александрович. Москва, 2012. 50 с.

9. Caporale G.M. Income and happiness across Europe: do reference values matter? / G.M. Caporale, Y. Georgellis, N.T sitsianis, Y.P. Yin // Journal of Economic Psychology. 2009. Vol. 1. P. 42–51.

10. Suh E.M. Downsides of an overly context-sensitive self: implications from the culture and subjective well-being research / E.M. Suh // Journal of personality. 2007. Vol. 75 (6). P. 1321–1343.

11. Донцов А.И., Объективное и субъективное благополучие: два подхода к исследуемой проблеме /А.И. Донцов, Е.Б. Перельгина, А.М. Рикель // Вопросы психологии. 2016. № 5. С. 3–14.

12. Uchida Y. The happiness of individuals and the collective / Y. Uchida, S. Oishi // Journal of psychological research. 2016. Vol. 58 (1). P. 125–141.

13. Basso M.R. Mood and global-local visual processing / M.R. Basso, B.K. Scheft, M.D. Ris, W.N. Dembr // Journal of the international neuropsychological society. 1996. 2. P. 249–255.

14. Diener E., Larsen R.J. The subjective experience of emotional well-being. In: Handbook of emotions. New York: Guilford Press, 1993. P. 405–415.

15. Минюрова С.А. Личностные детерминанты психологического благополучия педагога / С.А. Минюрова, И.В. Заусенко // Педагогическое образование в России. 2013. № 1. С. 94–101.

16. Soto C.J. Is happiness good for your personality? Concurrent and prospective relations of the big five with subjective well-being / C.J. Soto // Journal of personality. 2015. Vol. 83 (1). P. 45–55.

17. Водяха С.А. Креативность студентов как предиктор психологического благополучия и жизнестойкости / С.А. Водяха // Педагогическое образование в России. 2015. № 3. С. 94–99.

18. Огородова Т.В. Интеллектуальный ресурс как предиктор копинг-стратегий и психологического благополучия – в сборнике: Психология способностей: современное состояние и перспективы исследований. Материалы Всероссийской научной конференции, посвященной 60-летию со дня рождения В. Н. Дружинина. ИП РАН, 25 - 26 сентября 2015 г. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2015. С. 156–158.

19. Ryan R.M. On happiness and human potentials: are view of research on hedonic and eudaimonic well-being / R.M. Ryan, E.L. Deci // Annual Review of Psychology. 2001. Vol. 52. P.141–166.

20. Edward K. Resilience: when coping is emotionally intelligent / K. Edward, P. Warelow //Journal of the american psychiatric nurses association. 2005. Vol. 11 (2). P. 101–102.

21. Холодкова О.Г. Жизнестойкость и психологическое благополучие студентов / О.Г. Холодкова, Е.А. Кабанченко // Вестник Алтайского государственного педагогического университета. 2016. №3 (28). С. 80–83.

22. Козьмина Л.Б. Самоотношение и самооценка как предикторы психологического благополучия личности

студентов психологов / Л.Б.Козьмина // Историческая и социально-образовательная мысль. 2013. № 1. С. 193–197.

23. Бескова Т.В. Соотношение психологического благополучия с нравственностью и религиозностью личности [Электронный ресурс] / Т.В.Бескова // Вестник Московского государственного областного университета. 2015. № 4. Режим доступа: <http://dx.doi.org/10.18384/2224-0209-2015-4-712>.

24. Павлоцкая Я.И. Соотношение психологического благополучия и социально-психологических характеристик личности: автореф. дис. ...канд. психол. наук: 19.00.05 / Павлоцкая Яна Игоревна. Волгоград, 2015. 23 с.

25. Сачкова М.Е. Психологическое благополучие в контексте представлений студентов о высоком социальном статусе / М.Е.Сачкова, И.Н.Тимошина // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Психология и педагогика. 2016. № 4. С. 80–87.

26. Водопьянова Н.Е. Синдром выгорания: диагностика и профилактика / Н.Е.Водопьянова, Е.С.Старченкова. СПб.: Питер, 2008. С. 204–205.

27. Маргарян Н.Д. Связь склонности к риску и психологических защит подростков в рамках психологической безопасности личности [Электронный ресурс] / Н.Д. Маргарян // Психология, социология и педагогика. 2016. № 3. Режим доступа: <http://psychology.snauka.ru/2016/03/6552>.

28. Neimeyer R.A. Meaning reconstruction and experience of loss / R.A. Neimeyer // Washington: Sheridan Books, 2001. 359 p.

29. Dillon K.M. Positive emotional states and enhancement of the immune system / K.M.Dillon, B. Minchoff, K.H. Baker // International journal of psychiatry in medicine. 1985. Vol. 15. P. 13–18.

30. Folkman S. Positive affect and the other side of coping / S.Folkman, J.T.Moskowitz // American Psychologist. 2000. Vol. 55. P. 647–654.

31. Diener E. National accounts of subjective well-being / E. Diener, S. Oishi, R.E. Lucas // American Psychologist. 2015. Vol. 70. P. 234–242.

Статья поступила в редакцию 26.07.2018

Статья принята к публикации 27.08.2018

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ ТЕАТР КАК СРЕДСТВО СОХРАНЕНИЯ ЗДОРОВЬЯ ПЕДАГОГА

© 2018

Карих Виктория Вячеславовна, кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии и педагогики дошкольного образования
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_zh@mail.ru)

Аннотация. В статье затрагивается тема содержательной характеристики особенностей психологического здоровья педагогов организаций дошкольного образования. Приведен анализ взглядов современных исследователей на проблему взаимосвязи здоровья с профессиональной деятельностью респондента. Авторами апробирована комплексная процедура диагностики психологического здоровья по ряду компонентов – аксиологического, инструментального, потребностно-мотивационного, социально-культурного. Критериями диагностики психологического здоровья педагогов стали степень адекватности в отношении к своему здоровью, уровень эмоциональной устойчивости, уровень рефлексивных умений, уровень тревожности, потребность в саморазвитии и способность адаптироваться к изменяющимся условиям. В результате проведенного исследования авторы приходят к выводу, что более трети педагогов характеризуются неадекватностью принятия себя и окружающих, неспособностью к гармоничному взаимодействию с окружающими или глубокой зависимостью от фактора внешнего воздействия, остановившимся развитием, отсутствием стремления к освоению нового, не возможностью объективно оценивать свои действия с позиции «стороннего наблюдателя», крайне редким анализом своего поведения. Наличие данного уровня психологического здоровья характерно для педагогов работающих свыше 24 лет. В качестве формирующего взаимодействия для гармонизации психологического здоровья педагогов авторы рассматривают такую форму, как психологический театр. Предложенный подход будет интересен специалистам в области психолого-педагогической поддержки педагогов в системе организаций, осуществляющих образовательную деятельность в системе дошкольного образования. Ключевыми принципами подобной работы с педагогическим коллективом выступили принцип недирективности формирования психологического здоровья; принцип опоры на внутренние ресурсы и самостоятельность педагогов; принцип жизненного оптимизма.

Ключевые слова: психологическое здоровье педагога, аксиологический, инструментальный, потребностно-мотивационный, социально-культурный компоненты, задачи психолого-педагогического сопровождения педагогов, педагогический стаж.

PSYCHOLOGICAL THEATER AS A MEANS OF PRESERVING THE HEALTH OF A TEACHER

© 2018

Karich Victoria Vyacheslavovna, PhD in psychology, assistant professor of the department of the psychology and pedagogy of preschool education
Zaytseva Olga Yuryevna, PhD in psychology, head of the department of the psychology and pedagogy of preschool education
Irkutsk State University
(664003, Russia, Irkutsk, K. Marx St., 1, e-mail: yasy_zh@mail.ru)

Abstract. The article deals with the topic of the content characteristics of the features of psychological health of teachers of preschool education. The analysis of the views of modern researchers on the problem of the relationship of health with the professional activities of teachers. The authors tested a complex procedure of psychological health diagnostics on a number of components – axiological, instrumental, need-motivational, social and cultural. The criteria for the diagnosis of psychological health of teachers were the degree of adequacy in relation to their health, the level of emotional stability, the level of reflexive skills, the level of anxiety, the need for self-development and the ability to adapt to changing conditions. As a result of the study, the authors come to the conclusion that more than a third of teachers are characterized by inadequate acceptance of themselves and others, inability to harmonious interaction with others or deep dependence on the factor of external influence, stopped development, lack of desire to learn new things, and inability to objectively assess their actions from the position of “an outside observer”, extremely rare analysis of their behavior. The presence of this level of psychological health is typical for teachers working over 24 years. As a formative interaction for the harmonization of psychological health of teachers, the authors consider such a form as psychological theater. The proposed approach will be of interest to specialists in the field of psychological and pedagogical support of teachers in organizations engaged in educational activities in the system of preschool education. The key principles of such work with the teaching staff are the principle of non-directive formation of psychological health; the principle of reliance on internal resources and the independency of teachers; the principle of life optimism.

Keywords: psychological health of the teacher, axiological, instrumental, need-motivational, social and cultural components, tasks of psychological and pedagogical support of teachers, length of pedagogical work

Современные авторы все чаще эмпирически доказывают взаимосвязь профессиональной деятельности и показателей психологического здоровья респондентов, так например, в исследовании Э.И. Мещеряковой, А.В. Ларионовой представлен анализ факторов нарушения психологического здоровья у представителей экстремальных профессий. Авторы указывают на такие факторы, как несоответствие психических реакций в стрессовых ситуациях в профессиональной деятельности [1] Котова С.А. в рамках исследования психологического здоровья студентов педагогического вуза констатировала дисгармоничность эмоционально-волевой сферы [2].

Несмотря на то, что психологическое здоровье все

чаще становится предметом исследований (Б. С. Братусь, Н. Г. Гаранян, И. В. Дубровина, В. И. Слободчиков, А. В. Шувалов), на сегодняшний день отмечается неразработанность проблемы «психологическое здоровье педагогов ДОУ» и его критериев, что представляет самостоятельный интерес и открывает новые возможности изучения и сохранения здоровья, частично реализованные в данном исследовании.

Низкий уровень психологической культуры здоровья делает педагога в стрессовых ситуациях и палачом, и Понятие «психическое» и «психологическое» здоровье неоднозначны. Если термин «психическое здоровье» имеет отношение, прежде всего, к отдельным психиче-

ских процессам и механизмам, то термин «психологическое здоровье» относится к личности в целом, находится в тесной связи с высшими проявлениями человеческого духа и позволяет выделить собственно психологический аспект проблемы психического здоровья в отличие от медицинского, социологического и других аспектов.

В психологическом слове «психологическое здоровье» рассматривается как «состояние душевного благополучия, характеризующееся отсутствием болезненных психических явлений и обеспечивающее адекватную условиям окружающей среды регуляцию поведения и деятельность».

В.С.Мерлин рассматривает психологическое самочувствие (здоровье) как состояние душевного благополучия, характеризующееся отсутствием болезненных психических явлений и обеспечивающее адекватную условиям окружающей действительности регуляцию поведения и профессиональной деятельности.

Психологическое здоровье является необходимым условием полноценного функционирования и развития человека в процессе его жизнедеятельности. Г.Олпорт, О.В. Хухлаева[3,4], Ю.В. Науменко[5] и др. в качестве критериев психологического здоровья выделяют стрессоустойчивость; самопринятие и умение справляться со своими эмоциональными трудностями без ущерба для окружающих; способность управлять своим поведением в соответствии с социокультурными нормами, правилами, законами. Обобщая данные показатели, можно сказать, что в качестве объектов диагностики психологического здоровья выступает степень адекватности/неадекватности отношения педагога к своему здоровью, к себе как личности, профессионалу.

В рамках нашего исследования мы сформулировали следующие критерии: степень адекватности по отношению к собственному здоровью, уровень эмоциональной устойчивости, уровень тревожности педагогов, адаптивность к социуму, потребность в саморазвитии, наличие рефлексивных умений.

Мы предполагаем, что психологический компонент здоровья педагогов ДОУ является характеристикой личностного благополучия, включающей аксиологический, инструментальный, потребностно-мотивационный и социально-культурный компоненты. Психологическое сопровождение, будет являться значимым фактором сохранения и формирования психологического здоровья при следующих условиях, если: в основу проектирования сопровождения положена понимание психологического здоровья как одного из стержневых составляющих профессионального развития педагога, включающего совокупность компонентов; обусловленных механизмами осознанной саморегуляции педагога; осуществлена активная информационная и психологическая поддержка по вопросам ценностного отношения к собственному здоровью и здоровью других людей; использован комплекс активных методов социально-психологического обучения в разнообразных формах работы с педагогическим коллективом.

Психологическое здоровье педагогов можно описать как систему, включающую аксиологический, инструментальный, потребностно-мотивационный и социокультурный компоненты. Основными методами диагностики стали «Индекс отношения к здоровью» (С.Д. Дерябо, В.А. Ясвин), Опросник EPQ (Методика Айзенка), Методика оценки рефлексивных умений педагогов, «Шкала реактивной (ситуативной) и личностной тревожности Ч.Д.Спилбергера - Ю.Л.Ханина», «Шкала оценки психологического климата в педагогическом коллективе», анкета «Барьеры педагогической деятельности».

Критериями диагностики психологического здоровья педагогов стали степень адекватности в отношении к своему здоровью, уровень эмоциональной устойчивости, уровень рефлексивных умений, уровень тревожности, потребность в саморазвитии и способность адапти-

роваться к изменяющимся условиям.

Представим количественно-качественный анализ результатов исследования особенностей психологического здоровья - 60% педагогов имеют средний, или адаптивный уровень психологического здоровья. На данном уровне «здоровье» для педагогов является доминантной ценностью, наряду с ценностью «любовь». На когнитивном уровне (познавательная шкала) свойственны: средний уровень степени компетентности в области здоровья, знание факторов риска, понимание роли здоровья, готовность получать информацию о здоровье самостоятельно. На поведенческом уровне (практическая и поступочная шкалы) отмечается средний уровень степени изменения в мотивации и направленности практической педагогической деятельности, обусловленных отношением к собственному состоянию, которые проявляются в готовности и стремлении к реальной практической деятельности над собой; выше среднего уровня степень изменения в поступках личности, обусловленных отношением к здоровью, проявляющихся в активности личности по изменению окружения в соответствии с этим отношением.

У педагогов на данном уровне принятие самого себя и окружающих зависит от определенных условий (успешности/неуспешности в жизни и профессиональной деятельности/суждений окружающих и др.) и педагоги не всегда могут понять и описать свои эмоциональные состояния и состояния других людей; оценить и предвидеть последствия, как своего поведения, так и поведения окружающих; в определенных ситуациях способны дать себе и своим поступкам объективную оценку.

Для педагогов со средним уровнем психологического здоровья характерно отсутствие сложившейся системы саморазвития, ориентация на развитие сильно зависит от условий; возникающие препятствия сдерживают активность; в целом педагоги адаптированы к социуму, но проявляют отдельные признаки дезадаптации, обладают повышенной тревожностью, в определенных ситуациях (напряженные ситуации педагогической деятельности, стрессовые ситуации) у педагогов проявляется эмоциональная неустойчивость. В большей мере данный уровень присущ педагогов со стажем работы до 10 лет.

40% педагогов характеризуются низким уровнем психологического здоровья.

Для педагогов здоровье характеризуется средней доминантностью и уступает место ценностям «труд», «любовь».

Для низкого уровня, или ассимилятивно-аккомодативного, характерно чувство неудовлетворенности собой, своей работой, окружающими, а также неадекватное принятие самого себя и других людей. На данном уровне педагоги крайне редко анализируют свое поведение, не всегда способны дать себе и своим поступкам объективную оценку; затрудняется в предвидении действий окружающих; не могут объективно оценивать свои действия с позиции «стороннего наблюдателя». Этот уровень характеризуется остановившимся развитием, поскольку отсутствует стремление изучить себя; педагоги не стремятся к освоению нового; стараются придерживаться общепринятых традиций, чаще ориентируются на окружающих. У них в меньшей мере выражена творческая направленность и стремление к самостоятельности в деятельности; в большей мере при проявлении «активности», они стремятся к материальному вознаграждению. Наличие данного уровня психологического здоровья характерно для педагогов со стажем работы свыше 24 лет. Это свидетельствует о том, что увеличение стажа педагогической деятельности сопровождается профессиональным выгоранием.

Следует отметить, что возраст и стаж педагогической деятельности коррелируют с показателями психологического здоровья педагогов ДОУ: в ситуации первичной адаптации к профессии наиболее важным является возраст, так как по мнению Н.В. Ключевой более гибкими,

адаптивными к профессии оказываются люди в возрасте от 22- 27 лет.

Представим взаимосвязь педагогического стажа и проявления критериев компонентов психологического здоровья на примере потребностно-мотивационного компонента психологического здоровья. Анализ подобной зависимости в рамках данного компонента показал, что по мере увеличения стажа работы потребность в саморазвитии снижается. Для педагогов со стажем работы более 25 лет характерно отсутствие сложившейся системы саморазвития. Это объясняется тем, что вследствие увеличения стажа работы снижается уровень профессиональной активности личности, возникают условия для стагнации профессионального развития. Многолетнее выполнение профессиональной деятельности не может постоянно сопровождаться ее совершенствованием и непрерывным профессиональным развитием личности.

Одним из психолого-педагогических средств сопровождения работы по сохранению психологического здоровья педагогов ДОУ является психологический театр. Гура Т.Е. выделяет следующие специфические характеристики подобной формы работы, а именно «осуществляется постановка не проблемной ситуации одного героя по его теме, а участники получают тему (или выбирают ее самостоятельно). Именно согласно этой теме они должны создать психологическую сказку, т.е. осветить в ее содержании проблему» [6]

Цель создания психологического театра в образовательной организации это активизация условий для сохранения и укрепления психологического здоровья педагогов, формирования навыков регуляции психоэмоциональных состояний.

В ходе организации работы в психологическом театре решаются следующие задачи: снятие у педагогов состояние эмоционального дискомфорта; формирование у педагогов навыки конструктивного выражения негативных эмоций и чувств; создание условий для развития самосознания и самосовершенствования педагогов развитие способность к самопониманию в области своих чувств и отношений.

Работа с педагогами в психологическом театре строится по определенной программе, обеспечивающей сохранение психологического здоровья в соответствии с его четырехкомпонентной структурой и включающей следующие направления:

- аксиологическое (предполагает формирование умений принимать самого себя и других людей, при этом адекватно осознавая свои и чужие достоинства и недостатки);
- инструментальное (предполагает формирование умения осознавать свои чувства, причины поведения, последствия поступков);
- потребностно-мотивационное (предполагает формирование умения находить в трудных ситуациях силы внутри самого себя, принимать ответственность за свою жизнь на самого себя, потребности в самоизменении и личностном росте);
- развивающее направление (предполагает формирование чувства «умелости», «компетентности»).

Программа предусматривает проведение 1 занятия в неделю продолжительностью 30-40 мин. в течение года. Структура занятия примерно выглядит так:

- Приветствие. Разминка, которая представлена упражнениями, позволяющими снять напряжение и настроиться на работу.
- Основное содержание занятия: упражнения, распределение ролей, этюды, пантомимические упражнения (зависит от содержания занятия);
- Подведение итогов, домашнее задание. Рефлексия, подведение достигнутых успехов.

В результате создания психологического театра для педагогов в ДОУ, мы предполагаем, увидеть следующие результаты: улучшается психологический климат в коллективе; снижается ситуативная и личностная тревож-

ность педагогов; формируются навыки регуляции негативных психоэмоциональных состояний; повышается позитивное самопринятие, изменяется отношение к подержанию и культуре психологического здоровья личности. Психологический театр, в данном случае, подтверждает мысль о том, что «здоров тот, кто чувствует себя здоровым». Культивирование данного позитивного ощущения является базисным для психологического здоровья педагогов.

По результатам работы психологического театра на базе организации дошкольного образования, подобная форма психолого-педагогического сопровождения педагогов подтвердила свое положительное влияние на динамические показатели психологического здоровья воспитывающих взрослых. Для 20% педагогов после проведенной работы характерно наличие высокого уровня, который характеризуется сформированностью субъективного отношения к здоровью, наличием умений понимать и описывать свои эмоциональные состояния и состояния других людей, свободно и открыто проявлять чувства без причинения вреда другим, осознавать причины и последствия, как своего поведения, так и поведения окружающих; позитивным самопринятием, а также принятием других людей, низким уровнем тревожности, резервом для преодоления стрессовых ситуаций и активным творческим отношением к действительности, и как следствие этого устойчивой адаптацией к любой среде.

70% педагогов характеризуются средним (адаптивным) уровнем психологического здоровья. Данный уровень характеризуется тем, что педагоги не всегда могут понять и описать свои эмоциональные состояния и состояния других людей; и предвидеть последствия, как своего поведения, так и поведения окружающих; в определенных ситуациях способны дать себе и своим поступкам объективную оценку; принятие самого себя и окружающих зависит от определенных условий (успешности/неуспешности в жизни и профессиональной деятельности, суждений окружающих и др.); для педагогов характерно отсутствие сложившейся системы саморазвития и ориентация на развитие сильно зависит от условий; в целом педагоги адаптированы к социуму, но проявляют отдельные признаки дезадаптации, обладают повышенной тревожностью, в определенных ситуациях (напряженные ситуации педагогической деятельности, стрессовые ситуации) у педагогов проявляется эмоциональная неустойчивость. В большей мере данный уровень присущ педагогов со стажем работы до 10 лет.

Реализация развивающей работы позволила выделить спектр изменений в поведении педагогов снижение уровня тревожности, активизация процесса саморазвития, активизация рефлексивных умений, устранение эмоционального напряжения. Результаты математико-статистической обработки с использованием G- критерия знаков подтвердили возможность психологического сопровождения психологического здоровья педагогов. Сдвиги по математическим гипотезам оказались в типичную сторону. Это означает подтверждение гипотезы о том, что динамика развития уровней психологического здоровья с учетом реализации условий сопровождения, не случайна. Перспективные направления исследования в рамках обозначенной темы видятся в: исследовании индивидуально-дифференцированного подхода к сопровождению психологического здоровья педагогов с разным стажем работы; изучении влияния психологического здоровья педагогов на психологическое здоровье воспитанников.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Мещерякова, Э.И. Риски психологической безопасности здоровья представителей экстремальных профессий: в сб. Комплексные исследования человека: психология Материалы VII Сибирского психологического форума. 2017. – С.99-101.

2. Котова, С.А. Анализ психического и психологического здоровья студентов педагогического вуза//

Психология образования в поликультурном пространстве. 2008. Т. 2. №3-4. С. 23-32

3. Хухлаева, О.В. Давайте учиться не «гореть» [Текст] / О.В. Хухлаева // Школьный психолог. – 2006. - № 4. – С. 20-23.

4. Хухлаева, О.В. Формирование компонентов психологического здоровья [Текст] / О.В. Хухлаева // Школьный психолог. – 2007. - № 14. – С. 16-21.

5. Науменко, Ю.В. Коррекция психологического здоровья педагога как элемент программы повышения квалификации работников образования [Текст] / Ю.В. Науменко // Образование в современной школе. – 2003. - № 11. - С. 3-6.

6. Гура Т. Е. Психологический театр как средство сопровождения профессионального развития педагогов в системе последипломого образования // Концепт. – 2015. – № 10 (октябрь). – ART 15365. – 0,4 п. л. – URL: <http://e-kon-sept.ru/2015/15365.htm>. – ISSN 2304-120X.

Статья поступила в редакцию 23.06.2018

Статья принята к публикации 27.08.2018

ДИНАМИКА ПОКАЗАТЕЛЕЙ СУБЪЕКТНОСТИ СТУДЕНТОВ

© 2018

Кислых Анна Александровна, магистрант 1 курса
факультета психологии и педагогики

Алтайский государственный университет

(656049, Россия, Барнаул, проспект Ленина, 61, e-mail: kistrykh1994@mail.ru)

Аннотация. В работе представлены научные исследования по проблеме субъектности личности. Рассмотрены некоторые противоречия в терминологии, а так же приведены подходы к рассмотрению сущности изучаемого феномена. В ходе исследования был проведен сравнительный анализ двух групп испытуемых с помощью U-критерия Манна-Уитни. *Цель работы* – рассмотрение динамики развития субъектности личности студента. *Методология исследования:* школа субъектного подхода С.Л. Рубинштейна, А.В. Брушлинского и К.А. Абульхановой-Славской; теория субъектности М.В. Исакова. *Результаты исследования:* доказана положительная динамика развития субъектности студентов. Старшекурсники характеризуются более высоким показателем общей субъектности. Они обладают большей рефлексией, ответственностью, верностью своим решениям. Жизнь их более осмысленна, что выражается в удовлетворенности самореализацией, насыщенностью жизни. *В работе сделаны следующие выводы:* личность в процессе самоактуализации выступает в качестве субъекта. Степень самоактуализации – это процесс ее самодетерминации. Мера самодетерминации определяет меру самоактуализации. На разных курсах обучения у студентов обнаруживаются различия в параметрах субъектности. Студенты старших и младших курсов включаются в новую социальную ситуацию развития, что обеспечивает изменение параметров субъектности личности.

Ключевые слова: субъектность, самоактуализация, самоэффективность, самореализация, студенчество, самодетерминация, развитие, самопричинность, субъект, активность, эффективность, личность, ответственность, выбор, контроль, самоопределение, самовоспитание, самоформирование.

DYNAMICS OF INDICATORS OF SUBJECTIVITY OF STUDENTS

© 2018

Kistrykh Anna Alexandrovna, master of 1 course of the Faculty
of Psychology and Pedagogy

Altai State University

(656049, Russia, Barnaul, Lenin Avenue, 61, e-mail:kistrykh1994@mail.ru)

Abstract. The paper presents scientific research on the subjectivity of personality. Some contradictions in terminology are considered, as well as approaches to the study of the essence of the phenomenon being studied. In the course of the study, two groups of subjects were compared using the Mann-Whitney U test. The purpose of the work is to examine the dynamics of the subjective personality development of the student. Methodology of research: school of the subject approach. S.L. Rubinshtein, A.V. Brushlinsky and K.A. Abulkhanov-Slavskoy; theory of subjectivity M.V. Isakova. Results of the study: the positive dynamics of the development of subjectivity of students is proved. Senior students are characterized by a higher rate of general subjectivity. They have greater reflection, responsibility, fidelity to their decisions. Their life is more meaningful, which is expressed in satisfaction with self-realization, the saturation of life. The following conclusions are drawn in the work: the person in the process of self-actualization acts as a subject. The degree of self-actualization is the process of its self-determination. The measure of self-determination determines the measure of self-actualization. At different courses of study, students discover differences in the parameters of subjectivity. Students of senior and junior courses are included in the new social development situation, which ensures the change in the parameters of subjectivity of the individual.

Keywords: subjectness, self-actualization, self-realisation, self-efficacy, student, self-determination, development, self-causality, subject, activity, efficiency, personality, responsibility, choice, control, self-determination, self-education, self-formation.

Совокупность всех компонентов личности включает в себя категорию субъектности.

Субъектность обнаруживается в выборе направления и путей самоактуализации, в решении появляющихся противоречий.

Субъектность побуждает человека к активности, осуществлению выбора, контролю за своей деятельностью.

Анализ литературных источников показал, что существуют трудности в определении понятия субъектности. Это связано с недостаточной проработанностью и многозначностью изучаемого феномена.

Работ, направленных на изучение субъектности, достаточное количество, но научных исследований, посвященных рассмотрению особенностей субъектности студенческого возраста, сравнительно немного. Так же работ по изучению взаимосвязи компонентов субъектности.

Эта проблема и послужила основой для проведения данного исследования.

С.Л. Рубинштейн заложил основы субъектного подхода. Он связывал развитие человека, как личности, с его субъектностью, определяя ее как самостоятельную активность, самодвижение, осознанную саморегуляцию [1].

К.А. Абульханова-Славская, А.В. Брушлинский, Л.И. Анцыферова так же рассматривали субъектность в рамках субъектного подхода. Они считают, что эвристи-

ческий потенциал использования понятия «субъект» заключается в создании единого основания для описания психических процессов, свойств, состояний, реализации возможности четкого определения предмета психологии, ее места среди других наук [2, 3, 4, 5, 6].

С.Л. Рубинштейн, А.В. Брушлинский и К.А. Абульханова-Славская говорят о том, что главными проявлениями субъектности является наличие потребностей и активности. Активность заключается в постоянном разрешении противоречий – это развитие способности человека быть субъектом [1, 4, 7].

В.И. Слободчиков отмечает, что субъектность человека связана со способностью индивида превращать собственную жизнедеятельность в предмет практического преобразования [8].

В исследованиях А.Г. Асмолова субъектность представлена как одна из системных характеристик деятельности и рассматривается через структуру мотивации: потребности, мотивы, цели, установки, эмоции [9].

Б.Г. Ананьев подчеркивает, что функции субъекта в человеке неразрывно связаны с продуктивностью выполняемой им деятельности, которая носит преобразующий характер [10].

А.В. Брушлинский полагает, что субъектность помогает целостно, системно раскрыть активность человека во всех видах взаимодействия с миром. По мере взросления в жизни человека все большее место занимают само-

развитие, самовоспитание, самоформирование. Большое значение отводится внутренним условиям, через которые действуют внешние причины, влияния [4].

В работе использована структура субъектности М.В. Исакова, которую составили следующие компоненты: ответственность – отражение готовности субъекта к осуществлению активности, направленной на планирование и реализацию планов; свобода – отражение представления, что человек сам является субъектом, определяющим ход своей жизни; общая рефлексия – отражение готовности человека занимать рефлексивную позицию по отношению к собственной жизни; рефлексия выбора – отражение склонности человека проявлять активность на этапе выбора; контроль – отражение уверенности человека в том, что жизнь подвластна его контролю [11].

Субъектность играет немаловажную роль в самореализации и эффективности личности в различных сферах деятельности [12, 13].

В период обучения в университете, учащиеся все чаще начинают задумываться о будущем, строить планы на дальнейшую перспективу и реализацию себя как личности, профессионала. Это, безусловно, связано с самоактуализацией [14, 15].

Самоактуализация – процесс реализации индивидуальности человека. В этом процессе проявляются характеристики, направленные на осуществление потенциала человека через различные виды активности. Ведущую роль играет субъектная активность, при которой личность выстраивает связи с миром в соответствии со своим внутренним ощущением [16].

Студенческие годы являются этапом подготовки к будущей профессиональной деятельности, рассматриваются как самостоятельный этап, связанный с самоактуализацией, самопознанием, поиском личностных ресурсов, самоопределением [17, 18].

Одна из основополагающих задач университетского образования – развитие у студентов общечеловеческих ценностей и убеждений, создание условий для личностного роста, развитие самосознания и социальной зрелости, формирования субъектности личности [19].

Период обучения в вузе – это пора созревания личности как субъекта учебной и профессиональной деятельности [20].

Цель – рассмотрение динамики развития субъектности личности студента.

Объект: субъектность личности.

Предмет: динамика психологических компонентов субъектности.

Методология исследования: научная школа субъектного подхода С.Л. Рубинштейна, А.В. Брушлинского и К.А. Абульхановой-Славской; теория субъектности М.В. Исакова.

Методы:

1. Методы теоретического анализа: абстракция, конкретизация, анализ, синтез, сравнение, обобщение.

2. Эмпирические методы: тестирование и анкетирование.

3. Математико-статистические методы обработки данных: U-критерий Манна-Уитни. Обработка данных проводилась с помощью пакета прикладных программ статистической обработки данных SPSS 17.00.

Методики: опросник «Показатели и структура субъектности» М.В. Исакова; самоактуализационный тест (САТ); тест смысложизненных ориентаций (СЖО).

В качестве гипотезы исследования было выдвинуто следующее положение: вероятно, существует положительная динамика развития субъектности студентов. Так, показатели субъектности студентов старших курсов будут выше, чем показатели субъектности представителей младших курсов.

Выборка.

Исследование было проведено на базе Алтайского государственного университета.

Испытуемыми в исследовании выступили 60 студентов географического факультета, которые участвовали в двух срезах: на первом и четвертом курсах обучения.

Для решения поставленных в работе исследовательских задач все испытуемые были разделены на 2 группы – студенты младших (28 человек) и студенты старших курсов (32 человека).

Результаты.

Для выявления динамики показателей субъектности был проведен сравнительный анализ с помощью метода математической статистики U-критерий Манна-Уитни, который позволил на уровне значимости $p < 0,05$ выявить различия в значениях показателей субъектности в двух группах испытуемых (см. табл.1, рис.1).

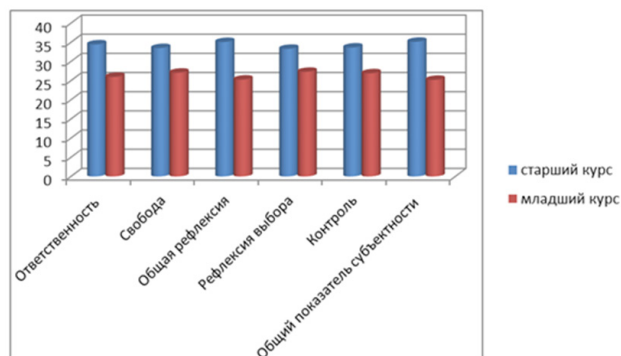


Рисунок 1 - Анализ средних значений по методике «Показатели и структура субъектности» М.В. Исакова.

Таблица 1 - Результаты U-критерия Манна-Уитни по методике М.В. Исакова.

Шкала	Mean Rank. 1 курс	Mean Rank. 4 курс	Z	p
Ответственность	25,98	34,45	1,88	0,05
Общая рефлексия	25,26	35,07	2,17	0,03
Общий показатель субъектности	25,19	35,14	2,20	0,03

Сравнительный анализ показал положительную динамику изменения показателей субъектности личности студентов. Такие показатели, как: «Ответственность» (ср.знач.4 курс=34,45;ср.знач.1 курс=25,98; $Z=1,88$ $p \leq 0,05$), «Общая рефлексия» (ср.знач.4 курс=35,07;ср.знач.1 курс=25,26; $Z=2,17$ $p \leq 0,03$), «Общий показатель субъектности» (ср.знач.4 курс=35,14;ср.знач.1 курс=25,19; $Z=2,20$ $p \leq 0,03$) имеют положительное изменение и к четвертому курсу повышаются.

Таким образом, мы видим, что студенты старшего курса обладают большей рефлексией. Это выражается в готовности занять рефлексивную позицию по отношению к своей жизни.

Студенты этой возрастной группы лучше отдают себе отчет в своих чувствах и потребностях, хорошо их ощущают.

Старшекурсники обладают большей ответственностью, что проявляется в реализации намеченных планов. Студенты старших курсов более организованы, верны своим решениям, способны исправлять свои ошибки, устойчивы к препятствиям.

Метод математической статистики U-критерий Манна-Уитни позволил на уровне значимости $p < 0,05$ выявить различия по показателю опросника самоактуализации «Сензитивность к себе» в двух группах испытуемых.

Сравнительный анализ показал, что студенты на 4 курсе имеют положительную динамику по показателю «Сензитивность к себе» (ср.знач.4 курс=34,92;ср.знач.1 курс=25,14; $Z=-2,12$ $p \leq 0,03$). Остальные показатели остаются неизменными.

Метод математической статистики U-критерий Манна-Уитни позволил на уровне значимости $p < 0,05$ выявить различия по общему показателю смысло-жизненных ориентаций в двух группах испытуемых (см. рис.2).

Сравнительный анализ показал, что студенты на 4 курсе имеют положительную динамику по общему показателю смысло-жизненных ориентаций (ср.знач.4 курс=37,48; ср.знач.1 курс=14,80; $Z=5,18$ $p < 0,01$).

Студенты старшего курса обладают большей осмысленностью жизни, что выражается в удовлетворенности самореализацией, интересом и эмоциональной насыщенностью жизни, свободой выбора.

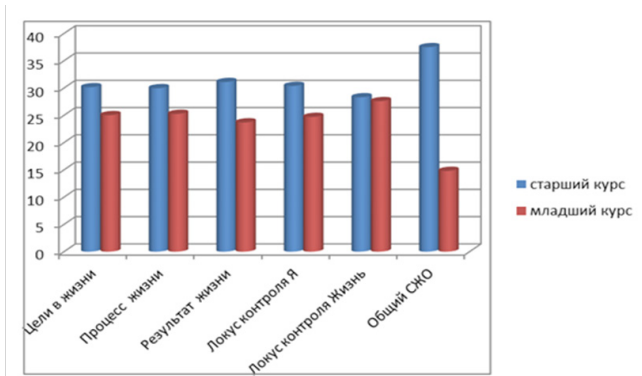


Рисунок 2 - Анализ средних значений по методике СЖО

Теоретическая значимость. Результаты проведенного исследования дополняют существующие представления об особенностях субъектности в студенческом возрасте:

- направлением развития личностных характеристик субъектности в студенческом возрасте;
- соотношением субъектности и самоактуализации студентов;
- развитием компонентов субъектности на разных этапах обучения.

Практическая значимость. Методы, использованные в работе, могут применяться в исследовании становления субъектности студентов в процессе обучения. Рассмотренные аспекты связаны с совершенствованием учебного и воспитательного процессов в вузе.

Данные результаты могут использоваться в психологическом сопровождении студентов – применение полученных данных с целью повышения самореализации студентов.

В работе сделаны следующие выводы:

1. Субъектность – это качество личности, которое формируется в определенный возрастной период и обладает структурой компонентов, проявляющихся в деятельности человека.
2. В становлении субъектности студентов решающую роль играют: ответственность, самостоятельность, активность, контроль.
3. В работе доказана положительная динамика развития субъектности лиц юношеского возраста. Для старшекурсников характерен более высокий показатель общей субъектности. Они обладают большей рефлексией, ответственностью, организованностью. Жизнь студентов старших курсов более осмысленна, что отражается в удовлетворенности самореализацией, насыщенностью жизни.

Полученные результаты позволяют заключить, что на разных курсах обучения у студентов обнаруживаются различия в параметрах субъектности. Важно отслеживать особенности проявления субъектности в определенный возрастной период, уделять внимание своевременному развитию субъектности, в частности, в процессе учебной и профессиональной деятельности.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Рубинштейн, С.Л. Основы общей психологии / С.Л.Рубинштейн. – СПб. : Питер, 2002. – 720 с.
2. Абульханова, К.А. Мировоззренческий смысл и научное значение категории субъекта / К.А. Абульханова // Российский менталитет: вопросы психологической теории и практики. – М.: ИПРАН, 1997. – С. 56 – 75.
3. Абульханова, К.А. Активность и сознание личности как субъекта деятельности / К.А. Абульханова-Славская // Психология личности в социалистическом обществе. – М. : Наука, 1989. – Ч. 2. – С. 110 – 134.
4. Брушлинский, А.В. Субъект: мышление, учение, воображение / А.В. Брушлинский. – 2-е изд., испр. М.: МПСИ, 2003. – 408 с.
5. Анцыферова, Л.И. Психология формирования и развития личности / Л.И. Анцыферова // Человек в системе наук. – М.: Наука, 1989. – С. 426 – 433.
6. Анцыферова, Л.И. Психологическое содержание феномена субъект и границы субъектно-деятельностного подхода / Л.И. Анцыферова // Проблема субъекта в психологической науке. – М.: Академический проект, 2000. – С. 27 – 42.
7. Абульханова, К.А. Ретроспектива и перспектива / К.А. Абульханова, С.Л.Рубинштейн // Проблема субъекта в психологической науке. – М. : Акад. проект, 2000. – С. 13 – 26.
8. Слободчиков, В.И. Психология развития человека: развитие субъективной реальности в онтогенезе / В.И. Слободчиков, Е.И. Исаев. – М. : Школьная Пресса, 2000. – 416 с.
9. Асмолов, А.Г. Психология индивидуальности: методологические основы развития личности в ист.-эволюц. процессе: Учеб.-метод. пособие для студентов фак. психологии гос. ун-тов / А.Г. Асмолов. – М.: Изд-во МГУ, 1986. – 95 с.
10. Ананьев, Б.Г. Человек как предмет познания / Б.Г. Ананьев. – СПб.: ПИТЕР, 2001. – 282 с.
11. Исаков, М.В. Показатели и структура субъектности: на материале становления профессиональной субъектности у студентов вузов: дис. ...канд. психол. наук : 19.00.01 / М.В. Исаков ; Рос. гос. гуманитар. ун-т (РГГУ). – М., 2008. – 242 с.
12. Ленглер, О.А. Субъектность человека: психолого-педагогические основы / О.А. Ленглер // Молодой ученый. – 2012. – №11. – С. 440 – 442.
13. Лисовская, Е.Б. Самоактуализирующаяся личность / Е.Б.Лисовская // Научно-техническая революция и социальная психология : материалы межгород. конф. – М.: Наука, 1981. – С. 76 – 84.
14. Ивлева, Ф.Г. Развитие субъектности в условиях деятельностной образовательной среды: автореф. дис. канд. психол. наук / Ф.Г. Ивлева; Казанский гос. ун-т. – Казань, 2000. – 22 с.
15. Воронкина, Л.Б. Учебная деятельность как возможность формирования субъектности / Л.Б. Воронкина // XXI век: психология в век психологии. Материалы VI Зимней научно-практической сессии. Пятигорск: ПГЛУ, 2005. – С. 153 – 158.
16. Городилова, Е.Н. (Расторгуева Е.Н.) Самоактуализация и ее связь с интегральной индивидуальностью: дис. ... канд. психол. наук / Е.Н.Городилова; Пермский гос. ун-т. – Пермь, 2002. – 199 с.
17. Сороковых, Г.В. Субъектно-деятельностный подход к личностно-профессиональному развитию студентов / Г.В. Сороковых // Педагогика. – 2004. – № 1. – С. 62 – 68.
18. Мухина, В.С. Возрастная психология: Учебник для студентов вузов. / В.С. Мухина. – М.: Изд. центр «Академия», 1997. – 432 с.
19. Кон, И.С. Психология юношеского возраста / И.С. Кон. – М.: Просвещение, 1979. – 175 с.
20. Белошицкий, А.В. Становление субъектности студентов в образовательном процессе вуза / А.В.

Белошицкий, И.Ф. Бережная // Педагогика. – 2006. – №
5. – С. 60 – 66.

Статья поступила в редакцию 24.05.2018

Статья принята к публикации 27.08.2018

УДК 159.923:37.015.3

**ОБРАЗ ГЕРОЯ В ПРЕДСТАВЛЕНИЯХ ПОДРАСТАЮЩЕГО ПОКОЛЕНИЯ В КОНТЕКСТЕ
ПРОБЛЕМЫ СТАНОВЛЕНИЯ ИХ ИДЕНТИЧНОСТИ**

© 2018

Ковалева Наталья Борисовна, кандидат психологических наук,
доцент кафедры психологической антропологии
Московский педагогический государственный университет
(119571, Россия, Москва Проспект Вернадского, 88, email: nkovaig@mail.ru)

Аннотация. Статья посвящена анализу условий взросления и становления гражданского, социокультурной и профессиональной идентичности подростков и юношества в цифровую эпоху, когда интернет среды становится средой жизни и социализации, в которой появляются новые формы и способы коммуникации и формирования самосознания, мировоззрения, ценностных ориентаций, гражданской позиции, представлений о профессионализме и образе героев. Анализ научных трудов и исследований позволяет зафиксировать существование двух разнонаправленных тенденций: тенденции резкого усиления требований к профессионалу как человеку, способному заботиться о благе государстве и собственном развитии в условиях непрерывного роста неопределенности и сложности нашего мира и тенденции нарастания поколенческого разрыва, в силу отсутствия традиционных культурных и духовно-нравственных опор в становлении личности большей части современной молодежи. Важным ресурсом развития личности является образ героя, складывающийся у современного поколения под воздействием медиакультуры и во многом определяющим социальные установки и убеждения молодежи. В статье задается ретроспектива изменений образа героев в нынешнем столетии в России в контексте анализа культурных норм и предпочтений и приводятся результаты пилотажного исследования представлений о герое современных подростков и юношей в соотношении поколенческого и индивидуального образа. Выявляется тенденция усиления ориентации на российскую медиакультуру и влияния таких популярных профессий как блоггеры, телеведущие и другие медиаперсоны на фоне изменения понимания самого понятия «героического». Ставятся задачи поиска средств влияния на процессы формирования образа героя как ресурса становления гражданской позиции и профессионализации личности

Ключевые слова: современность, интернет среда, поколенческий разрыв, профессионализм, гражданская позиция образ героя и образцы для подражания, персонажи и реальные люди, медицинские лица, личностное развитие, медиакультура.

**THE IMAGE OF THE HERO IN THE REPRESENTATIONS OF THE GROWING GENERATION
IN THE CONTEXT OF THE PROBLEM OF THE FORMATION OF THEIR IDENTITY**

© 2018

Kovaleva Natalia Borisovna, PhD, assistant professor
of psychological anthropology
Moscow State Pedagogical University
(119571, Russia, Moscow Prospect Vernadskogo, 88, email: nkovaig@mail.ru)

Abstract. The article is devoted to the analysis of the conditions of growing up and formation of civil, socio-cultural and professional identity of adolescents and youth in the digital age, when the Internet environment becomes an environment of life and socialization, in which there are new forms and methods of communication and formation of self-consciousness, worldview, value orientations, citizenship, ideas about professionalism and image of heroes. The analysis of scientific works and researches allows to fix existence of two opposite tendencies: tendencies of sharp strengthening of requirements to the professional as the person capable to care for the welfare of the state and own development in the conditions of continuous growth of uncertainty and complexity of our world and tendency of growth of a generational gap, owing to lack of traditional cultural and spiritual and moral support in formation of the personality of the most part of modern youth. An important resource for the development of personality is the image of the hero, which develops in the modern generation under the influence of media culture and largely determines the social attitudes and beliefs of young people. The article sets a retrospective of changes in the image of heroes in the current century in Russia in the context of the Academy of Sciences. The tasks of search of means of influence on processes of formation of an image of the hero as a resource of formation of a civil position and professionalization of the personality are set

Keywords: modernity, Internet environment, generational gap, professionalism, civil position the image of the hero and role models, characters and real people, medical persons, personal development, media culture

Проблема исследования самосознания молодежи и условий формирования гражданской, профессиональной и социокультурной идентичности поколения цифровой эпохи приобретает всю большую злободневность в связи с неукротимым темпом развития общества и возрастанием требований к профессионализму будущего поколения и нарастанием поколенческого разрыва в личностной сфере, фиксируемого общественными деятелями и учеными. Такие условия жизни как неопределенность, нарастающая сложность [1-4], гипертекстовость и зашкаливающие объем и скорость информационных потоков [5-9], сложность медийных процессов и собственной репрезентации в них [10-14] – бросают вызов подрастающему поколению. А также порождают необходимость освоения совершенно новых компетенций и личностных кондиций для обеспечения успешной профессионализации и самореализации и развития благосостояния общества. Речь идет, прежде всего, о профессионализации, творческой дееспособности личности, культуре проектирования будущего в опоре на традицию, способности действовать и решать проблемы в ситуации неопределенности и информационных потоков. Многие

исследователи подчеркивают, что взросление и социализация поколения «next» опосредована интернетом как наиболее активной средой жизни [15-16], что приводит к возникновению «новой социальной ситуации» взросления, изменению характеристик, а возможно и природы памяти, внимания, восприятия, мышления [17], а также формированию новых способов коммуникации, творчества и личностного становления в целом. Среди рисков таких перемен наибольшую тревогу вызывает именно личностные характеристики: мировоззрение, картина мира, идеалы, так как на поверхности лежит факт «нравственного оскудения», слабой выраженности патриотизма как социально-нравственных установок личности, не развитости гражданской позиции, ответственности за общество и общий инфантилизм все медленнее взрослеющего поколения. Ситуация усугубляется тем, что традиционные нравственные идеалы, на взгляд молодежи, устаревают. Культура, призванная такие идеалы задавать, вырождаясь в массовую, поставяет сомнительные образцы в лице суперменов с оружием в руках, магов или обаятельных негодяев, дезориентирует. Ответ на вопрос «Кто мой герой?» во многом определяет станов-

ление идентичности, систему аттитюдов и самосознание молодежи. Соответственно, проблема исследования содержания и механизмов формирования представлений о героях, идеалов и мировоззренческих установок подростков, юношества и молодежи становится вызовом, мимо которого психологи и педагоги пройти не в праве.

Рассматриваемой теме посвящено достаточно много исследований, однако данные год от года стремительно меняются и результаты носят достаточно противоречивый характер.

Многоаспектный анализ «новой социокультурной ситуации» взросления [18], проводимый различными специалистами, позволяет выделить ряд факторов, объясняющих трудности становления идентичности и культуросообразного мировоззрения подрастающего поколения. В контексте нашего исследования представляется целесообразным особо выделить два фактора.

Наибольшие риски связываются с плачевным состоянием культурной среды, разрушением идеального начала самой культуры, призванной задавать высокие образцы «человеческого в человеке», превращением искусства в индустрию развлечений [19]. В частности, Т.А. Хагуров определяет в качестве наиболее значимого риска взросления в России – «нормативную инверсию массового искусства» [20, с. 7], в результате которой подросткам и юношеству задаются сомнительные образы героев и образцы поступков. По мнению И.В. Муравьевой [21], проанализировавшей подростковые и молодежные российские фильмы, в них преобладает голливудская модель фильмов, помноженная на привившуюся постмодернистскую традицию обесценивания смыслов и высмеивания все и вся. К сходным выводам приходят и другие исследователи [22; 23]. В результате фильмы либо воспроизводят все те же комиксы с их супергероями, либо, показывая «правду» жизни, не задают ориентиров, так как страх что-либо «навязать», а в итоге просто выразить свою позицию – самое главное веяние нашего времени. По мнению ученых, постмодернистское стремление к отрицанию идеального имеет глубокие последствия для развития культуры в целом и разрушительно сказывается на самосознании молодежи [24; 25], для которой не только не созданы нормальные образцы для подражания, но еще и дали установку на бесконечную иронию и циничное отношение к жизни, визуализированную в образе героя – «негодяя». Схожие процессы происходят и за рубежом. В частности, Elizabeth Behm-Mogawitz [26], проанализировав фильмы о подростках 21 века, выявила трендовую модель задаваемых героев. Эта модель продвигает образ сильной девушки, превосходящей и духовно и социально юношей. При этом в одной части фильмов она становится героем с оружием в руках под стать супермену, в другой успешно применяет нормы вседозволенности, в третьей – просто лидирует в отношениях с ребятами. То есть, если не «негодяй», то «негодяйка», но обязательно харизматичная и красивая! В дальнейших исследованиях Elizabeth Behm-Mogawitz и ее коллег обсуждается влияние повышенной сексуальности и агрессивности как основной черты большинства фильмов для подростков [27] на их самосознание и поведение, в том числе повышение сексуальной распушенности и агрессивности. В частности, показывается, что большинство респондентов-подростков на вопрос оправдана ли агрессивность, признают, что в определенных случаях агрессивность – уместна, необходима и потому легитимна [28].

Важным фактором оказывается также то, что интернет-среда – не источник технологий или зависимости, а образ жизни, и среда социализации: именно здесь развиваются новые способы мышления, коммуникации, самопрезентации, создаются условия для опробования себя в разных ролях и ипостасях, формируются новые сообщества и субкультуры, заводятся полезные знакомства и ведутся дискуссии, возникают мнения и предложения по работе. С точки зрения М.А. Даниловой интернет-со-

циализация – это непрерывный знаково-символический процесс присвоения социальной субъектности в виртуальном пространстве» [29, с. 47].

В профессиональном отношении также появляются новые параметры «значимого» взрослого: он должен быть медийным и более того влиятельным лицом, ярким рассказчиком, способным создать интригу, иметь огромную скорость и гибкость мышления, быть в тренде.

Таким образом, можно констатировать, что в контексте масштабного изменения основополагающих принципов и условий жизни в информационном обществе, социокультурная ситуация взросления подрастающего поколения кардинально меняется и обретает новые малоизученные характеристики, механизмы и формы. Выделяя различные факторы и причины таких изменений, ученые, с одной стороны отдают себе отчет в необратимости «цифровых» процессов, но с другой стороны невольно ищут возможности вернуть старые добрые традиции, что представляется малопродуктивным. Вопрос всестороннего изучения данных процессов, с целью обнаружения способов управления ситуацией оказывается одним из центральных. С нашей точки зрения – ответы лежат, прежде всего, в существе и содержании медийных процессов, определяющих в большой мере, факторы и фигуры влияния на самосознание детей и молодежи, впрочем, как и взрослых людей.

В контексте обсуждаемой темы интересные факты получены в объемном труде Т.А. Хагурова с коллегами посвятивших свое исследование рискам взросления, в том числе рискам, связанным с отсутствием идеалов и положительных героев у подростков и молодежи, упомянутого выше. Как известно в 2000-х у молодежи практически не было ни героев, ни представлений о будущем. К середине первого десятилетия нового столетия старшеклассники и студенты увлеклись экстравагантными, сексуальными и обаятельными героями развлекательных передач, а к 2013-му по результатам опроса уже 40 процентов обычных подростков и юношей и 20 процентов трудных дали положительный ответ на вопрос о героях. В основном, это оказались персонажи кинофильмов (Бэтмен или другие супермены, Гарри Поттер, Джек Воробей) или актеры (Арнольд Шварценеггер, Брюс Уиллис, Бред Питт, др.), то есть герои развлекательного жанра. При этом около 20 процентов обычных подростков и 13 процентов трудных, в ответ на прямые вопросы о литературных и исторических героях смогли назвать персонажей и исторических деятелей из школьного курса. Среди литературных персонажей чаще других назывались Татьяна Ларина, Евгений Онегин, сам А.С. Пушкин, Наташа Ростова, Анна Каренина, изучаемые на уроках литературы по программе и такие исторические деятели как А. Суворов, М. Кутузов, Ю. Гагарин, Сталин и даже Гитлер. Являются ли данные лица реальными фигурами влияния или это те, чьи имена и, возможно, биографии, учащиеся просто знают, сказать трудно, но в любом случае полученные данные свидетельствуют о малой значимости классических культурных сред. Сами авторы подчеркивают, опираясь на труды В. Франкла и Э. Фромма, что отсутствие идеалов или их потеря – признаки неблагополучия общества и делают вывод о том, что «сложившаяся ситуация может быть описана как кризис образцов для подражания» [30, с.177].

В исследовании В.С. Собкина и Е.А. Калашниковой, проведенного уже в 2017 году в основной и старшей школе, рассматривается содержание и динамика формирования идеалов и антиидеалов учащихся 5-11 классов. Важной особенностью работы представляется то, что открытые вопросы прямо формулировали задачу назвать «героев книг, фильмов, деятелей культуры, интернет-сферы и шоу-бизнеса, политиков или общественных деятелей», которых учащиеся считают своим идеалом и антиидеалом. Представленные результаты несколько контрастируют с полученными ранее. Прежде всего,

резко уменьшилась доля учащихся, отказавшихся дать ответ или написавших, что идеалов нет – количество таких ответов на выборке более 7000 ответов составил всего 8,8% при определении идеалов и 16,9% при определении антиидеалов. При этом доля группы «реальные люди» в структуре идеалов составила 64,2% (в структуре антиидеалов 61,3%), а персонажи (образы) всего 27% и 21%, соответственно. Также была выделена тенденция наращивания ориентации на реальных лиц к старшему возрасту (от 55% до 76% у мальчиков и от 48% до 73% у девочек). В целом, выявлена смешанная структура идеалов с преобладанием ориентации на «реальных людей» (но не из близкого окружения). Интересно, что число выборов персонажей художественных произведений, значительно уменьшилась по сравнению с исследованиями 2013 года, так же, как и доля «отказов от ответов» [31].

Таким образом, можно видеть, что данные полученные различными исследователями достаточно противоречивы и требуют дальнейшего исследования представлений о героях, самосознания идеалов и условий, способствующих формированию гражданской, профессиональной и социокультурной идентичности, основанной на нравственных принципах, в частности любви к Родине и ответственности за ее процветание.

Командой Герменевтического клуба МПГУ было проведено пилотажное исследование самосознания подростков на основе методики «Герои и проблемы поколения», разработанной Н.Б. Ковалевой в рефлексивно-позиционных технологиях [32] в формате анкеты, включающей открытые, закрытые вопросы, незаконченные предложения и модельно-коммуникативные ситуации. Методика направлена на выявление представлений подростков о героях, поколения в целом и для каждого в отдельности; о реальных проблемах современных подростков и того, как снять фильм, создающий условия для их решения. Особенность методики в возможности выявления ряда характеристик самосознания – таких как позиционность, рефлексивность, целостность (мозаичность) самосознания учащихся.

Рассмотрим основные результаты.

Всего в исследовании приняли участие более 50 учащихся средней и старшей школы, и 50 человек, уже окончивших школу. Заметим, что при оценке различных критериев могли быть использованы не все протоколы, так некоторые респонденты отвечали на вопросы выборочно. В данной работе основное внимание уделяется анализу протоколов учащихся школы в фокусе ответа на вопрос о том, кого можно назвать героями поколения и собственными героями, так нам представляется важным выявить тенденции динамических изменений в представлениях о героях в процессе взросления. Это важно, прежде всего, для понимания механизмов становления образа героя и его влияния на идентичность, а также проектирования психолого-педагогических методов, позволяющих на эти процессы влиять. Анализ ответов на вопрос: «Кого из известных людей и персонажей фильмов, книг, игр, песен можно назвать героями твоего поколения?» позволил выделить три группы участников: группу «Реальные герои»; группу «Персонажи» и группу «Смешанная». В группу «Реальные герои» попали участники, назвавшие в качестве героев только реальных лиц; в группу «Персонажи» определялись респонденты, назвавшие только персонажей и в группу «Смешанная» – респонденты, назвавшие обе категории героев.

Рассмотрим процентное соотношение учащихся с предпочтениями героев разного типа. По нашим данным самая многочисленная группа – «Персонажи», то есть 42% респондентов ориентируется в своих выборах на героев кинофильмов, книг или других художественных произведений. 39% опрошенных выбрали в качестве героев реальных людей, то есть почти в столько же. В смешанную группу попадают как те, кто анонсирует в качестве героев, как персонажей, так и реальных людей

всего 19%. Напрашивается предположение, что ребята этой группы более гибко используют ресурсы, либо, наоборот практически не отличаются одно от другого, смешивая актера и его героя, например. То есть группа имеет «слоисто- аппозиционное» наполнение.

Достаточно эксплицитная тенденция усиления роли реальных медийных лиц в самоопределении подростков по мере их взросления находит свое подтверждение в литературе. Выраженность ориентации на группу персонажей у младших и средних подростков правдоподобна в силу того, что в 13 лет, задачи реализации себя в социуме еще не стоит, а в 14 лет к тому же время интенсификации внутренней жизни и романтических отношений [33; 34]. А 15-16 лет — это уже пора профессионального, гражданского социокультурного самоопределения, примерки на себя различных ролей, забота об имидже.

При этом количество реальных и вымышленных героев, названных респондентами практически одинаково: 70 (52%) реальных лиц и 60 (48%) персонажей.

Важной характеристикой в свете поставленных задач оказывается также профессиональная и медийная принадлежность выбираемых героев. В группе «Реальные герои» на основе анализа различных классификаций [35] и получившихся данных нами были выделены следующие профессиональные подгруппы в соответствии с типом их репрезентации в социуме: «Кинозвезды» «Классические деятели искусства»; «Медийные знаменитости»; «Близкое окружение». К группе «Кинозвезды» отнесены все профессиональные категории, включенные в реальный процесс кинопроизводства и шорт лист специальных наград, в результате которых и постоянно подогреваемого интереса к ним в интернет среде они становятся известны широкой публике: кинорежиссеры, мультипликаторы, сценаристы, продюсеры, художники, актеры, композиторы и т.п. Важность выделения этой группы связана с тем, что вольно или невольно ассоциируясь с героями и сюжетами фильмов, они задают в то же время образ успешных профессионалов в сфере наиболее популярного, действенного и приносящего огромные доходы искусства. «Классические деятели искусства» — это театральные режиссеры, писатели, художники – представители тех видов искусств, которые традиционно имели большое влияние на культуру и на взгляды и вкусы публики, однако сохранили ли они это влияние сейчас и если сохранили, то за счет чего? Группа «Медийные знаменитости» – многосоставная и включает в себя на первый взгляд совсем разные сферы деятельности – здесь и политики, и спортсмены, и эстрадные артисты, и телеведущие, и модели, и дизайнеры и блогеры, при этом в огромном количестве случаев они соединяют в себе множество амплуа. И все же это целостная группа, так как всех вышеназванных лиц объединяет медийность: их известность и образ равны имиджу, созданному в сети и вне нее практически не существующему. В группу «близкое окружение» входят все, кто лично знаком и близок участник: семья, друзья, учителя, знакомые. Процентное соотношение данных групп можно увидеть в диаграмме на рисунке 1.



Рисунок 1. Процентное соотношение выборов реальных героев различного типа

Из диаграммы видно, что самой многочисленной

является группа медийных знаменитостей, в которой оказалось представителей более чем в 2 раза больше, чем представителей группы «Кинозвезды». Писатели и художники представлены всего в 14%, а зона близкого окружения составляет самую малочисленную группу 7%. В группу медийных лиц (часто их называют «кумирами») входят эстрадные артисты, певцы, шоумены, видеоблогеры, модели и группа медийно раскрученных общественных деятелей (Путин, Джобс и др.). Наиболее часто повторяются имена Егора Крида, Ольги Бузовой, Димы Билана. В целом в данной группе упоминаются в 1,8 раза чаще российские имена, а в группе «Кинозвезды» незначительно преобладают зарубежные, но при этом все выборы практической единичны. Единичные выборы задана небольшой выборкой и индивидуальным онлайн анкетированием, когда в отличие от анкетирования целых классов нет общих устоявшихся интересов и возможности «списать».

Рассмотрим процентное соотношение структурных компонентов группы «Персонаж» (рисунок 2).

По диаграмме можно видеть, что киногерои составляют 60% всех ответов, и их в два раза больше чем литературных персонажей. Наиболее часто выделяют Гарри Поттера и как минимум дважды упоминают Гермиону, Джек Воробья, Железного человека и других суперменов. Из литературных персонажей пользуется большой популярностью Гуля Королева, Дориан Грей. Игры практически не представлены, их герои составляют 5%. К группе «Другое» мы отнесли героя песенного видеоклипа.



Рисунок 2. Классификация группы «Персонажи» в процентном соотношении

С психологической точки зрения важным является характер соотношения представлений о героях поколения и герое лично важно для каждого респондента. Нами было выделено 4 типа ответов на вопрос: «А твои любимые герои?» в соотношении с ответами на вопрос о героях поколения, процентное соотношение которых представлено в таблице № 1.

Таблица 1. Типы индивидуального выбора героя

Тип	Критерий: функциональное содержание	Примеры	%
Поколенческий или дифференцированный	Представления о героях поколения совпадают с собственным выбором	Герои поколения: Гарри Поттер, персонажи из аниме, Джек Воробей, Летолаз, Супермен. Мой любимый герой: все перечисленные выше.	20
Поколенческий дифференцированный	Обоснованно выбирается один из поколенческих героев	Гуля Королева, Шерлок, Монтег, Леша, Герасим. Мой любимый герой: Шерлок Холмс. Безграничный ум, справедливый, может решить любое дело.	40
Собирательный	Образ, собранный из разных качеств и характеристик	Данила Козловский харизматичный, Михаил Горшков – искренний, Егор Летов – настоящий, справедливый, Зельфира – самостоятельная. Мой любимый герой: всех понемногу. Их как бы нет рядом с тобой, но за счёт из творчества чувствуешь в себе опору.	8
Индивидуально-позиционный	Введение нового положительного героя	Ольга Бузова. Мой герой - это моя мама. За счёт всего.	20
Протестный	Отрицание наличия героя	У меня нет героев.	12

Таким образом, результаты исследования показывают, что, хотя представления о героях по-прежнему сильно определяются содержанием и образцами, задаваемыми американскими блокбастерами и миром фэнтези, наблюдаются процессы все большего погружения подростков, юношества и молодежи в интернет-среду и медийную культуру, которая и оказывается самым сильным фактором влияния на становление личности,

гражданской и профессиональной идентичности. К отчетливо фиксируемым тенденциям в положительном залоге можно отнести разворот российской молодежи к собственной кино и медиакультуре. Отрицательный залог связан с ничтожной долей влияния ближайшего окружения – родителей, учителей, знакомых – интернет среда предоставляет гораздо больше возможностей и ресурсов. Реальное влияние, по большей части, оказывают именно культовые медийные фигуры – законодатели мод, фигуранты и ведущие ток-шоу, и традиционно представители различных музыкальных групп. Очень важным фактом, на наш взгляд, является достаточно выраженное отличие поколенческого и индивидуального образа героя. Всего лишь 20% демонстрируют позиционность, остальные сливаются с потоком медиа информации и не отделяют себя от поколения. Также оказывается проблематичным влияние традиционной культуры: знание исторического контекста, превращение российской культуры и истории в ресурс собственного развития – то есть того, что обычно питает и патриотизм, и способность думать о благе общества и отвечать за его развитие, не имеет особого значения и не является ценным для молодежи. Таким образом, проблема поиска средств влияния на сознание молодежи через интернет среду, создания условий превращения российской истории и культуры в необходимый личностный ресурс вытекает из всего хода развития России и современной культуры в целом.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Асмолов А.Г. Вызовы современности и перспективы профессионального роста в мире образования // Образовательная панорама. 2016. № 1 (5). С. 6-8.
2. Бек У [Beck U.], Гидденс Э. [Giddens A.] Последствия современности. М.: Праксис, 2011.
3. Болотова А.К., Зинченко В.П., Поддяков А.Н. (Ред.). Человек в ситуации неопределенности. М.: Высшая школа экономики, 2007.
4. Леонтьев Д.А., Моспан А.Н. Картина мира, мировоззрение и определение неопределенного//Мир психологии. 2017. № 2 (90). С. 12-19.
5. Бауман З. Текучая современность; пер. с англ. под ред. Ю.В. Асочакова. СПб.: Питер, 2008. 240 с.
6. Ковалева Н.Б. Принципы развития творческой позиции и коммуникативной культуры личности в сложной гипертекстовой среде // Информационное поле современной России: практики и эффекты. Казань: Казан. ун-т, 2013. С. 480-487.
7. Савчук В.В. Медиафилософия. Приступ реальности. СПб.: Изд-во РХГА, 2013. 338 с.
8. Талеб Н.Н. [Taleb N.N.] Черный лебедь. Под знаком непредсказуемости. М.: Колибри, 2015.
9. Harré R., Rom H., Moghaddam F.M. Psychology for the Third Millennium. London: Sage, 2012.
10. Бодрийяр Ж. Прозрачность зла. М.: Добросвет, 2000. 258 с.
11. Багаева Е.В. «Фотоснимки» мысли Ж. Бодрийяра // Социология: теория, методы, маркетинг. 2011.
12. Рорти Р. Случайность, ирония и солидарность М.: Русское феноменологическое общество, 1996. 282 с.
13. Бим-Бад Б.М., Петровский А.В. Образование в контексте социализации // Педагогика. 1996. № 1. С. 3-8.
14. Челышева И.В. Человек в современном медиапространстве: социокультурные феномены медиаобразования // Вестник Челябинского государственного университета. 2013. Филология. Искусствоведение. Вып. 81. С. 254-260.
15. Buchanan Patrick J. The Death of the West: How Dying Populations and Immigrant Invasions Imperil Our Country and Civilization/ St. Martin's Griffin, 2002. 320 p.
16. Егоров И.В., Симанина А.И., Шнейдер Л.Б., Наумова Д.В., Фомин А.А. Гражданское мировосприятие молодежи: теоретико-эмпирическое исследование. Монография. Москва: ИИУ МГОУ, 2016. 116 с.
17. Солдатова Г.У., Рассказова Е.И. Безопасность

подростков в Интернете: риски, совладание и родительская медиация//Национальный психологический журнал. 2014. №3(15) С. 39-51.

18. Солдатова Е.Л.; Шляпникова И.А. Связь эго-идентичности и личностной зрелости // Вестник ЮУрГУ. Серия «Психология». 2015. Т. 8, № 1. С. 29-33.

19. Слободчиков В.И. Антропология образования как предчувствие смысла//Наука и школа. 2015. № 6. С. 138-142.

20. Риски взросления в современной России: концепции и факты. Опыт социологического анализа. Т.А. Хагуров, А.А. Остапенко, А.П. Резник, Е.А. Войнова, М.Е. Позднякова, А.А. Щипкова, Л.Н. Рыбакова, Н.Е. Хагурова; под науч. ред. Т.А. Хагурова. М.: Институт социологии РАН; Краснодар: Кубанский гос. ун-т, Парабеллум, 2013. 276 с.

21. Муравьева И.В. Типология и специфика российского фильма с героем-подростком на современном этапе//Известия российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена. 2010. №1246. С. 272-277.

22. Тимошенко Л.О. Влияние современного кинематографа на нравственное воспитание подростков // Молодой ученый. 2017. №1.1. С. 106-108.

23. Федоров А.В. Медиаобразование: история и теория. М.: МОО «Информация для всех», 2015. 450 с.

24. Гуревич П.С. Культурология. М.: Проект, 2003. 336 с.

25. Емелин В.А. Кризис постмодернизма и трансформация идентичности в инфообществе//Credo new. 2014. №1 (77). С. 35-52.

26. Behm-Morawitz, E., Mastro, D. (2008). The influence of gender portrayals in teen movies on emerging adults gender-based attitudes and beliefs. *Journalism and Mass Communication Quarterly*, 85, 131-146.

27. Behm-Morawitz, E., & Pennell, H. (2013). The effects of superhero sagas on our gendered selves. In R. Rosenberg (Ed.), *Our superheroes, ourselves* (pp. 73–93). New York, NY: Oxford University Press.

28. Stabile, C.A. (2009). Sweetheart, this ain't gender studies: Sexism and superheroes/*Cultural Studies*, 6, 86–92.

29. Данилова М.А. Интернет-социализация студенческой молодежи: специфика мотивации сетевого поведения. Автореф. дис. ... канд. соц. наук. Саратов, 2009.

30. Риски взросления в современной России: концепции и факты. Опыт социологического анализа. под науч. ред. Т.А. Хагурова. М.: Институт социологии РАН; Краснодар: Кубанский гос. ун-т, Парабеллум, 2013. 276 с.

31. Собкин В.С., Калашникова Е.А. Идеалы и антиидеалы учащихся основной и старшей школы // Национальный психологический журнал. 2017. №3(27). С. 121-135.

32. Ковалева Н.Б. Рефлексивно-позиционный подход к сценарированию продуктивных форм образовательной антропологии/Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2016. №2 (15). С.230-234.

33. Выготский Л.С. Психология развития человека. М.: «Смысл», 2005. 1136 с.

34. Кон И.С. Психология ранней юности. М.: Просвещение, 1989. 255 с.

35. Идентичность и социализация в современном мире: сб. методик/под ред. Т.Д. Марцинковской. М.: МПГУ, 2015. 248 с.

**Статья публикуется при поддержке гранта
РФФИ №18-513-00003**

Автор статьи выражает благодарность Р.П. Фанаскову и Л.Ю. Хилик за активное участие в проведении исследования.

Статья поступила в редакцию 02.08.2018

Статья принята к публикации 27.08.2018

УДК 159.9.072.432

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ВЫГОРАНИЕ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ И САМОРЕАЛИЗАЦИЯ

© 2018

Копылова Ольга Юрьевна, кандидат педагогических наук, доцент,
заведующий кафедрой психологии

Молокостова Анна Михайловна, кандидат психологических наук,
доцент кафедры психологии

Московский гуманитарно-экономический университет

(119049, Россия, Москва, Ленинский проспект, 8, стр.16, e-mail: molokostova@yandex.ru)

Аннотация. Предметом исследования стала взаимосвязь профессионального выгорания педагогов высшей школы и степени самоактуализации в труде. Наше исследование нацелено на изучение взаимосвязи и уровня профессионального выгорания и воспринимаемого смысла педагогической деятельности. Профессиональное общение с коллегами и руководством также часто связано с конфликтами по поводу нагрузки, с чрезмерным контролем со стороны администрации, перегруженностью различными поручениями. Не всегда удается найти общий язык со студентами. Многие педагоги, сталкиваясь с подобными ситуациями, постоянно испытывают сильный стресс, связанный с необходимостью быстро принять ответственное решение. Однако длительное действие стресса разрушительно для организма и для психического здоровья личности. Эмпирическое исследование было проведено с помощью методик, направленных на понимание связи степени самоактуализации и профессионального выгорания и стресса педагогов. Обнаружено, что большинство педагогов вуза находятся в стадии напряжения, то есть давление профессиональной сферы для них создает стресс. Почти половина педагогов испытывает состояние истощения, то есть можно говорить, что произошло эмоциональное выгорание. Эмоциональное выгорание на уровне тенденций различно педагогов с разной степенью самоактуализации, однако по сопротивляемости стрессу не обнаружено значимых различий. Также на уровне тенденций различно восприятие стресса у лиц с разной степенью самоактуализации и осознания смысла деятельности.

Ключевые слова: самоактуализация, организационная среда, профессиональное и эмоциональное выгорание, профессиональный стресс, стрессоустойчивость, сопротивляемость стрессу, физическое здоровье, смысл деятельности.

PROFESSIONAL BLAMING OF TEACHERS OF HIGH SCHOOL AND SELF-REALIZATION

© 2018

Kopylova Olga Yurievna, candidate of psychological sciences,
Head of the Department of Psychology

Molokostova Anna Mihailovna, candidate of psychological sciences,
associate professor of the Department of Psychology

Moscow Humanities-Economic University

(119049, Russia, Moscow, street Leninsky Prospekt, 8, p. 16, e-mail: molokostova@yandex.ru)

Abstract. The subject of the study was the relationship between the professional burnout of higher education teachers and the degree of self-improvement in work. Our research is aimed at studying the relationship and level of professional burnout and the perceived sense of pedagogical activity. Professional communication is also often associated with conflicts about the schedule, excessive control of the administration, overloading with various assignments. It is not always possible to find a common language with students. Many teachers, faced with similar situations, are constantly experiencing great stress of the need to quickly make an answer. However, the long-term effect of stress is destructive for the physical and mental health of the individual. The empirical study was conducted using techniques aimed at understanding the relationship between the degree of self-actualization and the professional burnout of teachers. It is found that most of the university's teachers are in a stage of stress, that is, the pressure of the professional sphere creates stress for them. Almost half of the teachers experience a state of exhaustion, that is, one can say that there has been an emotional burnout. Emotional burnout at the level of trends of different teachers with varying degrees of self-actualization, but there is no significant difference in resistance to stress. Also at the level of trends, there is a different perception of stress in individuals in different degrees of self-actualization and sense of activity.

Keywords: self-actualization, organizational environment, professional and emotional burnout, occupational stress, stress resistance, resistance to stress, physical health, sense of activity.

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

Проблематика профессионального выгорания привлекает внимание специалистов различных направлений, как психологов и физиологов, так и менеджеров. В исследованиях показано, что длительное воздействие профессионального или организационного стресса приводит к неблагоприятным последствиям. На первых стадиях появляется чувство неудовлетворенности результатами своей деятельности, тенденция к отказу от выполнения заданий в ситуациях повышенных требований, неудач и поражений, затем снижается общая психическая устойчивость организма. Более отдаленными, но неизбежными последствиями становятся соматические заболевания на фоне снижающегося иммунитета. С другой стороны, состояние современного российского общества создает стрессогенную среду, попадая в которую, человек теряет те ресурсы, которые заложила в него природа. Наиболее уязвимыми являются представители помогающих профессий, которые чаще других

испытывают чувство внутренней эмоциональной опустошенности, связанное с постоянными социальными контактами. По степени эмоциональной напряженности нагрузка учителя в среднем больше, чем у менеджеров и банкиров, генеральных директоров и президентов ассоциаций, то есть других профессионалов, непосредственно работающих с людьми. Противоречием, побудившим нас исследовать тему эмоционального сгорания современных педагогов, является то, что учителя, функцией и обязанностями которых является эффективная социализация подрастающего и молодого поколений, сами не всегда в состоянии справиться с профессиональным стрессом и эмоциональным выгоранием.

В отечественной психологической науке проблема эмоционального выгорания изучалась преимущественно в психологии труда и инженерной психологии. Российские исследователи чаще обсуждали профессиональный стресс, причем в своих работах чаще всего опирались на зарубежные подходы к эмоциональному выгоранию, зачастую неправомерно подменяя понятия

стресса и выгорания [1].

Один из первых и авторитетных российских исследователей выгорания В.В. Бойко дал следующее определение: психическое выгорание – это механизм психологической защиты в форме полного или частичного исключения эмоций в ответ на избыточное психотравмирующее воздействие [2].

Наиболее изученной является тема, касающаяся профессионального стресса учителей и врачей, как представителей помогающих профессий. Н.В. Мальцева дает такое определение феномена, относящегося к профессии педагога: «Синдром психического выгорания представляет собой сложное структурно-динамическое образование, которое формируется в процессе педагогической деятельности и является негативным эффектом профессионализации» [3].

В.Е. Орел считает, что для описания и исследования эмоционального выгорания нет единой объясняющей концепции. Исследователь выделяет ряд функциональных закономерностей сквозного характера, проявляющихся на всех уровнях организации личности. Применяя методологию психических состояний и свойств, автор формулирует тезис о выгорании как о дезадапционном феномене. Психическое выгорание характеризуется рядом функций в процессе профессионального становления личности, противоположных по направлению традиционным функциям любого психического явления: антимотивационной, антикогнитивной и дерегулятивной [4]. Так выгорание противопоставляется системе личности и системе профессиональной деятельности.

По мнению Е.В. Ермаковой, данное определение методологического статуса выгорания через «антисистему» представляется тупиковым. Автор утверждает, что следует изучать эмоциональное выгорание в разных сферах личности (когнитивной, мотивационной, в отношении человека к работе), обнаруживая связь между выгоранием и уплощением деятельности [5]. Автор предлагает обратиться к димензионному методу В. Франкла, суть которого заключается в том, что объемная фигура, например цилиндрический конус, дает различные проекции на разные плоскости, и для того чтобы увидеть эту фигуру целостно, необходимо построить общее пространство, связанное с личностным смыслом и системой взглядов самой личности.

Понятие эмоциональная устойчивость, зачастую используемое как синоним понятия «стрессоустойчивость» показывает энергетические возможности индивида. Его частными составляющими являются психологическая устойчивость к стрессу, стрессрезистентность, фрустрационная толерантность. Исследованием этих конструктов в отечественной науке занимались Л.М. Аболин, М.И. Дьяченко, Ф.П. Космолинский, В.Л. Марищук и др. [6].

В психологии стрессоустойчивость рассматривается как необходимая характеристика целостного процесса адаптации, в который входит смысловая регуляция деятельности [7].

Таким образом, стрессоустойчивость несводима только к поддержанию определенных состояний, она охватывает сохраняемость процесса в целом. Ее можно рассматривать как процесс и как результат, она наблюдается в динамике и интегрирует личность и ее деятельность в целое.

Целостное понимание выгорания требует обращения к значимости или личностному смыслу деятельности [8]. Д.А. Леонтьев выделяет уровни или подструктуры смысла: личностный смысл, смысловая установка, мотив, смысловая диспозиция, смысловой конструкт и личностные ценности, и рассматривает их в системе функционирования смысловой регуляции жизнедеятельности. Эти шесть структур автор относит к трем уровням организации:

– уровню непосредственно включенных в регуляцию процессов жизнедеятельности и психического отраже-

ния, это личностный смысл и смысловая установка;

– уровню смыслообразующих структур, участие которых в регуляторных процессах опосредовано порождаемыми ими структурами первого уровня, такими как мотив и смысловая диспозиция;

– к высшему уровню относятся личностные ценности, которые выступают устойчивым в масштабе жизни личностным источником смыслообразования, автономными по отношению к конкретным ситуациям взаимодействия субъекта с миром [9].

Динамическая смысловая система личности, относящаяся к профессии, включает «жизненный мир» личности. Говоря о ценностях, которые на высшем уровне организуют жизнедеятельность личности, Леонтьев также приводит тезис В. Франкла о том, что потребности побуждают нас, а ценности притягивают, причем ценности воспринимаются как идеалы или ориентиры желательного состояния дел». По мнению Д.А. Леонтьева, ценности выполняют смыслообразующую функцию, а в понимании В. Франкла, через переживание ценности личность реализует смыслы. Ценности представляют собой возможные пути, посредством которых человек может сделать свою жизнь осмысленной. Следовательно, в этом подходе эмоциональное выгорание связано с нереалистичностью жизненных установок, идеализмом и требованиями среды или организации, которые превышают ресурсы индивида, при этом смысл деятельности исчезает из ориентиров в труде.

Необходимо уделять внимание пропаганде ценностей, в том числе здорового образа жизни, и формировать мотивацию к соответствующему поведению. Здоровый образ мыслей способствует самоорганизации мышления, является активной формой убеждения человека в компетентностном подходе при использовании современных средств связи и сети Интернет [10].

Согласно позиции экзистенциального психотерапевта А. Лэнгле, удовлетворение и радость дает истинный смысл, а кажущийся приводит к пустоте. Автор считает, что эмоциональное выгорание считает длительным состоянием истощения, которое влияет на все стороны личности и деятельности. В противоположность осмысленной и реальной жизни, деятельность, происходящая из ложного смысла, не приводит к радости и успеху. Отдых не компенсирует пустоту, как и деятельность религиозная или гуманная, но не затрагивающая смыслов личности не дадут чувства исполненности. Так выгорание происходит не от цели, а исходя из смещенной ценности [11]. В отношении труда педагогов смысл и ценность деятельности смещается в сторону выживания или противостояния давлению организационной среды.

О.Н. Гнездилова изучала школьных учителей и пришла к пониманию того, что инновационная психологическая деятельность педагога является сильнейшим средством, предупреждающим выгорание, так как такая деятельность включает творчество и внутренние ресурсы личности [12; 13].

При всем многообразии подходов и моделей выгорания можно выделить общие моменты для теоретического анализа феномена эмоционального выгорания:

– на субъективном уровне индивид чувствует снижение настроения, мотивации, физического самочувствия, потерю интереса к работе и к результатам профессиональной деятельности;

– объективными проявлениями эмоционального выгорания работника являются снижение работоспособности, снижение стремления к высоким результатам труда, пониженный эмоциональный фон и повышение конфликтности и равнодушия к коллегам и партнерам;

– появление цинизма и обесценивание межличностных отношений как отдельная составляющая эмоционального или профессионального выгорания отражает привыкание к стрессовым нагрузкам. В некоторых профессиях стресс и напряжение определяются большим количеством неглубоких, но эмоционально нагружен-

НЫХ КОНТАКТОВ С ДРУГИМИ ЛЮДЬМИ.

Итак, термины эмоциональное и профессиональное выгорание являются синонимами и четко не разделяются в исследованиях состояний и отношений работников. Эмоциональное выгорание проявляется на внешнем уровне в снижении работоспособности и продуктивности, на субъективном уровне – в снижении самочувствия и субъективного благополучия. Характеристики организационной среды в свою очередь значимы для сохранения продуктивности и здоровья сотрудников, так как усилия и эмоции педагогов направляются либо по пути самоактуализации и исполнения педагогической миссии, либо на борьбу с давлением организационной среды и на совладение со стрессом.

Формирование целей статьи (постановка задания).

Теоретическая значимость и новизна работы определяется тем, что деятельность педагога высшего учебного заведения связана с целым рядом напряженных ситуаций, обусловленных возрастающим контролем государственных органов, действием ФГОСов и ростом кризисных настроений в обществе. Педагоги, оказавшись лицом к лицу с реформами образования, постоянно сталкиваются с различными, не всегда продуманными нововведениями, с меняющимися требованиями, бесконечными проверками.

Профессиональное общение с коллегами и руководством также часто связано с конфликтами по поводу нагрузки, с чрезмерным контролем со стороны администрации, перегруженностью различными поручениями. Не всегда удается найти общий язык со студентами. Многие педагоги, сталкиваясь с подобными ситуациями, постоянно испытывают сильный стресс, связанный с необходимостью быстро принять ответственное решение. Однако длительное действие стресса разрушительно и для организма, и для психического здоровья личности. Следствием повышенной напряженности труда педагога нередко становится подавленность, апатия, чувство постоянной усталости, а иногда и грубость, несдержанность, оскорбления в адрес студентов.

Актуальным представляется изучение взаимосвязи уровня профессионального стресса и уровня самоактуализации, так как осознание и принятие смысла деятельности является механизмом, определяющим физическое и профессиональное здоровье.

Изложение основного материала исследования с полным обоснованием полученных научных результатов.

Целью исследования являлось изучение личностных особенностей, в частности, степени самоактуализации. Наше исследование было обусловлено тем, что большинство педагогов сообщали о негативном восприятии организационных факторов, связанных со стрессом и давлением, о потере смысла деятельности. Многие педагоги отмечали снижение уровня субъективного благополучия и физического здоровья, то есть можно отметить наличие соматических признаков выгорания.

Выборка исследования – 32 педагога вуза, мужчины и женщины. Все испытуемые имеют высшее образование, проживают в Москве, имеют ученую степень, и в настоящее время имеют нагрузку не менее полной ставки.

Гипотезой исследования стало утверждение, что профессиональное выгорание связано с наличием или отсутствием смысла деятельности, - со степенью самоактуализации.

Мы использовали следующие методики:

- методика изучения эмоционального выгорания В.В. Бойко;
- опросник личностной ориентации Шострома в краткой форме, разработанной Джоунс и Крэндалл;
- шкала самооценки тревоги Цунга;
- методика стрессоустойчивости и социальной адаптации Холмса и Раге;
- тест профессионального стресса, предложенный Ю.В. Щербатых.

Для исследования выраженности эмоционального выгорания мы воспользовались методикой В.В. Бойко.

Таблица – Результаты исследования эмоционального выгорания по методике В.В. Бойко.

Фаза	Проявления	Сформированность фазы	Количество Ответов
Напряжение	Переживание психотравмирующих обстоятельств	Фаза не сформировалась	6
	Неудовлетворенность собой	Фаза формируется	18
	Загнанность в клетку	Фаза сформировалась	8
Резистенция	Неадекватное избирательное эмоциональное реагирование	Фаза не сформировалась	8
	Эмоционально-нравственная дезориентация	Фаза формируется	15
	Расширение сферы эмоций	Фаза формируется	9
	Редукция профессиональных обязанностей	Фаза сформировалась	9
Истощение	Тревога и депрессия	Фаза не сформировалась	16
	Эмоциональный дефицит	Фаза не сформировалась	16
	Эмоциональная отстраненность	Фаза формируется	11
	Личностная отстраненность	Фаза формируется	11
	Психосоматические и психовегетативные	Фаза сформировалась	4

У большинства педагогов эмоциональное выгорание накапливается, происходит сопротивление личности и организма профессиональному стрессу, но в перспективе есть опасность нарастания стресса и перехода к фазе истощения, когда организм не сможет справиться с давлением. Фаза напряжения обнаружена у 26 педагогов, фаза резистенции у 24 педагогов, фаза истощения – у 15 педагогов. Можно обобщить, что действие профессионального стресса испытывают все педагоги, воспринимая его осознанно или бессознательно, профессиональная деятельность педагога однозначно связана со стрессом.

Для того чтобы понять, какие особенности связаны с профессиональным выгоранием или стрессом, мы провели изучение личностных особенностей педагогов. Так как мы отстаиваем положение, что эмоциональное выгорание связано со степенью самоактуализации, то мы применили опросник личностной ориентации Шострома. Все испытуемые были разделены на три подгруппы по обнаруженной степени самоактуализации, исходя из значений по опроснику Шострома. Мы обнаружили у половины педагогов вуза, 16 человек, низкую степень самоактуализации. Десять человек, что составило 31 %, показали среднюю степень самоактуализации, Лишь 6 человек, 19%, характеризуются высокой степенью самоактуализации.

Далее мы проанализировали данные, полученные по методике самооценки тревоги Цунга у лиц с различной степенью самоактуализации. Среди лиц с высокой степенью самоактуализации (6 человек) 4 человека могут быть отнесены к здоровым испытуемым и 2 человека показывают соматическую патологию; среди 10 человек со средней степенью самоактуализации 3 человека отнесены к здоровым испытуемым, 6 человек отметили соматическую патологию и 1 человек может быть отнесен к тем, кто характеризуется признаками невротического расстройства; среди лиц с низкой степенью самоактуализации (16 человек) 2 педагогов могут быть отнесены к физически здоровым, 8 показывают соматическую патологию и 6 человек сообщают о признаках невротического расстройства. Так в общей группе педагогов, состоящей из 32 человек, 9 человек могут быть отнесены к физически здоровым, 16 человек сообщают о соматических заболеваниях и 7 человек обнаруживают признаки невротического расстройства.

Можно говорить о психосоматических явлениях, когда подавление эмоциональных переживаний и чувств сказывается на соматическом или физическом уровне. Показательно, что это соответствует нашей гипотезе, среди условно здоровых испытуемых нет лиц с низкой степенью самоактуализации. Тот факт, что большинство испытуемых, отметивших наличие соматических патологий, показывают высокую и среднюю степень самоактуализации, может подтверждать, что невротические проявления не приветствуются в педагогической работе, поэтому педагоги, стремясь скрыть отрицательные эмоции, испытывают еще больший стресс. Количество соматических нарушений в работе педагога нарастает, если деятельность ограничивает возможность проявля-

ния отрицательных эмоций, если существует запрет на высказывания своего отношения к руководству и педагогическому процессу, свидетельствующего о значимости событий организации. Возможно, другое объяснение, больше соответствует нашей гипотезе. Педагоги, которые испытывают давление профессионального стресса, переживают меньше отрицательных эмоций в том случае, если осознают смысл деятельности и профессиональный долг в работе.

По результатам использования методики стрессоустойчивости и социальной адаптации Холмса и Раге были выделены подгруппы испытуемых с различной сопротивляемостью стрессу. Достаточно сильная сопротивляемость характерна для 6 человек, высокая сопротивляемость – для 7 педагогов, пороговая сопротивляемость – для 13 педагогов, и 6 человек по результатам показали низкую сопротивляемость стрессу.

Наибольшее число испытуемых с низкой сопротивляемостью стрессу отличается низкой степенью самоактуализации. Среди тех, кто показал самую высокую сопротивляемость стрессу также больше тех, кто имеет низкую степень самоактуализации. Среди тех, кто имеет сильную сопротивляемость к стрессу больше лиц с низкой степенью самоактуализации. Испытуемые, обнаружившие пороговую сопротивляемость к стрессу, чаще обнаруживали высокую и среднюю степень самоактуализации.

Можно сделать вывод, что наша гипотеза не подтверждается, то есть сопротивляемость стрессу не связана со степенью самоактуализации. Видимо, сопротивляемость стрессу определяется комплексом биологических или личностных параметров, уточнение выраженности и взаимосвязей которых находится в перспективе наших исследований.

Также мы применили методику исследования восприятия профессионального стресса, предложенную Ю.В. Щербатых, для уточнения того, связан ли стресс с профессиональной деятельностью или с иными, например, личными обстоятельствами. Эта методика включает краткие рекомендации для каждой группы испытуемых, однако мы их здесь не комментируем. По методике профессионального стресса Ю.В. Щербатых среди педагогов с высокой и средней степенью самоактуализации: большая сила стресса отмечается у 7 человек, умеренная сила стресса – у 5 человек, слабая сила стресса – у 2 человек и у 2 педагогов не обнаружено признаков стресса; среди лиц низкой степенью самоактуализации: большая сила стресса отмечается у 4 человек, умеренная сила стресса – у 6 человек, слабая сила стресса – у 2 человек и у 4 педагогов не обнаружено признаков стресса;

Среди тех, кто показал высокую или среднюю степень самоактуализации, большинство испытуемых переживают и воспринимают значительное давление профессионального стресса. Также значительно число испытуемых, воспринимающих умеренное, но значительное давление профессионального стресса. Среди лиц, характеризующихся низкой степенью самоактуализации, самое большое количество тех, кто воспринимает умеренное давление профессионального стресса. Поровну число тех, кто воспринимает сильное давление стресса и не ощущает давление вовсе. Большинство испытуемых с высокой или средней и низкой степенью самоактуализации воспринимают давление сильного или умеренного профессионального стресса. Поровну воспринимают слабый стресс испытуемые с высокой и средней и с низкой степенью самоактуализации. Показательно, что среди лиц с низкой степенью самоактуализации не воспринимает стресс значительно большее количество испытуемых, чем среди тех, кто осознает и реализует собственное предназначение в работе. Вероятно, эти лица имеют другие индивидуальные качества или мотивы жизнедеятельности. Скорее всего, работа не является для них столь значимой сферой, или они недостаточно осознанно, как трактует Ю.В. Щербатых, относятся к

трудностям и проблемам в профессиональной деятельности. Мы не проводили дополнительное исследование их мотивации, поэтому невозможно сделать выводы о том, чем руководствуются педагоги, подвергающие себя организационному стрессу и давлению.

Для проверки значимости полученных данных мы обратились к методам математической статистики. Расчёты выполнены с помощью компьютерной программы SPSS, версии 2.0. Мы произвели расчёт эмпирических значений Н-критерия Крускала-Уоллиса и уровня значимости различий.

Можно сделать вывод о том, что достоверно значимые различия в выборках педагогов с разной степенью самоактуализации по показателям методики «Шкала самооценки тревоги Цунга» не обнаружены. Однако в подгруппах лиц с разным уровнем самоактуализации обнаружены различия на уровне тенденции по показателю здоровья и выраженности патологических и невротических признаков нездоровья ($H_{\text{эмп}} = 3,87$, $p \leq 0,14$). Вероятно, понимание смысла деятельности способствует снижению чувства тревоги и давления среды, так как автономная деятельность педагога высшей школы позволяет личности реализовывать свои личные устремления в работе. Вероятно, вовлеченность в реализацию миссии делает менее значимыми трудности и конфликты, повышает ресурсность организма. Также полученные данные, возможно, обусловлены небольшим объемом выборки. Достоверно значимые различия по показателю методики стрессоустойчивости Холмса и Раге в выборках педагогов с разной степенью самоактуализации также не обнаружены. То есть в подгруппах лиц, отнесенных к здоровым, и к лицам, имеющим различные проявления действия стресса и тревоги, то есть с соматической патологией и невротическими проявлениями, показатели сопротивляемости профессиональному стрессу не различаются.

При статистической обработке значимых различий у педагогов с разной степенью самоактуализации по тесту профессионального стресса Ю.В. Щербатых значимые различия обнаружены лишь на уровне тенденций.

Как мы утверждали ранее, восприятие стресса и его силы не связано с осознанием смысла деятельности и принятия ее целей. Скорее всего, ощущение профессионального стресса и давление среды не различается у лиц, которые реализуются в профессии и те, кто имеет иные мотивы жизнедеятельности. Однако, осознание собственной миссии помогает личности справиться с давлением профессионального и организационного стресса, уменьшает патологические проявления и эмоциональное выгорание.

Выводы исследования и перспективы дальнейших изысканий данного направления.

Мы заключили, что понимание смысла деятельности способствует снижению чувства тревоги и давления среды, так как автономная деятельность педагога высшей школы позволяет личности реализовывать свои личные устремления в работе. Высокая осознанность мотивов и целей деятельности позволяет снизить тревогу, но не уменьшить сознательную оценку стресса, среды и организации. Незначимость профессиональной деятельности снижает восприятие профессионального стресса. Вероятно, эмоциональное выгорание в этом случае менее вероятно и существенно.

Мы можем сделать вывод, что наша гипотеза частично подтвердилась, так как эмоциональные проявления в виде соматических патологий и невротических эмоциональных проявлений выше у тех, кто имеет более низкие показатели самоактуализации. Соматические патологии связаны с тем, что требования профессии педагога связаны с необходимостью овладения собственными эмоциями и чувствами, то есть эмоции оказывают действие на физическом уровне, так как запрет на сильные эмоциональные проявления присутствует в работе педагога.

Видимо, сопротивляемость стрессу определяется

комплексом биологических или личностных параметров, не связана с действием одного параметра или личностной особенностью. Скорее всего, в нашем исследовании, сосредоточенном на изучении роли самоактуализации и эмоционального выгорания в профессии не затронуты все стороны личности, которые помогают справиться с давлением профессиональной деятельности и стрессом.

Мы сделали вывод о необходимости продолжения исследования и необходимости увеличить выборку для более точных результатов и выводов.

Несмотря на то, что выборка малочисленна, можно говорить о важности осознания смысла деятельности для сохранения профессионального и физического благополучия. Также полезным будет изучение выделения и описание характеристик организационной среды, наиболее значимых в формировании картины профессионального стресса.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Водопьянова Н.Е., Старченкова Е.С. Синдром выгорания. Диагностика и профилактика. 2-е изд. — СПб.: Питер, 2008. — 336 с.

2. Бойко В.В. Энергия эмоций в общении: взгляд на себя и на других — М: Информационно-издательский дом «Филинь», 1996. — 472 с.

3. Мальцева И.О. Гендерные различия в профессиональной мобильности и сегрегация на рынке труда: опыт российской экономики. — Москва: EERC, 2005. 55 с. [Электронный ресурс] — Режим доступа: // https://www.hse.ru/data/465/349/1234/WP_05-11r.pdf.

4. Орел В.Е. Синдром психического выгорания личности. М., 2006. [Электронный ресурс] — Режим доступа: <http://iknigi.net/avtor-valeriy-orel/92952-sindrom-psihicheskogo-vygoraniya-lichnosti-valeriy-orel/read/page-1.html>.

5. Ермакова Е.В. Изучение синдрома эмоционального выгорания как нарушения ценностно-смысловой сферы личности (теоретический аспект) // Культурно-историческая психология. - 2010. - № 1. - С. 27–39.

6. Михеева, А.В. Стрессоустойчивость: к проблеме определения // Вестник РУДН. Серия: Вопросы образования: языки и специальность. — № 2. — С. 82–87.

7. Молокостова А.М., Молокостова А.А. Высшие устремления и самодерминация профессионального развития // Современные проблемы науки и образования. — 2014. — № 5.

8. Зинченко В.П. Порождение и метаморфозы смысла: от метафоры к метаформе // Культурно-историческая психология. 2007. № 3.

9. Леонтьев Д.А. Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой реальности. 2-е, испр. изд. — М.: Смысл, 2003. — 487 с.

10. Копылова О.Ю. Влияние интернета на изменение личности молодого человека // Вестник Московского гуманитарно-экономического института. — 2014. — № 2. — С. 39–44.

11. Лэнгле А. Жизнь наполненная смыслом. Прикладная логотерапия. — Москва: Генезис, 2004.

12. Гнездилова О.Н. Инновационная педагогическая деятельность как фактор предупреждения эмоционального выгорания учителя. [Электронный ресурс] Режим доступа: <http://www.dissercat.com/content/innovatsionnaya-pedagogicheskaya-deyatelnost-kak-faktor-preduprezhdeniya-emotsionalnogo-vygo#ixzz5FBj0Yv4U>.

13. Егорова М. В. Тренинг профилактики эмоционального выгорания для учителей начальных классов инклюзивного образования «Гореть или жить». — [Электронный ресурс] — Ресурсы образования. Портал информационной поддержки специалистов дошкольных учреждений. — 2012 г. — Режим доступа: <http://www.resobr.ru/materials/46/38491/>.

Статья поступила в редакцию 23.07.2018

Статья принята к публикации 27.08.2018

УДК 159.99, 330.16

**ПЕРСПЕКТИВНЫЕ МОДЕЛИ МОТИВАЦИИ ПЕРСОНАЛА В УСЛОВИЯХ СОВРЕМЕННОГО
ИННОВАЦИОННОГО БИЗНЕСА: ОРГАНИЗАЦИОННО-УПРАВЛЕНЧЕСКИЕ
И ИНДИВИДУАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ**

© 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 в ходе прямого и сопоставительного анализа различных программ и моделей формирования мотивации персонала, занятого в сфере инновационного бизнеса, сравниваются актуализируемые в ходе их реализации особенности действия механизмов формирования мотивации, обращенного на те или иные индивидуально-психологические особенности личности сотрудников. По результатам кросс-факторного анализа ряда предлагаемых моделей в их сопоставлении друг с другом выделены сильные и слабые стороны каждой такой модели, а также возможности их непротиворечивого совместного использования на всем цикле развития предприятия, действующего в сфере инновационного бизнеса, а также возможного расширения сферы его хозяйственной деятельности в дальнейшем. На этой основе исследованы некоторые варианты решения проблемы выбора средств и способов эффективного мотивирования персонала на основе системного подхода, позволяющего учитывать не только внутренние особенности деятельности каждого конкретного инновационного предприятия, но и изменяемые менеджментом приоритеты в выборе и актуализации каждого из факторов формирования мотивации в зависимости от целей и направлений развития, также меняющихся на приоритетной основе в разных фазах хозяйственного цикла. Особое внимание уделено роли и значению психологических закономерностей и индивидуально-психологических особенностей личности каждого сотрудника внутри процессов формирования мотивации в тех или иных бизнес-ситуациях в зависимости от избираемых общих целей развития инновационного предприятия как единого целого, а также роли психологической компетентности руководства предприятия, избирающего те или иные модели, или же создающего и пытающегося реализовать целые мотивационные программы на устойчивой долгосрочной основе на тех периодах развития, когда цели и задачи деятельности, заявляемые руководством инновационного предприятия перед его персоналом, сохраняют относительную стабильность. В заключение исследована содержательная сторона зарубежного психологического дискурса, посвященная поискам наиболее оптимальных и релевантных решений проблемы мотивации, и выделены позиции и мнения, не присутствующие в аналогичном отечественном психологическом дискурсе, но обладающие собственным эвристическим потенциалом, и, безусловно, требующие внимания и рассмотрения со стороны научного сообщества.

Ключевые слова: инновационный менеджмент персонала, мотивационные бизнес-модели, индивидуально-психологические особенности личности, методы материальной и нематериальной мотивации, разработка мотивационных программ, мотивация как система стимулов, психологические аспекты мотивационных процессов, инновационные идеи и предложения, потребность в самореализации.

**PERSPECTIVE MODELS OF MOTIVATION OF PERSONNEL IN THE CONDITIONS
OF MODERN INNOVATIVE BUSINESS: ORGANIZATIONAL-MANAGEMENT
AND INDIVIDUAL-PSYCHOLOGICAL ASPECTS**

© 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. In the study, in the course of direct and comparative analysis of various programs and models of motivation formation of personnel engaged in innovative business, they compare the actual features of the mechanisms of motivation formation that are addressed to certain individual psychological peculiarities of the employees' personality. Based on the results of cross-factor analysis of a number of proposed models, in their comparison with each other, the strengths and weaknesses of each such model are identified, as well as the possibilities of their consistent joint use throughout the development cycle of an enterprise operating in the field of innovative business, and also the possible expansion of its economic activities in the future. On this basis, we have explored some options for solving the problem of choosing the means and methods for efficient motivation of personnel on the basis of a system approach that allows to take into account not only the internal features of each particular innovation enterprise activity, but also the priorities that are changed by management in the choice and actualization of each of the factors of motivation formation depending on the objectives and directions of development, also changing on a priority basis in different phases of the business cycle. Particular attention is paid to the role and importance of psychological regularities and individual psychological peculiarities of the personality of each employee within the processes of motivation formation in various business situations, depending on the general goals of the innovation enterprise development as a whole, and the role of the psychological competence of the enterprise management, or other models, or creating and trying to implement the whole motivational programs on a sustainable long-term basis on those developmental scenarios, when the goals and objectives of the activity, declared by the management of the innovative enterprise to its personnel, remain relatively stable. In conclusion, the content side of the foreign psychological discourse has been explored, devoted to the search for the most optimal and relevant solutions to the problem of motivation, and positions and opinions that are not present in a similar domestic psychological discourse but have their own heuristic potential are singled out and, undoubtedly, require attention and consideration on the part of the scientific community.

Keywords: innovative personnel management, motivational business models, individual psychological characteristics of the individual, methods of material and non-material motivation, development of motivational programs, motivation as a system of incentives, psychological aspects of motivational processes, innovative ideas and proposals, the need for self-realization.

Постановка проблемы в общем виде и ее связь с важными научными и практическими задачами: актуальность поиска и необходимость нахождения решения задачи повышения инновационной активности отече-

ственного бизнеса диктуется современной обстановкой на мировой экономической и политической арене, все более сочетающей средства недобросовестной конкуренции, экономического давления и политического вы-

теснения конкурентов в экономических целях. В данных условиях такие базисные параметры экономической деятельности предприятия, как его рентабельность и эффективность, в настоящее время обнаруживают самую непосредственную и тесную зависимость с продуманностью и успешностью решения задачи мотивации персонала предприятия, что, в свою очередь, невозможно вне учета целого ряда важнейших психологических аспектов этого процесса, относимых как к отдельным сотрудникам, так и ко всему трудовому коллективу в целом. Именно поэтому исследованию психологических особенностей действия механизмов формирования бизнес-мотивации сотрудников в масштабах всей мировой экономической системы уделяется самое пристальное научное и практическое внимание, поскольку от глубины понимания особенностей самой психологии мотивации и формирования мотивов экономической деятельности часто зависит не только рыночный успех, но и выживаемость предприятия внутри рыночно-конкурентной среды как единого целого.

В настоящее время знание и понимание психологических факторов активации процесса мотивирования работающего персонала становится не только неотъемлемой частью, но и психологической основой всего инновационного менеджмента, направленного на повышение инновационной активности всего предприятия и оптимизации инновационных преобразований в зависимости от конкретных условий и особенностей его позиционирования и функционирования на рынке. В современном менеджменте, и в настоящих санкционных условиях, важнейшее значение приобретает умение корректного определения основных проблем реализации инновационных технологий в сфере управления и руководства предприятием, постановки соответствующих этим проблемам вопросов, и их последующего практического решения, прежде всего в опоре на знание психологических закономерностей стимулирования деятельности персонала предприятия, придания этой деятельности осмысленности, целенаправленности, продуктивности, от которых напрямую зависит фактическая эффективность принимаемых управленческих решений.

Вопрос об инновационной эффективности сегодня поставлен самой экономической реальностью таким образом, что даже его частное решение для конкретных хозяйствующих субъектов должно быть изначально разработано, формализовано и реализовано на системной проектной или программной основе. Причем, опыт разработки успешных инновационных проектов и программ, равно как и опыт успешных инновационных компаний должен широко тиражироваться, анализироваться и реализовываться всеми заинтересованными сторонами безо всяких ограничений, поскольку именно это и есть сегодня одно из самых прямых и непосредственных требований декларируемой национальной программы диверсификации и модернизации всей отечественной экономики как единственного пути к достижению и сохранению состояния ее динамичного и устойчивого роста.

Инновационная деятельность в современной отечественной экономике обнаруживает ряд трудно решаемых проблем, к числу основных из которых следует отнести такие, как проблема поиска источников инвестиций, продолжительность периода запуска предприятия и получения первой отдачи от вложенных инвестиций, некорректное планирование деятельности и распределение имеющихся ресурсов, ошибки в определении сроков длительности и завершения функционально и стратегически значимых периодов. Ряд исследователей ([1; 2]) указывают в числе причин возникновения проблем такого рода отсутствие соответствующего опыта инвестиционной деятельности у руководства, в том числе, – отсутствие навыков корректного анализа текущей ситуации и применения универсальных методов определения приоритетов развития с учетом затрат, а также отсутствие должного внимания со стороны менеджмента предпри-

ятия к проблемам развития, кажущимся в данный момент времени несущественными и второстепенными. По результатам исследований [2; 3], значительный слой этих кажущихся «мелкими» проблем тем или иным образом оказывался связан с недостаточной психологической компетентностью руководства инновационным предприятием и отсутствием у него навыков управления процессом внутрикорпоративного мотивирования деятельности персонала своего предприятия. В частности, в исследовании [4] отмечено часто встречаемое со стороны руководства непонимание критериев выбора конкретных средств формирования мотивации персонала, равно как и смутное представление менеджмента о том, каким именно образом следует использовать данные средства для этой цели.

Размытость системы критериев на этапе начала реализации инновационного проекта с точки зрения психологии мотивации также имеет свою отрицательную сторону, поскольку на этом этапе допустим не поиск новых направлений развития вследствие переоценки, а уточнение и конкретизация уже сделанного выбора, под который руководителями предприятия уже были получены внешние инвестиции. На практике частое и независимосвязанное изменение направлений развития бизнеса приводит к изменению всей парадигмы создания и осуществления конкретного инновационного проекта, что вызывает эффект неопределенности и дезорганизации деятельности персонала предприятия, сопровождаемый им, как правило крайне негативными отзывами в адрес собственного руководства, которое вместе с решимостью остановиться на каком-либо конкретном варианте выбора стремительно утрачивает в глазах собственных подчиненных также и свой авторитет. Отмечено, что особенно часто такая ситуация возникает в том случае, когда общая стратегия развития инновационного проекта некритически переносится извне на неподходящие конкретные условия собственного бизнеса вместе со всеми его особенностями, а не разрабатывается для этих же особенностей руководством предприятия самостоятельно [2].

Кроме того, неблагоприятный психологический климат в коллективе как существенный фактор риска для инвестиционного бизнеса особенно отчетливо проявляется в больших коллективах, где находящиеся рядом друг с другом сотрудники заняты выполнением почти однотипного труда, что в силу специфики индивидуального восприятия всегда порождает субъективно воспринимаемые и оцениваемые расхождения между объемом своего собственного трудового вклада, а также аналогичного трудового вклада своих ближайших соседей, часто оформляющиеся в претензии к руководству относительно расхождений в оплате труда работающих рядом друг с другом сотрудников, где каждый считает, что работает не меньше своего соседа, а получает за этот труд меньше него.

Данный аспект для бизнеса, развиваемого с привлечением внешних инвестиций, остается для менеджмента инвестиционного предприятия психологически одним из наиболее проблемных, поскольку руководство должно всячески удерживать себя от введения психологически комфортной для всех уравниловки, потому что такой подход оказывает однозначно негативное психологическое воздействие на трудовую мотивацию каждого сотрудника, снижая его заинтересованность в результатах как своего собственного труда, так и деятельности всего предприятия.

В этом отношении развитие новых и сохранение существующих инструментов поддержания материальной заинтересованности сотрудников в результатах своего труда остается одним из наиболее действенных рычагов влияния на нерадивых сотрудников, считающих зарплату своих соседей. В исследовании [4] отмечается, что на крайне важном этапе развития инвестиционного предприятия его руководство не имеет права пренебрегать

ни одним из психологически значимых факторов повышения его общей производственной эффективности через формирование целой системы мотивации персонала, в основе которой всегда должна лежать совершенно конкретная мотивационная программа, условия которой могут быть гибко изменены или расширены в зависимости от изменяющихся общих условий и целей развития.

Однако, в то же самое время значительный пласт исследований [5-12], тем или иным образом связанный с психологическими аспектами влияния на производственную отдачу отдельных сотрудников, посвящен анализу нематериальных средств стимулирования. В полном соответствии с основными представлениями современной экономической психологии труда, рассматриваются все возможные варианты снижения вертикальной регламентации деятельности сотрудников и последующего высвобождения их самых свободных и смелых идей об оптимизации процесса собственного труда в связи с предположениями о том, что именно может быть полезно всему предприятию в организации его деятельности [5].

Таким образом, как это представляется наиболее оптимальным, руководству современным инновационным бизнесом, активизирующему психологические резервы в решении задачи стимулирования собственного персонала, следует перераспределить приоритеты и реорганизовать собственную деятельность через поощрение участия рядовых сотрудников в принятии управленческих решений, при этом перенося собственную активность в направлении дифференциации и конкретизации управленческих предложений, поступающих «снизу» от персонала. Данный новый подход, особенно эффективный на стадиях развития и отладки первичного функционирования инновационного бизнеса на рынке, с точки зрения психологии становится тем эффективным инструментом, который включает и запускает доселе скрытые механизмы мотивации участия всех членов трудового коллектива в определении всей экономической политики предприятия как единого целого через систему внешних оценок или самооценок эффективности сформулированных и реализованных решений, позволяющих менять личный статус сотрудника в ту или другую сторону. Психологическое измерение данного подхода в его адаптации к условиям инновационного предприятия позволяет перенести акценты на всемерную активацию личного интереса каждого сотрудника через расширение его индивидуального производственно-управленческого функционала, а также, – повышения личной эффективности и отдачи именно как следствий внедрения инноваций самого разнообразного характера [6].

На самом деле, внутри алгоритма разработки и последующей оптимизации программы мотивации персонала, адаптируемой к современным условиям экономической деятельности инновационного бизнеса на отечественном рынке, присутствует своя внутренняя логика перехода от одного этапа к другому, в значительной мере опосредуемая психологическими механизмами формирования мотивации. Во-первых, создателям и реализаторам данной программы следует выяснить факторы, обладающие статусом регуляторов процесса формирования мотивации, и, во-вторых, одновременно выявить потенциальные коррелянты этих регуляторов с теми психологическими стимулами, которые могут быть вовлечены в этот процесс в сопоставлении с конкретными условиями функционирования инвестиционного бизнеса на рынке, и которые, по существу, и должны определять базисные направления и дополнительные особенности перехода от стандартной модели ведения бизнеса данного бизнеса к его инвестиционной модели, вполне определенным образом влияющую на психологию персонала, вполне осведомленного о том, что предприятие, где они работают [13], пытается решить задачу выхода на рынок в ответственном инвестиционном режиме, что, в свою очередь, предъявляет повышенные

(по сравнению со стандартными) требования к эффективности деятельности каждого сотрудника.

При переходе в практическую плоскость реализации программы такого типа руководству предприятия следует счесть целесообразным перейти к разработке системы отбора и оценки инвестиционных идей и инноваций, их селекции и оценки с целью выделения особенно удачных (для бизнеса данного типа – [1]) из них, и последующего широкого обсуждения внутри трудового коллектива для понимания сущности и содержания предполагаемых изменений для того, чтобы весь персонал действовал осознанно, целенаправленно, продуктивно. Представляется, что в современных условиях, характеризующихся значительной ограниченностью возможностью привлечения сторонних ресурсов, данная модель, опирающаяся на фундаментальные закономерности психологии мотивации, может быть отнесена к наиболее продуктивным, поскольку целью ее является формирование из фрагментированного трудового коллектива единой команды единомышленников, каждый из которых вполне отдает себе отчет относительно собственной роли и функций внутри общего пространства деятельности персонала, – эффективной команды, которой ведомы поддержка и взаимовыручка, и которой по плечу будет решить бизнес-задачи любого характера, преодолеть возможные затруднения и выйти на планируемые позиции на рынке. Руководство может интенсифицировать этот процесс преобразований посредством активации проверенных временем процедур трансляции профессионально значимого опыта, – целенаправленного обучения персонала, развития внутрикорпоративного соревнования, обмена производственным опытом, наставничества.

Таким образом, преобладание подходов подобного типа, интегрирующих как экономические, так и необходимые психологические аспекты, обнаруживает свое почти полное соответствие с основными положениями современной теории организации, поскольку в отечественной экономической действительности развитие инновационного бизнеса часто осуществляется именно через создание общей мотивационной системы как основного средства достижения совокупности многих организационных целей, взаимоувязанное достижение которых на этапе становления инновационного бизнеса часто оказывается решающим [14]. Здесь именно достижение общего результата деятельности планируется руководством инновационного предприятия не столько через индивидуальные достижения отдельных профессионалов высокого класса, которые в данной ситуации выступают скорее как образец действия для менее квалифицированных сотрудников, сколько через выстраивание единой системы общего внутриорганизационного взаимодействия между всеми сотрудниками, в работе которых появляются такие важнейшие характеристики, как целевая увязка совместных форм деятельности и ее слаженность, сами по себе создающие благоприятный психологический климат внутри всего трудового коллектива, внутри которого возникают феномены свободного обмена рабочей информацией и взаимного доверия, воистину равноценные как в своем экономическом, так и в психологическом измерении.

Кроме того, тем же самым инновационное предприятие решает задачи совершенствования уже имеющейся профессиональной квалификации членов персонала, либо же их переквалификацию на выполнение тех профессиональных обязанностей, на которые руководство на временной или постоянной основе переносит свои приоритеты внутри конкретного этапа развития бизнеса, профессионального совершенствования внутренних источников («генераторов») новых идей, и последующего выхода на рынок. При этом внутреннее, или даже внешнее обучение (переподготовка) сотрудников часто производится со стороны бизнеса на безвозмездной для сотрудника основе, что, вне всякого сомнения, создает чрезвычайно мощный психологический задел для разви-

тия его индивидуальной производственной мотивации в будущем путем сегодняшнего обучения за счет самого предприятия [15].

С точки зрения психологии трудового взаимодействия выбор приоритета создания внутри предприятия единой системы мотивации всего персонала преследует также и цель формирования внутренней корпоративной культуры, полнота осмысленного приобщения к которой обретает значение как для каждого сотрудника, так и для руководства предприятия. Так, в частности, исследователи [1; 16] исходят здесь из того, что корректным образом выстроенная система внутрикорпоративной культуры создает благоприятные условия (в том числе психологические) реализации не только общей трудовой мотивации, но и стимуляции внутренней инновационной активности сотрудников предприятия на всех звеньях работы, поскольку изнутри каждая должность и каждое рабочее место видятся несоизмеримо лучше, что существенно расширяет возможности трудящихся там сотрудников по формулированию новых идей, направленных на операционально-технологическое совершенствование и общую оптимизацию рабочего процесса на всех его этапах [1]. При создании этой внутренней организационно-психологической преемственности факторами влияния на индивидуальную инновационную активность персонала становятся исчерпывающее по своей полноте информирование руководством подчиненных о целях развития организации и стоящих перед всем коллективом в связи с этими целями задачах, осознанием на основе такого информирования общей миссии предприятия со стороны персонала, доброжелательное отношение и благоприятный психологический климат, а также уверенность каждого потенциального инициатора выдвижения новых идей об адекватности оценки его личной служебной активности со стороны руководства [16].

Одним из наиболее эффективных практических средств создания инновационной мотивации рядовых сотрудников становится предоставляемая им со стороны руководства возможность ощутить изменения от предложенных ими прежде идей в реальности. В исследовании [3] его автором обращается внимание на то, что действительно эффективный и современный инновационный менеджмент должен уметь сочетать традиционное управление инновациями на макроуровне с управлением на микроуровне, поскольку этот последний зачастую оказывается психологически значительно более важным именно в своей мотивационной части. Каждый сотрудник, весь персонал предприятия должен иметь возможность на себе ощутить те изменения или преобразования, которые стали результатом прежде предложенных новых идей. И именно персонал становится тем звеном, посредством преобразующей деятельности которого становится возможным процесс практического претворения тех инновационных решений, которые априори были сформулированы на теоретическом уровне [17]. Со стороны реализуемого организационного и административного потенциала руководства предприятия, осуществляющего общий инновационный менеджмент данный подход становится практической основой развития мотивации персонала в условиях современной инновационной экономики.

Другим направлением исследований [18] становится реструктуризация и оптимизация системы начисления персоналу предприятия заработной платы в качестве исполнения не только стандартной функции оплаты труда его членов, но и функции мотивации последних через принудительное разделение основной ставки начисления и создания внутри нее существенной переменной части, финансово стимулирующей личный вклад каждого сотрудника. Такой подход оценивается как более продуктивный, позволяющий более разнообразно и многосторонне сочетать материальные стимулы, опирающиеся на ощущение справедливости вознаграждения членов персонала предприятия за труд, и нематериаль-

ные стимулы, опирающиеся на психологию сотрудника и факторы психологической природы. В частности, к таким стимулам следует отнести статусные (карьерные) стимулы, личный пример бизнес-активности руководства, вызывающий искренний и неподдельный интерес у подчиненных, стимулирующий их более глубокое понимание и личную приверженность бизнес-идее, на основе которой формируется экономическая деятельность инновационного предприятия.

Внутри зарубежного психологического дискурса обсуждения наиболее сложных проблем формирования экономической мотивации персонала инновационного предприятия авторами исследований [19–21], выражено убеждение в том, что использование психологических особенностей и приемов формирования трудовой мотивации персонала обнаруживает выраженную зависимость от характера решаемых сотрудниками рабочих задач, и с этим связана сравнительная эффективность применения различных видов мотивации. Так, например, если перед персоналом ставится задача выполнения значительных объемов рутинной, но крайне необходимой для нормального функционирования бизнеса задач, лучше работает прямая материальная мотивация, которая в этой ситуации оценивается как более эффективная. Однако, как только нестандартность и необычность задаваемых входных условий возрастает, эффективность применения нематериальных способов формирования мотивации начинает превосходить прямые материальные способы мотивирования.

Таким образом, чем более нестандартный, действительно инновационный характер приобретает рабочая задача (проблема), встающая перед персоналом предприятия, тем более значительной должна становиться доля нематериальных форм поощрения рядовых сотрудников, и творчество в решении этой задачи должны проявлять не только они сами, но и их руководство, выбирая и комбинируя средства и способы мотивации труда подчиненных, дающие наибольший эффект [19]. Средствами его достижения могут стать принципиально иное видение бизнес-проблемы, позволяющее уточнить приоритетное направление ее решения, разработка перечня статистически наиболее частотных инновационных бизнес-кейсов (моделей решения), и более тщательная детализация управленческих решений и средств административной поддержки внутри каждой такой модели.

Кроме того, рассматривается такая психологически тесно сопутствующая мотивации характеристика, как вовлеченность (психология вовлеченности – [22]), поскольку искусство ведения бизнеса генеалогически основано на знании психологии человеческого взаимодействия и убеждения. Пристальное изучение аспектов вовлеченности персонала в процесс реализации инноваций именно с психологической точки зрения может дать для руководства предприятия, развивающего инновационный бизнес/ключ к пониманию тех компонентов общей системы мотивационных стимулов, активизация которых внутри текущей бизнес ситуации способна произвести наибольший эффект. Отдельным направлением исследований [23] анализируется внутренний психологический потенциал вовлечения и мотивирования каждого сотрудника как средства преодоления его эмоциональной и организационной изоляции, поскольку включение в рабочий процесс всего персонала позволяет решать возникающие проблемы более эффективно на фоне минимизации материальных и временных затрат на это решение.

Особую область анализа психологического содержания мотивационных характеристик представляют исследования, авторы которых пытаются связать имеющиеся психологические задатки и индивидуально-психологические особенности личности сотрудников с приоритетами в выборе способов влияния на их личную мотивацию, обнаруживающие наибольшую эффективность

[24]. По результатам, достигнутым в ходе проведения развернутых экспериментальных способов оценки такого влияния, возник целый ряд исследований встречного направления, авторы которых ставят своей целью оптимизацию индивидуального психологического портрета сотрудника с целью наиболее эффективного мотивирования последнего для решения важных для всего предприятия задач, а также способов коррекции возможных состояний эмоциональной декомпенсации, становящихся результатами организационной или функциональной рабочей перегрузки сотрудника внутри задачи или проблемы, требующей необходимого решения в сжатые сроки [25]. Кроме того, существенную роль начинают играть механизмы обратной связи между направленным действием внешних факторов, поддерживающих высокую стороннюю оценку и самооценку деятельности сотрудника [26], и такими важнейшими психологическими аспектами его деятельности, как способность эффективно противостоять чрезвычайным и кризисным ситуациям, которыми так насыщен рабочий фон современного инновационного бизнеса [27], и в итоге, – противодействовать стрессу [28–30]. Минимизировать негативное психологическое влияние ситуаций, связанных с преодолением кризисных этапов процессе работы, поможет расширение индивидуальной компетенции персонала путем перехода от методов формального управления и администрирования к совместному с подчиненными анализом возникающих в процессе функционирования бизнеса затруднений [31].

Следовательно, руководство инновационного предприятия должно демонстрировать постоянную готовность к восприятию инициатив, идущих от собственного персонала, рассмотрению инновационных предложений в качестве открытых позиций («идей, которые работают» – [32]), и принятию на их основе мер по активному ре-инжинирингу используемых бизнес моделей [33] и использованию рабочего пространства инновационного бизнеса как особой психологической среды профессионального совершенствования персонала [34], поскольку многие психологические проблемы современного бизнеса могут быть эффективно преодолены посредством изменения личного отношения персонала к исполняемым обязанностям таким образом, чтобы занятый в этой сложной и наукоемкой сфере бизнеса сотрудник получал за свой труд не только заработную плату, но и глубокое чувство удовлетворения своей деятельностью.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Долгов М.Ю. Особенности системы мотивации персонала в инновационных организациях. Современные проблемы науки и образования. – 2014. – № 5. – УДК 331.1.
2. Мелия М.А. Бизнес — это психология: психологические координаты жизни современного делового человека - М.: Альпина Паблишер, 2018. – 510 с. – ISBN 978-5-9614-6877-9.
3. Шамина Л.К., Минченко Л.В. Проблемы системной модернизации экономики России: социально-политический, финансово-экономический и экологический аспекты – в сб. Санкт-Петербургского государственного университета низкотемпературных и пищевых технологий – С.Пб.: Институт бизнеса и права, 2010. – URL: <http://www.ibl.ru/konf/021210/34.html> (дата обращения: 29.05.2018).
4. Юмашев А.В., Утюж А.С., Адмакин О.И., Севбитов А.В., Нефедова И.В. Опосредованное влияние мезодиэнцефальной стимуляции на успеваемость студентов, обучающихся на стоматологическом факультете // Балтийский гуманитарный журнал. 2017. Т. 6. № 3 (20). С. 322–325.
5. Казакова А.Н., Путиков А.С. Мотивация персонала в условиях инноваций. Вестник Красноярского государственного аграрного университета. – 2011. - № 2. – С. 197–200.
6. Колосов А.Е. Ключевые направления развития

человеческого капитала предприятия в целях повышения эффективности инновационных преобразований. Транспортное дело России. – 2010. - № 11. – С. 90–91.

7. Крюкова А.А., Гизатулина М.Ф. Инновационные подходы к мотивации персонала // Карельский научный журнал. 2017. Т. 6. № 2 (19). С. 67–68.

8. Черезова Я.А., Халиманенко С.Н. Сравнительный анализ систем мотивации персонала коммерческой и бюджетной организаций отрасли здравоохранения // Азимут научных исследований: экономика и управление. 2017. Т. 6. № 4 (21). С. 264–267.

9. Павлова Ж.Г. Рейтинговая технология формирования мотивации преподавателей вуза // Балтийский гуманитарный журнал. 2017. Т. 6. № 4 (21). С. 367–369.

10. Клюева Ю.С., Николенко П.Г. Теоретические аспекты управления персоналом в сфере сервиса // Азимут научных исследований: экономика и управление. 2015. № 1 (10). С. 70–74.

11. Иванова Т.Н., Зорина К.Х. Изменения в практике управления персоналом современных организаций // Карельский научный журнал. 2016. Т. 5. № 3 (16). С. 125–128.

12. Прокофьева У.Н. Трудовая мотивация и психологический климат в коллективе в сфере торгового бизнеса // Балтийский гуманитарный журнал. 2014. № 1 (6). С. 62–65.

13. Бирюков В.В., Плосконосова В.П. Человеческий капитал и инновационные изменения в современной экономике. Вестник Сибирской государственной автомобильно-дорожной академии. – 2008. - № 4 (10). – С. 86–93.

14. Пушкарева Е.В., Абдураимова Э.Р. Инновационные методы мотивации персонала. Ученые записки Таврического национального университета имени В.И. Вернадского: Серия «Экономика и управление». – 2013. - № 2. - Том 26 (65). - С. 117–124. 117 УДК 338.24.

15. Вдовиченко Д.В. Эффективные методы мотивации персонала. Экономика и менеджмент инновационных технологий. - 2016. - № 3. - УДК 331.101.3 - URL: <http://ekonomika.snauka.ru/2016/03/11122> (дата обращения: 28.05.2018).

16. Первакова Е.Е. Способы нематериальной мотивации инновационной деятельности. Креативная экономика. – 2014. - № 4. - Том 8. – С. 42–51.

17. Порешина К.Д., Борисенко С.А. Мотивация персонала в условиях инновационной экономики. актуальные вопросы современной науки. – 2016. - № 2(10). – С. 80 – 82., УДК: 65, ISSN: 2309-9011.

18. Гапонова О.С. Система мотивации персонала как инструмент внутрифирменного планирования в инновационных компаниях ранних фаз развития. Вестник Пермского университета. Серия: Экономика. – 2015. - № 1 (24). – С. 124–133.

19. Gladilina I.P., Yumashev A.V., Aydeeva T.I., Fatkullina A.A., Gafiyatullina E.A. Psychological and pedagogical aspects of increasing the educational process efficiency in a university for specialists in the field of physical education and sport // Espacios. 2018. Т. 39. № 21. С. 11.

20. Lemoine, C. La motivation, chaînon psychologique manquant à l'économie du travail. Openedition.org - Pyramides. – 2001. – No 4. – P. 57–74. – URL: <http://journals.openedition.org/pyramides> (дата обращения: 01.06.2018).

21. Rao, N.R. Effective Open Innovation Strategies in Modern Business: Emerging Research and Opportunities. FINAIT Consultancy Services. – 2018. – No 5. – P. 159. – ISBN 9781522557227. - |DOI: 10.4018.

22. Charles-Pauvers, B. Comeiras, N., Peyrat-Guillard, D. Roussel, P. Les déterminants psychologiques de la performance au travail. Un bilan des connaissances et proposition de voies de recherche. Halshs.archives-ouvertes. – 2006. – No 9. – Not. 436. – P. 57. – URL: <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00096949/document> (дата обращения: 02.06.2018).

23. 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.

24. Mai, J. Mitarbeiter motivieren: 31 Tipps und Beispiele. Gründer und Chefredakteur der Karrierebibel. Er doziert an der TH Köln über Social Media Marketing und ist gefragter Keynote-Speaker – URL: <https://karrierebibel.de/mitarbeiter-motivieren-beispiele/> (дата обращения: 27.05.2018).

25. Ngan, P.T. Organisational innovativeness: motivation in an employee's innovative work behaviour. Scientific Bulletin – Economic Sciences. – 2015. - Volume 14/ Special Issue ETAЕс 2015 86. - P. 86–97.

26. Akhmetshin E.M., Vasilev V.L., Mironov D.S., Yumashev A.V., Puryaev A.S., Lvov V.V. Innovation process and the control function in management European Research Studies Journal. 2018. Т. 21. № 1. С. 663–674.

27. Юмашев А.В., Павлов В.А., Адмакин О.И., Кузьминов Г.Г., Нefeldова И.В. Анализ применения мезодиэнцефальной модуляции в коррекции стрессовых нарушений // Вестник неврологии, психиатрии и нейрохирургии. – 2016, – № 12, – С. 38–48.

28. Ryan, R., Edward, L. D. Intrinsic and Extrinsic Motivations: Classic Definitions and New Directions. Contemporary Educational Psychology. – 2000. - No 25.1 (2000)/ P. 54–67. – URL: <Http://www.idealibrary.com>. (дата обращения: 25.05.2018).

29. Yumashev A.V., Utyuzh A.S., Admakin O.I., Zakharov A.N., Nefedova I.V. Mesodiencephalic modulationverfahren bei der korrektur von belastungsstörungen // International Journal of Applied and Fundamental Research. 2017. № 1. С. 1–14.

30. Yumashev, A.V., Gorobets, T.N., Admakin, O.I., Kuzminov, G.G., Nefedova, I.V. Key aspects of adaptation syndrome development and anti-stress effect of mesodiencephalic modulation. Indian Journal of Science and Technology. - 2016. - № 19. - Т. 9. - P. 93911.

31. Akhmetshin, E.M., Morozov, I.V., Pavlyuk, A.V., Yumashev, A.V., Yumasheva, N.A., Gubarkov S.V. Motivation of personnel in an innovative business climate. European Research Studies Journal. - 2018. - № 1. - Т. 21. - P. 352–361.

32. Aykans, E. Organizational Psychology (Employees' Psychology and Problems in the Workplace). Acta Psychopathol. – 2016. – No 2(8). – P. 102–117. - doi:10.4172/2469-6676.100034.

33. Harvard Business Review. Инновации в бизнесе. Идеи, которые работают (колл. авт.) – М.: Альпина Бизнес Букс, 2007, - 190 с., ISBN: 978-5-9614-0626-9.

34. Minni, A. Role of Psychology in Business & Management. Human Resources Articles. – 2016. – No 1(22). – URL: <https://www.mbaskool.com/business-articles/human-resource/15792-role-of-psychology-in-business-a-management.html> (дата обращения: 29.05.2018).

Статья поступила в редакцию 11.07.2018

Статья принята к публикации 27.08.2018

ОСОБЕННОСТИ САМООЦЕНКИ И ТРЕВОЖНОСТИ ДЕТЕЙ 5-7 ЛЕТ В КОНТЕКСТЕ КРОСС-КУЛЬТУРНОГО ИССЛЕДОВАНИЯ

© 2018

Лисичкина Алена Геннадьевна, ассоциированный член
Психологический институт Российской академии образования
(125009, Россия, Москва, ул. Моховая, д. 9, строение 4, e-mail: al1975@spartak.ru)
Овчинников Михаил Владимирович, кандидат психологических наук, доцент,
заведующий кафедрой специальной и клинической психологии
Трушина Ирина Александровна, кандидат педагогических наук,
проректор по работе с молодежью, доцент кафедры психологии
Челябинский государственный университет
(454001, Россия, Челябинск, ул. Братьев Кашириных, 129, e-mail: trushina_ia@mail.ru)

Аннотация. Цель: данное эмпирическое исследование направлено на изучение особенностей самооценки и тревожности детей 5-7 лет в России и Германии. Мы предполагаем, что формирующиеся под влиянием социальных условий особенности самооценки и тревожности имеют различия у российских и немецких дошкольников. Методы: тест изучения тревожности Р. Тэмпл, М. Дорки, В. Амена, методика «Лесенка» В.Г. Щур. Результаты: с увеличением возраста дошкольников наблюдается тенденция снижения уровня самооценки и тревожности при сохранении их в рамках возрастной нормы. У российских дошкольников снижение данных показателей проявляется сильнее, чем у немецких. Выявлены статистически достоверные различия по ряду показателей самооценки и тревожности между российской и немецкой выборками. Полученные эмпирические факты могут быть интерпретированы как проявление этнокультурной вариативности самооценки и тревожности. Данные показатели говорят о влиянии социальных условий (социально-экономических, социально-культурных, экономических) на их формирование. Научная новизна: в ходе кросс-культурного исследования выявлены различные тенденции у российских и немецких дошкольников в проявлении самооценки и тревожности. Практическая значимость: результаты исследования позволят разработать новые технологии психологической работы с личностью дошкольников.

Ключевые слова: представление о себе, самооценка, тревожность, дошкольник, кросс-культурное исследование.

FEATURES OF THE SELF-ESTEEM AND ANXIETY OF 5-7 YEARS CHILDREN IN THE CONTEXT OF CROSS-CULTURAL RESEARCH

© 2018

Lisichkina Alena Gennadievna, associated member
Psychological Institute of Russian Academy of Education
(125009, Russia, Moscow, Mochovaya str. 9, building 4, e-mail: al1975@spartak.ru)
Ovchinnikov Mikhail Vladimirovich, Candidate of Psychological sciences (PhD),
associate professor, Head of the Chair of Special and Clinical Psychology
Trushina Irina Aleksandrovna, Candidate of Pedagogical Sciences (PhD),
vice Rector for youth work, associate professor of Chair of Psychology
Chelyabinsk State University
(454001, Russia, Chelyabinsk, Bratiev Kashirinykh str, 129, e-mail: trushina_ia@mail.ru)

Abstract. Purpose: this empirical study is aimed at studying the characteristics of self-esteem and anxiety of children aged 5-7 years in Russia and Germany. We assume that the features of self-esteem and anxiety that develop under the influence of social conditions are different for Russian and German preschoolers. Methods: test of anxiety (P. Temple, M. Dorkey, E.W. Amen, "Lesenka" technique (V.G. Shchur). Results: with the increase in the age of preschoolers, there is a tendency for a decrease in the level of self-esteem and anxiety while maintaining them within the framework of the age norm. At Russian preschool children, the decline in these indicators is more pronounced than in the German ones. There were statistically significant differences in a number of indicators of self-esteem and anxiety between Russian and German samples. The obtained empirical facts can be interpreted as a manifestation of the ethno-cultural variability of self-esteem and anxiety. These indicators indicate the impact of social conditions (socio-economic, socio-cultural, and economic) on their formation. Scientific novelty: in the course of cross-cultural research, various trends in Russian and German preschool children in the manifestation of self-esteem and anxiety were revealed. Practical significance: the results of the research will allow developing new technologies of psychological work with the personality of preschool children.

Keywords: identity, view of himself, self-esteem, preschool, cross-cultural studies.

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

Наше время – это время глобальных социальных перемен, эпоха транзитивности, которую характеризуют кризисное состояние мира, кардинальные социальные трансформации, изменение ценностей, привычных норм, социальных представлений, усиление социальной неопределенности, расширение информационного пространства и глобализация общества. В связи с глобальными историческими переменами в обществе происходят реальные изменения современного ребенка. Проблема исследования детства в современном мире является достаточно актуальной. Расширение информационного пространства и глобализация общества вызывает интерес к кросс-культурным исследованиям, однако Т.Д. Марцинковская констатирует, что в этом контексте психология детства все еще мало исследована как комплексная проблема [1].

Дошкольный возраст – период осознания ребенком самого себя, мотивов и человеческих отношений. При изучении особенностей личностного развития детей одной из самых значительных и актуальных тем в психологической науке можно считать проблему становления самосознания ребенка. Наиболее явно самосознание проявляется в самооценке, в том, как ребенок оценивает свои достижения и неудачи, свои качества и возможности [2]. Самооценка, являясь центральным звеном произвольной саморегуляции, определяет направление и уровень активности человека, его отношение к миру, к людям, к самому себе. Самооценка имеет множество связей и отношений со всеми психическими образованиями личности и выступает важной детерминантой всех форм и видов деятельности, и общения. В старшем дошкольном возрасте происходит качественный скачок в развитии самооценки [3]. Большинство исследователей доказывают, что на самооценку ребенка оказывает се-

рьезное влияние тревожность (Л.И. Божович, 2008 [4]; М.З. Неймарк, 1975 [5]; А.М. Прихожан, 2007 [6]).

Проблема изучения психологических и физиологических показателей психических состояний, и устойчивых эмоционально-личностных нарушений была поставлена в работах Р.Б. Кеттела, посвященных тревожности. Практическая значимость исследований по данной тематике состоит в подготовке современного ребенка к полноценной деятельности в новом изменяющемся мире. Дошкольное детство является уникальным периодом активного познания окружающего мира, человеческих отношений, осознания себя как части предметного и социального мира, развития способностей. В дошкольном возрасте формируются важные элементы, входящие в структуру самосознания: половозрастная идентификация, притязания на признание, психологическое время личности. Своевременность развития данных структурных элементов самосознания влияет на дальнейшую социализацию ребенка.

Анализ последних исследований и публикаций, в которых рассматривались аспекты этой проблемы и на которых обосновывается автор; выделение неразрешенных ранее частей общей проблемы. В научной психологической литературе самооценка рассматривается как обобщенное, устойчивое внеситуативное и дифференцированное отношение ребенка к себе (Л.С. Выготский, 1984) [7], как «отношение к себе», которое наряду с «познанием себя» входит в самосознание (А.Г. Спиркин, 2006) [8]; устойчивая интеграция самопознания и отношения к себе (И.И. Чеснокова, 1977 [9]); результат самопознания (К.К. Платонов, 1972 [10]). Изучены факторы влияющие на формирование самооценки дошкольника: позиция по отношению к родителям (Е.Н. Васильева, 2015 [11]); сопоставление образа реального Я с образом идеального Я, интериоризация реакций социума на данного индивида (А.В. Захарова, 1993 [12]); организованная игровая деятельность (Л.Ю. Шавшаева, Л.С. Самсоненко, 2017 [13]).

Ряд исследований выявили взаимосвязь самооценки с гендерной идентичностью (В.С. Чернявская, 2015 [14]) с оценками окружающих (А.И. Липкина, 1976 [15]; Г. Селевко, 2002 [16]), с уровнем притязаний (Л.С. Славина, 1966 [17]), с особенностями игровых отношений (Л.И. Уманец, 1987 [18]), с соматическим здоровьем дошкольников (З.Я. Баранова, 2018 [19]).

Тревожность рассматривается как переживание эмоционального дискомфорта, связанное с возможным неблагополучием, с предчувствием опасности [6], привлекающее внимание к возможным трудностям, препятствиям для достижения цели, позволяющее мобилизовать силы, как обязательная характеристика активной деятельности личности [4]. Рядом авторов получены достаточно согласованные результаты в исследовании влияния тревожности на эффективность деятельности: тревожность способствует успешности деятельности в относительно простых для индивида ситуациях и препятствует и даже ведет к полной дезорганизации деятельности – в сложных (Г.Ш. Габдреева, 1990 [20]; Ю.Л. Ханин, 1980 [21]; Х. Хекхаузен, 1986 [22]). Изучены особенности взаимосвязи тревожности с личностными, интеллектуальными особенностями, особенностями восприятия (Ю.М. Забродин 1989 [23]; И.А. Мусина, 1993 [24]), полом, параметрами социальной, школьной среды (И.П. Шкуратова, 1994 [25]), особенностями школьной адаптации (В.А. Гуров, 2009 [26]), поведение в экзаменационной ситуации (С.В. Коваленко, 2010 [27]), уровнем притязаний (Я. Рейковский, 1979 [28]), типами акцентуаций (А.В. Захарова, 1993 [12]). Ряд исследований посвящены изучению роли тревожности в возникновении неврозов и психосоматических расстройств у детей (Ю.А. Александровский, 1993 [29]; В.А. Ананьев, 1988 [30]; Н.Д. Былкина, 1995; [31]). Ряд исследований посвящены рассмотрению частных видов тревожности в детском возрасте: возникающей в образовательном про-

цессе (А.К. Дусавицкий, 1982 [32]; Т.А. Нежнова, Е.В. Филиппова, 1983 [33]), тревожности ожиданий в социальном общении (И.В. Никитина, Холмогорова, 2010 [34]), «компьютерной» тревожности (А.Е.Сережкина, 2012 [35]; С.Е. Жуликов, О.В. Жуликова, 2013 [36]). А также рассмотрению факторов, способствующих формированию тревожности (А.М. Прихожан, 2007 [6]; С.А. Великова, 2014 [37]).

Формирование целей статьи (постановка задания). Данное эмпирическое исследование направлено на изучение особенностей самооценки и тревожности детей 5-7 лет в России и Германии. Мы предполагаем, что формирующиеся под влиянием социальных условий особенности самооценки и тревожности имеют различия у российских и немецких дошкольников.

Изложение основного материала исследования с полным обоснованием полученных научных результатов.

Выборка составила 150 детей в возрасте 5-7 лет, посещающих дошкольные учреждения г. Орска (Россия) и г. Люнебург (Германия). Диагностическая работа осуществлялась на базе МДОУ ЦРР «Радуга» № 94 г. Орска Оренбургской области и Нидерзагсен г. Люнебург Oedeme Kindergarten. В исследовании использованы следующие психодиагностические методики: методика «Лесенка» В.Г. Щур [38], тест изучения тревожности Р. Тэммл, М. Дорки, В. Амена, [39]. Сравнение российской и немецкой выборки осуществлялось с использованием критерий U-Манна-Уитни.

Таблица 1 – Средние значения показателей тревожности и самооценки

Категория детей	Средние значения			
	Самооценка 5-6 лет	Самооценка 6-7 лет	Тревожность 5-6 лет	Тревожность 6-7 лет
Россия	53,4	47	17,5	8,3
Германия	58,2	52,6	16,3	11,5

Анализ полученных средних значений показал, что с увеличением возраста дошкольников наблюдается тенденция снижения уровня самооценки и тревожности. Особенно заметным по сравнению с немецкой выборкой является снижение уровня самооценки и тревожности у российских дошкольников 6-7 лет. При этом показатели самооценки и тревожности во всех исследуемых группах находятся в рамках возрастной нормы. Результаты настоящего исследования соотносятся с данными, полученными Е.А. Кедяровой и О.А. Белобрыкиной, в соответствии с которыми к концу дошкольного возраста у детей становятся более выраженными элементы рефлексии, следовательно, они начинают более критично относиться к себе. В свою очередь, повышение самокритичности закономерно обусловлено изменением отношения к взрослым, чьи оценки начинают играть более существенную роль в процессе личностного становления ребенка. Показатели тревожности свидетельствуют об эмоциональной приспособленности ребенка к социальным ситуациям, дают косвенную информацию об особенностях взаимоотношений ребенка со сверстниками и взрослыми. Тревожность, в отличие от самооценки, является менее динамичным образованием в дошкольном возрасте.

Для выявления различий между показателями самооценки и тревожности у дошкольников России и Германии был использован критерий U-Манна-Уитни.

Были получены следующие различия (таблицы 1 и 2).

Таблица 2 – Достоверность различий показателей самооценки дошкольников России и Германии

Показатель	Эмпирическое значение U	Уровень значимости
Самооценка (5-6 лет)	249,5	0,218
Самооценка (6-7 лет)	845,5	0,005

Результаты сравнительного анализа показали, что

получены статистически достоверные различия по показателю самооценки между группами российских и немецких дошкольников 6-7 лет ($p=0,005$), в то время как статистически достоверные различия по показателю самооценки между теми же группами детей в возрасте 5-6 лет отсутствуют ($p=0,218$).

Таблица 3 – Достоверность различий показателей тревожности дошкольников России и Германии

Показатель	Эмпирическое значение U	Уровень значимости
Тревожность (5-6 лет)	100,5	0,089
Тревожность (6-7 лет)	526	0,224

Результаты сравнительного анализа показали, что на уровне статистической тенденции обнаружены различия по показателю тревожности между группами российских и немецких дошкольников 5-6 лет ($p=0,089$). Различия показателей тревожности у 6-7-летних детей не выявлены ($p=0,224$).

Выводы исследования и перспективы дальнейших изысканий данного направления.

С увеличением возраста дошкольников наблюдается тенденция снижения уровня самооценки и тревожности при сохранении их в рамках возрастной нормы. У российских дошкольников снижение данных показателей проявляется сильнее, чем у немецких. Развитие самооценки в старшем дошкольном возрасте связано с реалистической оценкой детьми своих умений, результатов своей деятельности и конкретных знаний. Свои личностные качества в рассматриваемый период дети оценивают менее объективно. К концу дошкольного возраста создаются благоприятные условия для развития когнитивного компонента самооценки, происходит интеллектуализация отношения ребенка к себе, преодоление прямого влияния взрослых на самооценку ребенка.

В ходе статистического анализа выявлены достоверные различия по ряду показателей самооценки и тревожности между дошкольниками, входящими в российскую и немецкую выборки. Полученные эмпирические факты могут быть интерпретированы как проявление этнокультурной вариативности самооценки и тревожности. Данные показатели говорят о влиянии социальных условий (социально-экономических, социально-культурных, экономических) на их формирование. Результаты данного исследования нуждаются в дальнейшей эмпирической проверке.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Марцинковская Т. Д. Психического развитие современного дошкольника-константы и трансформации // Мир психологии. 2015. № 1 (81).
2. Мухина В.С. Детская психология. М.: Просвещение, 1999. 272 с.
3. Бернс Р. Развитие Я – концепция и воспитание / под ред. В.Я. Пилиповского. М.: Прогресс, 1986.
4. Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте. СПб.: Питер, 2008. 398 с.
5. Неймарк М.З. Некоторые проблемы личности школьника [Текст] / М.С. Неймарк, д-р психол. наук. Москва: Знание, 1975. 64 с.
6. Прихожан А.М. Тревожность у детей и подростков: психологическая природа и возрастная динамика. Воронеж: НПО «МОДЕК», 2007. 304 с.
7. Выготский Л.С. Собрание сочинений: В 6 т. Т. 4: Детская психология. М.: Педагогика. 1984.
8. Спиркин А.Г. Философия: Учебник. 2-е изд. М.: Гардарики, 2006. 736 с.
9. Чеснокова И.И. К вопросу об исследовании самосознания в психологическом аспекте // Личность и деятельность: Тез. докл. V Всесоюз. Съезда психологов СССР. М., 1977. С. 29-30.
10. Платонов К.К. О системе психологии. М.: Мысль, 1972. 312 с.
11. Васильева Е.Н. Детские роли и их взаимосвязь с

самооценкой, уровнем тревожности и восприятием дошкольником семейной ситуации // Современные проблемы науки и образования. 2015. № 2-3.

12. Захарова, А.В. Психология формирования самооценки. М., 1993. 274с.

13. Шавшаева Л.Ю., Самсоненко Л.С. Формирование адекватной самооценки старших дошкольников в процессе игровой деятельности // Азимут научных исследований: Педагогика и психология. 2017. № 4 (21).

14. Чернявская В.С., Буслова А.Ф. Гендерные различия самооценки дошкольников // Концепт. 2015. № 7.

15. Липкина А.И. Самооценка младшего школьника. М., 1976.

16. Селевко Г. Технология саморазвития личности школьников // Воспитание школьников. 2002. № 4. С. 9-14.

17. Славина Л.С. Дети с аффективным поведением. М., 1966.

18. Уманец Л.И. Роль самооценки в игровых отношениях дошкольников // Вопросы психологии. № 4. 1987. 61 с.

19. Баранова З.Я. Самооценка и соматическое здоровье старших дошкольников // Актуальные проблемы развития государственной молодежной политики / Сборник научных статей (Материалы Всероссийской научно-практической конференции) / под ред. Мерзляковой Г.В., Баталовой Л.В., Даньшиной С.А., Меншатовой О.В., Михалёвой Е.И., Васюра С.А. Издательский центр «Удмуртский университет», 2018.

20. Габдреева Г.Ш. Формирование способности к самоуправлению психическим состоянием у студентов с высоким уровнем тревожности: автореф. дис. ... канд. психол. наук. Казань, 1990.

21. Ханин Ю.Л. Психология общения в спорте. М.: Физкультура и спорт, 1980. 208 с.

22. Хекхаузен Х. Мотивация и деятельность. Т. 1. М., Педагогика, 1986.

23. Забродин Ю.М., Сосновский Б.А. Мотивационно-смысловые связи в структуре направленности человека // Вопросы психологии. 1989. № 6.

24. Мусина И.А. Взаимосвязь самостоятельности познавательной деятельности и тревожности личности. М., 1993.

25. Шкуратова, И.П. Когнитивный стиль и общение. Ростов-на-Дону, 1994. 155 с.

26. Гуров В.А. Тревожность и здоровье младших школьников // Вестник ТГПУ. 2009. № 4.

27. Коваленко С.В. Индивидуальные особенности и экзаменационная тревожность школьников: теоретический анализ и перспективы исследования // Преподаватель XXI век. 2010. № 1.

28. Рейковский Я. Экспериментальная психология эмоций. Перевод с польского и вступительная статья В.К. Вилюнаса / под общ. ред. О.В. Овчинниковой. М.: Прогресс, 1979. 392 с.

29. Александровский Ю.А. Пограничные психические расстройства. М., 1993.

30. Ананьев В.А. Психологическая характеристика тревоги у больных с предъязвенными состояниями и язвенной болезнью двенадцатиперстной кишки: автореф. дисс...канд. психол. наук. Л., НИПНИ им. В.М. Бехтерева, 1988.

31. Былкина Н.Д. Соотношение самооценки и уровня притязаний в «норме» и при психосоматической патологии: дис. ... канд. психол. наук. М., 1995.

32. Дусавицкий А.К. Зависимость между интересом и тревожностью в учебной деятельности младших школьников. Вопросы психологии. 1982. № 3.

33. Нежнова Т. А., Филиппова Е, В. Исследование эмоционального отношения к школе и учению у детей шести и семи лету. Новые исследования в психологии. 1983. № 2.

34. Никитина И.В., Холмогорова А.Б. Социальная

тревожность: содержание понятия и основные направления изучения. Часть 1. Социальная и клиническая психиатрия. 2010. № 1.

35. Серёжкина А. Е. Отношение к компьютеру и информационным технологиям как психолого-педагогическая проблема. Вестник Казанского технологического университета. 2012. № 23.

36. Жуликов С. Е., Жуликова О. В. Факторы компьютерной тревожности в освоении информатики // Гаудеамус. 2013. № 2 (22).

37. Великова С.А. Тревожность детей старшего дошкольного возраста // Проблемы и перспективы образования XXI века. 2010. № 5. С. 3-7.

38. Шур В.Г. Методика изучения представления ребенка об отношениях к нему других людей // Психология личности. Теория и эксперимент. М., 1982.

39. Практикум по возрастной психологии / под ред. Л.А.Головей, Е.Ф.Рыбалко. СПб.: Речь, 2002.

Статья поступила в редакцию 27.06.2018

Статья принята к публикации 27.08.2018

КОМПЛЕКСНЫЙ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ПОДХОД К АДАПТАЦИИ ПРИЕМНЫХ ДЕТЕЙ В СОЦИУМЕ И СЕМЬЕ

© 2018

Ломакина Наталья Марковна, аспирант кафедры педагогической психологии
института психологии социологии и социальных отношений
Московский городской педагогический университет

(119991, Россия, Москва, ул. Малая Пироговская, дом 1, строение 1, e-mail: ndimant@mail.ru)

Аннотация. В данной статье приводится обоснование необходимости оптимизации процессов адаптации приемного ребенка в патронатной семье. Выявленные проблемы, негативно влияющие на социализацию ребенка, необходимо решать на основе комплексного психолого-педагогического подхода, с применением инновационных методик и технологий. В статье анализируются подходы к организации комплексного психолого-педагогического сопровождения адаптации приемного ребенка, изучается содержание организационного, педагогического и социально-психологического аспектов. Разработаны направления в рамках комплексной программы сопровождения, касающиеся коррекции родительского поведения и нового подхода к процессу развития ребенка в патронатной семье с вектором в сторону выявления скрытых резервов и способностей. Приводятся методы диагностической, просветительской и коррекционной деятельности в рамках психолого-педагогического сопровождения. Дается обоснование изменения стиля коррекционного воздействия, изменения методологии разработки коррекционных программ. Представленная программа комплексного психолого-педагогического сопровождения включает в себя 5 этапов, их цели связаны с развитием эмоциональной и личностной сферы детей, коррекцией их когнитивных функций, коммуникативных и адаптационных возможностей. Благодаря выбранным методам и приемам реализации программы, включающим психодиагностику, арт-терапию, массажную терапию, тренинги, ЛФК, происходит системное воздействие на становление и развитие физических и психологических характеристик и адаптационных возможностей приемного ребенка.

Ключевые слова: Адаптация, приемные дети, родители, психолого-педагогическое сопровождение, коррекция, диагностика, развитие.

INTEGRATED PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL APPROACH TO ADAPTATION OF FOSTER CHILDREN IN SOCIUM AND FAMILY

© 2018

Lomakina Natalia Markovna, postgraduate student of the Department of Pedagogical Psychology
of the Institute of Psychology of Sociology and Social Relations
Moscow City Pedagogical University

(119991, Russia, Moscow, Malaya Pirogovskaya St., Building 1, Building 1, e-mail: ndimant@mail.ru)

Abstract. This article provides a justification for the need to optimize the processes of adaptation of the foster child in the foster family. The identified problems that negatively affect the socialization of the child should be solved on the basis of a comprehensive psychological and pedagogical approach, using innovative techniques and technologies. The article analyzes the approaches to the organization of complex psychological and pedagogical support of the adopted child adaptation, the content of organizational, pedagogical and social psychological aspects is studied. Developed areas within the integrated programme of support relating to the correction of parental behavior and a new approach to the process of development of the child in foster care with a vector in the direction of identifying hidden reserves and talents. The methods of diagnostic, educational and correctional activities in the framework of psychological and pedagogical support are given. The substantiation of change of style of corrective influence, change of methodology of development of corrective programs is given. The presented program of complex psychological and pedagogical support includes 5 stages, their goals are related to the development of emotional and personal sphere of children, correction of their cognitive functions, communicative and adaptive capabilities. Thanks to the chosen methods and techniques of the program, including psychodiagnostics, art therapy, massage therapy, training, exercise therapy, there is a systemic impact on the formation and development of physical and psychological characteristics and adaptive capabilities of the foster child.

Keywords: Adaptation, adoptive children, parents, psychological and pedagogical support, correction, diagnostics, development.

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

Необходимость данного исследования обусловлена недостаточной изученностью проблем организации психолого-педагогического сопровождения процесса адаптации приемных детей в семье и обществе.

В настоящее время выявлено множество факторов, отрицательно влияющих на интеграцию ребенка в патронатную семью. Среди наиболее актуальных проблем адаптации исследователи выделяют следующие:

- недостаточная информированность приемных родителей и, как следствие, дезориентированность в вопросе стартовых позиций и навыков ребенка;

- отсутствие зрелых, ответственных решений приемных родителей, основанных на сопоставлении адаптивных возможностей ребенка, своих собственных потенций и последствий его интеграции в существующую семейную систему;

- отсутствие педагогических и коммуникативных компетенций приемных родителей, связанных с недостаточными знаниями о специфике их воспитания, неформированными умениями и навыками общения и конструктивного взаимодействия с детьми, развития их

эмоционально-психологических качеств,

- недостатки в организации психолого-педагогического сопровождения в педагогических учреждениях и психологических центрах, отсутствие комплексных программ, направленных на компенсацию последствий депривации, выработку форм поведения и эмоционального реагирования, способствующих дальнейшей социализации ребенка.

Все эти проблемы характерны для возникающих противоречий между актуальностью разрешения проблем процесса адаптации приемного ребенка и существующими подходами к его оптимизации, устранению сложностей на пути к успешной социализации.

Поэтому мы считаем важным разработку комплексного психолого-педагогического подхода к устранению данного противоречия.

Цель работы: разработка методологии программы комплексного психолого-педагогического сопровождения адаптации приемного ребенка с учетом как традиционных, так и инновационных подходов.

Таким образом, мы считаем важным рассмотреть комплекс психолого-педагогических мероприятий, осуществляемых по следующим направлениям деятельно-

сти:

- диагностическая: касающаяся оценки психологической готовности родителей и семейной системы в целом;
- просветительская: проведение информационных бесед, лекций, тренингов по вопросам повышения родительской компетентности;
- коррекционная, связанная с разработкой программ развития качеств родителей и детей (навыки эффективного общения, эмоционально-волевая сфера, когнитивные способности и т.д.)

Изложение основного материала исследования с полным обоснованием полученных результатов. На основе анализа существующих методов и подходов психолого-педагогического сопровождения семьи, адапционных процессов при интеграции приемного ребенка, было выявлено, что к основным из них исследователи [1,3,4] относят:

- подготовку кандидатов в приемные родители;
- диагностика их готовности;
- подбор приемной семьи и ее психологическое сопровождение;
- подготовка психологов, социальных педагогов, учителей, способных участвовать в обеспечении комплексного подхода к адаптации.

Таким образом, для достижения высоких результатов процесса адаптации, требуется учет трех взаимосвязанных аспектов. На рисунке 1 представлена комплексная модель, разработанная Шмониной Н.В.

Мы разделяем подход автора к организации социально-психологической адаптации приемных детей с учетом данных аспектов, что в совокупности будет способствовать «обеспечению стабильности размещения ребенка в семье, оказанию преждевременной помощи в преодолении конфликтных и кризисных ситуаций во взаимоотношениях между родителями и приемным ребенком».

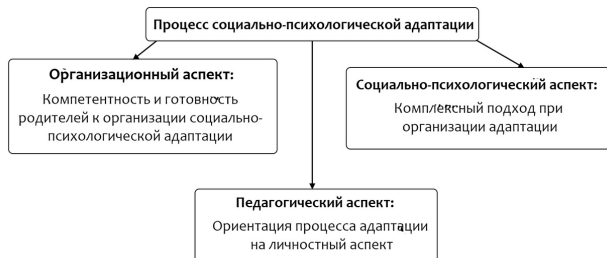


Рисунок 1 - Комплексная модель к организации социально-психологической адаптации приемных детей

Одной из важных задач реализации организационно-го аспекта является методика оценки психологической готовности кандидатов в приемные родители, к основным задачам которой относят (по О.Г. Япаровой):

- диагностику мотивационной готовности кандидата;
- изучение его психолого-педагогической компетентности, реалистичности представлений о ребенке;
- диагностику его эмоционально-волевой готовности. [6].

Практики, исследующие данную проблему, указывают на необходимость использования идеографического и мультимодального подхода к диагностической работе с кандидатами в приемные родители.

Так, Ослон В.Н. [3] предлагает использовать несколько методов оценки психологической готовности родителей в рамках мультимодального подхода, представленных на рисунке 2.

Наиболее признанной методикой, является диагностический алгоритм, представленный в практическом руководстве по психологическому отбору кандидатов в замещающие родители (авторы: Махнач А.В, Прихожан А.М., Толстых Н.Н). [2].

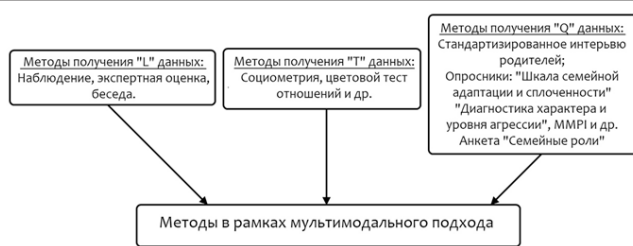


Рисунок 2 - Методы оценки психологической готовности родителей в рамках мультимодального подхода

Основные характеристики авторской концепции психодиагностики представлены в таблице 1.

Таблица 1 - Характеристики авторской концепции психодиагностики (Махнач, А.В. и соавторы)

Задачи	Модели психодиагностики	Алгоритм обследования	Результаты
Выявление и оценка условий, повышающих уровень рисков функционирования замещающей семьи	«Модель отсева» - с целью выявления явных противопоказаний для выполнения функций замещающего родителя.	1. Проведение интервью с целью отсева несоответствующих кандидатов, выявления черт, нуждающихся в проверке.	Комплексное психологическое заключение с оценкой пригодности/непригодности кандидата.
- определение «факторов, обеспечивающих безопасность семейной среды»	«Модель подбора» - с целью выбора лучшего претендента из тех, кто не имеет противопоказаний	2. Проведение тестов с целью выявления психопатий, зависимостей. При их выявлении - отсева кандидатов.	
- определение проблемных сфер семейной системы		3. Выявление адаптивных возможностей семьи.	

Педагогический аспект сопровождения должен основываться на признании ценности психологического развития ребенка, «ценности его индивидуального пути развития и ценности самостоятельного выбора ребенком своего жизненного пути» [1].

Таким образом, можно сделать вывод о необходимости комплексного подхода к оценке психологической готовности будущих приемных родителей, включающего в себя диагностику параметров: личностной и мотивационной готовности, а также психолого-педагогической и коммуникативной компетентности кандидатов.

Исследуя психологические особенности ребенка, необходимо помнить, что ребенок входит в приемную семью, с неким багажом психологическим генетическим, психологическим, эмоциональным, а также полученным в результате опыта, который он приобрел в условиях, которые не подвластны моментальному пониманию со стороны приемных родителей по причине фактической закрытости данного периода. Поэтому, мы считаем обоснованным применение не только традиционных подходов к оптимизации адаптационных процессов, но и

На рисунке 3 представлен комплексный подход организации психолого-педагогического сопровождения, с учетом традиционных этапов и методов адаптации, а также желаемых результатов в деятельности и поведении как родителей, так и приемных детей.

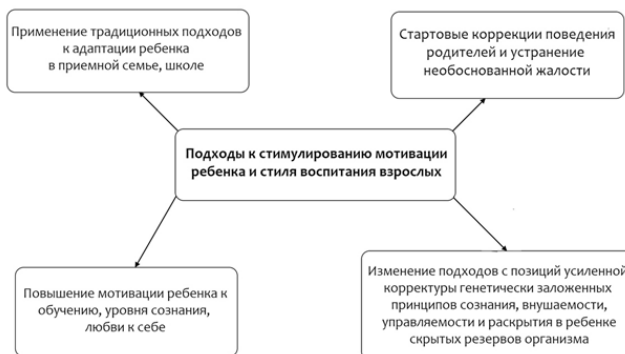


Рисунок 3 - Комплексный подход организации психолого-педагогического сопровождения

В рамках традиционного подхода осуществляется система подготовки родителей и детей. Родители про-

ходят ряд диагностических процедур, о которых было сказано ранее. Дети, в свою очередь, анализируются на предмет медико-психологической коррекции, реабилитации и подготовки ребенка. Ведется совместная работа родитель + ребенок в совместных занятиях, удаленном общении и т.д. в работе с родителями учитываются ресурсные показатели семьи, включая состав семьи, стабильность и семейная иерархия, а также возраст приемных родителей их образование, уровень социального и психологического комфорта.

Просветительская работа с родителями должна преследовать несколько целей: 1) понимание уникальности и особенностей психологических качеств ребенка, наличия у него отделенного от приемных родителей «багажа», различий в восприятии и менталитете.

2) получение знаний об этапах развития человеческой личности, получения рекомендаций по стимулированию развивающей воспитательной и учебной деятельности ребенка;

3) знакомство с новыми способами общения и взаимодействия в рамках лекториев и т.д.

На рисунке 4 представлены этапы развития ребенка и связанных с ними «багаж», часто усложняющий адаптационный процесс, приведены рекомендации на примере II-ого физиологического этапа жизни ребенка.



Рисунок 4 - Этапы развития ребенка и рекомендации

В рамках традиционной коррекционной работы осуществляются мероприятия по развитию навыков педагогической и коммуникативной компетентности родителей, представлены ниже:

1. Проведение бесед и круглых столов. Возможные темы: Принципы и правила конструктивного диалога с ребенком, Ошибки в общении, или как правильно оказывать психологическое влияние?

2. Тренинги и мастер-классы. Возможные темы тренингов: «Мой стиль взаимодействия в семье», «Как провести занятие с ребенком, используя его потенциал?» Тактики поведения в трудных ситуациях воспитания. «Развивающие игры и примеры»

3. Разработка индивидуальных рекомендаций, проведение консультаций. Рекомендации по организации совместных семейных мероприятий;

- по созданию семейных традиций с целью формирования совместных переживаний привязанности;
- по личностному росту и развитию родителя, в том числе с составлением списка рекомендуемых книг;
- по организации сотрудничества с учителями, психологами и социальными педагогами.

Не оспаривая необходимости применения традиционных подходов, мы считаем важным внедрение инновационных методов в разработку комплексных коррекционных программ, оптимизирующих адаптацию при-

емного ребенка в семье и обществе. В проведенной нами исследовательской работе, основным направлением стала диагностика и коррекция психики детей раннего школьного возраста с целью компенсации последствий депривации, улучшения дальнейшей социализации в приемной семье и обществе. В частности, целью явилась разработка программы и её реализация в рамках работы по коррекции когнитивной и волевой сфер развития младших школьников в приемных семьях. Основные этапы разработки программы:

Первый этап: знакомство с методами. Выявление особенностей развития когнитивной, волевой и мотивационной сфер в зависимости от стартовых показателей групп испытуемых и сопутствующих обстоятельств (личностного персонафицированного базиса, особенностей сознания, воспитания, среды, механизмов побуждения, жизненного и социального опыта и т.д.).

Второй этап: принятие себя, осознание прошлого, вплоть до начала работы по коррекции, важна сопутствующая работа с болью, неудачами прошлого.

Третий этап: Изживание негативизма, чувства жалости к себе, собственной неполноценности, устранение пограничных состояний, обид, причиненных психологическими травмами прошлого.

Четвертый этап: Эмоциональный прогресс, расцвет развития когнитивной, волевой и мотивационной сфер, окончание корректировки личности.

Пятый этап: Гармонизация, адаптация в семье и школе.

Основные характеристики разработанной программы предложены в таблице 2.

Таблица 2 - Основные характеристики программы

Цели программы	Разделы программы	Сущность и задачи каждого раздела и применяемого метода
1. Развить эмоциональную сферу личности: эмпатичность, снижение тревожности, застенчивости;	Первичная диагностика;	стартовое исследование когнитивных функций приемных детей
2. Развить волевые качества личности;	Эмоции;	Игры на формирование положительных эмоций «Ласковое имя» и другие, регуляция эмоций в арт-терапии, с использованием ароматерапии и т.д.
3. Освоить адекватные способы коммуникации;	Арт-терапия;	Терапия лепкой, музыкальная терапия, рисование песком. Происходит развитие творческих способностей, воображения. Активизация и синхронизация работы обеих полушарий. Помогает при перевозбуждении, отреагировании эмоций;
4. Отработать навыки активного слушания;	Личность;	Проведение тренингов личностного роста, развития соответствующих качеств, уроки риторики по технологии 25 кадр, направленных на стимуляцию мозговой активности по принципу «отдых работа».
5. Развить самопознание через творческую деятельность;	Воля;	общественно-полезный труд, упражнение на развитие воли. Тренинг «Волевые качества»
6. Обеспечить социально приемлемые выходы агрессивности и другие негативные чувства,	Работа с родителями.	Групповая работа в семейном консультировании.
7. Развитие и коррекция когнитивных функций детей	Массажная терапия. Физическая активность;	Применение терапии аппликаторами Ляпко; самомассаж пальцев рук перед занятиями и т.д. командные игры, спортивные мероприятия, зарядка. ЛФК
	Итоговая диагностика.	сличительная аналитика данных посредством контрольных измерений и тестов

Выводы исследования:

- Выявлено, что существующие психолого-педагогические подходы к оптимизации адаптации приемных детей имеют ряд ограничений, проявляющихся в проблеме недостаточной психологической готовности родителей, отсутствии комплексных программ совместного развития в системе «родитель - приемный ребенок».

- Установлено, что при организации психолого-педагогического процесса необходимо учитывать три взаимосвязанных аспекта: организационный, педагогический и социально-психологический.

- Выявлено, что в рамках организационного аспекта исследуется психологическая готовность кандидатов в приемные родители, которая выражается в наличии коммуникативной и психолого-педагогической компетентности, а также мотивационной и личностной готовности. Социально-психологический аспект реализуется посредством вовлечения разного рода специалистов;

учителей, социальных педагогов, медработников, психологов, воспитателей и т.д.

- Показано, что традиционный подход психолого-педагогического сопровождения, основанный на системной работе по усиленной корректуре заложенных генетически и социально качеств ребенка, является недостаточно эффективным. Он требует смещения акцента с коррекции на мобилизацию скрытых резервов организма, повышения уровня самосознания и любви к себе у приемных детей. Такой взгляд на сущность адаптации ребенка влияет и на совокупность методов и направлений деятельности по развитию его личностных качеств и оптимизации процессов социализации.

-разработана программа по коррекции когнитивной и волевой сфер развития младших школьников в приемных семьях на основе кроссдисциплинарного подхода к изучению особенностей развития когнитивной, волевой и мотивационной сфер, стилей и особенностей воспитания, ребенка в приемной семье. Показаны основные цели и разделы программы, их содержание и задачи.

Заключение. Подход к процессу адаптации ребенка в приемной семье, социализация и профессиональное становление ребенка в учебной деятельности в начальной школе, а так же общее личностное самосовершенствование возможно как традиционной усидчивостью, системным подходом к процессу познания, наработками, поступательно и планомерно в рамках подходов «от А до Я», так и путем подмены понятий с применением эффекта плацебо с правильной установкой ориентиров «от простого к разумному» с расширением границ сознания, путем применения нетрадиционных способов получения знаний и навыков.

Изучение существующих подходов и методов психолого-педагогического сопровождения показал, что необходимо вносить изменение в методологию разработки коррекционных программ, в связи со смещением вектора планируемых результатов. Для того, чтобы действительно, оказать помощь родителям и детям в сложном процессе интеграции в семейную систему без дополнительных рисков для всех, необходимо уделить внимание стилю коррекции. Только понимая важность коррекции с целью активизации скрытых ресурсов психики родителя и ребенка, становится возможной реализация эффективной психолого-педагогической поддержки адаптационного процесса.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Гударенко П.В. Сущность и содержание социально-педагогического сопровождения адаптации ребенка в приемной семье//Ученые записки Российского государственного социального университета. 2015.- Т. 14, № 2 (129). - С. 42-53.

2. Махнач А.В., Прихожан А.М., Толстых Н.Н. Психологическая диагностика кандидатов в замещающие родители: Практическое руководство. – М., 2013.- С.20-22.

3. Ослон, В.Н. К концепции психологического сопровождения замещающей семьи / В. Н. Ослон // Психологическая наука и образование. – 2009. – № 3. – С. 44 – 52.

4. Поставнев В.М., Поставнева И.В. Психологическая готовность кандидатов в приемные родители. - М.: Общество с ограниченной ответственностью «Издательство «Экон-Информ», 2015. - 195 с.

5. Шмони́на Н.В. Социально-психологическая адаптация детей, оставшихся без попечения родителей в системе постинтернатного сопровождения // В сборнике: Формы и методы социальной работы в различных сферах жизнедеятельности. Материалы II Международной научно-практической конференции. -2013.- С. 410-413.

6. Япарова О.Г. Социально-психологические детерминанты успешного приемного родительства: Автореф. дис. канд. психол. наук.- М., 2009. – 25 с.

Статья поступила в редакцию 04.07.2018

Статья принята к публикации 27.08.2018

СОВРЕМЕННЫЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ К РАБОТЕ С ЭМОЦИОНАЛЬНО-ЛИЧНОСТНЫМИ НАРУШЕНИЯМИ

© 2018

Максудова Елена Антоновна, старший преподаватель
Московский государственный психолого-педагогический университет
(127051, Россия, Москва, ул. Сретенка, 29, email: emax84@ya.ru)
Максудов Михаил Юрьевич, аспирант
Психологический институт РАО
(125009, Россия, Москва, ул. Моховая, 9с4, email: maxm92@ya.ru)

Аннотация. В настоящей работе уточняется определение эмоций; проводится граница между пониманием эмоций с научной и житейской точки зрения; устанавливается связь между аффективной и когнитивной сферой личности; уточняются такие понятия как чувство, настроение, аффект и состояние; констатируются новые виды эмоциональных нарушений, которые все чаще встречаются в современной популяции; описываются различные психологические концепции, среди которых: теория эмоций П. Экмана, регистрирующая микровыражения 7 основных эмоций; психотерапевтическая концепция М. Лебо, расширяющая возможности осознанной работы с эмоциями через воздействие на некоторые психологические характеристики; теория саногенного мышления Ю.М. Орлова как один из видов работы с патогенным мышлением, вызывающим застревание в негативных эмоциональных состояниях; шкала сознания С. Хоккинса, расширяющая спектр эмоциональных тонов; интегральный подход К. Уилбера, позволяющий многомерно описать структуру эмоциональной сферы с последующим выбором направления психотерапевтической практики. Все выше перечисленные концепции могут быть использованы в современной психологической и психотерапевтической практике для решения проблем эмоциональной сферы; приводятся примеры эффективного использования описанных выше концепций в практической работе с людьми, имеющими нарушения в эмоциональной сфере.

Ключевые слова: эмоции, эмоционально-личностные нарушения, теории эмоций, связь аффекта и интеллекта, аффективная сфера личности, эмоционально-волевая сфера личности, психотерапия эмоционально-личностных расстройств, интегральный подход.

MODERN PSYCHOLOGICAL APPROACHES TO WORKING WITH THE EMOTIONAL-PERSONAL DISORDERS

© 2018

Maksudova Elena Antonovna, senior lecturer
Moscow State University of Psychology and Education
(127051, Russia, Moscow, 29 Sretenka str., email: emax84@ya.ru)
Maksudov Mikhail Yurievich, post-graduate student
Psychological Institute of RAO
(125009, Russia, Moscow, Mokhovaya str., 9s4, email: maxm92@ya.ru)

Abstract. In the present work the definition of emotions is clarified; the boundary between the understanding of emotions from the scientific and everyday point of view is drawn; the connection between the affective and cognitive sphere of personality is established; such concepts as feeling, mood, affect and state are clarified; new types of emotional disorders that are increasingly found in the modern population are established; various psychological concepts are described, among which: P. Ekman's theory of emotions, recording microexpressions of 7 main emotions; M. Lebo, expanding the possibilities of conscious work with the emotions via effect on some psychological characteristics; theories of sanogenic thinking Y. M. Orlov as one of the types of pathogenic thinking, a matter of getting stuck in negative emotional States; the scale of consciousness S. Hockins, broadening the range of emotional tones; the integral approach K. Wilber, allowing a multidimensional description of the structure of the emotional sphere with the subsequent choice of the direction of psychotherapeutic practice. All of the above concepts can be used in modern psychological and psychotherapeutic practice to solve the problems of the emotional sphere; examples of effective use of the concepts described above in practical work with people with emotional disorders.

Keywords: emotions, emotional-personal disorders, theories of emotions, connection between affect and intelligence, affective sphere of personality, emotional-volitional sphere of personality, psychotherapy of emotional-personal disorders, integral approach

Введение в проблему.

На сегодняшний день одним из самых востребованных направлений как в теоретической, так и в практической психологии является изучение эмоций (от лат. *emoveo* — потрясаю, волную). Существует достаточно большое количество теорий, описывающих происхождение, функции и структуру эмоций. Несмотря на это, до сих пор не выработан единый, общепринятый подход, описывающий данную проблематику наиболее полно и подробно.

Традиционное определение эмоций можно обнаружить в словаре Ожегова, где эмоция понимается как «душевное переживание, чувство» [1]. Данное определение больше характерно для житейского использования, где, чаще всего, практически полностью отсутствуют различия между эмоциями и чувствами. В психологической науке эмоции и чувства разделены между собой. Эмоции - это класс психических процессов и состояний (человека и животных), связанных с инстинктами, потребностями, мотивами и отражающие в форме непосредственного переживания (удовлетворения, радости, страха и т. д.) зна-

чимость действующих на индивида явлений и ситуаций для осуществления его жизнедеятельности [2]. Чувства понимаются как эмоциональный процесс человека, отражающий субъективное оценочное отношение к реальным или абстрактным объектам [3]. Среди основных отличий чувств от эмоций можно выделить то, что согласно классическим научным представлениям эмоции возникли раньше в процессе эволюции чем чувства, они больше связаны с биологической сферой чем с социальной, присущи как человеку, так и животным, а также носят ситуативный характер (привязаны к ситуациям и событиям, кратковременны), в отличие от чувств, которые скорее носят предметный характер (привязаны к личностно-значимым объектам, а также устойчивы и длительны). А.Н. Леонтьев разделяет между собой не только такие понятия как эмоции и чувства, но также и аффект, и настроение. Аффект понимается как эмоциональный процесс взрывного характера, характеризующийся кратковременностью и высокой интенсивностью, сопровождающийся резко выраженными двигательными проявлениями и изменениями в работе внутренних органов. Настроение

- это достаточно продолжительный эмоциональный процесс невысокой интенсивности, образующий эмоциональный фон для протекающих психических процессов [4]. Кроме того, существует еще одно понятие, тесно связанное с эмоциями – это понятие психологического состояния - одного из возможных режимов жизнедеятельности человека, на физиологическом уровне отличающийся определенными энергетическими характеристиками, а на психологическом уровне - системой психологических фильтров, обеспечивающих специфическое восприятие окружающего мира.

Также психическое состояние понимают как целостную характеристику психической деятельности за определенный период времени, показывающую своеобразие протекания психических процессов в зависимости от отражаемых предметов и явлений действительности, предшествующего состояния и свойств личности» [5].

Кроме того, наравне с исследованием эмоций, ведутся исследования эмоционально-личностных нарушений или расстройств. Это скорее полидисциплинарная область исследования, также задействующая ряд научных направлений. Среди основных эмоционально-личностных нарушений можно выделить депрессию, эмоциональную вязкость, гипертимию. Стоит отметить, что с учетом развития современных технологий и, в связи с этим, резкого изменения образа жизни возникают новые формы эмоционально-личностных расстройств, среди которых можно выделить: синдром дефицита удовлетворенности, синдром хронической усталости, синдром упущенной выгоды, невроз отложенной жизни и т.п. Так как важнейшей характеристикой эмоций является их связь с познавательными процессами, которые в значительной степени более осознанны и опосредованы речью, то искажения в эмоционально-волевой сфере неизбежно приводит к серьезным искажениям сознания и самосознания современного человека.

Современные психологические подходы к работе с эмоционально-личностными нарушениями.

Учитывая такое многообразие подходов к определению эмоций и других психологических констант, тесно связанных с ними, проанализируем различные современные подходы, что позволит наиболее полно приблизиться к пониманию природы, функций, структуры эмоциональных реакций, а также психологическим способам работы с эмоционально-личностными нарушениями.

На сегодняшний день один из самых практически ориентированных подходов к пониманию эмоций является теория эмоций П. Экмана. В ее основе лежит утверждение о том, что эмоции имеют не только внутреннее проявление, но и внешнее. Экман выделил 7 основных эмоций (радость, печаль, гнев, страх отвращение, презрение, удивление) и, используя регистрацию микровыражений на лице человека, выявил их мимические паттерны [6]. Внутренняя структура этих эмоций связана с критериями и ценностями (не всегда осознаваемыми самим человеком), реализация или нарушение которых вызывает ту или иную эмоцию [7]:

1. Радость – значимые критерии и ценности удовлетворены.
2. Печаль – значимые критерии и ценности не могут быть удовлетворены.
3. Гнев – преодолимая угроза удовлетворению значимых критериев и ценностей.
4. Страх – непреодолимая угроза удовлетворению значимых критериев и ценностей.
5. Отвращение – нарушение значимых критериев и ценностей.
6. Презрение – социальная эмоция сравнения человека с другими людьми.
7. Удивление – наличие факта, не соответствующего модели мира человека.

М. Лебо установил, что при определенных когнитивных установках, человек способен управлять своими эмоциями. Для этого необходимо понимать пси-

хологическую причину эмоции и ее функции. Кроме того, М. Лебо выводит основные компоненты эмоций: временные рамки (прошлое, настоящее или будущее используется в качестве референции эмоции), модальные операторы (словарные индикатор), участие (ассоциация / диссоциация), интенсивность, сравнение (совпадение / несовпадение), темп, критерии [8].

Таблица 1 – Причины и функции эмоций.

Причина эмоции	Эмоция	Функция эмоции
кто-то намеренно или нечаянно угрожает вашему благополучию	гнев	необходимость что-либо предпринять и не позволить нанести вред вашему благополучию или предотвратить такую возможность в будущем
появление соперника, стремящегося снизить расположение близкого вам человека	ревность	убежденность в существовании угрозы вашему эмоциональному благополучию и необходимости предпринять какие-то действия
попытки добиться результатов, слишком масштабных или многочисленных для отведенного периода времени	перегруженность	сигнал о том, что вам необходимо переосмыслить и установить приоритеты поставленных перед собой задач
информация о некоем будущем событии, к которому вам надлежит получить подготовку	тревога	осознание действия, которые следует предпринять во избежание этих ситуаций или при подготовке к ним
вы поступились собственными принципами	вина	вам следует застраховаться от повторения подобного в будущем
возможность получить «это» исчезла, и все, что вы можете сделать, — это прекратить, бросить это дело	разочарование	прекращение преследования цели, принятие этого и обращение к другим, более перспективным делам

Таблица 2 – Слова-индикаторы, соответствующие эмоциям.

Слова-индикаторы	Эмоции
Обязан	Отчаянная потребность, насущная необходимость
Должен	Вынужденность, перегруженность, одержимость
Следует	Обязанность
Следовало бы/не следовало бы	Вина, сожаление
Мог бы	Надежда, оптимизм, осторожность, осмотрительность
Могу	Способность, пригодность, уверенность, умение
Может быть, смог бы	Ранимость, опасливость, любопытство
Мог бы и сделать	Разочарование
Не могу	Беспомощность, непригодность
Не может быть сделано	Отчаяние, отгас, безнадежность
Хочу	Мотивированность, решительность, желание, энергичное стремление, страстное намерение
Буду	Упорство, решительность, терпение (когда результат поддерживается), амбициозность (для многих людей)
Не буду	Упрямство

Таблица 3 – Интенсивность эмоций.

эмоции	интенсивность по нарастанию				
	неодобрение	гнев	бешенство		
разочарование		грусть	горе		
беспокойство		расстройство	тревога	истерика	
любопытство		заинтересованность	возбуждение	страсть	одержимость
удовлетворение		радость	восторг	экстаз	

Система саногенного мышления Ю.М. Орлова рассматривается как средство работы с негативными эмоциями. Основу данной концепции составляет утверждение, согласно которому, негативные эмоции необходимо определенным образом «размысливать», т.к. подавлять их опасно для биологического здоровья, а выражение во вне может повлечь за собой деструктивные последствия для самого человека и его окружения.

Такой конструктивный способ «размысливать» негативные эмоции Орлов назвал саногенным типом мышления, в противовес патогенному мышлению, которое, наоборот, способствует возникновению и закреплению негативных эмоций. Благодаря таким негативным эмоциям как обида, вина, стыд, зависимость и возмущение человек узнает о своих неосознаваемых и нереалистических ожиданиях относительно самого себя и других людей [9].

Д. Хоккинс рассматривает эмоции, чувства и состояния в зависимости от уровня сознания, на котором находится человек. Каждому уровню сознания соответствует своя базовая эмоция или состояние [10]. Чем ниже уровень сознания, тем более негативные состояния испытывает человек.

Уровень сознания достаточно широкое понятие и преимущественно зависит от совокупности факторов, среди которых можно выделить: тип мышления, направленность восприятия, психологические установки, осознаваемые и неосознаваемые убеждения, ценности и намерения, Я-концепция и многое другое.

Таблица 4 – Признаки саногенного и патогенного мышления. (внутренний коллективный).

Саногенное мышление	Патогенное мышление
Умение концентрировать внимание, сосредоточиться на предмете размышления	Мечтательность и игра воображения, переходящие в отрыв от реальности
Умение прерывать неприятные воспоминания после того, как из них извлечены урок и опыт	Неконтролируемый повтор в мыслях о травмирующих ситуациях
Способность рассматривать свои поступки и свой опыт словно со стороны (рефлексия)	Неумение анализировать свое поведение
Осознание умственных действий, которые порождают эмоции	Непонимание происхождения эмоций и отношение к ним как к неконтролируемым явлениям
Угашение эмоциональной яркости образов прошедших событий благодаря размышлению о них в состоянии расслабления, внутреннего покоя	Частые воспоминания о прошлом с обвинениями себя и других людей
Концентрация на том, что происходит в настоящий момент	Беспокойство по поводу возможных будущих несчастий
Поведение человека определяется им самим, исходя из анализа реальной ситуации и своих подлинных чувств	Надевание маски, проигрывание усвоенных в детстве ролей, следование культурным стереотипам
Способность устанавливать с людьми близкие доверительные отношения	Побегание откровенных отношений с людьми, вместо этого стремление ими манипулировать

Интегральный подход – направление, разработанное Кеном Уилбером, на сегодняшний день одна из самых передовых и востребованных концепций, собравшая в себя большую часть знаний о многих аспектах бытия, накопленных человечеством за все время своего существования.

ШКАЛА СОЗНАНИЯ ДЭВИДА ХОКИНСА

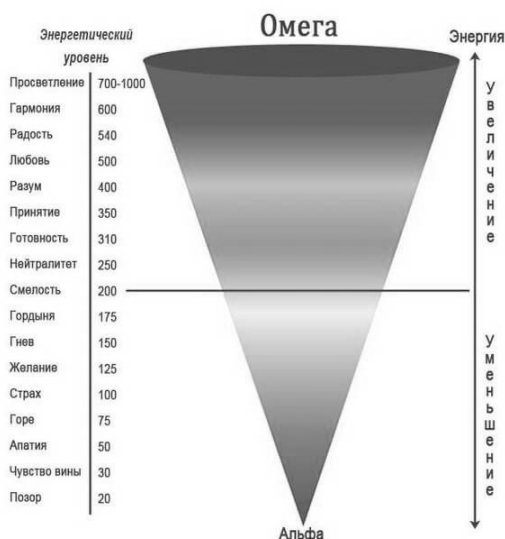


Рисунок 1 – Шкала сознания Д. Хокинса.

Интегральный подход применяется в различных областях жизнедеятельности, таких как медицина, психология, политика и др. Данный подход также можно достаточно эффективно использовать для того, чтобы описать эмоциональную сферу жизни человека. Согласно интегральному подходу многие аспекты жизнедеятельности укладываются в 4 основных измерения: внутреннее индивидуальное, внешнее индивидуальное, внешнее коллективное и внутреннее коллективное [11].

Исходя из интегральной модели можно разделить эмоциональную сферу на 4 основных уровня:

- физиологические процессы в центральной и вегетативной нервной системе (внутренний индивидуальный).
- поведение (внешний индивидуальный).
- система межличностной коммуникации и социального взаимодействия (внешний коллективный).
- культура как фактор обуславливающий проявление определенных эмоций и табуирующий проявление других эмоций или табуирующий проявление всех эмоций



Рисунок 2 – Некоторые элементы интегральной модели К. Уилбера.

Выводы и заключение.

Описанные нами подходы можно использовать для помощи людям, страдающими различного рода эмоционально-личностными расстройствами. Так, например, синтезируя знания из представленных выше подходов можно предположить, что эмоционально-личностные расстройства связаны с застреванием в негативных эмоциях (страх, гнев, печаль). Согласно теории П. Экмана можно объективно зарегистрировать наличие конкретных эмоций в определенный момент времени. Кроме того, исходя из концепции эмоций М. Лебо, человек может сознательно воздействовать на свое психологическое состояние, сознательно управлять собственными эмоциональными реакциями. Необходимо отметить, что при эмоционально-личностных расстройствах у человека снижается уровень эмоциональной гибкости, в результате чего одна или несколько эмоций проявляются практически во всех контекстах. Как правило, интенсивность таких эмоций достаточно высока. Исходя из теории Ю.М. Орлова можно предположить, что эмоционально-личностные нарушения встречаются у людей с преимущественно патогенным мышлением, поэтому эффективная психологическая помощь сводится к практическому обучению принципам саногенного мышления. Шкала сознания Д. Хокинса визуально иллюстрирует и расширяет спектр эмоциональных состояний, что позволяет ориентироваться в степени тяжести эмоциональных нарушений. Применяя интегральную модель К. Уилбера становится очевидно, что эмоционально-личностные расстройства – это системное образование и работать с ним исходя из позиции только одного измерения бытия человека (например, индивидуально-внешний уровень, соответственно, используя только систему фармакологической поддержки) является недостаточно эффективным решением. Для эффективной помощи людям, страдающим эмоционально-личностными нарушениями необходимо задействовать как можно больше измерений. Так, используя потенциал современных психотерапевтических направлений (внутренний индивидуальный уровень), методы обучения эффективным стилям поведения в различных контекстах (внешний индивидуальный уровень), развитую систему социальной поддержки (внешний коллективный уровень), а также высоко развитую культурную среду (внутренний коллективный уровень), становится возможным оказывать достаточно эффективную поддержку людям, страдающим эмоционально-личностными нарушениями.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Ожегов С.И., Шведова Н.Ю. Толковый словарь русского языка: 80 000 слов и фразеологических выражений. — 4-е изд., М.: Высшая школа, 1993. — 944 с.
2. Психологический словарь / Под ред. В. П. Зинченко, Б. Г Мещерякова. — 2-е изд., перераб. и доп.
3. Леонтьев Алексей Николаевич. Потребности, мотивы и эмоции (рус.). — Москва, 1971
4. Березанская, Н. Б., Нуркова, В. В. Психология. — Юрайт-Издат, 2003. — 576 с.
5. Левитов Н. Д. О психических состояниях человека. — М.: Просвещение, 1964. — С. 20.]
6. Экман П. Психология эмоций. СПб.: «Питер», 2012. 334 с.
7. Пелехатый М.М., Чекчурин Ю.А. НЛП-мастер. Учебное пособие. - М.: «Твои книги», 2013. - 352 с.
8. Кэмерон-Бэндлер Л, Лебо М. Заложник эмоций. - М., 2004. - 218 с.
9. Шабшин И., Цыганова Е., Управление эмоциями: книга о психологии с восточным акцентом. Ростов н/Д.: «Феникс», 2013. - 113 с.
10. Хокинс Д. От отчаянья к просветлению. Эволюция сознания. СПб.: «Весь», 2011. - 336 с.
11. Уилбер К. Интегральное видение. - М.: «Открытый мир», 2009. - 232 с.

Статья поступила в редакцию 10.08.2018

Статья принята к публикации 27.08.2018

УДК 159.91 + 612.821.1

**ГЕНДЕРНЫЕ ОСОБЕННОСТИ ПСИХОФИЗИОЛОГИЧЕСКОЙ АДАПТАЦИИ СТУДЕНТОВ
ЗАОЧНОГО ОБУЧЕНИЯ В УСЛОВИЯХ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ**

© 2018

Мальцев Виктор Петрович, кандидат биологических наук, доцент кафедры математики, естественных наук и методик обучения математике и естественным наукам*Южно-уральский государственный гуманитарно-педагогический университет
(454080, Россия, Челябинск, пр. Ленина, 69, e-mail: maltsevp@cspu.ru)*

Аннотация. В статье представлены результаты исследования нейродинамических показателей 109 студентов среднего возраста (65 женщин и 44 мужчин) как критерия адаптации к условиям учебной деятельности. Полученные результаты позволили описать нейрофизиологические процессы обследованных, характеризующие средний уровень выраженности функциональной подвижности нервных процессов, сбалансированность процессов возбуждения и торможения. Показатели церебрального гомеостаза характеризуют оптимально высокий, стабильный уровень функционального состояния и высокие функциональные возможности центральной нервной системы мужчин и женщин среднего возраста, что отражает эффективный уровень психофизиологической адаптации последних в условиях образовательной деятельности высшей школы. Выявлены различия в нейродинамических показателях мужчин и женщин по скоростно-силовым значениям. В группе мужчин отмечено укорочение латентного времени зрительно-моторных реакций, достоверно большие показатели теппинг-теста, и достоверно более точное выполнение сложного сенсомоторного теста по сравнению с женщинами в пределах нормативных значений, что характеризует более совершенную функциональную активность центральной нервной системы при восприятии и анализе информации, большую нейрональную работоспособность у мужчин. Выявленные гендерные различия сенсомоторного реагирования, вероятно, объясняются физиологическими особенностями церебральной архитектоники и психической организацией мужчин и женщин.

Ключевые слова: психофизиологические показатели, сенсомоторные реакции, функциональное состояние центральной нервной системы, умственная работоспособность, адаптация в условиях обучения, гендерные различия, студенты, заочная форма обучения.

**GENDER PECULIARITIES OF PSYCHOPHYSIOLOGICAL ADAPTATION OF STUDENTS
OF CORRESPONDENT EDUCATION IN CONDITIONS OF EDUCATIONAL ACTIVITY**

© 2018

Maltsev Viktor Petrovich, candidate of biological Sciences, associate professor of the department of mathematics, natural Sciences and methods of teaching mathematics and natural Sciences*South Ural State Humanitarian Pedagogical University
(454080, Russia, Chelyabinsk, Lenin Ave., 69 e-mail: maltsevp@cspu.ru)*

Abstract. The article presents the results of the study of neurodynamic parameters of 109 middle-aged students (65 female and 44 male) as a criterion for adapting to the conditions of educational activity. The obtained results made it possible to describe the neurophysiological processes of the subjects, characterizing the average level of functional mobility of the nervous processes, the balance of the processes of excitation and inhibition. The indices of cerebral homeostasis characterize an optimally high, stable level of functional condition and high functional capabilities of the central nervous system of male and female of middle age, which reflects the effective level of psychophysiological adaptation in conditions of educational activity of the higher school. Differences in the neurodynamic parameters of male and female in terms of speed-strength values were revealed. In the group of men there was a shortening of the latent time of motor-motor reactions, significantly higher values of the tapping test, and significantly more accurate performance of the complex sensorimotor test in comparison with women within the normative values, which characterizes the more perfect functional activity of the central nervous system in perception and analysis of information, neural functioning in men. The revealed gender differences in the sensorimotor response are probably due to the physiological features of the cerebral architectonics and the mental organization of men and women.

Keywords: psychophysiological indices, sensorimotor reactions, functional state of the central nervous system, mental performance, adaptation in learning environments, gender differences, students, distance learning.

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

Образовательная деятельность в высшей школе имеет специфическую особенность, обусловленную целевым и содержательным компонентами, условиями организации обучения и, что не маловажно, контингентом обучающихся [1, 2]. Современное высшее образование организовано на разных уровнях [2] и может охватывать онтогенетический период жизни человека от юности до пожилого возраста. В вопросах организации образования, в том числе и заочного, первоочередным ставится вопрос повышения качества и эффективности образовательного процесса, ориентированного на формирование профессионально значимых компетенций выпускника [3]. В то же время ряд авторов [3-5] отмечает, что эффективность образования, в критериях качественной успеваемости и результативности, должна строиться на основополагающем педагогическом принципе - сохранности здоровья обучающегося. В связи с этим важно исследовать не только эффективность деятельности студента, но и изучать особенности адаптивных процессов к специфическим образовательным условиям высшей школы.

Анализ последних исследований и публикаций, в ко-

торых рассматривались аспекты этой проблемы и на которых обосновывается автор; выделение неразрешенных ранее частей общей проблемы.

Образовательная деятельность наряду с другими видами физиологической активности является для организма человека энергозатратной. Когнитивная деятельность зависит от напряженности функционирования сенсорных систем, воспринимающих информацию, от состояния памяти, мышления, выраженности эмоций. Уровень учебных нагрузок у студентов заочного обучения, в виду заданных лимитов времени (периоды очной сессии) и объемов умственной деятельности, довольно высокий. Несоблюдение определенных условий сохранения здоровья обучающихся, прежде всего психофизиологического компонента (перенагрузки, переутомления и т. д.) может приводить к снижению адаптационных резервов [4, 5].

Показатели функциональных состояний и уровня когнитивной работоспособности у студентов заочников служат объективными индикаторами состояний переутомления и перенапряжения интегральных регуляторных механизмов организма обучающегося [6].

Таким образом, можно заключить, что эффективность психофизиологической адаптации к учебному

процессу в высшей школе обусловлена когнитивными и функциональными затратами организма, направленными на достижение образовательной цели [5]. Как отмечает [6] определяющая роль в обеспечении адаптационных механизмов когнитивной деятельности отводится индивидуально-типологическим особенностям личности индивида. Индивидуально-типологические особенности индивида обусловлены особенностями протекания церебральных процессов (силы, подвижности и уравновешенности возбуждения и торможения), а также функциональным состоянием центральной нервной системы (ЦНС).

Объективным критерием оценки функционального состояния ЦНС и умственной работоспособности являются интегральные показатели сенсомоторного реагирования индивидов [7], которые позволяют точно и быстро диагностировать утомление и ранние дисфункции здоровья [8, 9]. На сегодняшний день в научной литературе представлен широкий спектр применения сенсомоторных реакций как критериев или маркеров психофизиологических функций обследуемых: в клинических исследованиях [10], психофизиологической диагностике лиц опасных профессий [11], с целью профессионального отбора [12], в спортивной области [13], в образовании [14-16]. При этом психофизиологические исследования убедительно доказывают наличие гендерных особенностей сенсомоторного реагирования и умственной работоспособности обучающихся [6, 17, 18].

Формирование целей статьи (постановка задания).

Исходя из выше изложенного, целью работы выступила психофизиологическая оценка адаптации студентов заочного обучения в условиях учебной деятельности с учетом гендерной принадлежности.

Изложение основного материала исследования с полным обоснованием полученных научных результатов.

Исследования функциональных показателей центральной нервной системы, когнитивной работоспособности проведены у студентов заочного обучения профессионально-педагогического института ЮурГППУ г. Челябинска. Общая выборка дифференцирована по половому признаку: 1 группу составили женщины (n=65, средний возраст – 26,2 года), 2 группу – мужчины (n= 44, средний возраст – 28,7 лет).

Психофизиологическая диагностика студентов осуществлялась с помощью психофизиологического тестера «НС–ПсихоТест» (ООО «Нейро-Софт»). Показатели хронорефлексометрических тестов позволили диагностировать нейродинамические процессы, отражающих функциональную активность нейронов центральных и периферических элементов: подвижности нервных процессов (тест простая зрительно-моторная реакция (ПЗМР)), силы нервной системы (теппинг-тест), уравновешенности процессов возбуждения и торможения (методика реакция на движущийся объект (РДО)). Церебральный компонент функционального состояния организма диагностировали по показателям: функциональный уровень системы (ФУС), устойчивость реакции (УР), уровень функциональных возможностей (УФВ).

Статистическая обработка полученных результатов студентов заочного обучения проведена в среде Microsoft Excel и Statistica v.7.0. Для сравнения средних показателей применяли t-критерий Стьюдента, при условии нормального выражения исследуемого признака. В ином случае сравнение средних выполняли с помощью U- критерия Манна-Уитни.

Обследование проведено на добровольной основе, с письменного информированного согласия на участие.

Обобщенные результаты сенсомоторного реагирования обследованных студентов, с учетом гендерной принадлежности обобщены в таблице 1.

Простая сенсомоторная реакция позволяет оценить подвижность нервных процессов, то есть легкость смены возбуждительного нервного процесса на тормозный и наоборот. Полученные результаты простой зритель-

но-моторной реакции отражают средний уровень выраженности функциональной подвижности нервных процессов студентов вне зависимости от пола (193–233 мс [19]). При данном уровне скорости функционирования нервной системы отмечается оптимальное выполнение конкретной когнитивной деятельности в определенных временных пределах. Данный показатель когнитивной работоспособности студентов заочного обучения в рамках учебной деятельности не выявил признаков перенапряжения или переутомления сенсомоторных систем. В то же время выявлены достоверные гендерные различия ($t=3,91$; $p=0,0002$) сенсомоторного реагирования. У мужчин диагностированы меньшие средние значения сенсомоторного реагирования (в среднем на 9%) по сравнению со студентками заочного обучения, что свидетельствует о более совершенном функционировании нервной системы, увеличении скорости переработки информации и лучших когнитивных процессах представителей первой группы. Выявленные особенности отражают общебиологическую закономерность лучшего сенсорного реагирования лиц мужского пола [7].

Таблица 1 - Средние показатели сенсомоторных реакций студентов заочного обучения, ($M \pm m$).

Показатель	Женщины (n=65)	Мужчины (n=44)	p-уровень
Среднее время ПЗМР, мс	224,6±2,4	205,7±3,3	0,0002
Теппинг тест средняя частота, Гц	6,8±0,06	7,2±0,11	0,0008
Теппинг тест, число уд./30 с	199,5±1,5	211,7±3,1	0,0006
Показатель силы нервной системы, у.е.	3,8±0,08	4,2±0,11	0,02
Среднее время реакции РДО, мс	9,72±5,6	-9,07±6,1	0,03
Энтропия РДО, у.е.	2,62±0,03	2,33±0,06	<0,0001
ФУС, у.е.	4,63±0,07	4,88±0,09	0,03
УР, у.е.	2,02±0,07	2,25±0,09	0,04
УФВ, у.е.	3,62±0,08	3,93±0,10	0,02

Примечание: p-уровень – показатель достоверности межгрупповых различий; у.е. – условные единицы.

Показатели теппинг-теста характеризуют проявление силы нервной системы, как критерия работоспособности нейронов, в условиях срочного переключения возбуждительного и тормозного процессов. Среднегрупповые значения обследованных имели достоверные межгрупповые различия как в количественных показателях теппинг-теста, так и в частотных ($t=-3,56$ и $t=-3,45$ соответственно при $p<0,001$). Расчетный показатель силы нервной системы мужчин ожидаемо имел достоверно большие значения ($t=-2,41$; $p=0,02$). Полученные результаты согласуются с данными характеризующими функциональную подвижность обследованных студентов, и свидетельствует о большей нейрональной выносливости мужчин по сравнению с женщинами.

Средние значения показателей соотношения силы ведущих физиологических процессов высшей нервной деятельности (возбуждения и торможения) диагностированные при помощи сложной рефлексометрической методики реакции на движущийся объект в целом отражают сбалансированное проявление активационных и тормозных процессов в центральной нервной системе. Уравновешенность ведущих церебральных процессов обуславливает оптимальный контроль поведенческих реакций за счет своевременности и точности смены одного процесса другим в конкретных средних условиях, что отражает типичное функциональное состояние нервной системы взрослого относительно здорового человека. Среднее время реакции на движущийся объект в обеих группах обследования отклоняется от нулевой границы не более чем на 10 мс, что обусловлено превалированием точных реакций при выполнении рефлексометрического теста (43% точных реакций в первой группе и 60% во второй). Однако, среднегрупповые результаты уравновешенности нервных процессов имеют неоднозначное распределение в исследуемых группах. Средние положительные показатели реакции на движущийся объект в 1 группе обследования свидетельствуют о тенденции к неуравновешенности нервных процессов

с преобладанием силы торможения, в то время как во второй группе диагностированы средние отрицательные значения, что свидетельствуют о тенденции к превалированию возбудительных процессов в нервной системе ($t=2,20$; $p=0,03$). Суммарное время опережения в обеих группах имеет сходное выражение и соответствует $-504,7$ мс у женщин и $-508,3$ мс у мужчин. При этом суммарное время запаздываний по методике РДО в группе женщин в 2,6 раза превосходит аналогичный показатель мужской группы обследования ($639,2$ мс и $247,7$ мс соответственно; $t=3,72$; $p=0,0003$). Дополнительным критерием оценки уравновешенности церебральных процессов выступает сопоставление количества опережающих и запаздывающих реакций при тестировании РДО. В обследованной популяции студентов при одновыраженной частоте опережающих реакций ($22,4\%$ в первой группе и $17,6\%$ во второй, $p=0,9$) выявлены достоверные различия в количестве запаздывающих реакций ($35,2\%$ - 1 группа; $22,4\%$ - 2 группа; $t=3,43$; $p=0,0008$). Интересно выражение показателя энтропии (показателя меры точности реакции) при тестировании реакции на движущийся объект отражающего вероятность возникновения ошибочных реакций индивида. В группе мужчин диагностированы достоверно меньшие ($t=5,09$; $p<0,0001$) средние значения энтропии при тестировании РДО в среднем на 12% , что указывает на меньшую вероятность возникновения ошибок у представителей мужского пола. Выявленные особенности согласуются со средними значениями сенсомоторного реагирования при выполнении данного теста и характеризует сниженные по сравнению с мужчинами скоростные особенности выполнения сложной зрительно-моторной реакции и менее точное проявление реакций у женщин. Полученные данные согласуются с данными простого сенсомоторного теста.

Полученные нами данные согласуются с исследованием психофизиологических основ адаптации студентов разного пола [6], установившем превалирование устойчивости внимания, как показателя высоких возможностей изменения скорости выполнения задания у лиц мужского пола по сравнению с женщинами. Полученные автором результаты описывают внешнее проявление нейромоторной координации функций организма студентов в период адаптации к обучению в вузе.

Характеристика функционального состояния центральной нервной системы обследуемого контингента, проанализированная по расчетным критериям (функционального уровня системы, устойчивости реакции и уровня функциональных возможностей), отражает оптимальное функциональное состояние организма студентов. Средние показатели церебрального гомеостаза соответствуют средним значениям возрастной нормы вне зависимости от пола обследованных [19]. Функциональный уровень системы описывает оптимально высокое общее функциональное состояние студентов. Данные устойчивости реакции отражают высокую стабильность функционального состояния нервной системы. Уровень функциональных возможностей характеризует высокую успешность выполнения задания, за счет адекватно сформированной исполнительной функциональной системы. Достоверные межполовые различия обусловлены значимыми различиями абсолютных значений простой зрительно-моторной реакции.

Обобщив исследования ряда авторов Смакотина С.А. с соавт. [20] находит объяснение гендерных различий в сенсомоторных реакциях в физиологических особенностях строения мозговой ткани и межнейрональной корковой ассоциации, и различиями в межполушарной асимметрии. Данные особенности функциональной организации мозга обуславливают более совершенное правополушарное пространственное восприятие у мужчин при минимальном времени перцептивного анализа и меньшем количестве ошибочных реакций. При этом функциональная организация женского мозга обуслав-

ливает более детальное анализирование перцептивной информации, за счет больших коннектомных нейрональных связей преимущественно вербальных корковых зон мозга.

Анализируя психологические особенности межполовых различий, следует остановиться на исследовании психологического компонента организованности [21], которая, согласно авторским изысканиям, имеет высокую гармонизацию деятельности у лиц мужского пола, с минимальным проявлением негативных психо-эмоциональных проявлений (тревожности и неуверенности). При этом организованность деятельности по женскому типу обуславливает снижение энергичности, повышенные нерешительности и экстерсальности.

Выводы исследования и перспективы дальнейших изысканий данного направления.

Полученные результаты исследования нейромоторных показателей и функционального состояния центральной нервной системы студентов заочного обучения свидетельствуют об эффективной психофизиологической адаптации последних в условиях учебной деятельности в вузе. Оптимальный уровень церебрального гомеостаза обеспечивает высокое стабильное функциональное состояние и оптимальные функциональные возможности в условиях когнитивной деятельности обучающихся среднего возраста высшей школы. Функциональные затраты организма, направленные на достижение оптимальной работоспособности в условиях образовательной деятельности, не вызывают перенапряжения или переутомления, что удовлетворяет критерию сохранности здоровья студентов в процессе учебно-профессиональной деятельности.

Функциональные межполовые различия нейродинамических показателей обучающихся среднего возраста отражают общебиологическую закономерность большей скорости нейрональной обработки сенсорной информации у лиц мужского пола в сравнении с женщинами и отражает большую активированность нейрофизиологических процессов, высокую возможность переключения внимания между разными видами деятельности мужчин.

При построении современного эффективного образовательного пространства для студентов заочного обучения важно соблюдение не только педагогических андрагогических принципов: совместной деятельности обучающегося с обучающим, приоритета самостоятельного обучения, развития образовательных потребностей, системности, контекстности и элективности обучения, но, и, соблюдение принципа индивидуализации образования, основного на учете психофизиологических особенностей обучающихся.

Исследования психофизиологического обеспечения когнитивной деятельности обучающихся в условиях учебной деятельности являются значимыми для прогнозирования качества образования при соблюдении здоровьесберегающего принципа. Важным аспектом дальнейшего изучения выступает потребность определения объективных валидных индикационных критериев описывающих структуру психофизиологического потенциала студента в конкретных условиях учебно-профессиональной деятельности.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Змеёв С.И. Применение андрагогических принципов обучения в подготовке и повышении квалификации специалистов // Человек и образование. №. 1 (38). 2014. С. 8-14.
2. Бельков Н.Н. Заочное обучение: современный взгляд на образование взрослых // Вестник ЧГПУ. 2010. №1. С. 15-25.
3. Нестеренко В.В. Проблема профессиональной подготовки будущих педагогов в условиях заочного обучения в теории и практике высшей школы // Человек. Спорт. Медицина. 2012. №42 (301). С. 160-163.
4. Кирсанов В.М., Шибкова Д.З. Психофизиологическая характеристика личности студентов в период

адаптации к обучению в вузе // Сибирский педагогический журнал. 2012. № 9. С. 127-132.

5. Воробьева Т.Г., Дементьева Е.В., Турманидзе В.Г., Турманидзе А.В. Психофизиологическая адаптация студентов в период обучения // Вестник Нижневартского государственного университета. № 2. 2016. С. 59-65.

6. Тинькова Е.Л., Носенко М.А., Тюренкова С.А.. Психофизиологическое сопровождение адаптации студентов первого курса к обучению в вузе // Здоровье и образование в XXI веке. Т. 14, №. 4. 2012. С. 334-335.

7. Шутова С.В., Муравьева И.В. Сенсомоторные реакции как характеристика функционального состояния ЦНС / Вестник ТГУ, Т.18, Вып.5, 2013. С. 2831- 2840.

8. Прачева А.А., Мальцев В.П. Психофизиологические основы механизмов адаптации организма студентов на начальных этапах вузовского обучения // Современная психология: теория и практика: мат-лы V международной научно-практической конференции. 2012. С. 101-106.

9. Берлов Д.Н., Павлова Л.П.. Здоровье человека и значение методов экспресс-диагностики функционального состояния // Здоровье – основа человеческого потенциала: проблемы и пути их решения. Т. 7, №. 1. 2012. С 356-357.

10. Дробышев В.А., Егорова Е.А., Логачева Г.С., Филатов О.М. Низкочастотная магнитотерапия и КВЧ-пунктура в коррекции психофизиологических показателей у больных артериальной гипертензией в сочетании с шейными дорсопатиями // Journal of Siberian Medical Sciences. № 3. 2015.С. 75.

11. Старостин О.А., Соловьев А.Г., Барачевский Ю.Е., Мусаев Р.Б. Коррекция нарушений психофизиологических функций у специалистов опасных профессий путем сочетанного использования разномодальных физических факторов // Экология человека. № 5. 2012. С. 36-40.

12. Shtofel D., Kostishyn S, Navrotska K., Zlepko S. et al. Reaction parameter and modified sensorimotor reaction method for assessment of functional potential of nervous system // Биомедицинская инженерия и электроника. № 1 (20). 2018. С. 68-78.

13. Корженевский А.Н., Подливаев Б.А., Смирнова Н.В., Тараканов Б.И. Особенности адаптации к неспецифической нагрузке борцов вольного (мужчины и женщины) и греко-римского стиля, отличающихся различным уровнем спортивных достижений // Ученые записки университета им. П.Ф. Лесгафта. № 12 (118). 2014. С. 110-117.

14. Гулин А.В., Шутова С.В., Муравьева И.В. Гендерные особенности скорости и точности сенсомоторных реакций студентов в течение учебного семестра // Научные ведомости Белгородского государственного университета. Серия: Медицина. Фармация. Т. 21, № 4 (147). 2013. С. 170-177.

15. Степанов Ю.М. Мотивация и эффективность обучения безопасности жизнедеятельности // Вестник Красноярского государственного аграрного университета. № 9. 2013. С. 320-326.

16. Халфина Р.Р., Галимова А.С., Данилов А.В. Гендерные особенности психофизиологического статуса юных теннисистов // Вестник Кемеровского государственного университета. Т. 1, №. 1 (57). 2014. С. 18-20.

17. Смирнова В.С., Мальцев В.П. Гендерные особенности пластичности нервных процессов младших подростков 11-13 лет // Новые исследования. 2016. № 1 (46). С. 37-46.

18. Шибкова Д.З., Мальцев В.П., Хайкина М.В. Гендерные особенности сенсомоторного реагирования подростков 13-14 лет, влияющие на продуктивность творческой деятельности // Вестник ЧГПУ. 2009. №4. С. 330–337.

19. Мантрова И.Н. Методическое руководство по психофизиологической и психологической диагностике. – Иваново, 2008. – 215 с.

20. Смакотина С.А., Трубникова О.А., Барбараш О.Л. Особенности показателей нейродинамики у пациентов молодого и среднего возраста с гипертонической болезнью в зависимости от пола // Медицина в Кузбассе. № 1. 2009. С. 39-44.

21. Ершова Р.В. Сравнительный анализ организованности мужчин и женщин // Вестник Балтийского федерального университета им. И. Канта. Серия: Филология, педагогика, психология. № 11. 2008 С. 51-55.

Работа выполнена при финансовой поддержке ФГБОУ ВО «Шадринский государственный педагогический университет» по договору на выполнение НИР №146Н от 26.04.2018 г. по теме: «Адаптивные механизмы обучающихся в условиях различных типов физической и ментальной нагрузки».

Статья поступила в редакцию 05.07.2018

Статья принята к публикации 27.08.2018

**КОМПЛЕКСНЫЙ ПОДХОД К ИЗУЧЕНИЮ ТОЛЕРАНТНОСТИ
В УСЛОВИЯХ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ**

© 2018

Матасова Инна Леонидовна, кандидат психологических наук, доцент,
заведующий кафедрой педагогической и прикладной психологии
Бугаева Дарья Эдуардовна, аспирант кафедры педагогической
и прикладной психологии

*Московский городской педагогический университет, Самарский филиал
(443081, Россия, Самара, ул. Стара-Загора, 76, e-mail.: bugaeva_dariya@mail.ru)*

Аннотация. Сегодня тема толерантности активно обсуждается в СМИ и научных кругах, причем можно встретить как ярых противников, так и сторонников этого явления. Толерантность - это сложный, многокомпонентный и неоднородный феномен. Образование является одним из социальных институтов, способствующих формированию толерантных начал. В настоящее время воспитание и образование подрастающего поколения протекает в условиях поликультурной среды. В связи с этим следует уделять особое внимание как толерантности самого педагога, как ретранслятора определенных ценностей и норм поведения, так и обучающихся. В статье представлены результаты эмпирических исследований особенностей этнической толерантности в подростковом возрасте и этнической толерантности педагогов общеобразовательных организаций г. Самара и Самарской области. Выявлены взаимосвязи показателей этнической толерантности педагога с показателями эмоционального выгорания ($R_s = -0,369$; $p \leq 0,01$) и психоэмоционального состояния ($R_s = -0,252$; $p \leq 0,01$). Также установлено, что этническая толерантность подростков коррелирует с таким базовым убеждением личности, как убежденность в справедливости мира ($R_s = -0,432$; $p \leq 0,05$). В статье дается интерпретация полученных результатов исследований и объясняется целесообразность изучения обозначенных направлений в рамках единой проблемы. Выявленные особенности толерантности педагогов и обучающихся учтены при разработке комплексной модульной психолого-педагогической программы, первый модуль которой направлен на формирование толерантности педагогов, второй – толерантности обучающихся подросткового возраста. В основу разработки программы положен метод комплексной сказкотерапии Т.Д. Зинкевич-Евстигнеевой, как высоко экологичный метод в психолого-педагогической работе с подростками и взрослыми. В статье дается описание программы и её основные содержательные характеристики. В настоящее время авторами статьи проводится апробация комплексной модульной психолого-педагогической программы формирования толерантности педагогов и обучающихся подросткового возраста.

Ключевые слова: комплексный подход; толерантность; этническая толерантность; терпимость; толерантность в подростковом возрасте; толерантность педагогов общеобразовательных организаций; эмоциональное выгорание; базовые убеждения.

**COMPREHENSIVE APPROACH TO STUDY OF TOLERANCE IN CONDITIONS
OF THE POLIKULTURAL ENVIRONMENT OF SCHOOLING ORGANIZATIONS**

© 2018

Matasova Inna Leonidovna, Ph.D., Associate Professor, Head of the Department
of Pedagogical and Applied Psychology
Bugaeva Daria Eduardovna, post-graduate student of the Department
of Pedagogical and Applied Psychology

*Moscow City Pedagogical University, Samara Branch
(443081, Russia, Samara, Stara Zagora str., 76, e-mail.: Bugaeva_dariya@mail.ru)*

Abstract. Today the theme of tolerance is actively discussed in the media and scientific circles, and it is possible to meet both ardent opponents and supporters of this phenomenon. Tolerance is a complex, multicomponent and heterogeneous phenomenon. Education is one of the social institutions that contribute to the formation of tolerant principles. Currently, the upbringing and education of the younger generation is taking place in a multicultural environment. In this regard, special attention should be paid to the tolerance of the teacher himself, as a repeater of certain values and norms of behavior, and students. The article presents the results of empirical studies of the characteristics of tolerance in adolescence and the tolerance of teachers of general education organizations in Samara and the Samara region. The interrelations of the indicators of the teacher's ethnic tolerance with the indicators of emotional burnout ($R_s = -0.369$, $p \leq 0.01$) and the psychoemotional state ($R_s = -0.252$, $p \leq 0.01$) were revealed. It is also found that the ethnic tolerance of adolescents correlates with such a basic conviction of the individual as the belief in the justice of the world ($R_s = -0.432$; $p \leq 0.05$). The article gives an interpretation of the obtained research results. The revealed peculiarities of tolerance of teachers and trainees are taken into account in the development of the author's modular psycho-pedagogical program, the first module of which is aimed at the formation of tolerance of teachers, the second - the tolerance of students of adolescence. The program is based on the method of complex fairy tale therapy Zinkevich-Evstigneeva, as a highly ecological method in the psychological and pedagogical work with adolescents and adults. The article describes the program and its main content characteristics. Currently, the author of the article is approbation of the author's modular psychological and pedagogical program for the formation of tolerance of teachers and students of adolescence. The purpose of the article is to present the results of the study of the peculiarities of ethnic tolerance of adolescent students and teachers, and also to actualize the strategies for the formation of ethnic tolerance in the conditions of a modern general education organization.

Keywords: a complex approach; tolerance; ethnic tolerance; tolerance; tolerance in adolescence; tolerance of teachers of general education organizations; multicultural environment; emotional burnout; basic beliefs.

Постановка проблемы в общем виде и ее связь с важными научными и практическими задачами. Сегодня к проблеме толерантности обращаются многие авторы, среди них философы, политологи, социологи, психологи, педагоги.

Толерантность – это сложный, многоаспектный, многокомпонентный и неоднородный феномен, который невозможно описать только в одном измерении.

Повышенный интерес к толерантности обусловлен ее

научной междисциплинарностью, а также политической модернизацией, которая порождает новые социальные процессы и события, способствующие как возрастанию толерантности, так и одновременно провоцирующие различные по своему характеру проявления интолерантности.

Россия – многонациональное государство, в связи с этим воспитание толерантных начал носит многоплановый характер и в условиях полиэтничности, поли-

культурности и полиментальности населения России не может не приобретать характер поликультурного образования.

Современные условия развития общества выдвигают новые требования к педагогу, предусматривающие формирование толерантности педагога.

Толерантность является профессионально важным качеством личности учителя и оказывает влияние на эффективность его труда, а также на взаимоотношения со всеми субъектами образовательного процесса.

Толерантность здесь может рассматриваться, с одной стороны, как средство достижения поставленных воспитательных и образовательных задач, с другой, — как одна из целей процесса воспитания.

Обращаясь к вопросу толерантности обучающихся, считаем целесообразным рассмотреть толерантность в подростковом возрасте - важнейшем периоде в психосоциальном развитии человека.

На основании вышеизложенного, считаем актуальным проведение исследования особенностей толерантности педагогов и обучающихся подросткового возраста в условиях поликультурной образовательной среды.

Анализ последних исследований и публикаций, в которых рассматривались аспекты этой проблемы и на которых обосновывается автор; выделение нерешенных раньше частей общей проблемы. В настоящее время существует множество подходов к определению понятия «толерантность», сложившихся в разных областях науки. Ни в одной из научных областей нет однозначного определения, позволяющего всецело охватить феноменологию данного понятия.

В ходе теоретического обзора нам удалось выделить, по меньшей мере, три точки зрения на определение понятия «толерантность», сложившихся в психологии. Одна из которых рассматривает толерантность как некую ценность [1, С.43], другая же — как способность субъекта к принятию социокультурных отличий объекта [2, С.144], а третья указывает на то, что толерантность — способ отношения к неприятным или чуждым объектам принужденное терпение без применения насилия [3, С.121].

Под толерантностью мы предлагаем понимать активное социальное поведение, «свойство личности, актуализирующееся в ситуациях несовпадения взглядов, мнений, оценок, верований, поведения людей и т.п. и проявляющееся в снижении сензитивности к объекту» [4, С.22].

В то время как под этнической толерантностью - «отсутствие негативного отношения к иной этнической культуре, а точнее наличие позитивного образа иной культуры при сохранении позитивного восприятия своей собственной» [5, С. 37].

Можно выделить частные уровни проявления толерантности [6], а именно факторы макроуровня, мезоуровня и микроуровня. Основными факторами проявления толерантности мезоуровня являются институты образования и воспитания. Образование — один из главных социальных институтов, способствующих формированию толерантной личности в современном обществе. Толерантность как особенность сознания или личностная черта не присуща человеку изначально и может никогда не проявиться, не будучи специально воспитанной, сформированной.

Б.З. Вульф в статье «Воспитание толерантности: сущность и средства» дает следующее определение толерантности: «способность человека (или группы) сосуществовать с другими людьми, которым присущи иные менталитет, образ жизни» [Цит. По: 7, С.274]. Под процессом воспитания он подразумевает создание пространства взаимодействия с другими по взглядам или поведению людьми, их сообществами.

Подростковый возраст — это период онтогенеза человека, при котором подросток уже не ребенок, но еще и не взрослый. Подросток активно включается во взрослую жизнь, формирует свою идентичность, осваивает

различные социальные роли, происходит становление ценностной сферы его личности. Глобальная жизненная ориентация подростка зависит от того, как он будет относиться к миру в целом, к себе и другим в этом мире [8].

В этой связи подростковый возраст можно считать сензитивным периодом для формирования толерантности личности.

Формирование целей статьи. Представить результаты исследования особенностей этнической толерантности обучающихся подросткового возраста и педагогов, а также актуализировать стратегии формирования этнической толерантности в условиях современной общеобразовательной организации.

Изложение основного материала исследования с полным обоснованием полученных научных результатов. Исследование проходило поэтапно. На первом этапе было проведено исследование особенностей этнической толерантности обучающихся подросткового возраста. На втором — исследование особенностей этнической толерантности педагогов.

С запросом на предмет разрешения конфликта на почве этнической принадлежности между обучающимися подросткового возраста обратилась одна из общеобразовательных организаций г.о.Самара.

Нами было проведено исследование, в котором приняло участие 27 человек в возрасте от 15 до 17 лет. Исследование представляло собой констатирующий эксперимент корреляционной модели.

Мы предположили, что существует взаимосвязь показателей толерантности с базовыми убеждениями, а также такими характеристиками как тревожность, агрессивность и социометрический статус личности.

Был подобран диагностический инструментарий, а именно: экспресс-опросник «Индекс толерантности» (Г.У.Солдатова, О.А.Кравцова, О.Е.Хухлаев, Л.А.Шайгерова) [9], диагностика состояния агрессивности Басса-Дарки, шкала базовых убеждений Р.Янов-Бульман (перевод и адаптация О.А.Кравцовой) [10], методика диагностики уровня школьной тревожности Филлипса, критерий ранговой корреляции Спирмена.

На втором этапе было выдвинуто предположение, что, возможно, проблема этнической толерантности не проработана педагогами: их замалчивание и искажённая интерпретация конфликтных ситуаций на почве этнической принадлежности приводит к формированию интолерантных позиций обучающихся. В связи с этим на базе Самарского областного института повышения квалификации и переподготовки работников образования было проведено исследование этнической толерантности педагогов образовательной организации. В исследовании принимало участие 65 педагогов образовательных организаций г.о.Самара и Самарской области. В возрасте от 23 до 65 лет. Средний педагогический стаж на момент исследования составил 21 год.

Был подобран диагностический инструментарий, а именно: экспресс-опросник «Индекс толерантности» (Г.У.Солдатова, О.А.Кравцова, О.Е.Хухлаев, Л.А.Шайгерова) [9], типы этнической идентичности (Г.У. Солдатова, С.В. Рыжова) [9], 16-факторный опросник Кеттела, методика диагностики эмоционального выгорания личности (В.В.Бойко), методика «Психологический портрет учителя» (Г. Резапкина, 3. Резапкина) [11], анкета по изучению толерантного отношения педагога [12].

Мы предположили, что существует взаимосвязь показателей толерантности педагога с такими характеристиками как черты личности, типы этнической идентичности, показатели эмоционального выгорания, приоритетные ценности, психоэмоциональное состояние, самооценка, стиль преподавания и уровень субъективного контроля педагога.

К полученным в ходе эмпирического исследования этнической толерантности обучающихся подросткового

возраста психодиагностическим данным был применен критерий ранговой корреляции Ч.Спирмена [13].

Таким образом, на первом этапе нашего исследования было установлено, что для подростков с высокими показателями этнической толерантности характерны низкие показатели убежденности в справедливости мира ($R_s = -0,432$; $p \leq 0,05$). Другими словами, чем выше терпимость подростка к представителям других этнических групп и установки в сфере межкультурного взаимодействия, тем ниже его убежденность в контролируемости и справедливости мира. Наличие того, что такие группы людей существуют и с этим надо мириться, не проявляя своих истинных чувств по отношению к ним, говорит о несправедливости мира. И чем больше уверенность подростка в этом, тем больше ему приходится терпеть эти «ненадежные», «неудобные», «конфликтные» национальности.

В подростковом возрасте нравственные убеждения начинают оформляться в систему — нравственное мировоззрение. Исходя из результатов нашего исследования, мы можем говорить о том, что для данной возрастной группы этническая толерантность оказывается, прежде всего, связанной с таким базовым убеждением личности, как убежденность в справедливости мира.

На втором этапе, анализируя полученные данные в ходе эмпирического исследования этнической толерантности педагогов общеобразовательных организаций, был составлен психологический портрет респондента — педагога общеобразовательной организации. У средне-статистического педагога выражены такие личностные черты, как общительность (63%), подозрительность (65%), тревожность (60%), высоки самоконтроль (81%) и нормативность поведения (57%). Психоэмоциональное состояние педагога нестабильно (31%). Характерной является такая фаза эмоционального выгорания, как «Резистенция» (48%). Педагогу свойственен демократичный стиль преподавания (48%). Также ему присуща позитивная этническая идентичность (58%), то есть сочетание позитивного отношения к собственному народу с позитивным отношением к другим народам. Средним является общий уровень толерантности (56%) и уровень этнической толерантности (68%) педагога. Важными чертами личности толерантного человека педагог считает доброту (60%), терпимость (84%), способность к саморегуляции (57%) и эмпатии (43%).

К полученным в ходе эмпирического исследования психодиагностическим данным был применен критерий ранговой корреляции Ч.Спирмена и установлено, что у педагога с высоким уровнем этнической толерантности психоэмоциональное состояние более стабильно ($R_s = -0,252$; $p \leq 0,01$). У педагога с высоким уровнем этнической толерантности психоэмоциональное состояние более стабильно, что положительно влияет на эффективность взаимодействия с окружающими, не затрудняя при этом решение профессиональных и жизненных проблем.

Для педагога с высоким уровнем этнической толерантности характерно сопротивление стрессу в профессиональной деятельности ($R_s = -0,369$; $p \leq 0,01$). Для педагога с высоким уровнем этнической толерантности характерно сопротивление стрессу в профессиональной деятельности, такой педагог стремится к психологическому комфорту, пытается снизить давление внешних обстоятельств с помощью имеющихся в его распоряжении средств.

Проведенный корреляционный анализ в рамках исследования этнической толерантности педагогов образовательных организаций позволяет нам говорить о том, что существует взаимосвязь показателей этнической толерантности педагога с показателями эмоционального выгорания и психоэмоционального состояния.

Исходя из результатов эмпирических исследований, стоит отметить, что как для подростков, так и для педагогов общеобразовательных организаций быть толерант-

ным — значит быть терпимым, то есть толерантность в большей степени связана с работой волевой сферы личности подростка и педагога, с умением сдерживать свои истинные эмоции, и только «принятие» другого, понимание его состояний, ситуаций переводит отношения с человеком или группами людей на другой, ценностный уровень. Это сложная и трудная работа со своим внутренним миром, с собственной системой ценностей.

По нашему мнению, тот факт, что толерантность для подростков в большей степени связана с терпимостью, можно объяснить особенностями развития идентичности в подростковом возрасте. Дж.Марсиа [Цит. По: 14, С.687] выделяет ряд вариантов развития идентичности подростков, среди которых неопределенная и предвзятая идентичность, которая характеризуется нечеткими убеждениями личности, а также несамостоятельностью выбора своего жизненного пути. Таким образом, подростки под влиянием общества в целом, которое пропагандирует не проявление агрессии, будучи отчасти несамостоятельными в принятии тех или иных решений (влияние взрослых), вынуждены сдерживать свои негативные эмоции и агрессивные проявления в адрес разного рода этнических и социальных групп, а, следовательно, проявлять терпимость, то есть быть толерантными.

Тот факт, что толерантность для педагогов в большей степени связана с терпимостью, можно объяснить неразвитой этнической идентичностью педагога. Этническая идентичность, понимается авторами широко, не только как самоотождествление, но и представление о своем народе, его языке, культуре, территории, интересах, а также эмоциональное отношение к ним, и при определенных условиях готовность действовать во имя этих представлений.

По итогам проведенного анализа мы можем сказать о том, что современный педагог находится на первом уровне проявления толерантности — на уровне терпимости, который заключается в сдерживание негативного реагирования на нравственно значимый фактор [15, С.16]. Вследствие сдерживания негативных эмоций у педагога наблюдаются трудности в эмоциональной сфере, выраженные в нестабильности психоэмоционального состояния и самооценке педагога. Однако, обозначенные особенности эмоциональной сферы педагога могут быть связаны и с особенностями его профессиональной деятельности.

Ю.П. Поваренков [16] анализируя особенности толерантности учителя в педагогическом процессе, определяет два вида толерантности педагога: социальная (социально-психологическая) и психологическая (психофизиологическая). Наличие социальной толерантности позволяет учителю эффективно взаимодействовать со всеми участниками образовательного процесса, а сформированность психологической толерантности обеспечивает высокую устойчивость учителя к многочисленным профессиональным стрессам и способствует эффективному построению профессиональной карьеры. Результаты нашего исследования говорят о низкой сформированности психологической толерантности педагога, поскольку высоки показатели эмоционального выгорания педагога, а, следовательно, низка сопротивляемость стрессу.

Проведенное исследование толерантности педагогов общеобразовательных организаций указывает на важность и необходимость психологической работы с педагогом по вопросам толерантности и эмоционального выгорания. И поскольку сегодня все чаще поднимается вопрос о психоэмоциональном здоровье педагога, его способности к саморегуляции и стрессоустойчивости, игнорировать результаты проведенного исследования особенностей толерантности педагога и установленные взаимосвязи невозможно, так как «толерантность сегодня это профессионально важное качество педагогического работника, критерий успешности его профессионально деятельности» [17, С.89].

Результаты исследований особенностей толерантности подростков и педагогов общеобразовательных организаций учтены при разработке комплексной психолого-педагогической программы, направленной на формирование этнической толерантности как подростков, так и педагогов общеобразовательных организаций. Программа должна включать такие направления работы, как формирование этнической идентичности педагогов и обучающихся, этнокультурной компетентности педагога, работа с самооценкой, стабилизация психоэмоционального состояния, развитие навыков саморегуляции и стрессоустойчивости, получение информации о феномене толерантности, стратегиях выхода из конфликтных ситуаций, навыков самоанализа собственного поведения и коммуникативных навыков и, как следствие, личностного роста обучающихся и педагогических работников.

Выводы исследования и перспективы дальнейших изысканий данного направления. Исходя из результатов проведенного нами исследования, мы можем говорить о том, что выдвинутые нами предположения подтвердились частично. По итогам исследования особенностей этнической толерантности обучающихся подросткового возраста и педагогов общеобразовательных организаций мы пришли к следующим выводам:

Для подростков с высокими показателями этнической толерантности характерны низкие показатели убежденности в справедливости мира.

У педагога с высоким уровнем этнической толерантности психоэмоциональное состояние более стабильно.

Для педагога с высоким уровнем этнической толерантности характерно сопротивление стрессу в профессиональной деятельности, такой педагог менее подвержен синдрому эмоционального выгорания.

Также, в ходе интерпретации полученных результатов, мы пришли к выводу, что этническая толерантность в указанных выборках — это терпимость, а не принятие.

В настоящее время ведется апробация заявленной комплексной психолого-педагогической программы. На следующем этапе планируется провести измерение эффективности разработанной авторской психолого-педагогической программы с применением метода Комплексной Сказкотерапии [18], направленной на формирование толерантности подростков и педагогов общеобразовательных организаций.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Бардиер Г.Л. Социальная психология толерантности. Монография. СПб., 2005. – 120 с.;
2. Мацковский М.С. Толерантность как объект социологического исследования // Межкультурный диалог: исследования и практика / Под ред. Г.У. Солдатовой, Т.Ю.Прокофьевой, Т. Л. Лютой. - М.: Центр СМИ МГУ им. М.В.Ломоносова, 2004. - с. 143 – 147;
3. Почебут Л.Г., Чикер В.А. Организационная социальная психология. – СПб.: Речь, 2002. – 298 с.;
4. Клепцова Е.Ю. Психология и педагогика толерантности. - М.: Академический проект, 2004. - 173 с.;
5. Лебедева Н.М., Татарко А.Н. Социально-психологические факторы этнической толерантности и стратегии межгруппового взаимодействия в поликультурных регионах России // Психологический журнал, 2003, том 24, №5, с. 31 – 44;
6. Солдатова Г.У. Практическая психология толерантности // Век толерантности, 2003. - № 6. - с. 60-69;
7. Виноградова С.А. Культурное разнообразие в современном мире // Альманах сравнительных социогуманитарных исследований. – СПб.: 2001., с.272-281;
8. Сомова Н.Л. Программа психолого-педагогического сопровождения развития социальной толерантности младших подростков // Психология образования: культурно-исторические и социально-правовые аспекты: материалы III Национальной научно-практической конференции. В 2 т. Т.1/Федерация психологов образования России. – М.: ФПО России, 2006. – с.56– 59;
9. Солдатова Г.У., Шайгерова Л.А. Психодиагно-

тика толерантности личности / Под ред. Г.У. Солдатовой, Л.А. Шайгеровой. - М.: Смысл, 2008. - 172 с.;

10. Чекмарёва Т.Н., Фёдорова С.А. Толерантность – поиск мира и согласия в межличностном взаимодействии: практикум. – Братск: ГОУ ВПО «БрГУ», 2011. – 183с.;

11. Резапкина Г.В. Отбор в профильные классы. - М.: Генезис, 2005. – 124 с.;

12. Бугаева Д.Э., Матасова И.Л. Социально-психологические особенности этнической толерантности педагога // Проблемы теории и практики современной психологии [Электронный ресурс]: материалы XIV ежегодной Всероссийской научно-практической конференции студентов, аспирантов и молодых ученых, г. Иркутск, 23-24 апреля 2015 г. / ФГБОУ ВПО «ИГУ». Электронный текст. Иркутск: Изд-во ИГУ, 2015. ISBN 978-5-9624-1240-5;

13. Устюжанинова Е.Н. Математические основы психологии: методические рекомендации по изучению курса / Автор-сост. Е.Н.Устюжанинова. – Самара: СФ ГОУ ВПО МГПУ, 2011. – 84с.;

14. Kroger, J., Martinussen, M., & Marcia, J. E. (2010). Identity status change during adolescence and young adulthood: A meta-analysis. *Journal of Adolescence*, 33, 683-698;

15. Вязовец Н.В., Лаврова В.А. Проблема психологической толерантности в системе школьного образования // Журнал прикладной психологии. -2003. - №3. – с. 12-19;

16. Поваренков Ю.П. Психологическая характеристика профессиональной толерантности учителя // Вопросы психологии внимания: сб. науч. трудов / под ред. проф. В.И. Страхова. — Саратов: изд-во Саратов. унта, 2003. — Вып. 21. — 256 с.;

17. Аджиева Е.М. Этопедагогические и этнопсихологические условия воспитания толерантности // Толерантное сознание и формирование толерантных отношений (теория и практика): Сб. науч.-метод. Ст. – 2-е изд., стереотип. – М., 2003. – с.85-92;

18. Зинкевич-Евстигнеева Т.Д. Основы сказкотерапии. — СПб.: ООО «Речь», 2010. - 172с.

Статья поступила в редакцию 12.08.2018

Статья принята к публикации 27.08.2018

ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ПОДДЕРЖКА РАЗВИТИЯ СУБЪЕКТНОЙ АКТИВНОСТИ
СТУДЕНТОВ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

© 2018

Метелева Лилия Александровна, кандидат психологических наук, доцент кафедры
«Теория и методика преподавания иностранных языков и культуры»*Тольяттинский государственный университет**(445020, Россия, Тольятти, улица Белорусская, 14, e-mail: marsela_l.m@bk.ru)*

Аннотация. Традиционно концепция преподавания иностранного языка базировалась на обращении к интеллектуальным ресурсам обучаемых. Современные условия межкультурной коммуникации предполагают сотрудничество на основе таких качеств личности как независимость, активность, конгруэнтность, уверенность, социальная ответственность и высокое самосознание. Это перемещают вектор обучения с интеллектуальной направленности на эмоциональную сферу и психическое благополучие личности. В настоящее время существует концептуальное различие между реализацией индивидуального подхода к студенту и реализацией подхода к студенту как к индивидуальности. Первый подразумевает пассивное реагирование на специальное воздействие преподавателя. Реализация второго подхода строится на понимании того, что источником личностного роста и движения является сам человек с его уникальной субъектной активностью. Роль обучения, таким образом, переориентируется на осуществление психологической поддержки и создания психолого-педагогических условий, направленных на становление субъектной активности студентов. В процессе обучения иностранному языку и формирования коммуникативной компетентности студентов уместно говорить о нескольких направлениях психологической поддержки субъектной активности обучаемых. Одна из её основ - ориентация на личностный рост и активизация внутренних ресурсов при организации поисковой и познавательной деятельности студентов. Важным условием является также становление равноценных субъект-субъектных отношений в образовательном процессе и безоценочное отношение к студентам со стороны преподавателя. Более эффективным процесс обучения иностранному языку и формирования коммуникативной компетентности делает также и позитивная адаптация обучаемых, направленная на поиск оптимальных решений проблем коммуникации. Таким образом, комплексная психологическая поддержка и подход к студенту как к индивидуальности способствует развитию его субъектной активности.

Ключевые слова: субъектная активность, психологическая поддержка, коммуникативная компетентность, личностный рост, коммуникативные стратегии, подход к студенту как к индивидуальности, безоценочное отношение, позитивная адаптация, осознанность, активизация внутренних ресурсов, конгруэнтность.

PSYCHOLOGICAL SUPPORT TO STUDENTS' SUBJECT ACTIVITY
IN TERMS OF FOREIGN LANGUAGE TEACHING

© 2018

Metelava Liliya Alexandrovna, PhD (Psychology), Associate Professor
of «Theory and Practice of Foreign Languages Department*Togliatti State University**(445020, Russia, Togliatti, Belorusskaya street, 14, e-mail: marsela_l.m@bk.ru)*

Abstract. Traditionally, the concept of foreign language teaching was based on intellectually-oriented approaches. Modern conditions of international communication in business and culture regard cooperation as a key issue based on independence, activity, congruence, confidence, social responsibility and high self-awareness. In this way we observe a shift in teaching from the intellectual focus to the emotional sphere and mental well-being of the personality. There is a conceptual difference between the implementation of the individual approach to students and the implementation of the approach to students as personalities. The first one implies a passive response to organized teaching process. The implementation of the second approach is based on understanding that the source of personal growth and movement is the person with his or her unique subject activity. The role of education, thus, is reoriented to psychological support and creation of special psychological conditions aimed at the stimulation of subject activity of students. When dealing with the problem of foreign language teaching and communicative competence forming, it is appropriate to talk about several directions of psychological support for students' subject activity. The most crucial things here are personal growth orientation and internal resources activation while organizing students' search and cognitive activities. Psychological equality in relations between the both sides involved in process is also an important condition for educational process as well as judgment-free attitude to the students. When positive adaptation of students is aimed at finding the best solutions to communication problems it makes foreign language teaching and communicative competence development more effective process. Thus, the complex including psychological support and the implementation of the approach to students as personalities contributes to the development of his or her subject activity.

Keywords: subject activity, psychological support, communicative competence, personal growth, communicative strategies, the approach to students as personalities, judgment-free attitude, positive adaptation, self-awareness, internal resources activation, congruence.

Традиционно существовавшая концепция преподавания иностранного языка в высшей школе длительное время базировалась на обращении к интеллектуальным ресурсам обучаемых и опиралась на интеллектуально-ориентированные технологии и подходы в образовании. Однако современные условия межкультурной коммуникации, предполагающие взаимодействие и сотрудничество на основе таких качеств личности как независимость, активность, конгруэнтность, уверенность, социальная ответственность и высокое самосознание, перемещают вектор обучения с прагматического аспекта интеллектуальной направленности на эмоциональную сферу и психическое благополучие личности.

Новый контекст понимания целей и ценностей обучения требует, тем не менее, обращения к классическим

работам по теории индивидуальности, авторами которых являются отечественные психологи Б.Г. Ананьев [1], В.С. Мерлин [2], Б. Ф. Ломов [3], Л.И. Анциферова [4], В.М. Русалов [5], К.А. Абульханова-Славская [6]. Вместе с тем, сложность и неповторимость природы субъектно-деятельностных и личностных свойств, определяющих отношение к жизни и становление «Я-концепции» человека, нацеливает исследователей на необходимость изучения факторов, позволяющих создать новые условия, основанные на пересмотре отношения к студенту с позиции ординарного учёта его индивидуальных особенностей на позицию развития его активной субъектности.

По мнению Ю.В. Гагина [7], изучавшего акмеологическое проектирование развития индивидуальности на основе концепции потенциальной осуществимости

человека, речь идёт о весомом концептуальном различии между реализацией индивидуального подхода к студенту и подхода к студенту как к индивидуально-сти. В первом случае содержание обучения подчиняется «адаптивным усилиям» обучаемого и подразумевает его реагирование на специальное воздействие преподавателя. Познавательная деятельность при этом носит характер далёкий от творческого и активного, а личностная активность сводится к стратегии избегания неудач. [8].

Реализация подхода к студенту как к индивидуальности строится на понимании того, что источником личностного роста и движения является сам человек с его уникальной субъектной активностью, а не воздействие ответственного за образовательный процесс обучающего преподавателя. Роль последнего, таким образом, приобретает совершенно иное значение и переориентируется на создание комплекса условий, направляющих содержание и методы обучения как специально продуманные и подготовленные меры по развитию субъектной активности обучаемых.

Современный анализ методологических и теоретических аспектов психологической концепции личности как субъекта жизни и деятельности, представленный в работах К.В. Карпинского [9], связывает субъектную активность с инициацией, построением, поддержанием, развитием, регуляцией жизнедеятельности. Активность субъекта, по мнению исследователя, направлена на переосмысление и преобразование имеющегося в распоряжении человека операционального и инструментального состава, наведение на новые цели и задачи, усовершенствование и настройку в соответствии с субъективным замыслом жизненного пути. Субъектная активность, побуждаемая функциональной потребностью в деятельности выступает, таким образом, в качестве активности личности как субъекта деятельности.

Возвращаясь к вопросу о преподавании иностранного языка и формировании коммуникативной компетентности, играющей значительную роль в развитии личности, способной релевантно отвечать на актуальные запросы современной цивилизации, отметим, что в настоящий момент остаётся недостаточно изученным вопрос о теоретическом обосновании целостной концепции создания психологической поддержки, направленной на становление субъектной активности студентов. Существует, кроме того, и объективная потребность в анализе научно-методического обеспечения содержания обучения иностранному языку и формирования коммуникативной компетентности студентов с позиции стимуляции субъектной активности обучаемых.

Целью данной статьи является теоретическое обоснование различных аспектов осуществления психологической поддержки и создания психолого-педагогических условий, направленных на становление субъектной активности студентов, а также анализ научно-методического обеспечения, позволяющего в процессе обучения иностранному языку формировать коммуникативную компетентность студентов, связанную с одной стороны с направленностью на успешное использование вербальных и невербальных средств общения, а с другой – на приобретение и творческое использование речевого и языкового опыта, основанного на самостоятельном овладении коммуникативными стратегиями.

Отметим, что предлагаемое нами понимание психологической поддержки развития субъектной активности студентов и видение конструкта психолого-педагогических условий проходит через призму задач, позволяющих преподавателю более чётко определить направления работы с точки зрения стимуляции субъектной активности обучаемых в процессе обучения иностранному языку и формирования коммуникативной компетентности.

Речь идёт о раскрытии не только интеллектуальных, но эмоциональных ресурсов личности, необходимых для развития самостоятельности, самосознания, повышения

внутренней уверенности, самоорганизации, независимости мышления и социально ответственных действий. В этом смысле создание комплекса психолого-педагогических условий призвано обеспечивать оказание помощи в развитии способности самостоятельно оценивать ситуацию общения, творчески подходить к воплощению собственного речевого и неречевого поведения, осмысливать и осваивать соответствующие поставленной коммуникативной цели способы поведения, реагирования, мышления и переживания.

Анализ научной литературы и практического опыта позволили обозначить наиболее значимые на наш взгляд основы осуществления психологической поддержки и создания комфортных психолого-педагогических условий становления и развития субъектной активности в процессе обучения иностранному языку и формирования коммуникативной компетентности студентов:

1. Ориентация на личностный рост и активизация внутренних ресурсов при организации поисковой и познавательной деятельности.

Ориентация на личностный рост как составляющая часть гуманистической психологии отвергает контролирующей, исправляющей и менторский стиль взаимодействия с обучаемыми. В качестве важнейших характеристик зрелой личности С.Л. Братченко и М.Р. Миронова [10] рассматривают индивидуальность, автономность, целостность, интенциональность, динамичность и конструктивность – совпадающие с запросами на качества, актуальные для эффективной межкультурной коммуникации и проявляющиеся при усилении субъектной активности обучаемых.

Возможность актуализации перечисленных качеств зависит от способности обучаемых преодолеть ряд внешних регуляторов, которыми зачастую выступают бессознательные сценарные программы поведения, и установить взамен подлинные – внутренние регуляторы, поддерживающие сознательность, целенаправленность и внутреннюю независимость студентов.

Преодоление сценарных регуляторов, тормозящих проявление и реализацию перечисленных качеств, происходит при налаживании конструктивного диалога со студентами с позиции равноправного партнерства и сотрудничества, содействующего установлению баланса между интеллектуальной и эмоциональной сторонами личности.

В случае, если обучение иностранному языку и формирование коммуникативной компетентности происходит через трансляцию ценностей личностного роста: инициативу, динамичность, преодоление объективных трудностей, связанных с овладением речью, сотрудничество и способность учиться, переживая свои успехи и неудачи – то содержание обучения перестаёт базироваться на адаптивных усилиях обучаемых и приобретает характер сознательного творческого и самостоятельного участия в познавательной деятельности. [11]. Личностная активность перестаёт, в свою очередь, сводиться к стратегии избегания неудач и заменяется исследовательской деятельностью с более расширенным диапазоном интересов и менее болезненным переживанием ошибок.

Именно постоянное акцентирование преподавателя на процессе обучения как на составляющей целостного процесса личностного роста с его взлётами и падениями, позволяет развивать у студентов стремление оказывать влияние на происходящие внутренние психологические процессы и внешние события, активизировать эмоциональные, интеллектуальные и психические резервы собственного преобразования.

Маркерами успешного развития субъектной активности студентов в процессе обучения иностранному языку и формирования коммуникативной компетентности будут в этом случае являться: развитие умения задавать вопросы уточняющего характера, выдвигать самостоятельные гипотезы относительно коммуника-

тивных стратегий и лексико-грамматических особенностей изучаемого языка; отношение к ошибкам как к позитивным показателям усвоения материала; активное участие в выборе форм работы над поставленной лингвистической задачей или коммуникативной проблемой; разделение ответственности за собственный прогресс и происходящие в группе процессы [12].

2. Установление равноценных субъект-субъектных отношений в образовательном процессе и безоценочное отношение к студентам со стороны преподавателя.

В образовательном процессе формирование коммуникативной компетентности и обмен информацией происходит в организованной познавательной деятельности. Её продуктивность зависит во многом от качества обмена настроениями, интересами и эмоциями. Установление равноценных субъект-субъектных отношений в образовательном процессе подразумевает равноправие сторон в открытом выражении представлений, идей и чувств, связанных с происходящим в контексте обучения взаимодействием [13].

Особенно важным представляется нам осознанный выбор преподавателя в пользу способности сообщать своё отношение и мнение по поводу высказывания студента исключительно с точки зрения содержания полученной информации - без перехода на оценку его личных качеств и личности в целом. Реализация принципа осознанности, аутентичности и эмпатийности позволяет преподавателю действовать с позиции собственной автономности, реагируя на происходящее в настоящем, отбрасывая искажающие установки восприятия действительности, рассматривая события через личную встречу с ними, а не через категории долженствования.

Такой подход даёт возможность обходиться без расхода психической энергии на создание проблем, использование различных манипуляций и планирование психических контратак на студентов. Он помогает устанавливать подлинные субъект-субъектные отношения в образовательном процессе, улучшать контакты с учащимися, стимулировать их умение проявлять собственную субъектную активность в контексте коммуникации [14]. Эмпатическое отношение к личности студента позволяет преподавателю лучше осознать индивидуальность каждого учащегося, переосмыслить тактику и стратегию формирования коммуникативной компетентности в процессе обучения иностранному языку.

Маркерами успешного установления субъект-субъектных отношений в образовательном процессе и безоценочного отношения к студентам со стороны преподавателя, влияющими в позитивном плане на адаптацию и субъектную активность учащихся, будут выступать: способность студентов открыто сообщать о своём личном отношении, чувствах и переживаниях, связанных с предметом или темой обсуждения, даже в случаях, когда это мнение расходится с мнением большинства или значительно от него отличается; готовность отходить от позиции конформизма и соглашательства; способность делиться сомнениями и открыто сообщать о непонимании каких-либо аспектов изучаемой темы преподавателю [15].

3. Позитивная адаптация учащихся, направленная на поиск оптимальных решений проблем коммуникации.

В её основе заложено понимание того, что отражение любого психолого-педагогического воздействия определённым образом влияет на процесс адаптации студентов к социальным требованиям и различным вызовам современного общества. Повышенный контроль, жёсткость, авторитаризм и оценочное отношение к личности приводит к негативной адаптации учащихся, снижению способности творчески относиться к познавательной и коммуникативной активности, принимать решения и проявлять ответственность по отношению к собственной жизни.

Как уже упоминалось выше, позитивной является

лишь адаптация, благодаря которой студенты начинают адекватно понимать окружающих, ценить собственную и чужую индивидуальность, проявлять независимость мнений и самостоятельность поступков. Позитивная адаптация учащихся происходит, однако, лишь в тех случаях, когда преподаватель сам в состоянии продемонстрировать подобные модели поведения и сознательно работает с проявлениями собственной негативной адаптации, укоренившейся в форме готовых предписаний, сценариев, попытках подменить аутентичное общение манипуляциями и играми [16].

Способность осуществлять общение без делегирования ответственности за происходящее и свои собственные поступки окружающим людям является главной предпосылкой для позитивной адаптации студентов с точки зрения грамотного психолого-педагогического воздействия преподавателя, поскольку её демонстрация позволяет на основе механизма отражённой субъектности воспроизвести данную способность в личности студентов, отказавшись от морализаторства и увещаний - путём демонстрации личного примера преподавателя.

Определяя наличие проявлений субъектной активности в процессе обучения иностранному языку и формирования коммуникативной компетентности студентов, выражающейся в способности демонстрировать индивидуальность, автономность, целостность, интенциональность, динамичность и конструктивность в общении, отметим, что перечисленные качества проявляются, в том числе, именно благодаря процессу целенаправленной позитивной адаптации учащихся.

Таким образом, обосновав и обозначив наиболее приоритетные на наш взгляд основы осуществления психологической поддержки и создания комфортных психолого-педагогических условий становления и развития субъектной активности в процессе обучения иностранному языку и формирования коммуникативной компетентности студентов, мы приходим к пониманию, что традиционно существовавшая ситуация, при которой преподавание иностранного языка в высшей школе сводилось к раскрытию интеллектуальных ресурсов студентов и опиралось на интеллектуально-ориентированные подходы, является в настоящее время несостоятельной.

Повышение конкурентоспособности студентов в сфере деловой и межкультурной коммуникации, предполагает опору на взаимодействие и сотрудничество, умение работать в команде и одновременно способность проявлять себя как независимая, активная, конгруэнтная, уверенная личность, которой свойственна социальная ответственность и высокое самосознание. Подобные требования современного мира перенаправляют интеллектуально ассоциированный подход на подход, учитывающий психическое благополучие личности и делающий акцент на её эмоциональную сферу [17, 18, 19, 20].

Отталкиваясь от практического видения решения проблемы и анализируя представленные аспекты её теоретического обоснования, необходимо сделать вывод о своевременности обращения к теме осуществления психологической поддержки учащихся и создания психолого-педагогических условий, направленных на становление субъектной активности студентов, поскольку в процессе обучения иностранному языку формирование коммуникативной компетентности тесно связано с проявлением именно субъектной активности.

Самостоятельность, самосознание, повышение внутренней уверенности, самоорганизация и независимость мышления выступают в качестве основы для грамотной оценки коммуникативной ситуации, творческого воплощения речевого и неречевого поведения, освоения соответствующих поставленной коммуникативной цели способов поведения, реагирования, мышления и переживания. Развитие качественной способности самостоятельно оценивать ситуацию общения, творчески подходить к воплощению собственного речевого и неречевого

поведения, осмысливать и осваивать соответствующие поставленной коммуникативной цели способы поведения, реагирования, мышления и переживания требует базовой психологической безопасности и раскрытия эмоциональных ресурсов обучаемых.

Таким образом, для успешного развития субъектной активности студентов в процессе обучения иностранному языку необходима грамотная психологическая поддержка и создание ряда условий. Ориентация на личностный рост и активизация внутренних ресурсов при организации поисковой и познавательной деятельности помогает студентам отказаться от стратегии избегания неудач и расширить диапазон исследовательской деятельности, благодаря новому переосмыслению подхода к собственному прогрессу и ошибкам.

Установление равноценных субъект-субъектных отношений в образовательном процессе и безоценочное отношение к студентам со стороны преподавателя направлено на поддержку индивидуальности каждого обучаемого, помощь в переосмыслении тактики и стратегии формирования коммуникативной компетентности в процессе обучения иностранному языку. Позитивная адаптация обучаемых, связанная с поиском оптимальных решений проблем коммуникации влияет на адекватную оценку собственной и чужой индивидуальности, проявление независимости мнений и самостоятельность поступков.

В заключении резюмируем также, что понимание концептуального различия между реализацией индивидуального подхода к студенту и подхода к студенту как к индивидуальности, а также своевременный пересмотр отношения к студенту с позиции учёта его индивидуальных особенностей на позицию развития его активной субъектности позволяет в целом сделать более эффективным процесс обучения иностранному языку и формирования коммуникативной компетентности обучаемых, представляющей собой одно из наиболее сложных интегральных качеств личности.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Ананьев Б.Г. Человек как предмет познания. СПб.: Питер, Серия: Мастера психологии, 2016. 288 с.
2. Мерлин В.С. Психология индивидуальности: избранные психологические труды. М.: МПСИ, 2005. 544 с.
3. Ломов Б.Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии. М.: Директ-Медиа, 2008. 1174 с.
4. Анциферова Л.И. Методологические проблемы психологии развития // Принцип развития в психологии. М.: Наука, 1978. С. 3-20.
5. Русалов В.М. Биологические основы индивидуально-психологических различий. М.: Наука, 1979. 352 с.
6. Абульханова-Славская К.А. Деятельность и психология личности. М.: Наука, 1980. 336 с.
7. Гагин Ю.А. Акмеологическое проектирование развития индивидуальности на основе концепции потенциальной осуществимости человека. СПб.: СПбГАСУ, Балтийская педагогическая академия, 1994. 75 с.
8. Осницкий А.К. Проблемы исследования субъективной активности // Вопросы психологии. 1996. No1. С.5 - 19
9. Карпинский К.В. Человек как субъект жизни. Гродно: ГрГУ, 2002. 282 с.
10. Братченко С.Л., Миронова М.Р. Личностный рост и его критерии / Психологические проблемы самореализации личности. СПб., 1997. С.38 – 46
11. Смирнова Е.В. Аспекты личностно-ориентированного обучения при использовании средств ИКТ в образовательном процессе по иностранному языку // Карельский научный журнал. 2017. Т. 6. № 1 (18). С. 33-37.
12. Борозенец Г.К. Концептуальные подходы формирования иноязычной коммуникативной компетентности будущих специалистов // Вестник Воронежского Государственного университета: лингвистика и межкультурная коммуникация. 2004. №12. С.94-105.

13. Мэй Р. Экзистенциальная психология. М.: Инициатива, 2005. 160 с.

14. Матюшкин А.М. Проблемные ситуации в мышлении и обучении. М.: Директмедиа Паблишинг, 2008. 392 с.

15. Емельянов Ю.Н., Активное социально-психологическое обучение. Л.: Изд, 1985. 166 с.

16. Джеймс М., Джонгвард Д. Рождённые выигрывать. М.: Прогресс, 1993. 333 с.

17. Gaillard V., Vandenberghe M., Destrebecqz A., Cleeremans A. First- and third-person approaches in implicit learning research // Consciousness and Cognition. 2006. Vol. 15, No4. 722 p.

18. Overgaard M. Introspection in Science // Consciousness and Cognition. 2006. Vol. 15, No4. P. 629-633

19. Barron F., Harrington D. Creativity, intelligence and personality // Annual Review of Psychology. 1981. V. 32. P. 439-476.

20. Фрейджер Р. Теории личности и личностный рост / Robert Frager, James Fadiman "Personality & Personal Groth". 5th ed. 2002. 246 с.

Статья поступила в редакцию 23.06.2018

Статья принята к публикации 27.08.2018

УДК 159.9.07

РОЛЕВАЯ ИДЕНТИЧНОСТЬ ОПЕКУНОВ В КОНТЕКСТЕ ИХ УДОВЛЕТВОРЕННОСТИ ФУНКЦИОНАЛЬНЫМИ ХАРАКТЕРИСТИКАМИ СЕМЕЙНЫХ ОТНОШЕНИЙ

© 2018

Микляева Анастасия Владимировна, доктор психологических наук,
профессор кафедры психологии человека

Безгодова Светлана Александровна, кандидат психологических наук,
доцент кафедры психологии человека

Юркова Елена Владимировна, кандидат психологических наук,
доцент кафедры психологии человека

*Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена
(191186, Россия, Санкт-Петербург, набережная реки Мойки, 48, e-mail: yurkovaev@herzen.spb.ru)*

Аннотация. Психологическое сопровождение опекунских семей является одним из актуальных направлений психологической и социальной помощи детям, оставшимся без попечения родителей. В статье обосновывается необходимость дифференцированного подхода к психологическому сопровождению опекунских семей в зависимости от их структурно-динамических характеристик на основании результатов эмпирического исследования ролевой идентичности опекунов в семьях кровной и некровной опеки. В исследовании приняло участие 175 женщин-опекунов, состоящих и не состоящих с опекаемыми детьми в кровном родстве, а также группа сравнения: 42 женщины – кровные матери. Показано, что свойственное всем группам опекунов смешение ролей «родителя» и «опекуна» в семьях кровной и некровной опеки порождает различные психологические последствия. Удовлетворенность семейным функционированием чаще декларируется опекунами, не состоящими в кровном родстве с опекаемыми детьми, в сравнении с опекунами-бабушками. Наиболее близкими по оценкам семейного функционирования к кровным матерям являются опекуны-тети. Оценка удовлетворенности семейным функционированием в исследуемых группах опекунов имеет различные связи с первоначальной функциональностью/дисфункциональностью опекунской семьи, полом, возрастом ребенка, характеристиками взаимоотношений с ним и стажем опеки. В семьях некровной опеки роль опекуна имеет социально выраженный характер, в семьях кровной опеки ключевым является психологический контекст семейных отношений.

Ключевые слова: замещающая семья, семья кровной опеки, опекуны, приемные родители, ролевая идентичность, семейные отношения, удовлетворенность семейными отношениями.

ROLE IDENTITY GUARDIANS IN THE CONTEXT OF THEIR SATISFACTION OF THE FAMILY RELATIONSHIP FUNCTIONAL CHARACTERISTICS

© 2018

Miklyaeva Anastasia Vladimirovna, doctor of psychological sciences,
professor of the Human psychology department

Bezgodova Svetlana Aleksandrovna, candidate of psychological sciences,
associate professor of the Human psychology department

Yurkova Elena Vladimirovna, candidate of psychological sciences,
associate professor of the Human psychology department

*Herzen State Pedagogical University of Russia
(191186, Russia, St. Petersburg, Moika embankment, 48, e-mail: yurkovaev@herzen.spb.ru)*

Abstract. Psychological support of guardian families is one of the most important directions of psychological and social assistance to children separated from their parents. The paper substantiates the need for a differentiated approach to the psychological support of guardian families depending on their structural and dynamic characteristics on the basis of the empirical research about the role identity of guardians in kinship and non-kinship care families. The research involved 175 women kinship and non-kinship guardians, and a comparison group: 42 women – native mothers. It is shown confusion of the roles “parent” and “guardian” in all groups of guardians. Kinship and non-kinship custody gives rise to various psychological consequences. Non-kinship guardians often declared satisfaction of family functioning, than guardians-grandmothers. The closest to the family functioning’s assessment to the native mothers are the guardians-aunts. Satisfaction assessment of the family functioning by guardians has different correlations with the functionality/dysfunctionality of the guardian family, child’s gender, child’s age, relations with child and experience of care. In the of non-kinship guardian families the role of guardian is social indeed, in the kinship guardian families it depends from psychological context of family relations.

Keywords: foster family, kinship guardian family, guardians, foster parents, role identity, family relations, satisfaction with family relations.

Введение. Согласно статистическим данным, в период с 2005 по 2017 гг. число детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, сократилось в 3,7 раз, что обусловлено, в первую очередь, реализацией политики деинституционализации и семейного жизнеустройства данной категории детей, что признается приоритетной формой организации их жизни. Только в 2017 году в семьи были устроены более 64 тысяч детей, оставшихся без родительской опеки. Любую семью, в которой ребенок воспитывается не кровными родителями, принято называть замещающей, поскольку ее основной функцией является замещение для ребенка родительской опеки [1]. Замещающие семьи могут быть профессиональными, в которых воспитание приемного ребенка составляет содержание профессиональных обязанностей приемных родителей, и непрофессиональными, формами устройства ребенка в которых является усыновление или опека/попечительство.

Специалисты, работающие с замещающими семья-

ми, отмечают, что, несмотря на максимальную приближенность замещающей семьи к удовлетворению потребностей ребенка иметь родителей и быть включенным в семейные отношения, замещающие родители не могут в полной мере воспроизвести условия воспитания в кровной семье [2]. Для замещающей семьи характерна особая структура внутрисемейных отношений [3–5], что особенно ярко проявляется в условиях кровной опеки, когда опекунами становятся близкие родственники ребенка. Именно этой форме жизнеустройства детей-сирот и детей, оставшихся без родительского попечения, отдается приоритет согласно Федеральному закону «Об опеке и попечительстве» (48-ФЗ РФ от 24.04.2008 с изменениями на 2016 г.), в п. 5 которого указано, что «бабушки и дедушки, совершеннолетние братья и сестры несовершеннолетнего подопечного имеют преимущественное право быть его опекунами или попечителями перед всеми другими лицами» [6]. Исследования, посвященные устройству детей в семьи кровной опеки,

демонстрируют ее положительное влияние на формирование идентичности [7–8], жизненных перспектив [9] и психологического благополучия [10] опекаемых.

Вместе с тем, наиболее существенное отличие семей кровной опеки от замещающих семей, в которых опекуны не имеют родственных связей с ребенком, связано со смешением семейных ролей, проявляющемся в том, что опекуны одновременно вынуждены выполнять функцию отца и/или матери и свою семейную роль в соответствии с родственными отношениями (бабушка, дедушка, тетя, брат и т. д.) [11], что порождает потенциал конфликтности в отношениях между детьми и опекунами [12]. Кроме того, опекуны, приходящиеся ребенку кровными родственниками, находясь под воздействием переживания реальной или символической утраты близких людей, которое способствует искажению образа опекаемого ребенка, влечет за собой изменения способов взаимодействия с ним [13–14]. Есть основания полагать, что в семьях кровной опеки опекуны в реальности могут сталкиваться с большим количеством проблем, чем опекуны, не являющиеся кровными родственниками ребенка, оставшегося без попечения родителей [15–16], однако они склонны не сообщать о поведенческих проблемах опекаемых и не обращаться за психологической или психиатрической помощью [17]. При этом курирующие службы часто применяют более мягкие стандарты при оценке отношений в семьях кровной опеки и условий жизни опекаемого ребенка, с одной стороны, и обеспечивают им меньше поддержки, с другой [18]. В этих условиях защитными, предопределяющими возможностями опекуна по созданию условий для психологического комфорта и успешного развития ребенка, становятся готовность опекуна к принятию новой роли, наличие умений и навыков, необходимых для осуществления воспитательных функций, в также поддержка со стороны других членов семьи [19], эмпирическими референтами которой могут выступать показатели функциональности-дисфункциональности семейных отношений [20]. В связи с этим актуален вопрос о том, каков характер ролевой идентичности опекунов в непрофессиональных замещающих семьях кровной и некровной опеки и каковы взаимосвязи между характеристиками ролевой идентичности опекунов и их удовлетворенностью функциональностью семейных отношений.

Программа исследования. Исследование проводилось с целью анализа ролевой идентичности опекунов в семьях кровной и некровной опеки в контексте их удовлетворенности функциональными характеристиками семейных отношений. В исследовании приняли участие 175 опекунов детей школьного возраста (7–17 лет) из Санкт-Петербурга и Нижнего Новгорода (все женщины), том числе 103 опекуна, не состоящие в кровном родстве с ребенком, 56 опекунов, приходящихся ребенку бабушкой и 15 – тетей. Группу сравнения составили 42 матери, воспитывающих родных детей. Подробная характеристика выборки представлена в таблице 1.

Таблица 1 – Характеристика выборки.

Выборки	Возраст респондента	Семейное положение		Возраст ребенка	Пол ребенка		Стаж опеки
		В браке	Не в браке		Мальчик	Девочка	
Опекуны, не приходящиеся родственником ребенку	48,47±8,27	67,0%	33,0%	12,05±2,69	57,3%	42,7%	6,20±4,24
Опекуны-бабушки	61,40±7,03	56,6%	43,4%	12,20±2,62	68,7%	31,3%	5,87±3,93
Опекуны-тети	42,93±10,56	30,4%	69,6%	13,73±2,37	58,9%	41,1%	5,49±5,68
Группа сравнения	39,81±5,65	50,0%	50,0%	11,31±2,26	40,5%	59,5%	-

Исследование проводилось с помощью беседы и анкетирования, в рамках которых применялись цветоассоциативная процедура [21] и экспресс-тест функциональности семейных отношений «Семейный АПГАР» [20]. Для цветоассоциирования респондентам предлагались следующие слова-стимулы (звездочкой отмечены стимулы, не предлагавшиеся респондентам, составившим группу сравнения): мой опекаемый* ребенок, моя семья, родительство, Я-опекун*, Я, Я-родитель, опекунство*, моя жизнь, жизнь моей семьи. Для оценки функциональности семейных отношений в соответствии с содер-

жением методики «Семейный АПГАР» использовалась 5-балльная шкала Лайкерта.

Математическая обработка результатов исследования осуществлялась с помощью пакета прикладных статистических программ «Statistica 10.0». В процессе обработки данных осуществлялись следующие математические процедуры: расчет первичных статистик, критерийный анализ (*H*-критерий Краскела-Уоллиса, *U*(*Z*)-критерий Манна-Уитни), корреляционный анализ (*r*_s коэффициент Спирмена).

Результаты исследования и их обсуждение. Результаты исследования показали, что наиболее высокие показатели удовлетворенности функциональными характеристиками семейных отношений наблюдаются в семьях, в которых опекуны не состоят в кровном родстве с детьми, принятыми под опеку (22,01±3,28). Довольно высокие значения этого показателя наблюдаются и в выборке опекунов, приходящихся опекаемому ребенку родной тетей (21,45±3,67). Самые маленькие оценки получены в выборке опекунов-бабушек и в группе сравнения (19,94±4,27 и 20,06±2,96 соответственно).

Более детальный анализ показал, что основной вклад в выявленные различия вносит разница в оценках удовлетворенности различными сторонами внутрисемейного взаимодействия, тогда как оценки поддерживающего потенциала семейных отношений во всех группах довольно высоки (см. таблицу 2).

Таблица 2 – Средние значения и стандартные отклонения прямых оценок удовлетворенности семейным функционированием.

Утверждения опросника	Выборки				<i>N</i> / <i>p</i> <
	Некровные опекуны	Опекуны-бабушки	Опекуны-тети	Группа сравнения	
Я уверен, что могу обратиться к своей семье, если меня что-то беспокоит	4,53±0,69	4,22±0,84	4,38±0,81	4,50±0,55	-
Я удовлетворен тем, как в нашей семье обсуждаются возникающие у нас проблемы	4,36±0,66	3,96±1,01	4,13±0,62	3,93±0,92	10,83/0,01
Я удовлетворен тем, как члены семьи выражают свои чувства, в том числе в мой адрес	4,31±0,70	3,80±1,18	4,47±0,64	3,79±0,92	15,58/0,01
Я удовлетворен тем, как моя семья отвечает на мои инициативы	4,32±0,62	3,96±0,90	4,27±0,59	3,86±0,72	15,15/0,01
Я удовлетворен тем, как мы с семьей проводим совместный досуг	4,48±0,58	4,00±1,01	4,20±0,77	3,98±0,84	15,97/0,001

Для группы сравнения характерным оказался достаточно большой разрыв между оценкой поддерживающего потенциала семейных отношений и оценками удовлетворенности различными аспектами внутрисемейного взаимодействия. Это позволяет предполагать, что респонденты, составившие группу сравнения, в целом готовы признавать те трудности, которые возникают в повседневной внутрисемейной коммуникации, однако не воспринимают их как угрозу семейной поддержке. Схожая, хотя и менее выраженная, тенденция отмечается и в выборке бабушек, являющихся опекунами кровных внуков. В остальных выборках обозначенная тенденция не прослеживается.

Сопоставление этих результатов с усредненными оценками слов-стимулов «жизнь нашей семьи» и «моя семья», полученных с помощью цветоассоциирования (см. таблицу 3) позволяет отметить, что готовность к признанию трудностей позволяет матерям, составляющим контрольную группу, сохранять ощущение эмоциональной комфортности жизни собственной семьи. Расхождение между прямыми оценками и опосредованными оценками семейного функционирования в этом случае могут быть объяснены достаточно высокой критичностью респонденток, проявляющейся при осмыслении опыта внутрисемейного взаимодействия. Бабушки-опекуны, напротив, характеризуются относительно низкими оценками комфортности семейного функционирования, полученным с помощью цветоассоциирования, что соответствует и прямым оценкам, полученным в этой выборке, представлена в таблице 2. Таким образом, трудности, возникающие во внутрисемейной коммуникации и констатируемые бабушками-опекунами, вероятно, отрицательно сказываются на общей оценке комфортности семейного функционирования. В выбор-

как некровных опекунов и опекунов-сестер родителей опекаемого ребенка, которые сходны друг с другом по возрасту составивших их респондентов, наблюдается некоторое несоответствие между прямыми и опосредованными оценками семейного функционирования, что может указывать на желание опекунов, составляющих эти группы, приукрасить действительность, умолчать о возникающих трудностях. Это предположение подтверждается, в том числе, сведениями, полученными во время неформальных бесед с респондентками. Многие из них отмечали, что при ответах на вопросы старались показать свою семью с лучшей стороны, опасаясь, что упоминание возникающих трудностей вызовет пристальное внимание со стороны органов опеки и может повлечь за собой негативные последствия, вплоть до изъятия опекаемого ребенка из семьи. Таким образом, можно констатировать, что опекуны-бабушки оказываются более открытыми для обсуждения проблем, неизбежно возникающих в жизни опекунской семьи, нежели опекуны более младшего возраста, независимо от наличия или отсутствия кровного родства.

Таблица 3 – Средние значения и стандартные отклонения опосредованных оценок удовлетворенности семейным функционированием и семейными ролями.

Слова-стимулы	Выборки			Группа с равенства	N/p<
	Некровные опекуны	Опекуны-бабушки	Опекуны-тети		
Мой (опекаемый) ребенок	2,45±1,59	2,67±1,83	2,36±1,78	1,61±0,79	17,05/0,001
Моя семья	2,31±1,27	3,22±1,86	2,43±1,74	1,84±0,92	-
Родительство	2,56±1,43	3,20±1,64	3,29±1,94	2,55±1,39	-
Я-опекун	2,68±1,43	3,08±2,00	2,93±1,94	-	-
Я	2,73±1,71	3,33±2,13	2,50±1,40	2,34±1,51	-
Я-родитель	2,60±1,56	3,43±2,04	3,07±2,16	2,84±1,53	-
Опекунство	2,77±1,73	3,80±2,04	3,50±1,91	-	-
Моя жизнь	2,67±1,76	3,82±2,13	2,21±0,97	2,53±1,20	14,18/0,01
Жизнь нашей семьи	2,39±1,41	3,61±2,05	2,57±2,03	2,08±1,08	18,36/0,001

При анализе данных, представленных в таблице 3, обращает на себя внимание достоверно более высокая оценка слова-стимула «мой (опекаемый) ребенок, типичная для респондентов, составивших группу сравнения, что иллюстрирует закономерно более высокую комфортность взаимодействия в системе «мать – ребенок», нежели в системе «опекун – ребенок». Также необходимо отметить меньшую (на уровне выраженной тенденции) комфортность семейных ролей «родителя» и «опекуна» для кровных родственников опекаемого ребенка (бабушек и тетей), в сравнении с респондентками, не состоящими с опекаемым ребенком в родстве, что, вероятно, иллюстрирует их большую готовность к принятию в семью ребенка на условиях опеки, обдуманность и взвешенность этого решения, тогда как бабушки и тети зачастую оказываются в этой роли под влиянием жизненных обстоятельств, которые, как правило, вдобавок ко всему являются для них самих травматичными (например, смерть или тюремное заключение близкого родственника).

С помощью корреляционного анализа было показано, что структура взаимосвязей в исследуемых выборках существенно различается. Так, на материале группы сравнения получено почти в 2,5 раза меньше достоверных взаимосвязей между изученными показателями, чем на материале выборок, которые составляют респондентки-опекуны, что может быть проинтерпретировано как большее разнообразие способов реализации родительской роли кровными матерями, в сравнении с женщинами, взявшими ребенка под опеку. Показателен также и тот факт, что опосредованные оценки собственной родительской роли и взаимодействия с ребенком оказались не связанными с прямыми оценками семейного функционирования, независимо от пола и возраста ребенка, а также супружеского статуса матери. Показатели, полученные на материале выборок семей кровной и некровной опеки, оказались связанными между собой значительно более жестко.

Так, на материале выборки опекунов, не являющихся кровными родственниками опекаемого ребенка, полученные множественные положительные взаимосвязи между оценками «Я», «Я-родитель», «Я-опекун», «родитель-

ство» и «опекунство» ($0,23 < r_s < 0,54$, $p < 0,05$), а также отрицательные взаимосвязи этой группы показателей с прямыми оценками удовлетворенности семейным функционированием ($-0,47 < r_s < -0,21$, $p < 0,05$). Показатели «мой опекаемый ребенок», «жизнь нашей семьи» и «моя жизнь» связаны между собой ($0,23 < r_s < 0,35$, $p < 0,05$), однако не имеют взаимосвязей с показателями комфортности ролевой идентификации респондентов. Также интересной представляется положительная взаимосвязь между возрастом опекаемого ребенка и показателем «родительство» ($r_s < 0,25$, $p < 0,05$) а также различиями в оценках по параметрам «Я-опекун», которые составляют $2,31 \pm 1,41$ и в случае, если опекаемый ребенок – девочка, и $3,21 \pm 1,79$ – мальчик ($Z = 2,61$, $p < 0,01$) и «моя жизнь» ($2,23 \pm 1,64$ и $3,21 \pm 1,77$ соответственно, $Z = 2,90$, $p < 0,01$). Описанные результаты в совокупности позволяют констатировать, что для женщин-опекунов, не являющихся кровными родственницами опекаемого ребенка, характерно слияние опекунской и родительской ролей при определенном разрыве между самооценкой исполнения соответствующих ролей и характером отношений с опекаемым ребенком. Положительная идентификация с ролью опекуна-родителя и высокая самооценка качества ее исполнения предполагают в этих семьях декларацию удовлетворенности семейным функционированием. Однако, судя по всему, совпадение декларируемых оценок с субъективной комфортностью семейного функционирования определяется именно качеством отношений с ребенком, которого чаще достигают респондентки, опекающие девочек, чем мальчиков. Модальность идентификации с ролью родителя-опекуна, в свою очередь, связана с возрастом опекаемого ребенка (но не со стажем опеки): чем младше ребенок, тем более вероятна положительная ролевая идентификация, и наоборот. Супружеский статус респондентки оказался незначимым фактором как в аспекте модальности идентификации с ролью родителя-опекуна, так и в аспекте модальности отношений с опекаемым ребенком.

На материале выборки бабушек-опекунов получена иная структура взаимосвязей. В частности, положительно взаимосвязанными оказались показатели «мой опекаемый ребенок», «моя семья», «Я-опекун», «Я-родитель», «моя жизнь», «жизнь нашей семьи», а также возраст опекаемого ребенка ($0,33 < r_s < 0,59$, $p < 0,05$). Также выявлены множественные отрицательные взаимосвязи между этой группой показателей и прямыми оценками удовлетворенности семейным функционированием ($-0,53 < r_s < -0,30$, $p < 0,05$). Связанные друг с другом показатели «Я» и «моя жизнь» ($r_s = 0,34$, $p < 0,05$) коррелируют с названными выше показателями не продемонстрировали. Также были выявлены положительные корреляции между стажем опеки и показателями «мой опекаемый ребенок» и «жизнь нашей семьи» ($r_s = 0,33$, $p < 0,05$ и $r_s = 0,37$, $p < 0,05$ соответственно). Различий между бабушками, опекающими мальчиков и девочек, а также состоящими и не состоящими в браке, обнаружено не было. Обобщая эти результаты, можно отметить, что для бабушек, выступающих опекунами в отношении своих кровных внуков, также характерно слияние ролей опекуна и родителя, модальность которых, однако, в этом случае взаимосвязана с характером отношений с опекаемым ребенком. Фактором, опосредующим модальность внутрисемейных отношений, является стаж опеки: по мере увеличения продолжительности опыта опеки нарастает осознание сопряженных с ней трудностей, и удовлетворенность семейным функционированием снижается. При этом бабушки полностью вовлечены в исполнение роли опекуна-родителя, которая неразрывно связана с их восприятием жизни в целом.

Взаимосвязи показателей, полученных в выборке респондентов, приходящихся сестрами родителям опекаемого ребенка, оказались более всего похожи на структуру корреляционных связей, полученных на материале группы сравнения. В этой выборке также не обнаружено взаимосвязей между прямыми оценками удовлетворен-

ности семейным функционированием и модальностью ролевых идентификаций и отношений с опекаемым ребенком, что позволяет предположить, что взаимоотношения с опекаемым ребенком не являются для данной группы опекунов фактором, имеющим решающее значение для оценки функциональности семейной ситуации. Вероятно, появление опекаемого ребенка в семье в этом случае вносит наименьшие изменения в ее структуру и функционирование, поскольку в этих семьях опекуны, как правило, являются ровесниками родителей ребенка и имеют собственных детей, в отличие от опекунов-бабушек и опекунов, не связанных с ребенком кровным родством (в том случае, если они не имеют своих собственных детей или же их дети уже выросли и покинули родительскую семью). Показательными в этой связи являются различия показателя «мой опекаемый ребенок» в подгруппах опекунов, состоящих и не состоящих в браке ($3,00 \pm 1,23$ и $1,21 \pm 0,53$ соответственно, $Z=2,04$, $p<0,05$), которые позволяют предположить, что отношения с опекаемым ребенком во многом определяются семейной ситуацией, которая сложилась в жизни опекуна. Тем не менее, положительные взаимосвязи между показателями «Я», «Я-опекун» и «Я-родитель» ($0,73 < r_s < 0,77$, $p < 0,05$) указывают на то, что и для опекунов, являющихся тетьми опекаемого ребенка, характерно слияние опекунской и родительской идентичности.

Выводы. Проведенное исследование показало, что некровные опекуны и опекуны, приходящиеся ребенку тетьми, в меньшей степени, нежели бабушки, готовы обсуждать трудности, которые возникают в повседневном внутрисемейном взаимодействии. При этом для женщин-опекунов (независимо от того, состоят они в кровном родстве с опекаемым ребенком или нет) характерно слияние опекунской и родительской идентичности, причем положительная модальность ролевой идентификации чаще встречается у женщин, опекающих детей младшего школьного возраста, в сравнении с детьми-подростками. В семьях, в которых кровного родства между ребенком и опекуном нет, ролевое слияние, вероятно, не оказывает негативного влияния на характер внутрисемейного взаимодействия в целом и отношения между опекуном и ребенком в частности. Имея возможность принять более взвешенное и осознанное решение о принятии обязанностей по опеке над ребенком, некровные опекуны при оценке функциональности семейных отношений ориентируются, в первую очередь, на самооценку качества выполнения опекунской/родительской роли, а не на характер отношений с ребенком (возможно, исходят из представления о том, что ребенок появляется в семье с некоторым «багажом», доставшимся ему от биологических родителей). В семьях, в которых опекун и ребенок состоят в кровном родстве, ролевое смешение может приводить к снижению оценки комфортности семейных отношений и их функциональности, что особенно заметно на примере опекунов-бабушек, для которых исполнение опекунских обязанностей зачастую становится единственной жизненной задачей, а трудности, возникающие во взаимоотношениях с опекаемым ребенком, наносят существенный урон модальности ролевой идентичности и оценке своей собственной жизни в целом. В выборке опекунов-теть негативные эффекты ролевого слияния частично нивелируются тем фактом, что опекаемый ребенок включается в «готовую» детско-родительскую подсистему семейных отношений, и модальность ролевой идентичности опекуна определяется не характером отношений с опекаемым ребенком, а функциональностью системы семейных отношений (как детско-родительских, так и супружеских) в целом. Эти выводы указывают на необходимость дифференцированного подхода к психологическому сопровождению опекунских семей.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Шипицына Л.М. Психология детей-сирот. СПб.: изд-во СПбГУ, 2005. 628 с.

2. Алексеева Э.Р. Патронатная семья как институт

социализации детей-сирот: автореферат дис. ... канд. социол. н. Екатеринбург, 2009. 19 с.

3. Захарова Ж.А. Проблемы детей-сирот, воспитывающихся в условиях приемной семьи // Отечественный журнал социальной работы. 2007. № 1. С. 25–32.

4. Морозова И.С., Белогой К.Н., Отт Т.О. Особенности детско-родительских отношений в приемных семьях // Вестник Кемеровского государственного университета. 2014. Т. 3. № 3 (59). С. 146–151.

5. Ослон В.Н. Жизнеустройство детей-сирот: профессиональная замещающая семья. М.: Просвещение, 2014. 366 с.

6. Федеральный закон Российской Федерации от 24.04.2008 № 48-ФЗ (ред. от 28.11.2015) «Об опеке и попечительстве» [Электронный ресурс] // <http://base.garant.ru/193182/> (дата обращения: 19.07.2018).

7. Messing J. From the child's perspective: A qualitative analysis of kinship care placements // Children and Youth Services Review. 2006. Vol. 28 (12). Pp. 1415–1435.

8. Nixon P. Relatively speaking: Developments in research and practice in kinship care. Dartington, UK: Research in Practice, 2007. 118 p.

9. Smith J., Boone A. Future outlook in African American kinship care families // Journal of Health & American Policy. 2007. Vol. 22 (3-4). Pp. 9–30. DOI: 10.1300/J045v22n0302.

10. Winokur M.A., Holtan A., Batchelder K.E. Systematic review of kinship care effects on safety, permanency, and well-being outcomes // Research on Social Work Practice. 2018. Vol. 28 (1). Pp. 19–32.

11. Богомякова О.Н. Специфика родительских установок в семьях разных социальных категорий // Вестник Пермского государственного гуманитарно-педагогического университета. Серия № 1. Психологические и педагогические науки. 2015. 2015. № 1. С. 105–113.

12. Ziminski J. Systemic practice with kinship care families // Journal of Social Work Practice. 2007. Vol. 21 (2). Pp. 239–250. DOI: 10.1080/02650530701371986.

13. Олейник В.В. Семейный диагноз в опекаемых семьях // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. 2007. № 43-2. С. 194–197.

14. Осипова А.А. Психологические проблемы приемной семьи // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. 2013. № 161. С. 290–298.

15. Harris M.S., Skyles A. Kinship care for African American children: Disproportionate and disadvantageous // Journal of Family Issues. 2008. Vol. 29 (8). Pp. 1013–1030.

16. Тузова О.Н. Опекунство как социально-психологическое явление // Sciences of Europe. 2017. № 14-2 (14). С. 97–100.

17. O'Brien V. The benefits and challenges of kinship care // Child Care in Practice. 2012. Vol. 18 (2). Pp. 127–146.

18. Farmer E., Moyers S. Kinship care: Fostering effective family and friends placements. London: Jessica Kingsley, 2008. 256 p.

19. Denby R.W., Testa M.F., Alford K.A., Cross C.L., Brinson J.A. Protective factors as mediators and moderators of risk effects on perceptions of child well-being in kinship care // Child Welfare. 2017. Vol. 95 (4). Pp. 111–137.

20. Smilkstein G., Ashworth C., Montano D. Validity and reliability of the Family APGAR as a test of family function // Journal of Family Practice. 1982. Vol. 15. Pp. 303–311.

21. Бажин Е.Ф., Эткинд А.М. Цветовой Тест Отношений: методические рекомендации. Л.: Изд-во ЛНИИПНИ им. В.М. Бехтерева, 1983. 18 с.

Публикация подготовлена при поддержке РФФИ, проект № 18-013-00085.

Статья поступила в редакцию 17.08.2018

Статья принята к публикации 27.08.2018

КОМПЬЮТЕРНЫЕ ИГРЫ С ЭЛЕМЕНТАМИ НАСИЛИЯ КАК ИСТОЧНИК ПОСЫЛОВ К АГРЕССИИ У НЕСОВЕРШЕННОЛЕТНИХ

© 2018

Никитина Людмила Николаевна, кандидат психологических наук, доцент кафедры гуманитарных и социально-экономических дисциплин

Краснодарский университет МВД России, филиал в Симферополе

(295053, Россия, Симферополь, улица Академика Х.Х. Стевена, 14, e-mail: flm2014@yandex.ru)

Аннотация. В статье раскрывается актуальный на сегодняшний день вопрос – влияние компьютерных игр с элементами насилия на формирование агрессивного поведения у несовершеннолетних пользователей. Мнения ученых расходятся: ни психологи, ни педагоги, ни социологи пока не выработали единой позиции касательно данной проблемы. На основе проведенного теоретического анализа и эмпирического исследования рассматриваемой темы автор выделяет две группы причин, по которым возникает агрессивное поведение у несовершеннолетних игроков и детально их характеризует. Первая группа причин связана с личностными особенностями несовершеннолетних игроков: неудачный для игрока исход игры; осознание бесполезности своего увлечения наряду с невозможностью остановиться; навязчивое состояние преследования и возникновение галлюцинаций в форме сцен компьютерных игр. Вторая группа причин предполагает социальное взаимодействие игрока с окружающей средой: отсутствие или недостаток денежных средств для компьютерных развлечений; желание реализовать накопленный виртуальный игровой опыт в реальной жизни; невозможность удовлетворить потребность в игре в результате запрета родителей, родных, или других лиц, которые препятствуют в получении желаемого увлечения. Также автор приходит к выводу о том, что зачастую несовершеннолетние переживают такое психическое состояние, как фрустрация, которое может быть первопричиной возникающих агрессивных тенденций.

Ключевые слова: компьютерные игры, несовершеннолетний, агрессия, насилие, причины агрессии, фрустрация, игры жестокого содержания, психологическая зависимость, сотрудники органов внутренних дел.

COMPUTER GAMES WITH ELEMENTS OF VIOLENCE AS THE SOURCE OF THE PROMISE TO MINORS' AGGRESSION

© 2018

Nikitina Lyudmila Nikolaevna, candidate of psychology, associate professor of humanities and social and economic disciplines

Krasnodar University of the MOI of Russia, the branch in Simferopol

(295053, Russia, Simferopol, street Academician H.H. Steven, 14, e-mail: flm2014@yandex.ru)

Abstract. The article deals with the issue of the day – the impact of computer games with elements of violence on the formation of aggressive behaviour among minor users. The opinions of scientists differ: neither psychologists, nor teachers, nor sociologists have yet developed a unified position on this issue. On the basis of the theoretical analysis and empirical study of the topic under consideration, the author identifies two groups of reasons for the emergence of aggressive behaviour among minor gamers and gives their detailed description. The first group of reasons is related to the personal characteristics of underage gamers: an unfortunate outcome for the player; the realization of the uselessness of one's passion along with the inability to stop; obsessional state of persecution and the emergence of hallucinations in the form of scenes of computer games. The second group of reasons implies social interaction of the player with the environment: the lack or deficiency of funds for computer entertainment; desire to realize the accumulated virtual gaming experience in real life; impossibility to meet the need for the game as a result of the prohibition of parents, relatives, or other persons who interfere in obtaining the desired hobby. The author also comes to the conclusion that in all cases, minors experience such a mental state as frustration, which may be the root cause of the emerging aggressive tendencies.

Keywords: computer games, minor, aggression, violence, causes of aggression, frustration, ill-game content, psychological dependence, law enforcement officers.

Постановка проблемы в общем виде и ее связь с важными научными и практическими задачами. Агрессия и насилие являются неотъемлемой частью всех исторических этапов развития человечества. XXI век – не исключение. Особую тревогу вызывают случаи проявления агрессии несовершеннолетними и совершения ими актов насилия, зачастую содержащих признаки уголовно-наказуемых деяний. Согласно последним данным Министерства внутренних дел Российской Федерации на учете в подразделениях по делам несовершеннолетних состоит 159,3 тыс. подростков, в том числе 37,6 тыс. за систематическое употребление алкогольных напитков, 6,9 тыс. – наркотических и одурманивающих веществ. При этом несовершеннолетними и при их соучастии совершено 59,2 тыс. уголовно наказуемых деяний с тенденцией к увеличению доли тяжких и особо тяжких составов в общем массиве подростковой преступности [1].

На сегодняшний день, становление личности несовершеннолетнего происходит в условиях, при которых неотъемлемой частью жизнедеятельности является компьютер, а одним из распространенных и популярных развлечений – компьютерные игры. Как показывают исследования, нередко несовершеннолетние отдают предпочтение играм агрессивного содержания, для которых характерным является восхваление культа оружия, жестокости, грубости. Из опубликованного рейтинга по-

пулярных в подростковой среде игр, 87 % – это игры агрессивного содержания [2, с. 66].

Анализ последних исследований и публикаций, в которых рассматривались аспекты этой проблемы и на которых обосновывается автор; выделение неразрешенных ранее частей общей проблемы. Вопрос о том, влияют ли компьютерные игры с элементами насилия на формирование агрессии у несовершеннолетних давно поднимается в научных кругах. Мнения ученых расходятся. Такие исследователи, как А.Д. Белоусов [3], И.В. Бурлаков [4], А.В. Гришина [2], Д.В. Жмуров [5], И.В. Колотилова [6], И.Б. Лебедев [7], Ю.В. Серебrenникова [8], С.В. Фадеева [9], Л.И. Шакирова [10], Дж. Гольдштейн [11], М. Гриффитс [12], С. Олсон [13], Л. Катнер [13] и др. [14] считают, что под воздействием компьютерных игр агрессивного содержания происходит процесс становления и научения агрессивных реакций. Другие, такие как О.Н. Арестова, Ю.Д. Бабаева, О.В. Смылова, А.Е. Войскунский [15], В.Д. Горский, Т. Мурдалиев [16] придерживаются противоположной точки зрения и считают, что компьютерные игры с элементами насилия являются средством эмоциональной разрядки, снимают стресс, развивают уверенность в себе, поднимают самооценку. Определенно похожими мыслями делились и те респонденты, которые приняли участие в нашем опросе. Но только для того, чтобы получить положительный эффект от компьютерных игр, который описан выше, не-

обходимо соблюдать меру, как минимум, во временных рамках. Компьютерные игры в больших дозах приводят к накоплению хронического стресса со всеми вытекающими из этого негативными последствиями [2, с. 54].

Формирование целей статьи (постановка задания). Целью нашего исследования является анализ теоретических и прикладных аспектов влияния компьютерных игр с элементами насилия на проявление агрессии у несовершеннолетних, а также определение основных причин агрессивного поведения у кибераддиктов.

Изложение основного материала исследования с полным обоснованием полученных научных результатов. В рамках изучения данной проблемы и в процессе формирования выводов, мы опирались на результаты проведенного эмпирического исследования: опрос 533 работников органов внутренних дел по специально разработанной анкете; тестирование 112 несовершеннолетних, которые увлекались компьютерными играми по методике на определение склонности к девиантному поведению А.Н. Орел и шкале «Агрессивность» методики «Самооценка психических состояний» Г.Ю. Айзенка; контент-анализ материалов, представленных в средствах массовой информации касающихся исследуемой темы.

Изучая смежную проблему влияния масс-медиа на агрессивность человека, исследователи экспериментально установили, что агрессивные фильмы подкрепляют агрессивность. Воздействие масс-медиа объясняется праймингом – активацией специфических воспоминаний в памяти. То есть увиденное насилие может пробудить соответствующие мысли и идеи, которые потом могут «актуализировать конкретные эмоции и даже специфические тенденции поведения». Все эти процессы, в свою очередь, не подвержены когнитивному или эмоциональному контролю и проявляются автоматически [17, с. 178–181].

В компьютерных играх несовершеннолетние не просто наблюдают за сценами насилия, а являются активными участниками совершения агрессивных актов, хоть и виртуальных. Можно предположить, что мысли, навеянные компьютерной игрой с элементами насилия могут иметь агрессивный окрас, а навык действовать агрессивно может подкрепляться каждым новым совершенным актом насилия в компьютерной игре.

Теоретический анализ литературных источников, контент-анализ случаев проявления агрессии у несовершеннолетних игроков, описанных в средствах массовой информации, результаты индивидуальных бесед с компьютерными игроками, а также результаты анкетирования и бесед с сотрудниками правоохранительных органов позволяют сделать вывод, что агрессивное поведение возникает по ряду причин, которые можно разделить на две группы:

1. Первая группа причин связана с личностными особенностями несовершеннолетних игроков. К ней относим:

– неудачный для игрока исход игры – проигрыш, который зависит только от умений и навыков играющего. Это в основном касается игр, которые имеют соревновательный компонент и в которых главная задача – это победить и уничтожить врага. По словам несовершеннолетних игроков, проигрыш в каких-то значимых и решающих моментах игры воспринимается очень болезненно и вызывает чувство неудовлетворенности собой. Можно сделать вывод, что в большинстве случаев защитные механизмы психики способствуют тому, что наказание за «промах» получает не сам «виновник», а окружающие. Нами зафиксированы случаи, когда подростки потерпев неудачу в игре, переадресовывали раздражение и агрессию на компьютер, его гарнитуру и на окружающих. Агрессивное поведение выражалось как в вербальной форме (нецензурная лексика), так и физических действиях (удары кулаками по клавиатуре, столу, наушникам; пинки по знакомым, которые сидели рядом);

– осознание бесполезности своего увлечения наряду

с невозможностью остановиться. М.С. Иванов подчеркивает, что даже после осознания практической бесполезности своего увлечения, человек не может полностью отказаться от него [15, с. 164]. Результатом таких внутренних колебаний может стать внутриличностный конфликт, который и провоцирует повышенную раздражительность и агрессивность. В силу возрастных особенностей несовершеннолетние часто не способны осознать, что находятся в состоянии внутренней конфронтации и для того, чтобы избавиться от этого дискомфорта, обращаются к уже проверенному способу поднятия настроения – компьютерным играм, то есть опять уходят от реальности привычным для них образом. При этом раздражительность и агрессивность не исчезают бесследно, а накапливаются и при определенных внешних условиях могут выплеснуться. Результаты исследования С.В. Фадеевой подтверждают, что компьютерные аддикты характеризуются повышенным уровнем тревожности, агрессивностью, фрустрированностью, эмоциональной незрелостью, которая выражается в неумении проявлять и принимать свои негативные эмоции [9, с. 255];

– навязчивое состояние преследования и возникновение галлюцинаций в форме сцен компьютерных игр, которые могут активизировать агрессивные тенденции. В некоторых случаях стимулом повышенной агрессивности является употребление алкогольных или наркотических веществ. Сотрудники органов внутренних дел приводили примеры того, как несовершеннолетние, будучи в «неадекватном игровом состоянии» проявляли агрессию (попытку удушить) по отношению к правоохранителям, или к своим родным. В последствии игроки объясняли такое свое поведение тем, что думали, что «они еще в игре». На ряду с этим, несовершеннолетние респонденты, принявшие участие в нашем опросе, неохотно делились откровениями подобного рода, но признавали, что после продолжительных игр у них возникало «состояние тревоги» и «необъяснимое беспокойство».

2. Вторая группа причин агрессивного поведения предполагает социальное взаимодействие игрока с окружающей средой. К ней относим:

– невозможность удовлетворить потребность в игре в результате запрета родителей, родных, или других лиц, которые препятствуют в получении желаемого увлечения. При этом субъект запрета воспринимается как обидчик, а в отдельных случаях и как злейший враг. Примеры, описанные в средствах массовой информации, свидетельствуют о проявлении чрезмерной агрессии, которая абсолютно не соответствует сложившейся ситуации [18; 19]. Несовершеннолетние из нашей выборки отрицали проявление физической агрессии в отношении лиц, которые запрещали играть. При этом многие в ответ на запрет использовали нецензурную лексику. По их словам зачастую они находили другие способы получить желаемое – уходили играть к друзьям или в компьютерные клубы;

– желание реализовать накопленный виртуальный игровой опыт в реальной жизни. В ходе индивидуальных бесед многие несовершеннолетние указывали на то, что чем больше они играли, тем чаще возникало желание ощутить себя таким же ловким и сильным в реальном мире, каким является компьютерный персонаж в виртуальном пространстве. Учитывая то, что большинство компьютерных игр, которыми увлекались несовершеннолетние, имели жестокие сюжеты, то и желаемая модель поведения скорее всего была соответствующей. И.Б. Лебедев и Т.П. Филатова в своем исследовании выделили вид преступлений, совершенных под воздействием компьютерных игр с жестоким содержанием, а именно: «преступления, в которых игры не формируют агрессивную мотивацию, но стратегия преступного поведения явно заимствуется из игрового опыта (берется модель, алгоритм совершения преступления); строится

образ; формируется стереотип криминального поведения» [7, с. 58]. В качестве объекта преступного посягательства могут выступать как знакомые, так и совершенно незнакомые случайные люди;

– отсутствие или недостаток денежных средств для компьютерных развлечений, которые побуждают к совершению преступлений и иных противоправных действий. Среди опрошенных правоохранителей 12 % выделили нужду в денежных средствах как ведущий мотив совершаемых игроками правонарушений. При этом на вопрос, где несовершеннолетние берут деньги для компьютерных развлечений, сотрудники органов внутренних дел ответили следующим образом: у родителей (как законным, так и незаконным путем) – 95 %; тратят личные средства (экономят, подарки на день рождения, выпрашивают у родителей под предлогом «на питание» в школе) – 38 %; у родственников (дают бабушки, дедушки, тети, дяди) – 35 %; воруют – 16 %; у друзей – 11 %. Правоохранители указали, что среди преступлений корыстной направленности, сопряженных с проявлением агрессии, наиболее часто совершающихся несовершеннолетними, которые нуждаются в денежных средствах, следует выделить такие как грабеж (11 %), разбой (10 %), убийство (7 %).

По словам правоохранителей, к ним обращались родители с просьбой провести профилактические беседы с несовершеннолетними, которые воровали денежные средства из дома для приобретения виртуальных объектов: доспехов, оружия, «магии» и т. д. Сами несовершеннолетние игроки, которые приняли участие в нашем исследовании, отрицали грубые нарушения закона с их стороны. При этом респонденты опрометчиво рассказывали о том, как «далекие знакомые» хитрили и обманым путем получали от родителей денежные средства для игр.

Анализ выделенных причин формирования агрессивного поведения первой и второй групп дает возможность сделать вывод о том, что зачастую несовершеннолетние переживают такое психическое состояние, как фрустрация. При этом в ситуациях, связанных с проявлением агрессии, обусловленной причинами первой группы, фрустрация является реакцией на невозможность достичь намеченной цели непосредственно в компьютерной игре, а в ситуациях, когда агрессивное поведение является результатом воздействия причин второй группы – фрустрация основана на невозможности удовлетворить саму потребность в компьютерной игре.

На ряду с этим существует мнение, что в компьютерные игры с элементами насилия играют те пользователи, которые изначально имеют потребность в реализации своих агрессивных тенденций. В таком случае агрессивные действия в компьютерных играх – это лишь один из вариантов проявления личностной склонности к агрессивному поведению.

Вместе с тем необходимо отметить, что результаты эмпирического исследования (шкала «Агрессивность» методики «Самооценка психических состояний» Г.Ю. Айзенка) позволили диагностировать средний (74 %) и высокий (19%) уровень агрессии у несовершеннолетних респондентов. При этом, результаты тестирования по методике А.Н. Орел свидетельствуют о наличии агрессивных тенденций у 28 % опрошенных игроков. В ходе индивидуальных бесед с игроками выяснилось, что агрессивное поведение в большинстве случаев проявлялось в виде демонстративного неповиновения взрослым, физической или вербальной агрессии в отношении окружающих, аутоагрессии.

Выводы исследования и перспективы дальнейших изысканий данного направления. Таким образом, полученные нами результаты тестирования несовершеннолетних свидетельствуют о небольшом проценте игроков с высоким уровнем агрессии. Считаем, что данный феномен можно объяснить тем, что несовершеннолетние заполняя бланки методик находились в спокойном эмо-

циональном состоянии, а также желали показать себя в положительном и социально-одобряемом свете в глазах исследователя. При этом результаты скрытого наблюдения за компьютерными аддиктами и результаты бесед с правоохранителями свидетельствуют о частых и довольно интенсивных проявлениях агрессивного поведения у играющих. Данный факт можно объяснить тем, что несовершеннолетние не знали о том, что за ними ведется наблюдение, поэтому и не стремились контролировать свое поведение, а в некоторых случаях находились на пике негативного эмоционального подъема в процессе самой компьютерной игры. Что касается проявления агрессии в общении с правоохранителями, то это может быть обусловлено личностными качествами игроков, защитной реакцией с целью устранения или сведения к минимуму возникшего чувства тревоги, или послеигровым «неадекватным состоянием».

Агрессивное поведение у несовершеннолетних аддиктов может возникать по ряду причин. Первая группа причин связана с личностными особенностями несовершеннолетних игроков: неудачный для игрока исход игры; осознание бесполезности своего увлечения наряду с невозможностью остановиться; навязчивое состояние преследования и возникновение галлюцинаций в форме сцен компьютерных игр. Вторая группа причин предполагает социальное взаимодействие игрока с окружающей средой: отсутствие или недостаток денежных средств для компьютерных развлечений; желание реализовать накопленный виртуальный игровой опыт в реальной жизни; невозможность удовлетворить потребность в игре в результате запрета родителей, родных, или друзей лиц, которые препятствуют в получении желаемого увлечения.

Безусловно, данная тема требует дополнительных и более глубоких исследований в научном мире с использованием конкретных и надежных методов. Но, наверное, не стоит недооценивать влияние компьютерных игр агрессивного содержания на еще не сформировавшуюся психику несовершеннолетнего. Например, Американская ассоциация психологов (American Psychological Association) уже давно пришла к выводу, что «игровое» насилие является индикатором появления «агрессивных мыслей и агрессивного поведения» [20, с. 70]. С каждым годом мир компьютерной индустрии все больше и больше усвершенствуется, компьютерные игры становятся более реалистичными, а, соответственно, и влияют на пользователей со временем они будут в ином измерении. Очевидно, что последствия от чрезмерного погружения в виртуальный мир могут быть самыми непредсказуемыми, но грань, за которую лучше не переходить, каждый определяет для себя сам.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Уточненный годовой отчет о ходе реализации и оценке эффективности государственной программы «Обеспечение общественного порядка и противодействие преступности» за 2016 год – Москва, 2016. URL: https://мвд.рф/upload/site1/document_file/godovoy_otchet_2016.pdf (дата обращения: 17.06.2018).
2. Гришина А.В. Психологические факторы возникновения и преодоления игровой компьютерной зависимости в младшем подростковом возрасте: дис.... канд. психол. наук – Нижний Новгород, 2011 – 196 с.
3. Белоусов А.Д. Установление степени увлеченности компьютерными играми несовершеннолетних подозреваемых и обвиняемых в процессе изучения их личности: Методические рекомендации / А.Д. Белоусов, И.А. Попов. – М.: ФГКУ «ВНИИ МВД России», 2012. – 40 с.
4. Бурлаков И.В. Homo Gamer: Психология компьютерных игр – М.: Независимая фирма «Класс», 2000. – 144 с.
5. Жмуров Д.В. Компьютерные игры и подростковая агрессия // Домашний ПК. – 2003. – №5. – С. 3–15.
6. Колотилова И.В. Индивидуально-психологические характеристики подростков, увлеченных ролевыми

ми компьютерными играми: дисс.... канд. пед. наук. – Москва, 2009. – 234 с.

7. Лебедев И.Б., Филатова Т.П. Кибернетическая лудомания – новая область психологических исследований криминальной агрессии подростков // Психопедагогика в правоохранительных органах 2013. № 1 (52). С. 55–59.

8. Серебrenикова Ю.В. Влияние компьютерных игр на агрессивность у подростков 14–15 лет // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология. 2014. № 1 (16). С. 192–196.

9. Фадеева С.В. Компьютерная зависимость как фактор риска развития агрессивного поведения у подростков // Вестник КГУ им. Н.А. Некрасова. 2010. № 3. С. 250–257.

10. Шакирова Л.И. Исследование мотивационной, эмоционально-волевой сферы и психофизиологических особенностей подростков с позиции влияния на них компьютерных игр агрессивного содержания: дисс.... канд. психол. наук. – Казань, 2006. – 150 с.

11. Goldstein J. Does playing violent video games cause aggressive behavior? URL: <https://culturalpolicy.uchicago.edu/sites/culturalpolicy.uchicago.edu/files/Goldstein.pdf> (дата обращения: 18.07.2018)

12. Гриффитс М. Проблемная онлайн-игра: разногласия, дебаты и споры // Медицинская психология в России. № 4(33) 2015. С. 1–13

13. Olson C.K., Kutner L. Viewpoints and flashpoints in the study of video game violence and aggression // Психология. Журнал Высшей школы экономики, 2015. Т. 12. № 1. С. 13–28.

14. Кожевников С.П., Лобанова О.С., Саладовникова Е.Н. Влияние компьютерных игр с элементами насилия на изменение спектров мощности ЭЭГ // Вестник Удмуртского университета, 2012. Вып. 2. С. 56–61.

15. Психология зависимости: хрестоматия / [Сост. К.В. Сельченко]. – М.: Харвест, 2005. – 592 с.

16. Мурсалиев Т. Влияние компьютерных игр на психику подростков преувеличено // Psychologies URL: <http://www.psychologies.ru/roditeli/teenagers/vliyanie-kompyuternyih-igr-na-psihiku-podrostkov-preuvelicheno/> (дата обращения: 15.07.2018)

17. Бэрн Р. Агрессия / Р. Бэрн, Д. Ричардсон. – СПб.: Питер, 1998. – 336 с.

18. В Миассе подросток-отличник зарезал мать, а потом тяжело ранил отца / НТВ. 05.10.2015. URL: <http://www.ntv.ru/novosti/1543637> (дата обращения: 17.06.2018).

19. Родные убийцы рыдали: как арестовывали подростка-геймера, зарезавшего студентку / Мир России. 04.05.2018. URL: <http://mirrossii.ru/rodnye-ybiicy-rydali-kak-arestovyvali-podrostka-geimera-zarezavshego-studentky/> (дата обращения: 15.07.2018).

20. Карделлан Кристин, Грезийон Габриэль Дети процессора: Как Интернет и видеоигры формируют завтрашних взрослых / Пер. с фр. А. Луцанова. – Екатеринбург: У-Фактория, 2006. – 272 с.

Статья поступила в редакцию 30.07.2018

Статья принята к публикации 27.08.2018

СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ИНТЕРПРЕТАЦИЯ ЛИЧНОСТИ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ В УСЛОВИЯХ ВИДЕОЛЕКЦИИ

© 2018

Панфёров Владимир Николаевич, доктор психологических наук,
профессор кафедры «Психология человека»

Микляева Анастасия Владимировна, доктор психологических наук,
профессор кафедры «Психология человека»

Безгодова Светлана Александровна, кандидат психологических наук,
доцент кафедры «Психология человека»

Васильева Светлана Викторовна, кандидат психологических наук,
доцент кафедры «Психология человека»

*Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена
(191186, Россия, Санкт-Петербург, набережная реки Мойки, д.48, e-mail: vasilevasv@herzen.spb.ru)*

Аннотация. Видеолекция является одной из основных форм обучения при использовании дистанционных образовательных технологий, которые отличаются опосредованностью взаимодействия в системе «студент-преподаватель». Исследование посвящено изучению процесса формирования образа преподавателя у студентов в процессе опосредованного взаимодействия, а именно изучению закономерностей социально-психологической интерпретации личности преподавателя в процессе восприятия фрагментов видеолекции. Социально-психологическая интерпретация личности – это формирование суждений о человеке, возникающих на основе восприятия и семантизации его внешности и поведения. Акцент в исследовании сделан на изучении взаимосвязей суждений студентов о преподавателе с оценкой ими эффективности видеолекции. Результаты исследования показали ключевую роль личностных качеств в образе преподавателя, в которых проявляются все стороны психического потенциала человека, особенно значимыми являются характеристики регуляторного, нравственного и коммуникативного потенциала. Преобладание в образе преподавателя регуляторных характеристик взаимосвязано с высокими оценками содержательной стороны лекции, преобладание коммуникативных характеристик – с высокими оценками комфортности ее восприятия и желанием возвращаться к лекционному материалу самостоятельно. Результаты исследования продемонстрировали совпадение механизмов социально-психологической интерпретации личности преподавателя в ситуации восприятия видеолекции с закономерностями социальной перцепции в процессе непосредственного общения.

Ключевые слова: видеолекция, субъекты образовательного процесса, восприятие видеолекции, социально-психологическая интерпретация личности, суждения студентов о личности преподавателя, образ преподавателя, психический потенциал человека.

SOCIAL-PSYCHOLOGICAL INTERPRETATION OF THE TEACHER'S PERSONALITY DURING VIDEO-LECTURE

© 2018

Panferov Vladimir Nikolaevich, doctor of psychological sciences,
professor of the department «Human psychology»

Miklyaeva Anastasia Vladimirovna, doctor of psychological sciences,
professor of the department «Human psychology»

Bezgodova Svetlana Aleksandrovna, candidate of psychological sciences,
associate professor of the department «Human psychology»

Vasilyeva Svetlana Viktorovna, candidate of psychological sciences,
associate professor of the department «Human psychology»

Herzen State Pedagogical University of Russia

(191186, Russia, Saint-Petersburg, Moika river embankment, 48, e-mail: vasilevasv@herzen.spb.ru)

Abstract. Video lecture is one of the main forms of learning, which is using distance learning technologies and characterized by mediated interaction in the system “student-teacher”. The article represent the study of forming the teacher’s image among students in the process of mediated communication, exactly the study of socio-psychological interpretation of the teacher’s personality during demonstration of video-lecture fragments. Socio-psychological interpretation of the personality is the formation of judgments about the person, arising on the basis of perception and semantification of his/her appearance and behavior. The emphasis of the study is studying the interrelationships of students’ judgments about the teacher and the assessment of video-lecture’s effectiveness. The results show the main role of personal characteristics in the teacher’s image, which manifests every aspect of the person’s mental potential, especially the features of the regulatory, moral and communicative potential. The predominance of regulatory characteristics in the teacher’s image is interconnected with high assessments of the content side of the lecture, the prevalence of communicative characteristics is associated with high comfort ratings of screening and the desire of students to return to the lecture material their own. The results confirmed the coincidence of the socio-psychological interpretation of the teacher’s personality in the situation of video-lectures with the laws of social perception in the process of direct communication.

Keywords: video-lecture, the subjects of the educational process, the screening of video-lection, the socio-psychological interpretation of personality, the students’ judgments about the teacher’s personality, the image of the teacher, the psychic potential.

В условиях внедрения новых Федеральных государственных образовательных стандартов возрастает роль дистанционных образовательных технологий в организации учебного процесс в вузе, предполагающих опосредование взаимодействия преподавателей и обучающихся возможностями информационных и телекоммуникационных сетей. В частности, широкое распространение получают видеолекции, которые опираются на современные возможности создания, хранения и трансляции информации в различных видеоформатах

и не требуют непосредственного присутствия преподавателя перед аудиторией. Лекции традиционно рассматриваются как основной инструмент систематизированной подачи информации в учебном процессе, выступающей ориентировочной основой для организации самостоятельной работы обучающихся, поэтому вопросы, связанные с эффективностью видеолекций как нового лекционного формата, сегодня обсуждается довольно широко в контексте проблемы качества образования и профессиональной подготовки специалистов. Показано,

что в условиях информатизации современного общества видеолекции становятся средством повышения мотивации студентов к обучению [1; 2], концентрации внимания и качества усвоения учебного материала [3], а также способствуют росту содержательности и информативности материала, излагаемого преподавателем [4]. При этом отмечается, что достижение перечисленных положительных эффектов не связано непосредственно с применением видеолекций как таковых, но определяется их качеством.

В современной психолого-педагогической литературе качество видеолекций чаще всего рассматривается в аспектах требований к подбору материала и способов его аудио-визуальной подачи [5]. Отмечается, что механическая экстраполяция методических и содержательных характеристик аудиторной лекции на разработку и реализацию видеолекции нецелесообразна, поскольку видеолекция представляет собой качественно иной образовательный продукт [6], освещаются дидактические [7] и технические [8,9] требования к ее созданию и реализации. Опираясь на классификацию типов педагогического взаимодействия в условиях дистанционного обучения, предложенную V.A. Thurmond с коллегами [10] и включающую в себя взаимодействие в системах «студент–содержание учебной дисциплины», «студент–интерфейс», «студент–преподаватель» и «студент–студент», можно отметить, что «за кадром» часто остаются проблемы, связанные со спецификой взаимодействия субъектов образовательного процесса в условиях педагогического общения, опосредованного форматом видеолекции. Вместе с тем, понимание взаимодействия между преподавателем и студентом в качестве важнейшей стороны образовательного процесса, во многом обеспечивающей достижение образовательных результатов, сложившееся в современной педагогике и психологии [11; 12], предполагает учет закономерностей опосредованного педагогического взаимодействия в оценке качества видеолекций как образовательного продукта, что возможно только на основе результатов научных исследований в соответствующей предметной области.

Эта задача становится особенно актуальной в условиях современного образования, в которых значение традиционной роли преподавателя как транслятора знаний снижается, во возрастает его роль в формировании профессиональной позиции студентов, их системы ценностей, профессионально-важных качеств личности [13]. Видеолекцию целесообразно рассматривать не только как инструмент информирования студентов, но и как средство самопрезентации преподавателя, создания образа профессионала, в котором интегрированы его содержательные и коммуникативные характеристики [14]. Известно, что образы партнеров по взаимодействию являются основой для построения и регуляции отношений, возникающих между ними [15; 16], в том числе и в педагогическом взаимодействии [17; 18]. При этом важно учитывать, что в процессах восприятия человека человеком обнаруживаются существенные различия между психофизическим отражением элементов внешнего облика и поведения воспринимаемого человека и его образом, который формируется в сознании воспринимающего [19]. Формирование образа другого человека является результатом процесса социально-психологической интерпретации личности, понимаемого как формирование суждений о человеке, возникающих на основе восприятия и семантизации его внешности и поведения [20].

В процессе социально-психологической интерпретации личности, разворачивающейся в контексте соотношения воспринимаемого человека с личным опытом воспринимающего, реконструируется информация о том, к каким социальным группам принадлежит человек, каков род его деятельности, каковы его способности и мотивация к деятельности, каковы его индивидуально-типологические особенности и отношения с другими людьми, причем интерпретации представлены оценка-

ми в биполярных шкалах («умный–глупый», «добрый–злой» и т. д.) [19]. Исследованиями, освещающими проблему социально-психологической интерпретации личности преподавателя в условиях непосредственного взаимодействия со студентами, показано, что в образе, реконструируемом в сознании студентов, преподаватель предстает как целостная личность в единстве своих профессиональных, индивидуально-психологических и поведенческих свойств [21–23]. Целостность образа характерна и для студенческих представлений об успешном (идеальном) преподавателе [24; 25]. Однако механический перенос сведений о закономерностях социально-психологической интерпретации личности преподавателя в условиях непосредственного взаимодействия на ситуации, в которых педагогическое взаимодействие опосредовано применением современных информационно-образовательных технологий (в том числе, в условиях видеолекций), невозможен в силу выраженной специфики опосредованной коммуникации [26]. В этой связи предметом нашего исследования стали закономерности социально-психологической интерпретации личности преподавателя студентами в процессе взаимодействия, опосредованного применением информационно-образовательных технологий (на примере видеолекции).

Программа исследования. Цель исследования заключалась в изучении содержания суждений студентов о личности преподавателя, возникающих в процессе видеолекции, и их взаимосвязи с оценкой эффективности видеолекции. В исследовании приняли участие 35 студентов психолого-педагогических специальностей в возрасте 18–22 года. В качестве стимульного материала использовались четыре видеофрагмента лекций по теме «Психология внимания» («Виды внимания») длительностью 7–9 минут, размещенные в свободном доступе в сети Интернет. При отборе стимульного материала учитывалась профессиональная подготовка преподавателей (все преподаватели имеют ученую степень не ниже кандидата психологических наук), выборка видеофрагментов была сбалансирована по следующим параметрам: пол (преподаватели – два мужчины и две женщины), возраст (все преподаватели – люди среднего возраста), организация съемки (два видеофрагмента представляют собой студийную съемку, два – съемку лекции, читаемой студенческой аудиторией в непосредственном контакте с ней), наличие дополнительных материалов (две лекции сопровождалась демонстрацией мультимедийных презентаций, две – нет).

В ходе исследования студентам в случайном порядке демонстрировались видеофрагменты, просмотр каждого из которых завершался выполнением следующих заданий: свободное описание личности преподавателя, оценка личности преподавателя с помощью шкал методики «Личностный дифференциал» [27], оценка эффективности видеофрагмента лекции по параметрам «информативность», «профессионализм», «интерес», «готовность смотреть подобные видеолекции самостоятельно, вне учебных занятий» (7-балльная шкала). Обработка результатов исследования осуществлялась с помощью пакета прикладных программ Statistica 10.0 с применением расчета средних значений M и стандартных отклонений σ , критерия различий Краскела-Уоллиса H , корреляционного и факторного анализа. Для обработки свободных описаний личности преподавателей использовался контент-анализ.

Результаты исследования и их обсуждение. На основе полученных результатов были определены наиболее и наименее эффективные фрагменты видеолекций. Наиболее эффективными были признаны фрагменты 1 и 2, наименее эффективными – 3 и 4, представлено в таблице 1.

Фрагменты, оцененные студентами выше других, оказались неоднородными по таким признакам, как пол преподавателя (фрагмент 2 – женщина, фрагмент 2 – мужчина) и организация съемки (фрагмент 1 – студий-

ная запись лекции, фрагмент 2 – видеозапись лекции, читаемой преподавателем в студенческой аудитории). Аналогичная неоднородность оказалась характерной и для фрагментов 3–4. Единственным формальным признаком, оказавшимся общим для тех фрагментов, которые получили низкие или высокие оценки, оказалось наличие или отсутствие (соответственно) демонстрации дополнительных материалов. Неоднородность формальных признаков видеофрагментов позволяет предполагать, что в оценку студентами эффективности видеолекции большой вклад вносят именно суждения о личности преподавателя, возникающие в процессе социально-психологической интерпретации личности.

Таблица 1 – Оценка эффективности видеофрагментов

Критерии оценки	Фрагмент 1		Фрагмент 2		Фрагмент 3		Фрагмент 4		Н/р<
	М	σ	М	σ	М	σ	М	σ	
Информативность	6,17	1,20	5,60	1,56	4,54	1,88	3,71	1,84	35,67/0,001
Интерес	5,77	1,24	4,66	2,06	4,49	1,88	3,23	2,04	25,71/0,001
Профессионализм	6,11	0,80	5,94	1,41	4,40	1,72	3,69	1,97	42,36/0,001
Готовность к самостоятельному просмотру	5,09	2,05	4,06	2,38	3,60	2,10	2,40	1,88	23,16/0,001

Суждения о личности преподавателей изучались на основе анализа свободных описаний, в ходе которого было выделено 1022 семантических единиц, распределенные практически равномерно (267 единиц для фрагмента 1, 280 – для фрагмента 2, 241 – для фрагмента 3, 234 – для фрагмента 4). С помощью контент-анализа все семантические единицы были разделены на четыре смысловые блока: «характеристики профессионализма» (11,0 % от общего числа ответов), «характеристики манеры преподавания» (34,1 %), «характеристики внешнего облика» (18,1 %) и «характеристики личности» (36,8 %). На этом основании можно констатировать, что в процессе социально-психологической интерпретации личности преподавателя в условиях опосредованной коммуникации образ преподавателя реконструируется целостно и ему присущи те же структурные компоненты, что образам, формирующимся в условиях непосредственного взаимодействия. Частотных различий между описаниями личности преподавателей, задействованных в фрагментах, различающихся своей эффективностью, обнаружено не было: доля ответов, характеризующих профессионализм преподавателя, составила 12,6 % и 9,1 % для фрагментов 1–2 и 3–4 соответственно, манеру преподавания – 30,6 % и 38,2 %, внешний облик – 20,1 % и 13,6 %, качества личности – 36,7 % и 39,1 %.

Анализ суждений о личностных качествах позволяет утверждать, что в образе преподавателя, реконструируемом в процессе просмотра видеолекции, отражены характеристики всех сторон психического потенциала человека, при этом наибольший удельный вес имеют те характеристики, которые формируются и проявляются в организации деятельности в общении между людьми – характеристики регуляторного, нравственного и коммуникативного потенциала, представлено в таблице 2.

Таблица 2 – Результаты контент-анализа суждений о личностных характеристиках преподавателей

Компонент психического потенциала	Частота упоминания (%)			Примеры суждений с наибольшей частотой встречаемости
	Фрагменты 1–2	Фрагменты 3–4	Всего	
Познавательный потенциал	3,2	0,6	1,9	Умный, эрудированный, мудрый
Регуляторный потенциал	39,6	35,5	36,7	Энергичный, эмоциональный, целеустремленный, спокойный
Креативный потенциал	1,3	1,8	1,6	Творческий, артистичный
Коммуникативный потенциал	22,1	22,9	22,4	Общительный, доброжелательный, открытый, открытый, располагает к себе
Нравственный потенциал	22,7	20,5	21,5	Добрый, строгий, мягкий, требовательный
Рефлексивный потенциал	11,1	18,7	15,9	Уверенный в себе, неуверенный в себе, самовлюбленный

Примеры, приведенные в таблице 2, позволяют отметить характерную для суждений о личности бинарность описательных конструктов, используемых студентами. Наибольшее распространение в описании личности преподавателя, осуществляющего чтение видеолекции, получили такие конструкты, как «любит быть в центре внимания–не любит быть в центре внимания», «активность–пассивность», «подвижность медлительность»,

«общительный–замкнутый», «располагающий к себе–не располагающий к себе», «уверенный в себе–неуверенный в себе», «грамотная речь – неграмотная речь», «строгий, требовательный–мягкий», «эмоциональный–сдержанный». В ходе дальнейшего анализа было показано, что, несмотря на структурное сходство образов преподавателей, реконструируемых по фрагментам 1–2 и 3–4, они имеют выраженные содержательные различия по перечисленным, а также некоторым другим параметрам, представлено в таблице 3.

Таблица 3 – Средние значения оценок личности преподавателей по шкалам Личностного дифференциала

Качества личности	Фрагмент 1		Фрагмент 2		Фрагмент 3		Фрагмент 4		Н/р<
	М	σ	М	σ	М	σ	М	σ	
Неприязнательный	3,77	1,75	3,49	1,76	3,51	2,11	4,51	1,92	-
Сильный	4,54	1,36	5,71	1,23	3,54	1,42	3,09	1,27	51,97/0,001
Молчаливый	2,60	1,58	3,94	1,63	3,37	1,72	3,97	1,42	16,61/0,001
Добросовестный	5,69	1,13	6,00	1,28	4,66	1,41	4,09	1,38	39,33/0,001
Уступчивый	4,09	1,58	2,57	1,20	4,63	1,40	4,54	1,65	33,89/0,001
Открытый	5,09	1,79	3,89	1,62	4,86	1,42	3,54	1,80	18,44/0,001
Эгоистичный	2,29	1,13	3,57	1,54	2,94	1,57	3,54	1,38	18,87/0,001
Независимый	4,83	1,32	5,51	1,52	3,63	1,42	3,31	1,41	39,81/0,001
Пассивный	2,11	1,35	2,77	1,70	4,06	1,63	4,66	1,49	44,61/0,001
Отзывчивый	5,37	1,29	3,60	1,61	5,00	1,66	4,66	1,35	22,19/0,001
Нерешительный	3,17	1,46	2,49	1,31	4,40	1,40	4,69	1,41	42,62/0,001
Энергичный	5,71	1,36	4,20	1,84	3,97	1,54	3,31	1,69	33,52/0,001
Несправедливый	2,74	1,72	2,66	1,37	3,34	1,26	3,54	1,12	15,30/0,01
Напряженный	4,03	1,65	4,09	1,63	3,89	1,62	4,00	1,35	-
Спокойный	3,00	1,50	5,14	1,90	4,43	1,88	3,63	1,82	25,09/0,001
Дружелюбный	5,69	1,02	4,31	1,25	5,49	1,36	4,46	1,65	24,37/0,001
Неуверенный	3,34	1,73	2,09	1,40	4,20	1,49	4,60	1,68	42,03/0,001
Общительный	4,94	1,57	3,57	1,63	5,00	1,31	3,40	1,54	27,36/0,001
Неискренний	2,37	1,11	2,46	1,34	3,49	1,60	3,51	1,42	18,93/0,001
Самостоятельный	5,66	1,03	5,60	1,48	4,11	1,43	3,74	1,56	40,44/0,001
Невозмутимый	4,57	1,56	4,80	1,78	4,43	1,36	4,29	1,58	-

Так, в описаниях преподавателей из фрагментов 1–2 преобладают высокие оценки по параметрам, характеризующим регуляторный потенциал личности («сила», «самостоятельность», «независимость», «энергичность»), а также высокие оценки по шкале «добросовестность». В описаниях преподавателей из фрагментов 3–4, напротив, более выраженными оказались характеристики коммуникативного («общительность», «дружелюбие», «отзывчивость») и рефлексивного («неуверенность») потенциала. Факторный анализ, представлено в таблице 4, показал, что оценки видеолекций по параметрам «информативность» и «профессионализм», с одной стороны, и «интерес» и «готовность смотреть подобные видеолекции вне учебных занятий», с другой стороны, сопряжены с разными характеристиками личности, атрибутируемыми преподавателю.

Таблица 4 – Результаты факторизации оценок личности преподавателя и эффективности видеолекции

Фактор 1 (24,3 % дисперсии)	Фактор 2 (18,4 % дисперсии)	Фактор 3 (17,2 % дисперсии)
Сильный (0,80)	Молчаливый (-0,75)	Эгоистичный (-0,67)
Уступчивый (-0,63)	Открытый (0,79)	Отзывчивый (0,66)
Независимый (0,80)	Энергичный (0,71)	Несправедливый (-0,50)
Нерешительный (-0,81)	Общительный (0,83)	Дружелюбный (0,72)
Неуверенный (-0,83)	Интересная лекция (0,51)	Неискренний (-0,69)
Самостоятельный (0,75)	Готовность к самостоятельному просмотру (0,55)	Невозмутимый (0,62)
Информативная лекция (0,57)		
Преподаватель-профессионал (0,55)		

Наиболее профессиональными и информативными студенты посчитали лекции тех преподавателей, которым были атрибутированы выраженные волевые качества, а также уверенность в себе (фактор 1). Однако высокие оценки видеолекции по параметрам «информативность» и «профессионализм преподавателя», как оказалось, не являются гарантией того, что этот материал заинтересует студентов и вызовет желание смотреть его самостоятельно. Эмоционально привлекательными для студентов являются лекции преподавателей, которые воспринимаются как занимающие активную коммуникативную позицию и открытые к общению (фактор 2). Нравственные качества, атрибутируемые преподавателю, образуют самостоятельный фактор (фактор 3), не связанный включающий в себя оценки эффективности видеолекции. Эти результаты соотносятся с полученными нами ранее (на материале изучения социально-психологической интерпретации личности преподавателя в условиях непосредственного взаимодействия) данными о том, что личностные характеристики, приписываемые студентами преподавателям, различаются в зависимости

от того, насколько это общение оценивается полезным с учебной точки зрения или комфортным с точки зрения складывающихся межличностных отношений.

Выводы. На основании полученных результатов можно утверждать, что закономерности социально-психологической интерпретации личности преподавателя в ситуации восприятия студентами фрагмента видеолекции в целом совпадают с закономерностями социально-перцептивной деятельности в условиях непосредственного педагогического общения. Суждения о личности преподавателя вносят большой вклад в оценку эффективности видеолекций и в определенной степени могут нивелировать эффекты, связанные с условиями или качеством видеосъемки. В ходе социально-психологической интерпретации личности преподавателя в условиях видеолекции суждения студентов о преподавателе позволяют реконструировать целостный образ его личности, обладающий теми же структурными компонентами, что и образы, формирующиеся в процессе непосредственного педагогического взаимодействия. В этом образе, в частности, находят отражение все стороны психического потенциала человека, при доминировании регуляторных, нравственных и коммуникативных характеристик. Преобладание в образе преподавателя регуляторных характеристик, как правило, сопряжено с высокими оценками содержательной стороны лекции, доминирование коммуникативных характеристик – с высокими оценками комфортности ее восприятия и готовности возвращаться к лекционному материалу самостоятельно.

Полученные результаты свидетельствуют о том, что социально-психологическая интерпретация личности преподавателя составляет важный аспект восприятия видеолекции студентами. При разработке обучающей видеопродукции, а также системы оценки ее качества, необходимо учитывать не только технические, содержательные и методические аспекты видеолекций, но и закономерности социальной перцепции, которая вносит существенный вклад в итоговый показатель эффективности данной формы организации образовательного процесса.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Капустина Г.Г., Швец Н.Л. Применение видеолекций в современном образовании // *Nauka-Rastudent*. г. 2015. № 3 (15). С. 15–19.
2. Крук Б.И., Журавлева О.Б. Роль студийных видеолекций в формировании мотивации обучения студентов // *Открытое и дистанционное образование*. 2013. Том 1. № 49. С. 52–54.
3. Природова О.Ф., Никишина В.Б. Модульные видеолекции: оценка эффективности // *Коллекция гуманитарных исследований*. 2017. № 4 (7). С. 17–23.
4. Соловьева Н.А., Никишина В.Б. Критерии информативности учебных видеолекций // *Коллекция гуманитарных исследований*. 2018. № 1 (10). С. 6–10.
5. Чубаркова Е.В., Прокубовская А.О. Видеолекции – перспективы для совершенствования и развития новых образовательных технологий // *Инновации в профессиональном и профессионально-педагогическом образовании*. Материалы 20-й Всероссийской научно-практической конференции. Том 1. Екатеринбург: изд-во РГППУ, 2015. 355 с. С. 347–350.
6. Свистунов А.А., Никишина В.Б., Кузнецова А.А. Интерактивные эффекты видеолекций в пространстве электронного обучения в высшей школе // *Профессиональное образование в России и за рубежом*. 2017. 3 (27). С. 136–142.
7. Шальгина И.В., Шабалин Ю.Е. Дидактика учебных видеолекций // *Информация и образование: границы коммуникаций*. 2012. Том 4 (12). С.223–230.
8. Никишина В.Б., Запесоцкая И.В., Кузнецова А.А. Технология создания видеолекций: мифы и реальность // *Современные проблемы науки и образования*. 2017 № 4. С. 139.
9. Давлеткиреева Л.З., Ролина К.М. Использование видеоконтента для повышения эффективности процесса

обучения и индивидуализации: виды, технологии, программы // *Дистанционные образовательные технологии*. Материалы II Всероссийской научно-практической интернет-конференции. Симферополь: Ариал, 2017. 452 с. С. 120–130.

10. Thurmond V.A., Wambach K., Connors H.R., Frey B.B. Evaluation of student satisfaction: Determining the impact of a Web-based environment by controlling for student characteristics // *The American Journal of Distance Education*. 2002. Vol. 16 (3). P. 169–189.

11. Зимняя И.А. Педагогическая психология. М.: Логос, 2004. 384 с.

12. Слостенин В.А. Педагогика профессионального образования. М.: Academia, 2004. 368 с.

13. Гужва И.В. Психологические особенности восприятия студентами образа преподавателя в условиях современного вуза // *Психолого-педагогический поиск*. 2016. № 4 (40). С. 107–118.

14. Кузнецова А.А., Никишина В.Б. Видеолекция как самопрезентация преподавателя вуза в условиях электронного образовательного пространства // *Высшее образование в России*. 2018. № 4. С. 149–155.

15. Бодаев А.А. Восприятие и понимание человека человеком. М.: Изд-во МГУ, 1982. 200 с.

16. Лабунская В. А. Невербальное поведение (социально-перцептивный подход). Ростов н/Д: Изд-во РГУ, 1986. 135 с.

17. Евсеева Н. М. Имидж современного педагога // *Наука и школа*. 2013. № 3. С. 2–3.

18. Хамчук О. В. Структура имиджа преподавателя высшего учебного заведения в восприятии студентов // *Актуальные проблемы психологии общения: сборник научных статей*. Гродно : ГрГУ, 2014. С. 25-31.

19. Панферов В.Н. Методологические последствия изучения социальной перцепции // *Методология и история психологии*. 2009. Том 4. Выпуск 3. С. 142–153.

20. Панферов В.Н. Интегральный синтез психологии человека в науке, в образовании, в социальном взаимодействии. СПб.: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2015. 761 с.

21. Егоров И.В. Исследование представлений студентов об образе преподавателя педагогического вуза // *Вестник Православного Свято-Тихоновского гуманитарного университета*. Серия 4: Педагогика. Психология. 2013. № 4 (31). С. 123-134.

22. Романов Д.К., Даукша Л.М. Психологические особенности восприятия и понимания преподавателей студентами университета // *Интеграция образования*. 2016. № 2 (83). С. 228–237.

23. Шлыкова Н.Л. Восприятие преподавателя студентами : автореферат дис. ... канд. психол. наук. Иваново, 1998. 23 с.

24. Есипова А.А., Сатывалдиева Б. Образ современного педагога высшей школы // *Педагогика высшей школы*. 2015. №3.1. С. 75–78.

25. Пучков А.А. Идеальный образ преподавателя: социологический опрос // *Высшее образование в России*. 2012. № 6. С. 130–133.

26. Концевой М.П. Социальная перцепция в контексте информатизации гуманитарного образования // *Nota Bene. Digest of the first scientific-practical conference "Modern bias in development of scientific thought"*. Лондон: Международная академия наук и высшего образования, 2010. 135 с. С. 46–48.

27. Бажин Е.Ф., Эткинд А.М. Методика «Личностный дифференциал». Л.: Изд. ЛНИПНИ им. В.М. Бехтерева, 1983. 25 с.

*Статья поступила в редакцию 10.08.2018
Статья принята к публикации 27.08.2018*

УДК 159.9.07

**ВЛИЯНИЕ ОСОБЕННОСТЕЙ СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ СОВМЕСТИМОСТИ
В ПЕРВИЧНЫХ СТУДЕНЧЕСКИХ ПРОФСОЮЗНЫХ ОРГАНИЗАЦИЯХ
МОЛОДЕЖИ НА УСПЕШНОСТЬ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ**

© 2018

Примаченко Янина Витальевна, кандидат психологических наук,
доцент кафедры «Общая, юридическая и инженерная психология»,
начальник Управления стандартизации и качества
Дальневосточный университет путей сообщения
(380021, Россия, Хабаровск, улица. Серышева, 47, e-mail: yanina-75@mail.ru)

Аннотация. Статья посвящена актуальной на сегодняшний день проблеме эффективности взаимодействия молодежи в процессе общественной деятельности и их совместимости. Основное содержание исследования составляет анализ результатов эмпирического исследования особенностей социально-психологической совместимости в группах молодежи – первичной студенческой профсоюзной организации (далее – ПСПО) с разным уровнем успешности выполняемой профсоюзной (общественной) деятельности с использованием тестовых методик: «Диагностика мотивационной структуры» (В.Э. Мильман), «Направленность личности» (В.Смейкал, М. Кучер), «Стилевая саморегуляция поведения» (В.И. Моросанова, Е.М. Коноз), «Краткий ориентировочный отборочный тест» (В.Н. Бузина, Э.Ф. Вандерлик); «Тест Г. Айзенка на определение типа темперамента» (Г. Айзенк), «Тест общей оценки психологического климата коллектива» (Ф. Фидлер). Выявлены базовые индивидуально-психологические факторы совместимости в сфере общественного профсоюзного взаимодействия молодежи: у членов ПСПО «с высоким уровнем успешности деятельности» – выраженность «делового» и «общежитийского» профиля направленности личности, творческая активность, социальная полезность, общение, направленность в первую очередь на задание, общий уровень саморегуляции выше чем у второй группы; у членов ПСПО «с низким уровнем успешности деятельности» – выраженность только «общежитийского» профиля, общение, общая активность, творческая активность, направленность в первую очередь на себя, общий уровень саморегуляции ниже чем у первой группы. Автор приходит к выводу, что совокупность индивидуально-психологических факторов совместимости отличается у членов первичной студенческой профсоюзной организации различной успешности в общественной деятельности по иерархии входящих в нее компонентов и способностью к выработке своего стиля саморегуляции произвольной активности. Также автор показывает, что творческая самореализация, общий уровень саморегуляции для членов профсоюзной группы представляет собой один из главных критериев совместимости влияющих на эффективность деятельности первичной студенческой профсоюзной организации.

Ключевые слова: совместимость, социально-психологическая совместимость, молодежь, значимые взаимосвязи личностных характеристик в группах, направленность, стилевая саморегуляция, творческая активность, первичная студенческая профсоюзная организация.

**IMPACT ON SUCCESS OF YOUTH ACTIVITY OF SPECIAL ASPECTS
OF SOCIAL- PSYCHOLOGICAL COMPATIBILITY IN THE STUDENT'S
PRIMARY TRADE UNION ORGANIZATIONS**

© 2018

Primachenko Yanina Vitalievna, Candidate of sciences (Psychology), Associate professor
of the department of general, legal and engineering psychology,
Head of department of standardization and quality
Far Eastern State Transport University,
(380021, Russia, Khabarovsk, Seryshev Street, 47, e-mail: yanina-75@mail.ru)

Abstract. The article is devoted to the actual problem of the effectiveness of youth interaction in the process of public activity and their compatibility. The main content of the study is the analysis of the results of an empirical study of the features of socio-psychological compatibility in youth groups - the primary student trade union organization (hereinafter referred to as PSP) with different levels of success of the trade union (public) activity performed using test methods: «Diagnosis of the motivational structure» (V.E. Milman), «Personality Direction» (V. Smekal, M. Kucher), «Style Self-Regulation of Behavior» (V.I Morosanova, E.M Konoz), «Short indicative selection a test» (V.N Buzina, E.F Vanderlik); «G. Eisenk's test for determining the type of temperament» (G. Aizenk), «Test of the general assessment of the psychological climate of the collective» (F. Fiedler). The author comes to the conclusion that the aggregate of individual psychological factors of compatibility differs among members of the primary student trade union organization of various successes in social activity in the hierarchy of its constituent components and the ability to develop their own style of self-regulation of voluntary activity. Also the author shows that creative self-realization, the general level of self-regulation for the members of the trade-union group is one of the main criteria of compatibility of the primary student trade union organization influencing the effectiveness of the activity.

Keywords: compatibility, social- psychological compatibility, youth, relevance of personal attributes in team, individual style of self-control, creative initiative, the student's primary trade union organization

Исследования психологической совместимости в трудовых коллективах и формирование социально-психологических взаимоотношений (И.Д. Ладанов, А.И. Китов, А.Л. Журавлев, В.М. Давыдов, С.Т. Глебов, В.И. Куликов) свидетельствуют о том, что совместимость рассматривается как доминирующий фактор успешности жизнедеятельности личности, представляющий собой сложное явление, охватывающее физиологический, социальный, интеллектуальный, психологический аспекты [1]. Однако изучение социально-психологической совместимости именно в первичных трудовых коллективах современной молодежи представлено недостаточно. По причине демографического спада рождаемости, в России уменьшается число трудоспособных

людей и как никогда стало актуальным не только активное включение молодого поколения в различные виды профессиональной деятельности [2], но и обеспечение эффективности их деятельности. В образовательных организациях высшего образования существуют добровольные объединения обучающихся имеющие общие производственные и профессиональные интересы – Первичные Студенческие Профсоюзные Организации (Профсоюз студентов). Являясь одним из центральных компонентов общественной деятельности в вузе, распространяющейся на учебную и внеучебную сферы, они вовлекают студенчество к деятельности в области организации и проведения культурно-массовых и спортивных мероприятий, социальной помощи и трудоустрой-

ству, таким образом представляют собой главный элементом вовлечения молодежи в деятельность.

Отечественные исследователи (В.В. Бойко, А.Г. Ковалев и др.) рассматривают совместимость через сочетание качеств людей, способствующих эффективности деятельности. Так В.В. Бойко определяет социально-психологическую совместимость как способность членов группы (коллектива) к совместной деятельности, основанную на их оптимальном сочетании [3]. Другой методологический подход позволяет рассматривать социально-психологическую совместимость как системно-структурный феномен, в котором характер межличностного взаимодействия обусловлен иерархично выстроенными индивидуально-психологическими характеристиками субъектов (Н.Н. Обозов, Ю.А. Коломейцев, В.Н. Панферов, А.А. Бодалев, А.А. Свенцицкий, Н.И. Шевандрин и др.) [4; 5]. При этом, как отмечает Сидоренков А.В., влияние некоторых компонентов потенциала группы на результативность ее деятельности может быть обусловлено взаимосвязью между компонентами и промежуточными факторами. Однако совместная деятельность может осуществляться в новой для членов группы ситуации, в течение разного временного континуума и тогда, как отмечает Ю.М. Жуков социально-психологическую совместимость необходимо характеризовать с помощью адаптивных способностей каждого члена группы [6], в том числе и способности к выработке оптимального сочетания типов стилевой саморегуляции.

Исходя из теоретического анализа, под социально-психологической совместимостью в группе молодежного общественного объединения – Первичной Студенческой Профсоюзной Организации (далее – ПСПО), мы будем понимать как сочетание особенностей стилевой саморегуляции поведения членов профсоюзных групп, особенностей их интеллектуальной сферы, так и соотношение их мотивационных установок, направленности личности, что в свою очередь повышает результативность профсоюзной группы, формируя благополучный социально-психологический климат в группе.

Цель исследования: выявить влияние особенностей социально-психологической совместимости в первичных студенческих профсоюзных организациях молодежи на успешность общественной деятельности. Выборку исследования представляли члены Профсоюза студентов (далее – ПСПО), являющиеся студентами университета. Организационная структура ПСПО университета представлена на рисунке 1.



Рисунок 1 – Организационная структура Первичной Студенческой Профсоюзной Организации университета (ПСПО)

Сбор эмпирических данных проводился с использованием достоверных диагностических тестов и методик. Методы обработки полученных данных: методы математической статистики (сравнительный и корреляци-

онный анализы с использованием t-критерия Studenta t -коэффициента корреляции Пирсона).

Анализ проведенных ранее исследований показал, что оптимальное сочетание характеристик личности может выражаться как в их оптимальном сходстве, так и в оптимальном различии характеристик личности. Исходя из этого при подборе членов группы для выполнения разных видов деятельности, желательно предугадать и спрогнозировать не только какое оптимальное сочетание характеристик личности будет обеспечивать совместимость, но и оценить возможный эффект от «соединения» этих характеристик личности. Учитывая, что студенты вступают в организацию добровольно, и объединены общими производственными, профессиональными интересами по роду их деятельности мы предположили сходство установок в мотивации на эффективность и успешность деятельности в момент вступления в ПСПО. Для обозначения критериев успешности выполняемой в ПСПО деятельности, была проведена беседа с председателем ПСПО университета и определены следующие критерии успешности организаций и профгрупп ПСПО: 1) результат участия в Фестивале Самодеятельного Творчества Студентов «Гаудеамус»; 2) оценка участия в Фестивале имиджевой рекламы; 3) высокий процент «вступаемости» студентов в ПСПО. На основе выделенных критериев, респонденты были разделены на группы «с высоким уровнем успешности деятельности» (выборка 1) и «с низким уровнем успешности» (выборка 2). Средний возраст респондентов 20 лет и все они имеют неполное высшее образование (обучаются в вузе). Тип совместной деятельности, характерный для выделенных групп респондентов - совместно-творческий. Членом ПСПО поручается создание творческого проекта, зачастую они создают совершенно новое, чего нельзя создать по имеющимся правилам и технологиям. Такая деятельность характеризуется совместным творчеством, в котором нельзя определить степень прав для участия в ней членов группы – все в равной степени причастны к результату. И в таких группах особенно актуален вопрос совместимости ее членов [7]. Проявляя индивидуальную, или как отмечает Р.Х. Шакуров специфичную активность, каждый из участников творческого процесса, участвуя в совместной деятельности повышает свою профессиональную компетентность, и выделяет достижения каждого члена группы в таком типе деятельности не возможно. [8].

Как отмечено исследователями (В.В. Косолапов, А.Н. Щербань, Л.Н. Коган) совместимость является микрофактором в формировании и поддержании психологического (социально-психологического климата) коллектива, группы [5]. В частности, если рассматривать соответствующие личностные и профессиональные установки как потенциал группы, влияющий на результативность ее деятельности, то взаимосвязь между этими установками будет оказывать влияние на формирование психологического климата и являться промежуточным фактором совместимости. Например, доброжелательность и сотрудничество, агрессивность, вражда, самоизоляция создают разную социально-психологическую обстановку в группе и, соответственно, отражают разную степень совместимости ее членов. Эмпирическое исследование социально-психологического климата в исследуемых выборках показал средний, благоприятный психологический климат и дает основание предположить о наличии совместимости членов ПСПО в каждой из исследуемых выборок.

Анализ исследования особенностей уровня интеллекта по методике «Краткий ориентировочный отборочный тест» каждой из групп позволил выявить, что значимых отличий в интеллектуальной сфере нет, респондентов отличает средний уровень интеллекта (21,006 балла и 19,615 балла соответственно) и интеллектуальная совместимость хорошая. По данным методики «Направленность личности», респонденты 1-й

выборки имеют доминирующую установку «на задание» (22 балла) в отличие от группы «с низким уровнем успешности деятельности» групп ПСПО (16,769 балла). В направленности «на себя» и на «взаимоотношения» выборки схожи. По методике «Диагностика мотивационной структуры» группа ПСПО «с высоким уровнем успешности деятельности» имеет сбалансированную, гармоничную мотивационную структуру («рабочий» и «общемотивационный» профили имеют высокие показатели (67,677 и 60,533 баллов)). Они мотивированы на достижение творческих результатов (23,066 балла по шкале «творческая активность», «социальная полезность» – 21,133 балла, «общение» – 20,666 балл). Таким образом, положительной особенностью совместности респондентов 1-й группы является их заинтересованность в достижении социально-значимых результатов и высокая мотивация на выполнение творческой деятельности. При этом у «не успешных» (респонденты 2-й группы), доминирующим в мотивационной структуре является только «общемотивационный» профиль (67,714 балла), это характеризует их как ориентированных в большей степени на получение результата влияющих на их личный успех и статус, соотносится с личными целями и задачами. Если выполняемая деятельность не соотносится с их целями, то эффективно выполнять ее не будут. Дальнейший анализ данных по этой методике выявил следующую иерархию мотивационных установок членов «неуспешного» профсоюза: «общение» – 18,785 балла, «общая активность» – 18,714 балла, «творческая активность» – 18,142 балла, «социальная полезность» – 17,357, что дополнительно характеризует их как ориентированных на личные потребности, не имеющей отношение к выполняемой общественной деятельности. Подтверждает данное отличие сравнительный анализ, проведенный с применением t-критерия. На уровне значимости $p \leq 0,005$ подтверждено, что «общая активность» более свойственна неуспешному активу студенческого профсоюза (эмпирическое значение = 2,99), «творческая активность» действительно является доминирующей и отличающей успешные группы ПСПО (при $p \leq 0,012$, эмпирическое значение = 2,687).

Отличается «успешная» и «неуспешная» молодежь профсоюза и по индивидуальному стилю саморегуляции произвольной активности. Для обеих выборок характерен средний общий уровень саморегуляции, что свидетельствует об их способности строить жизненные планы планировать и выстраивать последовательность достижения жизненных целей, с учетом иерархии внешних и внутренних условий [9]. При этом у группы 1 процессы самоорганизации развиты и осознаны в большей степени, чем у второй группы ($t_{\text{эмп}} = 2,64$ при $p = 0,013$ по шкале «Общий уровень саморегуляции»). Это характеризует их как более совместимых и способных формировать конкретный стиль деятельности в различных ее видах. Оценка результатов и корректировка своей активности для достижения субъективно приемлемых результатов у 1-й и 2-й группы значимо не отличаются, одной из причин этого является коллегами и высокая восприимчивость ко внешним обстоятельствам и внешней оценке их деятельности (показатель по шкале «нейротизм» в обеих выборках имеет средние значения).

Таким образом, структура индивидуально-психологических факторов совместности у членов ПСПО различной успешности в профсоюзной деятельности отличается по порядку составляющих ее компонентов и способности к выработке своего стиля саморегуляции произвольной активности. Базовыми индивидуально-психологическими факторами совместности в сфере общественного профсоюзного взаимодействия молодежи является: у первой группы респондентов «с высоким уровнем успешности деятельности» - выраженность «делового» и «общечитетского» профиля направленности личности, творческая активность, социальная по-

лезность, общение, доминирующая направленность на задание, более высокий общий уровень саморегуляции чем у второй группы; у группы членов студенческого профсоюза «с низким уровнем успешности деятельности» - выраженность только «общемотивационного» профиля направленности личности, ориентация на общение, общую творческую активность, направленность на себя, более низкий общий уровень саморегуляции, в сравнении с первой группой.

Корреляционный анализ позволил выявить значимые взаимосвязи на уровне 1 % между составляющими социально-психологической совместности групп, представлено на рисунке 2 и рисунке 3) и схожесть взаимосвязей «успешных» и «неуспешных» группы ПСПО по компонентам социальной полезности и творческой активности, направленности на задание и направленности на взаимодействие. Корреляционная связь, в первом случае, положительная, что означает – чем больше молодежь ПСПО склонна проявлять социальную полезность, тем выше их творческая активность. В совокупности с результатами сравнительного анализа, мы можем сделать вывод, что при организации профсоюзных объединений студенчества наличие творческих способностей может стать одним из индикаторов подбора в команду.

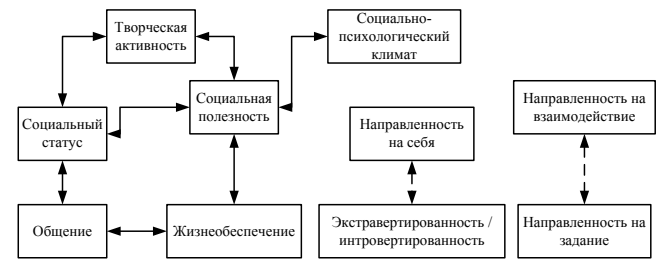


Рисунок 2 – Корреляционные плеяды факторов социально-психологической совместности в группе ПСПО «с высоким уровнем успешности деятельности»
Используемые обозначения:
- - - - - значимая отрицательная корреляционная связь на уровне $p \leq 0,01$
— — — — — значимая положительная корреляционная связь на уровне $p \leq 0,01$

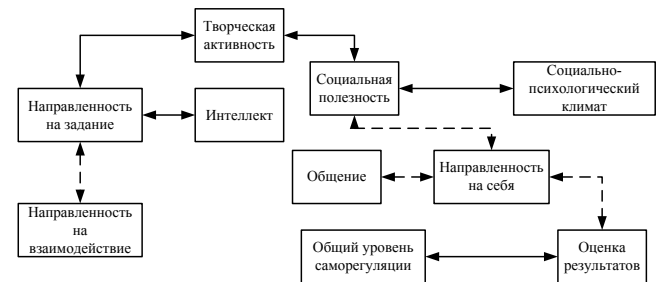


Рисунок 3 – Корреляционная плеяда факторов социально-психологической совместности в группе ПСПО «с низким уровнем успешности деятельности»
Используемые обозначения:
- - - - - значимая отрицательная корреляционная связь на уровне $p \leq 0,01$
— — — — — значимая положительная корреляционная связь на уровне $p \leq 0,01$

Во втором случае (связь направленности на задание и направленности на взаимодействие) – при повышении взаимодействия в группе, меньше становится сосредоточенность на задании (корреляционная связь отрицательная). Данная взаимосвязь показывает, что при взаимодействии в группе, ее члены ориентированы на получение социального одобрения деятельности, формируется эмоциональная привязанность и зависимость от группы, что провоцирует стремление поддержания отношений с людьми даже с риском для невыполнения порученных заданий, выражение соперничества будет

определено желанием соблюдения делового этикета, без искренности. При этом, если для первой группы, снижение направленности никак не отражается ни на творческой активности, ни на социальной полезности и социально-психологическом климате (связь между направленностью на взаимодействие и указанными компонентами отсутствует), то для второй группы - от особенностей взаимодействия в группе будет зависеть и направленность на задание, и творческая активность, и направленность на социальную полезность – чем лучше взаимодействие в группе, тем меньше данная профсоюзная категория молодежи будет сосредоточена на задании (связь обратная), и тем, меньше будет проявляться их творческая активность, социальная полезность (связь прямая), при этом направленность на себя будет увеличиваться и менее значимо станет оценка их деятельности (связь обратная). Это объясняется тем, что направленность на себя проявляется в стремлении к власти, собственному вознаграждению, а не стремлению внести свой вклад в совместную деятельность.

Как было отмечено ранее, сравнительный анализ общемотивационных профилей групп выборок, выявил, что для представителей неуспешного профсоюзного актива более значима общая активность (важен процесс, а не результат). Эта чрезмерная общая активность в сочетании с ярко выраженной направленностью «на себя» может способствовать проявлению негативных последствий [10], отражающихся на результативности деятельности. Выявленные корреляционные связи отражают эффект, вызванный совместимостью данных студентов - при наличии указанных корреляционных связей данные группы студенческого актива больше напоминают круг свободного собрания (круг по интересам) и подходят под типологии «тусовка», показывая неэффективность как группа ПСПО. При этом их отличает (как показано ранее) более слабая способность формировать конкретный стиль деятельности в различных ее видах, процессы самоорганизации развиты и осознаны в меньшей степени, чем у первой группы. Между общим уровнем саморегуляции и оценкой результатов в группе существует положительная корреляционная связь, представлена на рисунке 3, что подтверждает необходимость объективной оценки результатов деятельности профсоюзных молодежных групп – чем объективнее оценка, тем выше общий уровень саморегуляции, меньше направленность на себя (связь между направленностью на себя и оценкой результатов отрицательная), больше выраженность направленности на социальную полезность, творческую активность и, как итог – доминирование направленности на задание.

Проведя анализ полученных результатов мы получили достоверные отличия и корреляцию, выделив особенности взаимосвязи компонентов социально-психологической совместимости и успешности выполняемой деятельности в группах молодежного общественного объединения. Безусловно, требуется продолжение накопления эмпирических данных, с целью дальнейшего уточнения особенностей профсоюзных студенческих объединений, но и проведенное на сегодняшний день исследование показало, что творческая самореализация, общий уровень саморегуляции для членов профсоюзной группы представляет собой один из главных критериев совместимости влияющих на эффективность деятельности ПСПО.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Прокушев Е.Ф., Прокушев Я.Е. Психологическая совместимость и срабатываемость в первичном трудовом коллективе // Вестник белгородского университета кооперации, экономики и права, 2012. - № 2. – С. 32–39
2. Чижиков Р.С. Молодёжь России 2000–2025: Развитие Человеческого Капитала // материал доклада Молодёжь России 2000–2025: Развитие Человеческого Капитала, подготовленного специалистами Российской академии народного хозяйства и государственной служ-

бы при Президенте Российской Федерации (РАНХиГС) по заказу Федерального агентства по делам молодежи в 2013 г. (на правах рукописи): <http://infonard.ru/info/molodyozh-rossii-2000-2025-razvitie-chelovecheskogo-kapitala>

3. Бойко, В.В., Ковалёв А.Г., Панферов В.Н. Социально-психологический климат коллектива и личность – М.: Мысль, 1983. – 196 с.
4. Бодалев А.А. Личность и общение: Избранные труды. - М.: Педагогика, 1983. - 271 с.
5. Обозов, Н.Н., Щёкин Г.В. Психология работы с людьми: Советы руководителю: учеб. пособие. 6-е изд., стереотип - М: МАУП, 2004. - 228 с. – С. 58
6. Социально-психологический климат коллектива. Спецпрактикум по социальной психологии / Под ред. Ю.М. Жукова. М.: Изд-во МГУ, 1981. - 73 с.
7. Деркач, А.А., Г.С. Михайлов Методология и стратегия акмеологического исследования. - М.: МПА, 1998. - 148 с.
8. Шакуров, Р.Х. Социально-психологические проблемы управления: руководитель и педагогический коллектив. - М.: Просвещение, 1990. - 207 с.
9. Моросанова, В.И. Индивидуальный стиль саморегуляции: феномен, структура и функции в произвольной активности человека - М.: Наука, 1998
10. Сидоренков, А. В., Сидоренкова И.И. Эффективность малых групп в организации Социально-психологические и организационно-деятельностные аспекты : монография –Ростов н/Д Изд-во ЮФУ, 2011 - 256 с

Статья поступила в редакцию 09.07.2018

Статья принята к публикации 27.08.2018

УДК 159.9.07

**ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ И СОДЕРЖАТЕЛЬНЫЕ ОСНОВЫ
ПСИХОКОРРЕКЦИОННОЙ РЕАБИЛИТАЦИИ ИНВАЛИДОВ**

© 2018

Сабанов Заурбек Михайлович, кандидат социологических наук, доцент кафедры
социального обеспечения и управления*Северо-Осетинский государственный университет им. К.Л. Хетагурова
(362025, Россия, Владикавказ, улица Ватутина, 46, e-mail: zaurbek.sabanov.78@mail.ru)*

Аннотация. Статья посвящена проблемам организации работы по психотерапии и психокоррекции в реабилитации инвалидов, основным направлениям деятельности федеральных и региональных институтов, осуществляющих комплексную психологическую реабилитацию людей с ограниченными возможностями. В статье даются также определения основных терминов и понятий, раскрывающих современные теоретико-методологические и содержательные основы психокоррекционной реабилитации инвалидов, содействующих их социальной интеграции в общество. Следует отметить, что в указанной области нормативно-правовое обеспечение осуществляется не только на федеральном, но и на региональном уровне. Конституция Российской Федерации предоставляет право субъектам РФ принимать самостоятельно правовые акты в области социальной защиты, в том числе и по проблемам, касающимся всех видов реабилитационных мероприятий. Большое значение среди нормативных актов, способствующих реализации социально-средового приспособления инвалидов, в том числе созданию для них беспрепятственной среды для психокоррекции и психотерапии, имеют региональные целевые программы, определяющие последовательность решения вопросов доступности различных объектов, а также приспособления существующих помещений для инвалидов. По результатам исследований, проводимых нами в рамках реабилитационных программ Министерства труда и социального развития Республики Северная Осетия-Алания, сами инвалиды ощущают положительные перемены в отношении общества и государства к ним и их каждодневным проблемам, что выступает и показателем осуществляемой в республике социально-ориентированной деятельности по созданию условий для оптимизации процесса реабилитации всех категорий инвалидов. Указанные меры по приспособлению инвалидов к гражданскому обществу не могут быть беспредметными и бесцельными: во-первых, они должны отвечать потребностям инвалидов, вызванными ограничениями их жизнедеятельности по состоянию здоровья; во-вторых, принимаемые меры по приспособлению инвалидов к современному для него обществу должны соответствовать возможностям организаций.

Ключевые слова: реабилитация инвалидов, психология инвалида, психокоррекция, психологическая реабилитация, психосоматические расстройства, психогигиеническая работа, психотерапия, психологические симптомы инвалидов.

**THEORETICAL AND METHODOLOGICAL AND CONTENT BASES OF PSYCHO-CORRECTIVE
REHABILITATION OF DISABLED PEOPLE**

© 2018

Sabanov Zaurbek Mikhailovich, candidate of sociological sciences, associate professor
of the department of social welfare and management*North-Ossetian State University named after K.L. Khetagurov
(362025, Russia, Vladikavkaz, st. Vatutina, 46, e-mail: zaurbek.sabanov.78@mail.ru)*

Abstract. The article is devoted to the problems of organizing work on psychotherapy and psychocorrection in the rehabilitation of disabled people, the main activities of federal and regional institutions that carry out complex psychological rehabilitation of people with disabilities. The article also provides definitions of the main terms and concepts that reveal the modern theoretical, methodological and substantive foundations of psycho-corrective rehabilitation of disabled people who promote their social integration into society. It should be noted that in this area, the legal and regulatory framework is implemented not only at the federal level, but also at the regional level. The Constitution of the Russian Federation grants the right to subjects of the Russian Federation to adopt independent legal acts in the field of social protection, including on issues relating to all types of rehabilitation measures. A number of regional targeted programs that determine the sequence of solving the issues of accessibility of various facilities, as well as the adaptation of existing facilities for the disabled, are of great importance among normative acts that promote the social and environmental adaptation of disabled people, including the creation of an unhindered environment for psycho-correction and psychotherapy. Based on the results of the research conducted within the framework of the rehabilitation programs of the Ministry of Labor and Social Development of the Republic of North Ossetia-Alania, the invalids themselves feel positive changes in the attitude of the society and the state towards them and their everyday problems, which also serves as an indicator of the socio-oriented activity carried out in the republic creation of conditions for optimization of the rehabilitation process for all categories of disabled people. These measures to adapt the disabled to civil society can not be pointless and aimless: first, they must meet the needs of disabled people caused by the limitations of their life for health reasons; Secondly, the measures taken to adapt the disabled to a modern society for him should correspond to the capabilities of the organizations.

Keywords: rehabilitation of invalids, psychology of the disabled, psychocorrection, psychological rehabilitation, psychosomatic disorders, psychohygienic work, psychotherapy, psychological symptoms of disabled people.

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

В последнее время объективной необходимостью в стране стала, наряду с медицинской реабилитацией, социально-экономическая реабилитация. Социально-экономическая реабилитация, как отмечают некоторые ученые (Г.В. Ахметжанова, Е.В. Барсукова, М.Ф. Симкин, Е.М. Симкина, А.А. Степанько и др.) [1; 2; 3], это целый комплекс мер по обеспечению инвалида необходимыми и удобными для него жилищными условиями; формированию у него чувства уверенности в том, что он является нужным гражданином страны; финансовому обеспечению инвалида и его семьи путем

социальных и иных выплат по временной нетрудоспособности; назначения пенсии по инвалидности и т.п. Помимо всего этого, социально-экономическая реабилитация содействует повышению уровня функциональных способностей в социуме, в быту; устранению влияния социальных факторов, препятствующих успешной реабилитации; воссозданию утраченных связей с социумом вследствие подрыва здоровья или физического увечья.

Психологический аспект психокоррекционной реабилитации инвалидов предназначен для оптимизации ситуационных и личностных факторов, способствующих устранению психосоматических расстройств; снижению неблагоприятных психологических симптомов;

совершенствованию форм поведения и личностных особенностей; усвоению психологии межличностных отношений; снижению уровня тревожности и эмоционального напряжения; повышению социально-психологического статуса инвалида; выполнению рекомендаций специалиста инвалиду; выявлению возможных нагрузок или стрессовых ситуаций, негативно влияющих на психическое состояние инвалида; овладению процессами саморегуляции с целью противостояния неблагоприятным стрессовым состояниям.

Анализ последних исследований и публикаций, в которых рассматривались аспекты этой проблемы и на которых обосновывается автор; выделение нерешенных ранее частей общей проблемы. По данным экспертов Всемирной организации здравоохранения стремительно растет количество инвалидов, страдающих от психосоматических расстройств. По статистике такая категория инвалидов составляет 25% взрослого населения цивилизованных стран. Психосоматические расстройства занимают одно из первых мест среди причин инвалидизации населения, также неуклонно растет количество умышленных самоповреждений, в том числе самоубийств. Поэтому, среди причин смертности психосоматические расстройства, вызванные социально-экономическими факторами, занимают третье место, после болезней сердечно-сосудистой системы и жертв ДТП. Высока распространенность таких невротических расстройств, как тревоги, всевозможные страхи, расстройства, также связанных с социально-экономической незащищенностью инвалидов.

По результатам некоторых современных исследований (О.В. Байбулатова, Е.Н. Горина, Н.В. Грушко, Г.И. Колесникова, О.В. Хмелькова и др.) [4; 5; 6], все большее количество людей страдает от психосоматических расстройств. По статистике – это 25% взрослого населения развитых стран. Среди причин инвалидности граждан, как мы уже отметили выше, психосоматические расстройства. Они и занимают одно из первых мест, неуклонно растет и количество суицидов. В связи с этим, психосоматические расстройства также лидируют среди причин смертности (на 3-м месте), после сердечно-сосудистых и онкологических заболеваний, а также жертв дорожно-транспортных катастроф. Как отмечают исследователи, занимающиеся невро-психическими расстройствами (Н.В. Буравцова, С.В. Гузенина, Е.Л. Яковлева), высока вероятность инвалидизации и по причине нервных стрессов, тревог, переживаний и других негативных проявлений [7; 8].

На уровне метода, как отмечает В.Г. Сухих, возможен отрыв предлагаемой концептуальной трактовки от реальной психотерапевтической процедуры. Методы психотерапии, в зависимости от общности теоретико-мировоззренческих и некоторых «технических» подходов, объединяются в три направления:

- психодинамическое (психоаналитическое);
- экзистенциально гуманистическое;
- поведенческое [9, с. 143-146].

Формирование целей статьи (постановка задания). Специалисты Бюро МСЭ, а также лечебно-профилактических учреждений (где реально осуществляются мероприятия реабилитации) пока недостаточно ориентированы в целях психотерапии, в ее методах, в показаниях и противопоказаниях к ним. На различных этапах реабилитации (ЛПУ, Бюро МСЭ, реабилитационные центры, иные учреждения) нет четкости в выборе форм и условий психотерапевтического вмешательства, и в подборе специалистов для его реализации. В частности, выглядит необоснованным проведение ряда методов психотерапии в условиях Бюро МСЭ, поскольку они плохо согласуются с решением основных экспертных задач. Несмотря на введение психолога в состав Бюро МСЭ, эти вопросы решаются пока слабо, поскольку нет ясности в разделении психотерапии, как врачебной процедуры, и психокоррекции, как формы психологическо-

го вмешательства. В немалой мере указанные сложности сопряжены с не преодоленным пока отставанием российской психотерапии от мирового уровня, с малочисленностью психотерапевтов с достаточным стандартом подготовки. Сказывается также разноречивость трактовок норм и методов современной психотерапии.

Изложение основного материала исследования с полным обоснованием полученных научных результатов. Ситуации развития человека, связанные с инвалидностью, приводят к специфическим изменениям его личности и возникновению множества социально-ролевых проблем, что сказывается на всех сферах его психологического здоровья и требует проведения комплексных реабилитационных мероприятий. Дело в том, что часто депрессия может проявляться не только в виде агрессии и нервных срывов (С.В. Гузенина, Е.Л. Яковлева), но и в форме разнообразных соматических признаков, что создает впечатление о наличии тяжелых болезней. Такие «больные» долго и безрезультатно находятся на излечении. Очень часто они проходят продолжительные, порой достаточно болезненные обследования, результаты которых зачастую не позволяют выявить истинную причину обращения. У больных создается иллюзия об опасном, невыясненном недомогании, что, как правило, ведет к усилению депрессии и общей слабости [8, с. 62-66].

Некоторые исследователи (И.М. Терюханова) и практические специалисты психологической и социальной аспекты реабилитации анализируют как отдельные компоненты психотерапии и психокоррекции, не раскрывая их взаимосвязь и взаимодействие [10, с. 142-150]. В связи с этим, возникла необходимость в систематизации и интеграции важнейших составляющих психокоррекционной реабилитации инвалидов. В качестве таких элементов мы выделяем следующие: психологическая реабилитация, психологическое консультирование, психокоррекция, психопрофилактическая работа, психогигиеническая работа, психологические тренинги.

Психологическая реабилитация людей с ограниченными возможностями осуществляется психологом совместно с психотерапевтом. В рамках психологической реабилитации осуществляются психокоррекция, психологическое консультирование, социальный патронаж семьи инвалида, психопрофилактическая деятельность, разнообразные психологические тренинги, социализация инвалидов через общественные организации и клубы [11]. Именно эти составляющие активизируют процесс успешной реабилитации инвалидов через психотерапию и психокоррекцию.

Психологическое консультирование обеспечивает своевременную квалифицированную помощь инвалидам в установлении в семье толерантных взаимоотношений, направленных на предупреждение и преодоление внутрисемейных конфликтных ситуаций. На основе полученной от инвалида информации о его социально-психологических проблемах и обсуждении с ним некоторых жизненно важных вопросов (Н.Г. Тюшкевич), психологическое консультирование помогает клиенту раскрыться и мобилизовать свои скрытые ресурсы и решить его проблемы [12, с. 178-182].

Психокоррекция, как незаменимое психологическое воздействие, направлено на снижение или полное преодоление отклонений в развитии личности, улучшение эмоционального состояния и т. д.

Психопрофилактическая работа представляет собой комплекс мероприятий, направленных на приобретение инвалидом психологических знаний (Э.Р. Кильсенбаев), формирование у него общей психологической культуры, своевременное предупреждение возможных психологических нарушений [13, с. 135-136].

Психогигиеническая работа является комплексом мероприятий, направленных на создание условий для полноценного психологического функционирования личности (устранение или снижение факторов психоло-

гического дискомфорта на рабочем месте, в семье и других социальных группах, в которые включен инвалид).

Психологические тренинги, как активное психологическое воздействие, должны обеспечивать снятие последствий психо-травмирующих ситуаций, нервно-психической напряженности, прививать социально ценные нормы поведения людям, преодолевающим асоциальные формы жизнедеятельности, формировать личностные предпосылки для адаптации к изменяющимся условиям.

Сегодня с учетом совокупности указанных проблем в социальной медицине и реабилитологии первоочередной становится необходимость систематики психотерапевтических и психокоррекционных подходов, с проработкой классификации и научно обоснованных критериев их использования [9, с. 143-146].

По данным официальных источников (В.М. Девишвили, О.Г. Носкова), мировая практика сегодня насчитывает свыше 700 психотерапевтических методик и более 400 определенных психотерапии. Вместе с тем, разноречивость трактовок значительно меньше при концентрации составляющих психотерапевтического процесса [14].

Базовой среди них все чаще признается технический прием («техника»), который представляет собой вербальное либо невербальное действие, организованное психотерапевтом в специальную форму для представления пациенту терапевтической информации. Подобные профессионально организованные действия (варианты беседы, формулировки ввода в транс, игры, и др.) поддаются наиболее четкой верификации, их суть мало зависит от тех или иных толкований. Определенная последовательность технических приемов, дополненная теоретическим анализом, складывается в психотерапевтический метод. Он определяется, как «общий принцип психотерапевтического вмешательства, вытекающий из понимания психотерапевтом сущности проблемы (патогенеза заболевания)».

Вместе с тем, в решении практических задач реабилитации больных и инвалидов ощущается необходимость в подборе достигнутого, надежного, поддающегося гибкой компоновке психотерапевтического инструментария. Однако, его конкретизация зачастую недостаточна на уровнях психотерапевтических направлений и даже методов. Поэтому для указанных целей нами используется следующая классификация психотерапевтических вмешательств, основанная на конкретизации их форм и приемов:

1. Конфронтующие формы психотерапии. Стержнем приемов здесь является конфронтация (термин Фрейда) сознания с содержанием бессознательного при помощи, как правило, специальным образом организованной беседы [15]. Сюда относится большинство приемов двух основных направлений – психодинамического (психоанализ Фрейда, психотерапевтические методы Юнга, Адлера, Берна, и др.) и экзистенциально-гуманистического (гештальт-терапия Перлза, метод Роджерса, и др.). Вместе с тем, в реабилитации больных и инвалидов среди конфронтующих форм более доступны приемы рациональной психотерапии, а сегодня – варианты позитивной психотерапии (по Пезешкиану, и др.).

2. Гипнотрансовые формы психотерапии. В этой методике происходит использование гипнотических трансов, как бессознательных состояний, для внедрения лечебной информации в «обход» критического сопротивления пациента. Здесь наиболее известен традиционный гипноз. Сегодня применяются и другие варианты трансов – в гештальт-терапии, в так называемой эриксоновской гипнозе, и др. В реабилитации применение гипнотрансовых приемов не исключено, но ими чаще дополняют иные психотерапевтические формы [6, с. 72]

3. Невербально-метафорические формы психотерапии. Невербальный характер таких форм не исключает беседы, но связан с применением специальных метафор.

Их смысл доступен пациенту не явно, а, как правило, в «обход» сознательного контроля. Поэтому наиболее показательным примером здесь являются различные психотерапевтические игры (ролевые, психодрама, и др.), в завуалированной форме несущие терапевтическую информацию. Эти принципы реализуются и в приемах поведенческой психотерапии. Сходный эффект обнаруживается в словесных метафорах «эриксоновского гипноза» и некоторых других методов. Игровые и иные метафорические приемы широко применяются в реабилитологии, в особенности – детей-инвалидов.

4. Телесно-ориентированные формы психотерапии. Сходны с приемами предыдущей группы, поскольку терапевтическая информация представляется пациенту, находящемуся в ясном сознании, но в обход его критических функций – в лице своеобразных «телесных метафор». Наиболее известны приемы методов Лоуэна, а также методики трансов, интенсифицированных дыханием по Грофу. Несмотря на высокую эффективность, в реабилитации больных и инвалидов такие приемы распространения не получили по причине серьезных требований к условиям процедур.

5. Формы психотерапии с групповым усилением. Психотерапевтическая группа чаще создается искусственно (групповая психотерапия). В этом случае механизмы внутригруппового воздействия дополнительно усиливают известные приемы и методики. Подобные приемы могут быть использованы и в работе с семьей, как с естественно существующей группой (семейная психотерапия). В практике реабилитации формы психотерапевтической групповой работы используются весьма часто.

6. Формы психологических вмешательств в «системах веры» («альтернативное целительство», «экстрасенсорика», и т. п.), известная специалистам опасность которых пока не снижается на фоне слабости системы психотерапевтической помощи.

Представленная классификация на основе форм психотерапии согласуется с принципами ее клинически ориентированного определения, в качестве системы информативного лечебного воздействия на психику и через психику на организм и поведение больного [4, с. 216-219].

Более того, подавляющее большинство указанных приемов могут быть использованы не только в психотерапии, но и в психокоррекции. Однако, границы понятия психокоррекции в литературе остаются дискуссионными, продолжается ее сравнительный анализ с психологическим консультированием, и с т. н. «немедицинской психотерапией». В реабилитации больных и инвалидов целесообразно четкое разделение указанных понятий, исходя из предмета и целей вмешательства. Психотерапия должна быть вычленена как лечебная процедура, применяемая для редукции клинически очерченных расстройств (невротических, и др.), с реализацией врачом-психотерапевтом в рамках медицинского аспекта реабилитации. В этой связи недостаточно обоснованным видится обсуждений «немедицинской» психотерапии. Отличаясь от психотерапии набором приемов, психокоррекция может осуществляться лишь в случае отсутствия нервно-психических расстройств – для снижения аутопсихического дискомфорта, коррекции мотивации, установок, и т. п. Психокоррекция реализуется в психологическом аспекте реабилитации – как врачом, так и психологом.

Исходя из такого деления, для исключения психических расстройств, а также для правильного выбора целей и форм реабилитации, психокоррекции должно предшествовать врачебное обследование. Поэтому в практике реабилитации соматических больных проводится, как правило, не психотерапия, а психокоррекция. Она «выстраивается» вокруг работы с внутренней моделью болезни и реабилитационным потенциалом личности, и не может обойтись без опоры на ключевые

клинические представления о болезни. Основные среди них - степень и характер дисконформации при конкретном синдроме, которые больной вынужден преодолевать в жизненных ситуациях; различия в механизмах ограничений жизнедеятельности при различных нозологиях (опухолевый рост, псориаз, сахарный диабет и т. д.); особенности, последовательность и сроки необходимых лечебных мероприятий.

Необходимо также учитывать медицинский и социальный прогноз в целом. «Технически» правильная психокоррекция, не опирающаяся на подобные представления, не будет эффективной, поскольку не затронет наиболее значимые для реабилитанта проблемы. «Прицельная» психокоррекция, наиболее значимая в реабилитации, помимо медицинских психологов, широко проводится и врачами. Подобный опыт накоплен, в частности, в современной реабилитации больных сахарным диабетом. Для психически больных формы вмешательства могут реализоваться только как врачебные психотерапевтические, поскольку в той или иной степени обязательно влияют на симптоматику основного заболевания.

Психотерапия и психокоррекция должны стать неотъемлемой частью современного реабилитационного процесса. Опора непосредственно на реализуемый прием в систематике подобных вмешательств позволяет четко определить их цель, необходимые формы, объем, условия применения и показания в каждом конкретном случае. При этом яснее очерчиваются формы психокоррекции, имеющей гораздо более широкое применение в реабилитации, по сравнению с психотерапией. Привлечение психолога к формированию индивидуальной программы реабилитации лишь повышает ответственность врача за ее грамотное построение, включая и психологический аспект.

Выводы исследования и перспективы дальнейших изысканий данного направления. Таким образом, актуальность и значимость совершенствования теоретико-методологических и содержательных аспектов психокоррекционной реабилитации инвалидов, способствующих активизации медико-психологической помощи инвалидам различных категорий, с учетом сложности психологических и психофизиологических отклонений, не вызывают сегодня сомнения. На основе анализа многочисленных источников, а также результатов собственного исследования можно утверждать, что психокоррекционная реабилитация должна непременно осуществляться под строгим наблюдением центра медико-психологической службы. Специалисты, занимающиеся психокоррекционной реабилитацией, должны быть достаточно компетентными в социальной сфере для работы с инвалидами в реабилитационных организациях, владеть разнообразным диагностическим инструментарием, пользоваться эффективными методами психотерапии, оценивать их эффективность и надежность и т.д.

Дальнейшая научная и практическая разработка вопросов психотерапии и психокоррекции позволит, наряду с приоритетом экспертной деятельности, полнее реализовать для Бюро МСЭ роль методического центра по организации современных подходов к формированию и реализации индивидуальной программы реабилитации.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Ахметжанова Г.В., Степанько А.А. Подготовка будущего педагога к работе в условиях инклюзивного образования: мотивационный аспект //Балтийский гуманитарный журнал. 2018. Т. 7. № 1 (22). С. 181-184.
2. Барсукова Е.В. Анализ этиологических факторов эмоциональной нестабильности у школьников и студентов в контексте образовательных нагрузок и пути их нивелирования //Балтийский гуманитарный журнал. 2017. Т. 6. № 4 (21). С. 254-258.
3. Симкин М.Ф., Симкина Е.М. Ранняя психокоррекция интеллектуального недоразвития у детей как основ-

ной аспект успешной профилактики отклоняющегося поведения //Вестник Кемеровского государственного университета. 2010. № 3 (43). С. 110-112.

4. Горина Е.Н., Байбулатова О.В., Хмелькова О.В. Работа по социально-трудовой адаптации выпускников школы-интерната для обучающихся по адаптированным образовательным программам //Балтийский гуманитарный журнал. 2018. Т. 7. №1 (22). С. 216-219.

5. Колесникова Г.И. Девиантология. Учебник и практикум / Москва, 2017. Сер. 11 Университеты России (2-е изд., пер. и доп)

6. Грушко Н.В. Исследования эффективности метода «психокоррекция творческим самовыражением» в групповой психокоррекционной работе //Вестник Омского университета. Серия: Психология. 2014. № 2. С. 58-64.

7. Буравцова Н.В. Особенности психокоррекционной работы с детьми и подростками //Смальта. 2017. № 1. С. 25-30.

8. 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.

9. Сухих В.Г. Социально-педагогическая реабилитация инвалидов //Социологические исследования. 2013. № 10 (354). С. 143-146.

10. Терюханова И.М. Профессиональная реабилитация инвалидов как эффективное средство их интеграции в общество //Демографія та соціальна економіка. 2007. № 1 (7). С. 142-150.

11. Абрамова Е.Р. Социальная реабилитация и интеграция молодых инвалидов в общество //Профилактика зависимостей. 2014. № 1-2. С. 67-69.

12. Тюшкевич Н.Г. Социально-профессиональная реабилитация инвалидов в РФ //Интеллектуальный потенциал XXI века: ступени познания. 2012. № 9-1. С. 178-182.

13. Кильсенбаев Э.Р. Социальная реабилитация инвалидов с нарушениями зрения //Инновационная наука. 2016. № 12-3. С. 135-136.

14. Девитшвили В.М., Носкова О.Г. Психологические исследования в целях содействия социально-трудовой реабилитации инвалидов //Вестник Московского университета. Серия 14: Психология. 2016. № 3. С. 34-44.

15. Бекоева М.И. Безопасная образовательная среда как фактор успешной познавательной деятельности студентов //Балтийский гуманитарный журнал. 2017. Т. 6. № 4 (21). С. 259-261.

Статья поступила в редакцию 28.06.2018

Статья принята к публикации 27.08.2018

ВОКАЛЬНАЯ КУЛЬТУРА КАК ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ ФЕНОМЕН:
К ТЕОРИИ ВОПРОСА

© 2018

Сенцова Анна Геннадьевна, кандидат психологических наук,
доцент кафедры музыкального образования**Полищук Любовь Леонидовна**, старший преподаватель
кафедры музыкального образования*Иркутский государственный университет**(664003, Россия, Иркутск, улица Карла Маркса, 1, e-mail: levushka30@yandex.ru)*

Аннотация. Современная вокальная педагогика представляет собой стремительно развивающееся направление в области искусства. Особое место в этом педагогическом направлении занимает детская вокальная педагогика, достижением которой становятся уникальные методики развития певческого голоса детей. Однако, приходится признать, что исследования в данной области несут методический характер и освещают вопросы технологии развития певца. В то время как проблемы, касающиеся фундаментальных явлений, затрагивающих личностное развитие, остаются вне поля зрения педагогов. Таким образом, актуальность работы обусловлена назревшей необходимостью в изучении вокальной культуры как психологического явления, а также в выявлении и научном осмыслении структуры вокальной культуры, её психологических (внутренних) и социальных (внешних) детерминант становления и развития. В статье представлен анализ исследований в области культурологии, музыкальной психологии и педагогики искусства, раскрывающих сущность музыкальной и вокальной культуры личности. Особое внимание уделено психологической стороне вопроса. Авторами сделан акцент на феноменах, связанных в первую очередь, с функционированием психики, представляющих собой компонентный состав вокальной культуры. Подводя итог, авторы формулируют определение понятия вокальная культура личности с позиции культурологического и психологического подходов.

Ключевые слова: вокально-исполнительская деятельность, музыкальная культура, вокальная культура, социальная и личностная детерминированность вокальной культуры, структура вокальной культуры.

VOCAL CULTURE AS A PSYCHOLOGICAL PHENOMENON:
TO THE THEORY OF THE QUESTION

© 2018

Sentsova Anna Gennadievna, candidate of Psychological Sciences, associate Professor
at the Department of musical education**Polishchuk Lyubov Leonidovna**, senior lecturer
at the Department of musical education*Irkutsk State University**(664003, Russia, Irkutsk, Karl Marx street, 1, e-mail: levushka30@yandex.ru)*

Abstract. Modern vocal pedagogy is a direction that is developing very rapidly in the branch of art. A special place in this pedagogical direction is occupied by children's vocal pedagogy. The achievements of children's vocal pedagogy present us some unique methodics of developing the singing voice of children. However, it should be admitted that research in this branch is methodical and they all are about the technologies of the self development of the singer. At the same time, there are issues that concern fundamental phenomena and affect personal development which are not taken into account by teachers. In this way, the relevance of the work is stipulated by the urgent need to study the vocal culture as a psychological phenomenon, as well as in the identification and scientific understanding the structure of vocal culture, its psychological (internal) and social (external) determinants of formation and development. The article presents an analysis of research in the branch of culturology, musical psychology and art pedagogy that reveal the essence of the musical and vocal individual culture. Particular attention is paid to the psychological side of this question. The authors, firstly, focused on the phenomena that can be related to the psychic functioning which consists of the vocal culture components. Summing up, the authors formulate the definition of the personal vocal culture from the standpoint of cultural and psychological approaches.

Keywords: the vocal-performing activity, musical culture, vocal culture, social and personal determinism of vocal culture, structure of vocal culture.

Постановка проблемы в общем виде и ее связь с важными научными и практическими задачами. Вокальная культура как психологический феномен крайне редко становится объектом научного исследования. Однако это явление представляется авторам сложным и важным личностным образованием, с точки зрения музыкально-педагогической деятельности в области музыкального образования. Вокально-исполнительская деятельность привлекает в последнее десятилетие огромное количество людей. Современная ситуация демонстрирует небывалый подъем интереса к эстраднему, академическому, джазовому и фольклорному пению. Свидетельством этого явления выступают различные шоу, представленные на телевидении, приглашения к участию в вокальных конкурсах различного уровня и возраста участников, которыми изобилует интернет, огромное количество абитуриентов, претендующих на поступление на вокально-исполнительские специальности в высших и средних учебных заведениях.

Такой интерес приводит к тому, что начинающие вокалисты демонстрируют очень хорошие вокальные данные и значительную степень обученности. Это связано с тем, что методическое мастерство современных педаго-

гов-вокалистов находится на достаточно высоком уровне. Совсем юные исполнители демонстрируют необыкновенное развитие певческих возможностей. Хотя еще в первой половине прошлого столетия И.И. Левидов утверждал, что в детской стадии (до 10–11 лет) голос развивается в небольшом диапазоне, максимум – октава (до1-до2 или re1-re2). Анализ современных достижений в области вокальной педагогики свидетельствует, что уже в 9 лет певческий диапазон ребенка может достигать двух октав. Примером служит выступление Андрейченко Вероники (г. Новокузнецк) на Международном конкурсе юных вокалистов Е.В. Образцовой 2012 года. В. Андрейченко в 9 лет исполняла произведение Л. Делиба «Кукла» и демонстрировала уверенное владение голосом в третьей октаве. Надо отметить, что это не единственный случай. Анализ конкурсных выступлений детей и юношества позволяет говорить о подъеме вокально-педагогического мастерства в нашей стране.

Анализ последних исследований и публикаций, в которых рассматривались аспекты этой проблемы и на которых обосновывается автор; выделение неразрешенных ранее частей общей проблемы. Вместе с тем научное осмысление многих вопросов связанных с во-

кально-исполнительской, вокально-слушательской и вокально-педагогической деятельности не находят своего полного отражения в работах современных исследователей. Нет единого представления о терминологическом и методологическом аппарате, позволяющего изучать вокальную культуру как психологический феномен. В исследованиях начала XXI века, посвященных данной проблеме Н.Х. Нургаяновой, О.Е. Плехановой, Е. Гороховик, Л.Л. Алексеевой раскрываются отдельные стороны вокальной культуры, по преимуществу, связанные с педагогической деятельностью, воспитанием или культурологическим подходом.

Формирование целей статьи (постановка задания). Одной из важных, на наш взгляд, проблем, обобщающей вокально-педагогическую, вокально-исполнительскую и слушательскую деятельность, выступает изучение вокальной культуры личности, её структуры, социальной (внешней) и психологической (внутренней) детерминированности, разработки диагностического инструментария, позволяющего изучать этот феномен, опираясь на фактические данные.

Изложение основного материала исследования с полным обоснованием полученных научных результатов. Анализ работ, посвященных изучению музыкальной культуры, как явления, в структуру которого входит вокальная культура человека, позволяет говорить о многогранности, представленных в отечественной и зарубежной науке работ.

Сущность музыкальной культуры раскрывается в трудах В.В. Медушевского [1], Е.В. Назайкинского [2], А.Н. Сохора [3], Б.М. Теплова [4], Г.М. Цыпина [5], А. Швейцера [6]. Музыковеды и музыкальные психологи сходятся в представлении в том, что музыкальная культура теснейшим образом связана с направленностью деятельности человека в определенных социальных условиях. Социальная сторона музыкальной культуры рассматривается как фундаментальный фактор, который определяет такие её стороны как глубина и многогранность знаний, духовность, нравственные вопросы.

Социальный аспект как системообразующее явление раскрывается в исследованиях музыкальной культуры личности В.В. Молзинского [7], В.С. Матвеева [8], В.В. Молчанова [9]. Исследователями выявляется социокультурная ситуация, и её влияние на развитие музыкальной культуры. В работах О.П. Кееринг [10], А.И. Роздымаха [11], С.А. Феруз [12] рассматриваются процессы формирования и развития музыкальной культуры человека в определенной музыкально-культурной среде.

Ряд исследований Б.В. Асафьева [13], Р.Н. Грубера [14], В.С. Цукермана [15], Г.С. Тарасова [16], Д.Б. Кабалевского [17], О.А. Апраксиной [18], Ю.Б. Алиева [19], Э.Б. Абдулина [20], Л.В. Горюновой [21] посвящены изучению взаимообусловленности музыкальной деятельности и развития музыкальной культуры личности. В работах Д.Б. Кабалевского указывается на первостепенную роль активного участия субъекта в музыкальной деятельности. Так, выдающийся педагог считал, что восприятие музыки должно быть действенным, инициативным, целенаправленным. Только при активном восприятии музыки возникают и совершенствуются, по мнению Д.Б. Кабалевского, все компоненты музыкальной культуры. Важным, по мнению исследователей, является вовлеченность индивида в различные виды музыкальной деятельности (пение, игра на музыкальных инструментах, музыкально-ритмические движения и музыкально-пластическое интонирование, инструментальная и вокальная импровизация, сочинительство, постижение истории музыкального искусства и музыкальной грамоты).

А.М. Кадыров, С.В. Коровина, О.Б. Феклина, А.М. Шахметова включают в структуру культуры «конкретно-системный способ воспроизводства (культивирования) определенных человеческих качеств, свойств и их комплексов» и «меру усвоения личностных достиже-

ний человечества, способ их применения в творчестве и общении», такой подход позволяет говорить о связи культуры как личностного явления с профессиональной направленностью личности [22]. Подобное понимание вопроса делает осведомлённость, знания, музыкальное мышление, музыкальный интеллект главными звеньями музыкальной культуры.

Подходы к пониманию сущности культуры в трудах Л.Л. Бочкарева отличаются иным видением проблемы. Исследователь считает, что музыкальная культура возникает и развивается не только благодаря осознанным психическим и социальным явлениям, но и «через включение подсознательных, архетипических пластов человеческой психики» [23]. Л.Л. Бочкарев полагает, что изучение музыкальной культуры невозможно без знания механизмов бессознательного психического. Автор указывает на важность понимания явлений культуры. Через архетипическое проникновение в сущность творчества и искусства, являющихся отражением музыкальной культуры, формируется музыкальная культура личности.

В современной педагогике искусства, рассматривается компетентностный подход к пониманию структуры музыкальной культуры, который раскрывается в работе Кудрявцевой В.В [24]. Автор рассматривает три компонента музыкальной культуры, содержанием которых выступают общекультурные компетенции, музыкально-исполнительские, музыкально-педагогические и междисциплинарные специальные музыкальные компетенции. Исследователь указывает на важность изменения направления в формировании музыкальной культуры на современном этапе развития науки. Кудрявцева В.В. доказывает необходимость движения от знаниевого к деятельностному наполнению музыкальной культуры как психологического феномена музыканта.

Педагоги-вокалисты и исследователи певческого голоса Д.Л. Аспелунд [25], В.А. Багадуров [26], Л.Б. Дмитриев [27], В.В., А.Г. Менабени [28], В.П. Морозов [29], И.К. Назаренко [30], Г.П. Стулова [31] рассматривая в своих работах вопросы, связанные с голосообразованием и методикой обучения пению, часто обращаются к термину «вокальная культура». Вместе с тем вокальная культура как таковая не выступает объектом научной мысли и перечисленных исследователей и понимается очень узко как правильное, академическое звукообразование. В трудах вокальных педагогов в качестве показателей вокальной культуры указываются правильное постижение стиля композитора, знание и следование вокальным исполнительским традициям, изучение творчества выдающихся певцов, умение адекватно стилистическим требованиям, выразительно исполнять вокальную музыку. Таким образом, вокальная культура понимается сугубо как явление научения и музыкального воспитания, в которой внутренним психологическим механизмом отводится второстепенная роль. Кроме того, педагоги связывают вокальную культуру с людьми, занимающимися пением профессионально, в то время как люди, не осуществляющие певческую деятельность, а выступающие как слушатели или любители не рассматриваются ими как носители вокальной культуры.

В последние пятнадцать лет возрождается научный интерес к явлению вокальной культуры личности. В исследованиях О.Е. Плехановой, Л.Л. Алексеевой, Н.Х. Нургаяновой представлены результаты изучения таких явлений как вокально-педагогическая культура, певческая культура, вокально-исполнительская культура.

В работе Н.Х. Нургаяновой традиционный подход к пониманию культуры обогащен введением в структуру креативно-волевого компонента [32]. Это, в свою очередь, позволяет автору усилить значение личности в становлении и вокальной культуры. Таким образом, важным становится такое развитие мышления человека, при котором индивид может воспроизводить большое количество идей в области вокального искусства, комбинировать, синтезировать их, действовать инициатив-

но, самостоятельно, исходя из внутренних мотивов, побуждающих к внешне не стимулированной активности.

О.Е. Плеханова формулируя определение вокально-педагогической культуры учителя музыки, вводит в структуру этого феномена важный компонент «мера творческой активности учителя в собственном созидании ценностей певческого искусства» [33]. Ценностное отношение к вокальному искусству проявляется в определении каких-либо вокальных стилей и произведений, в качестве предпочитаемых, в обращении к творчеству исполнителей, вызывающих наиболее сильный эмоциональный отклик, в предпочтении вокально-исполнительской и вокально-слушательской деятельности как наиболее важной, значимой для индивида. Опираясь на взгляды Плехановой О.Е., о связи творческой активности с созиданием вокальной ценностной системы, можно с уверенностью констатировать, что внутренние психологические механизмы становления и развития вокальной культуры личности играют первостепенную роль.

В теории слоевого строения музыкальной культуры, сформулированной Дж.К. Михайловым указывается на многоуровневость любого музыкально-культурного организма, который моделирует себя в соответствии со своими собственными культурными и цивилизационными потребностями [34]. Опираясь на данную теорию правомерно, на наш взгляд, представление о вокальной культуре как о феномене, который является подсистемой музыкальной культуры. Развивая теорию Дж.К. Михайлова, Е. Гороховик рассматривает одно из важных качеств музыкальной культуры – «разомкнутость, способность и готовность к адаптации и аккумуляции самых разных инноваций» [35]. Современное состояние музыкальной культуры таково, что скорость возникновения новых музыкальных, вокально-сценических и вокально-педагогических явлений очень высока. Таким образом, индивид постоянно находится в потоке меняющихся музыкальных феноменов. В связи с этим вокальная культура, как личностное образование, формируется медленно и представляет собой крайне неустойчивую структуру.

Созвучные мысли с идеями Дж.К. Михайлова высказывает в своей работе Л.Л. Алексеева. В её представлении певческая культура – это совершенствование человеком собственной природы согласно общественно значимым духовным ценностям [36]. Такое совершенствование связано, по нашему мнению, с углублением, продвижением от внешних явлений (стимулов) к внутренним психологическим феноменам. Вызванный эмоциональным откликом на вокальную музыку интерес, продолжает развиваться и превращается в познавательный, приобретает устойчивость. Затем, появляется направленность интересов в области вокального искусства, желание приобщиться к разным видам музыкальной деятельности (слушание, пение, сочинение, учение). Находясь в постоянном взаимодействии с вокальной музыкой, индивид развивается духовно, физически, социально. С точки зрения социального развития появляются новые контакты, с позиции физического развития происходит совершенствование системы голосообразования и слухового контроля, духовное становление и формирование личности обнаруживается в возникновении устойчивого положительного отношения к жизни, возникновению нравственных и эстетических чувств и эмоциональных состояний, ассертивных качеств индивида.

Эти положения позволяют нам рассматривать понятие «вокальная культура» как явление «чувствительное», поддающееся изменениям происходящим как в среде, так и в самой личности. А также как феномен, который преобразуется не только под воздействием внешних факторов, но имеет внутренние детерминанты развития. К внутренним, связанным, в первую очередь, с функционированием психики феноменам, можно отнести познавательные (понимание, осмысление, процессы

мышления такие как: анализ и синтез, перцептивные явления, особенности процессов памяти, в первую очередь запоминание и сохранение), специальные способности (вокальный, тембровый слух), познавательные эмоции (интерес, удивление).

Кроме того, понимая социальную детерминированность вокальной культуры, необходимо отметить социально-психологические явления, которые связаны с тем, что сходство во взглядах, суждениях, эстетических и духовных потребностях порождает культуру в целом как феномен и распространяется на вокальную культуру в частности. Благодаря этому сходству, отмечают В.В. Доброжанская, В.И. Долинская, С.М. Киршо, Л.К. Спиридонова, возникает общность, группа, которая влияет на модели поведения и подкрепляет понимание индивида этого сходства и различия. На основе этого понимания возникает явление, которое исследователи определяют как взаимообмен. Иными словами, культура, усиливая обратной связью поведение, которое она программирует, создает цикл взаимообмена между фактическими моделями поведения, пониманием и принятием-непринятием культуры индивидом [37]. Механизм возникновения взаимообмена представляется нам во взаимодействии двух пластов психики – сенсорного и эмоционального. Можно предположить, что уровень сенсорной чувствительности, возможной эмоциональной восприимчивости вызывают потребность проникать в содержание вокального произведения, понимать и принимать его, обсуждать с другими людьми, расширять представления и знания об этом явлении. Накопленный опыт, способствует переходу индивида к следующему уровню взаимодействия с вокальной музыкой, на этом уровне происходит трансляция знаний и умений в группе людей с созвучными взглядами на явление.

Ещё одной стороной нашего исследования выступает вопрос ценностно-смыслового содержания вокальной культуры. А.В. Хухорева изучая, взаимосвязь культуры и ценностей указывает на то, что культура порождает ценность, которая в дальнейшем «представляет собой важнейшую форму проявления социальной и культурно-исторической обусловленности поведения, деятельности, сознания, общения человека» [38]. Кроме того, по мнению исследователя, ценностное отношение к каким-либо культурным явлениям теснейшим образом связано со смыслами, которые возникают у индивида.

Выводы исследования и перспективы дальнейших изысканий данного направления. Подводя итог сказанному можно сформулировать определение анализируемому понятию. Вокальная культура это ценностно-деятельностное поле в области вокального искусства, в котором существует личность, развиваясь и совершенствуясь в духовном, деятельностном и поведенческом аспектах.

Безусловно, данная работа не раскрывает всех сторон вокальной культуры личности. Перспективным направлением исследования, на наш взгляд, является изучение структуры вокальной культуры. Важными также нам представляются вопросы, связанные с возрастными особенностями этого феномена, с разработкой инструментов, позволяющих получить фактические данные об этом личностном образовании.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Медушевский В.В. Целостность социалистической музыкальной культуры как условие гармонического развития личности //Муз. искусство и формирование нового человека. / В.В. Медушевский. – Киев, 1982. – 238 с.
2. Назайкинский Е.В. О психологии музыкального восприятия / Е.В. Назайкинский. М.: Музыка, 1972. – 384 с.
3. Сохор, А.Н. Социология и музыкальная культура. / А.Н. Сохор – М.: Советский композитор, 1975. – 202 с.
4. Топлов Б.М. Избранные труды. т. 1. / Б.М. Теплов. – М.: Педагогика, 1985. – 329 с.

5. Цыпин, Г.М. Музыкант и его работа: Проблемы психологии творчества. – М.: Сов. Композитор, 1988. – 384 с.
6. Швейцер А. Культура и этика / общ. Ред. и предисл. В.А. Карпушина пер. с нем. Н.А. Захарченко, Г.В. Колшанский. М.: Прогресс, 1973. – 343 с.
7. Молзинский В.В. Проблемы изучения современных тенденций музыкального развития молодежи. Дис. к. искусствоведения. / В.В. Молзинский. – Л., 1986. – 243 с. – Библиогр.: С. 181–201.
8. Матвеев В.С. Эволюция музыкального «авангарда»: от элитарной к «массовой культуре». Дис.к.ф.н. / В.С. Матвеев. – М., 1986. – 197 с. – Библиогр.: С. 167–197.
9. Молчанов, В.В. Миражи массовой культуры. / В.В. Молчанов. – Л.: Искусство, 1984. – 119 с.
10. Кееринг О.П. Формирование музыкальной культуры младших школьников в условиях художественной самостоятельности. Автореф. к.п.н. / О.П. Кееринг. – Л. 1984. – 16 с.
11. Роздымаха А.И. Формирование музыкальной культуры учащихся в условиях школы-интерната. Автореф.к.п.н. / А.И. Роздымаха. – М., 1991. 18 с.
12. Феруз С.А. Воспитание музыкальной культуры младших школьников в семье. Автореф. к.п.н. / С.А. Феруз. – М., 1990. 19 с.
13. Асафьев, Б.В. Музыка в современной общеобразовательной школе. / Избр. статьи о муз. просвещении и образовании. / Б.В. Асафьев – Л. Музыка. 1973. – 144 с.
14. Грубер, Р.Н. Из опыта изучения музыкальной культуры современности, С. 144–166. Временник отдела музык. / Р.Н. Грубер. – Академия, 1969. – 166 с.
15. Цукерман, В.С. Музыка и слушатель: Опыт социологического исследования. / В.С. Цукерман. – М.: Музыка, 1982. – 204 с.
16. Тарасов, Г.С. Проблема духовной потребности (на материале музыкального восприятия). М.: Наука, 1979. – 191 с.
17. Кабалецкий Д.Б. Воспитание ума и сердца. / Д.Б. Кабалецкий. – М.: Просвещение, 1984. – 206 с.
18. Апраксина, О.А. Методика музыкального воспитания в школе. / О.А. Апраксина – М., Просвещение, 1983. – 224 с.
19. Алиев Ю.Б. Формирование музыкальной культуры школьников-подростков. Дис.д-ра пед. н. / Ю.Б. Алиев – М., 1987. – 417 с.
20. Абдулин Э.Б. Теория и практика музыкального обучения в общеобразовательной школе. Пособие для учителя. / Э.Б. Абдулин – М.: Просвещение, 1983. – 112 с.
21. Горюнова Л.В. О развитии музыкальной культуры подростков. / Л.В. Горюнова. – Новосиб. 1969. – 22 с.
22. Кадыров А.М. Культурология. Учебное пособие / Уфимск. гос. авиац. техн. ун-т; Сост.: А.М. Кадыров, С.В. Коровина, О.Б. Феклина, А.М. Шаяхметова. – Уфа: УГАТУ, 2006. – 123 с.
23. Бочкарёв, Л.Л. Психология музыкальной деятельности. / Л.Л. Бочкарёв – М.: Институт психологии РАН, 1997 г. – 352 с., илл.
24. Кудрявцева В.В. Основы интерпретации музыкальной культуры в содержании вокальной подготовки студентов-бакалавров. Материалы IV Международной научно-практической конференции, отв. ред. Л.А. Рапацкая. – М.: РИЦ МГГУ им. М.А. Шолохова, 2013. – С. 57–61.
25. Аспелунд Д. Л. Развитие певца и его голоса / Д. Аспелунд. – М.; Л.: Государ. Музыкальное изд, 1952. – 191 с.
26. Багадуров В.А. Начальные приемы развития детского голоса / проф. В. А. Багадуров, Н.Д. Орлова, А.А. Сергеев; Под общ. ред. д-ра искусствовед. наук проф. В.А. Багадурова; Акад. пед. наук РСФСР. Заоч. метод. консультация. Ин-т худож. воспитания. – Москва: Изд-во Акад. пед. наук РСФСР, 1954. – 44 с.: ил., нот. ил.
27. Дмитриев Л.Б. Основы вокальной методики / Л.Б. Дмитриев. – М.: Музыка, 2012. – 368 с.
28. Менабени А.Г. Методика обучения сольному пению / А.Г. Менабени. – М.: Просвещение, 1987. – 95 с.
29. Морозов В.П. Искусство резонансного пения. Основы резонансной теории и техники. ИП РАН, МГК им. П.И. Чайковского, Центр «Искусство и наука». / В.П. Морозов. – М., 2002. – 496 с, илл.
30. Назаренко И.К. Искусство пения: хрестоматия. 3-е изд. доп. – М.: Музыка, 1968. – 622с.
31. Стулова, Г.П. Развитие детского голоса в процессе обучения пению / Г. П. Стулова. – М.: Прометей, 1992. – 270 с.
32. Нургаянова Н.Х. Историко-педагогические предпосылки формирования вокально-исполнительской культуры будущего учителя музыки / Н.Х. Нургаянова // Педагогика художественного образования: история, методология, практика: Материалы Всерос. науч.-практ. конф. Ч. 1. – Казань: ТГПУ, 2011. – С. 135–138.
33. Плеханова, О.Е. Технология формирования вокально-педагогической культуры учителя музыки в процессе вузовской подготовки. Автореферат к.п.н.: 13.00.08 / О.Е. Плеханова – Екатеринбург, 2006. – 41 с.
34. Михайлов Дж. К. К проблеме музыкально-культурной традиции // Музыкальные традиции стран Азии и Африки. Сб. статей. – Москва: Московская консерватория. – 1986. – С. 3–20.
35. Гороховик Е. Становление и развитие музыкально-культурологической парадигмы в профессиональном музыкальном образовании и науке. / Е. Гороховик. – // Вести Белорусской государственной академии музыки, 2008 (№12), С. 111–116.
36. Алексеева Л.Л. Воспитание певческой культуры младших школьников на уроках музыки в общеобразовательной школе. Автореф. к.п.н. / Л.Л. Алексеева. – М., 2001 – 20 с.
37. Доброжанская В.В., Долинская В.И., Киршо С.М., Спиридонова Л.К. Деловое общение: психология, этика, культура: Учебное пособие. – Одесса: ООО «АРТ-В», 2009. – 312 с. – (Серия «Креативный мир»).
38. Хухорева А.В. Индивидуальные ценности в структуре сознания: диссертация ... кандидата психологических наук: 19.00.01 / Хухорева Анна Владимировна. – Москва, 2011. – 158 с.: ил. РГБ ОД, 61 11-19/455.

*Статья поступила в редакцию 01.08.2018
Статья принята к публикации 27.08.2018*

УДК 159.9

**ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ АДАПТАЦИИ ВОЕННОСЛУЖАЩИХ
В УСЛОВИЯХ ГАРНИЗОНА**

© 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 социально-психологической адаптации военнослужащих, на примере Цхинвальского гарнизона. В исследовании приняли участие 40 человек-респондентов. Психодиагностический инструментарий: методика диагностики социально-психологической адаптации К. Роджерса, Р. Дамонда, адаптированный Т.В. Снегирёвой, дающий информацию по шкалам: «адаптивность», «самопринятие», «принятие других», «эмоциональный комфорт», «интернальность», «стремление к доминированию»; Фрайбургский личностный опросник (FPI-B): «невротичность», «спонтанная агрессивность», «депрессивность», «раздражительность», «общительность», «уравновешенность», «реактивная агрессивность», «застенчивость», «открытость», «экстраверсия-интроверсия», «эмоциональная лабильность», «маскулинизм-феминизм». Математический анализ результатов осуществлялся с помощью статистической программы SPSS.22.0: описательная статистика, ранговая корреляция Спирмена (ρ). Определены следующие исследовательские задачи: 1) диагностика особенностей социально-психологической адаптации военнослужащих и связанных с этим черт личности; 2) диагностика состояний и свойств личности военнослужащих, которые имеют первостепенное значение для процесса социальной адаптации и регуляции поведения; 3) выявление связи между факторами исследования. Выводы по исследованию: существуют статистически достоверные корреляционные связи между особенностями социально-психологической адаптации и качествами и состояниями личности военнослужащих. Статья является вкладом в изучение более широкой проблемы социально-психологической адаптации военнослужащих в условиях гарнизона.

Ключевые слова: социально-психологическая адаптация, военнослужащие, военный гарнизон, особенности личности, адаптивность, дезадаптивность, агрессия, депрессия, раздражительность, корреляционная связь, достоверность.

**PSYCHOLOGICAL FEATURES OF ADAPTATION OF MILITARY PERSONNEL
IN THE CONDITIONS OF GARRISON**

© 2018

Khudalova Madina Zakharovna, Ph. D. in Psychology,
Assistant Professor of the Chair of Psychology*North Ossetian State University named after Kosta Levanovich Khetagurov
(362025, Russia, Vladikavkaz, street Vatutina, 44-46, e-mail: mado2006@mail.ru)*

Abstract. The article deals with the problem of socio-psychological adaptation of military personnel using the example of the garrison in Tskhinval. The study involved 40 people-respondents. Psychodiagnostic tools: questionnaire of social-psychological adaptation by K. Rojers and R. Daimond, adapted by T. Snegirevoy and giving information on the scales: "adaptability", "self-acceptance", "acceptance of others", "emotional comfort", "internality", "striving for domination"; Freiburg personality questionnaire (FPI-B): "neurotic", "spontaneous aggressiveness", "depressiveness", "irritability", "sociability", "steadiness", "reactive aggressiveness", "shyness", "openness", "extraversion-introversion", "emotional lability", "masculinity-feminism". The mathematical analysis of the results was carried out using the statistical program SPSS.22.0: descriptive statistics, Spearman rank correlation (ρ). The following research tasks were determined: 1) diagnosis of the features of socio-psychological adaptation of military personnel and personality traits; 2) diagnostics of the conditions and the identity of military personnel, which are of paramount importance for the process of social adaptation and behavior regulation; 3) defining the link between the factors of the study. Conclusions: there are statistically reliable correlation links between the features of socio-psychological adaptation and the qualities and conditions of the personality of military personnel. The article is a contribution to the study of the broader problem of the socio-psychological adaptation of military personnel in the conditions of garrison.

Keywords: socio-psychological adaptation, military personnel, military garrison, personality characteristics, adaptability, disadaptivity, aggression, depression, irritability, correlation, reliability.

Постановка проблемы в общем виде и ее связь с важными научными и практическими задачами. Проблема адаптации военнослужащих к условиям, близким к экстремальным, будь-то психологическая или социально-психологическая, традиционно изучается с точки зрения её влияния на эффективность воинской службы и на психическое здоровье солдат. Актуальность этой проблемы трудно переоценить. Она вытекает из высокой ценности функционалу людей по отставанию государственных интересов и госбезопасности. Изучение данной проблемы раскрывает психологические особенности адаптации военнослужащих в экстремальных условиях, дает возможность выделить взаимосвязи психологических характеристик солдат с успешностью социально-психологической адаптацией и вносит определенный вклад в решение теоретических вопросов военной психологии. Можно попытаться решить определенные практические задачи с помощью изучения данной проблемы. Выводы и результаты данного научного труда могут быть применены в работе военных психологов для повышения эффективности процесса адаптации новобранцев, кроме того, дадут возможность осуществлять отбор военнос-

служащих, рекомендованных для несения службы в экстремальных условиях и отслеживать степень их адаптации к этим условиям.

Анализ последних исследований и публикаций, в которых рассматривались аспекты этой проблемы и на которых обосновывается автор; выделение неразрешенных ранее частей общей проблемы. За последние годы в этом направлении велись активные исследования в отечественной психологической науке. Интерес вызывал широкий круг вопросов адаптации: это и роль физической подготовки в адаптации как фактора социализации военнослужащих (А.В. Пастушков, 2007) [1], и роль психофизиологических особенностей личности в успешности адаптации (особенности и сила нервной системы, темперамент, межполушарная асимметрия мозга) (И.В. Диденко, 2007 [2], И.Г. Мосягин, 2007 [3]), исследования с точки зрения социально-психологических предпосылок успешности адаптации, а также, выделение критериев и показателей продуктивности, изучение возможности и условий продуктивной психологической помощи военнослужащим (А.С. Земляная, 2010) [4], предлагались разработки теоретических и практиче-

ских аспектов текущей оценки и оптимизации процесса адаптации военнослужащих в первый год службы (Н.Г. Коршевер, Д.А. Ситмбетов, 2011 [5]), успешность адаптации анализировалась с точки зрения этапов военно-профессиональной деятельности солдат (Мухаметжанов А.М., Смагулов Н.К. и др., 2012) [6].

Формирование целей статьи (постановка задания). Целью данного исследования мы определили выявление связи между показателями адаптивности военнослужащих с их же некоторыми качествами и состояниями личности. Эмпирической базой исследования послужил Цхинвальский гарнизон. Объектом данного исследования являются военнослужащие, проходящие службу в данном гарнизоне. В возрастном диапазоне – от 20 до 43 лет. Со стажем воинской службы именно в этом регионе – от 3 до 7 лет.

Определим основные понятия данного исследования. Гарнизонная служба – это создание надлежащей среды для повседневной жизни и достижения высокого уровня выучки войск, которые привлекаются еще к осуществлению различных гарнизонных мероприятий [7, 8].

Цхинвальский гарнизон относится не к территориальным, а к военным. Таким образом, военный гарнизон – это войска, занимающие укрепленный пункт для охраны и обороны его в мирное и военное время, воинские части, военные учебные заведения и учреждения, расположенные постоянно или временно в определенном населенном пункте или районе с установленными границами для охраны и обороны его в мирные и военные времена [9, 10].

Предметом исследования является адаптивность военнослужащих в условиях военного гарнизона с учетом личностных качеств и различных состояний. Таким образом, под адаптацией в общей психологии принято понимать психологический процесс приспособления органов чувств к воздействующим стимулам с целью сохранения рецепторов от перегрузки [11]. В.А. Сластенин дает следующее определение: «Психологическая адаптация – приспособление человека к существующим в обществе требованиям и критериям оценки за счет присвоения норм и ценностей данного общества» [12, 13]. Еще один уровень адаптации – социальный. А.К. Осницкий и позже В.Г. Казанская приводят такое определение данного понятия: «Социальная адаптация характеризуется возможностью человека выстраивать модель своего поведения в соответствии с условиями, которые сложились в данной социальной среде» [14, 15]. В последние годы особый статус получила экстремальная психология, которая исследует процессы адаптации, происходящие в условиях, отличных от тех, в которых человек привык реализовывать свою деятельность. Примером таких экстремальных условий может служить военный гарнизон в напряженном регионе. Проблема адаптации в этих условиях интересна и актуальна по причине повышенного профессионального стресса. Профессиональный стресс – многообразный феномен, выражающийся в психических и соматических реакциях на напряженные ситуации в трудовой деятельности человека [16, 17].

Изложение основного материала исследования с полным обоснованием полученных научных результатов. С помощью методики Роджерса-Даймонда [18] мы получили следующие результаты (см. таблицу №1). Из которой видно, что самым высоким, в среднем, у военнослужащих является «самопрятие», самым низким – «стремление к доминированию».

Самопрятие – это умение относиться к себе и своим особенностям без негативной окраски, просто как к данности. Принятие себя способствует адекватной самооценке, эмоциональной стабильности и душевному здоровью. «Стремление к доминированию» отражает степень стремления человека доминировать в межличностных отношениях. Высокие показатели говорят о склонности подавлять другого человека, чувствовать

превосходство над другими [18]. Низкие показатели – склонность к подчинению, мягкость, покорность. Все остальные показатели в пределах 56-62%.

Таблица 1. Средние значения интегральных показателей социально-психологической адаптации у военнослужащих (в %)*

	адаптация	прятие других	интернальность	самопрятие	эмоц. комфортность	стр. к доминированию
Средн. знач.	59	56	60	72	62	32
Стандартное отклонение	1,45	2,12	1,99	1,31	2,16	2,38

*- составлено автором

С помощью Фрайбургского личностного опросника [19] у нас выявлены следующие показатели качеств и состояний личности военнослужащих (см. таблицу № 2).

Таблица 2. Средние значения показателей Фрайбургского личностного опросника у военнослужащих*

Шкала FPI-B	Среднее значение	Стандартное отклонение	Шкала FPI-B	Среднее значение	Стандартное отклонение
невротичность	5,27	2,29	реактивная агрессивность	6,47	1,87
спонтанная агрессия	4,92	2,07	застенчивость	5,65	1,67
депрессивность	5,37	1,75	открытость	4,9	2,01
раздражительность	5,27	1,78	экстраверсия – интроверсия	4,76	1,55
общительность	6,69	0,92	эмоциональная лабильность	5,33	2,15
уравновешенность	5,96	2,08	маскулинность – феминизм	5,49	2,13

*- составлено автором

Результаты диагностики качеств и состояний личности характеризует военнослужащих в среднем как людей с явно сформированной общительностью, реактивной агрессивией, уравновешенностью. Меньше всего военнослужащие принадлежат к интровертам, открытым со спонтанной агрессивией людям. Следует отметить, что все показатели попадают в диапазон средних баллов. Т.е. у военнослужащих имеются потенциальные возможности и реальные проявления социальной активности. Они устойчивы к стрессу, уверенны в себе, оптимистичны и активны. Средние оценки реактивной агрессивности свидетельствуют о среднем уровне психопатизации, характеризующем не явно выраженным стремлением к доминированию. В среднем, у военнослужащих развито стремление к доверительно-откровенному взаимодействию с окружающими людьми при среднем уровне самокритичности. Умеренное проявление импульсивного поведения.

Теперь, решим третью исследовательскую задачу: выявим возможные связи между факторами исследования – показателями адаптивности и качествами и состояниями личности (см. таблицу № 3). Мы осуществили корреляционный анализ по Спирмену [20].

Таблица 3. Корреляционные связи факторов исследования социально-психологической адаптации военнослужащих*

	адаптация	прятие других	интернальность	самопрятие	эмоц. комфортность	стремление к доминированию
невротичность	-0,375**	-0,315**	-0,508**	-0,394**	-0,380**	
спонтанная агрессия	-0,260*				-0,219*	
депрессивность	-0,200*		-0,337**	-0,343**	-0,334**	
раздражительность	-0,238*	-0,356**			0,214*	
общительность		0,302**			-0,280**	0,235*
застенчивость					0,234*	0,280**
экстраверсия – интроверсия						
эмоциональная лабильность		-0,220*	-0,221*			
маскулинность – феминизм	0,323**		0,518**	0,388**	0,558**	

*- составлено автором

Из таблицы мы видим, что:

– с повышением невротичности, спонтанной агрессивии, депрессивности, раздражительности личности военнослужащего будет понижаться адаптивность (обратная достоверная связь на уровне тенденции);

– чем выраженной маскулинностью военнослужащих, тем больше повышается адаптивность (низкая, но досто-

верная прямая связь);

– рост невротичности, депрессивности, раздражительности также не связаны с ростом приятия других, интернальности, самоприятия, эмоциональной комфортности, необходимые для успешной социально-психологической адаптации;

– с повышением общительности будет повышаться приятие других и эмоциональная комфортность;

– с повышением застенчивости будет понижаться эмоциональная комфортность;

– рост маскулинности военнослужащих связан с ростом интернальности, самоприятия, эмоциональной комфортности;

– повышение активности, направленной на социум, окружение (экстраверсия) связано с повышением эмоциональной комфортности, стремления к доминированию.

Выводы исследования и перспективы дальнейших изысканий данного направления. Существует взаимосвязь между социально-психологической адаптивностью и чертами, ей способствующими и качествами и состояниями личности военнослужащих. Эффективная адаптивность военнослужащих в условиях военного гарнизона напрямую связана с общительностью, эмоциональной стабильностью, маскулинностью, направленностью на социум и обратно связана с невротичностью, раздражительностью, депрессивностью, застенчивостью и агрессивностью.

Не смотря на обилие существующей информации, мы считаем, проблема адаптации не достаточно изучена с точки зрения особенностей регионов, в которых осуществляется военно-профессиональная деятельность, их влияния на адаптивность военнослужащих, интересен анализ разрабатываемых программ оптимизации адаптации с учетом степени напряженности и конфликтности регионов. Эти вопросы военной психологии вызывают исследовательский интерес и представляют собой дальнейшие научные перспективы.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Пастушков А.В. Актуальные проблемы социально-психологической адаптации военнослужащих в вооруженных силах Российской Федерации // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена, 2007. – С.378–382.

2. Диденко И.В. Психологические особенности адаптации военнослужащих на различных этапах служебно-боевой деятельности: автореферат диссертации кандидата психологических наук. – Ростов-н/Д., 2007. – 19 с.

3. Мосягин И.Г. Взаимосвязь социальных и психологических характеристик у военно-морских специалистов в процессе повседневной служебной деятельности // Военно-медицинский журнал. 2007. – № 3. – С. 66–67.

4. Земляная А.С. Социально-психологическая адаптация семей военнослужащих в условиях гарнизонной жизни... автореферат диссертации кандидата психологических наук – Москва, 2010. – 198 с.

5. Коршевер Н.Г., Ситмбетов Д.А. Адаптация военнослужащих, проходящих военную службу по призыву в течение одного года, к условиям военно-профессиональной деятельности: исследование и оптимизация // Саратовский научно-медицинский журнал. 2011. Т.7. № 1. С. 21-26.

6. Мухаметжанов А.М., Смагулов Н.К. и др. Особенности адаптации военнослужащих в процессе прохождения воинской службы // Современные проблемы науки и образования. – 2012. – № 3.

7. Военная энциклопедия: в 18 т. / под ред. В.Ф. Новицкого и др. — М., СПб.: Изд-во И.Д. Сытина, 1911—1915.

8. Энциклопедический словарь Брокгауза и Ефрона: в 86 т. — СПб., 1890—1907.

9. Военный энциклопедический словарь. М.: Военное издательство, 1984 – 863 с.

10. Основы советского военного законодательства.

Учебник / Под общей редакцией С.С. Максимов. М.: ВИ, 1978 – 312 с.

11. Свенцицкий А.Л. Краткий психологический словарь. М.: Проспект, 2018 – 512 с.

12. Гордашников В.А., Осин А.Я. Образование и здоровье студентов медицинского колледжа. М.: Академия Естествознания, 2009 – 228 с.

13. Сластенин В.А., Каширин В.П. Педагогика и психология. М.: Академия, 2001 – 480 с.

14. Осницкий А.К. Определение характеристик социальной адаптации / А.К. Осницкий // Психология и школа. — 2004. — №1. — С.43-56.

15. Казанская В.Г. Подросток: социальная адаптация. С.-Пб.: Питер, 2011 – 288 с.

16. Гусова А.Д., Хаблиева Е.А. Психосоматическое нарушение личности // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2016. Т.5. № 2 (15). С. 210–215.

17. Энциклопедический словарь в шести томах / Ред.-сост. Л.А. Карпенко. Под общ. ред. А.В. Петровского. — М.: ПЕР СЭ, 2006 — 176 с.

18. Фетискин Н.П., Козлов В.В., Мануйлов Г.М. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп. — М.: Изд-во Института Психотерапии, 2002. - С. 193-197.

19. Теоретические и прикладные вопросы психологии. Часть II. Прикладные проблемы психологии / Под ред. А. А. Крылова. — СПб: Издательство СПбГУ, 1995. — 163 с.

20. Наследов А.Д. Математические методы психологического исследования. Анализ и интерпретация данных. М.: Речь, 2000 – 392 с.

Статья поступила в редакцию 29.07.2018

Статья принята к публикации 27.08.2018

УДК 159.923.2

ОБРАЗ ТЕЛЕСНОГО Я У ЖЕНЩИН С НАРУШЕНИЯМИ ПИЩЕВОГО ПОВЕДЕНИЯ

© 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, Красноярск, ул. Партизана Железняка, 1, e-mail: dm-gavrilenko@mail.ru)

Аннотация. В статье раскрывается проблема телесного образа Я у женщин с нарушениями пищевого поведения. Данная проблема на сегодняшний день приобретает особую актуальность по нескольким причинам. Во-первых, необходимостью формирования принятия человеком объективной картины его взаимоотношения с собственным телом и миром в целом для осознания и регулирования нежелательных форм собственного поведения. Во-вторых, с отсутствием на сегодняшний день единого подхода в изучении телесного образа Я и отношения к нему под влиянием социума, закономерностей формирования телесного образа Я. Особенно остро данная проблема стоит в странах с высоким уровнем экономического развития, в том числе и России. С целью осуществления исследования был отобран пакет методик, позволяющих выявить респондентов с нарушениями пищевого поведения, и, изучить особенности образа телесного Я у женщин с нарушениями пищевого поведения. Исследование проводилось на базе школы музыки и танца «Эмоция» г. Красноярск, выборка представлена 24 женщинами в возрасте от 25 до 35 лет. Полученные результаты исследования указывают на то, что в психокоррекции нарушений пищевого поведения у обследуемых женщин следует сделать акцент на работе со страхами, адаптации в социуме, формировании психологической устойчивости. В целом, необходима психологическая помощь представительницам выборки исследования, направленная на интеграцию личности, различных её сторон в единое целое.

Ключевые слова: нарушение пищевого поведения, образ тела, образ телесного Я, неудовлетворенность телом, неэффективность, перфекционизм, феминный тип телесного образа Я, андрогинный тип телесного образа Я.

THE IMAGE OF THE PHYSICAL I AM WOMEN WITH DISORDERS OF FOOD BEHAVIOR

© 2018

Chupina Viktoria 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-Yasenrsky
(660022, Russia, Krasnoyarsk, Partizna Zheleznyak Street, 1, e-mail: dm-gavrilenko@mail.ru)

Abstract. The article reveals the problem of the corporal image of women with eating disorders. The given problem for today gets special urgency for several reasons. First, the need to form a person's acceptance of an objective picture of his relationship with his own body and the world as a whole to understand and regulate undesirable forms of his own behavior. Secondly, the lack of a single approach to the study of the bodily image of the self and the relationship to it under the influence of society, the laws of the formation of the bodily image. The problem is especially acute in countries with a high level of economic development, including Russia. For the purpose of the study, a package of methods was selected to identify respondents with eating disorders, and to study the features of the image of the bodily self in women with eating disorders. The study was conducted on the basis of the school of music and dance "Emotion" in Krasnoyarsk, the sample is represented by 24 women aged 25 to 35 years. The obtained results of the research indicate that in the psychocorrection of eating disorders in the women surveyed, emphasis should be placed on working with fears, adaptation in the society, and the formation of psychological stability. In general, psychological assistance is needed for representatives of the research sample, aimed at integrating the personality of its various parties into a single whole.

Keywords: eating disorders, body image, image of the physical self, body dissatisfaction, inefficiency, perfectionism, feminine type of bodily image I, androgynous type of bodily image.

В настоящее время нарушения пищевого поведения стали глобальной проблемой в странах с высоким уровнем экономического развития, в том числе и России. Учеными установлено, что к середине нынешнего века практически все население экономически развитых стран будет страдать нарушениями пищевого поведения [1].

Если исходить из того, что человек – это биопсихосоциально-этическая/духовная модель, в которую входит: биологическая природа и физическое тело; психологические процессы и психика; общество, ближайшее окружение; философия и вера, то человек не может полноценно функционировать без одного из этих элементов. Особенности пищевого поведения напрямую связаны с данной моделью. Если где-то происходит дисбаланс – в теле, психологическом состоянии, социуме, философских и духовных взглядах, может произойти дисбаланс и в пищевых привычках. И наоборот, особенности пищевого поведения могут оставить большой отпечаток на отношениях человека с миром, т.е. на образе телесного Я [2].

В современной науке, существует множество различных методологических установок, связанных с самоотношением, образом тела и коррекцией пищевого по-

ведения. Однако, нет четко установленных закономерностей влияния самого содержания образа физического Я, сформированного в процессе социального взаимодействия, его составляющих, его формально-структурных характеристик, как на частные самооценки, так и на глобальное отношение к себе. Отсутствие комплексного единого подхода в изучении формирования телесного образа Я и отношения к нему под влиянием социума обуславливает актуальность темы исследования [3–5].

Таким образом, изучение телесного образа Я у лиц с нарушениями пищевого поведения является важным направлением современных исследований как в связи с принятием человеком объективной картины его взаимоотношения с собственным телом и миром в целом, чтобы в дальнейшем осознать и регулировать нежелательные формы собственного поведения. Так и в связи с уточнением единых патогенетических механизмов психотерапии нарушений пищевого поведения [6].

Исследование проводилось на базе школы музыки и танца «Эмоция» г. Красноярск.

Выборка представлена 24 женщинами в возрасте от 25 до 35 лет. Отбор респондентов с нарушениями пищевого поведения проводился с помощью следующих диагностических методик:

1. Шкала оценки пищевого поведения (ШОПП, русскоязычная адаптация О.А. Ильчик, С.В. Сивуха, О.А. Скугаревский, С. Суихи).

2. Опросник пищевого поведения (DEBQ, Т. Ван Стриен).

Для дальнейшего исследования мы использовали методику «Определение телесного образа Я» М. Фельденкрайза.

В результате исследования с помощью методики ШОПП, в частности, полученные показатели по субшкалам «Булимия», «Неудовлетворенность телом» и «Интероцептивная некомпетентность», которые позволяют различать здоровых лиц от страдающих нарушениями пищевого поведения, выявлено, что для всех женщин, принимавших участие в эксперименте, характерно дезадаптивное пищевое поведение [7].

Рассмотрим подробный анализ по каждой субшкале данной методики. Высокое стремление к худобе выявлено у всех исследуемых женщин, интересно, что у 75 % респондентов эта тенденция наиболее выражена. У всех исследуемых зафиксировано чрезмерное беспокойство о весе и постоянные попытки похудеть. Согласно второй субшкале, также у всех женщин, участвующих в исследовании, имеются черты булимии, и у 66,7 % исследуемых они выражены ярче. Очевидно, это связано с присутствием эпизодов переедания и очищения.

Анализ следующих субшкал нам позволяет определить доминирующие личностные характеристики, которые могут формировать нарушения пищевого поведения [8]. Так высокие показатели по субшкале «Неудовлетворенность телом» обнаружены у 75 % исследуемых и менее выражены у остальных. Показатели по этой субшкале указывают на то, что у всех женщин исследуемой группы определенные части тела (в частности, бедра и ягодицы) воспринимаются как чрезмерно толстые. Очевидно, здесь наблюдается некий диссонанс в восприятии телесного образа Я вследствие заниженной самооценки [9].

По субшкале «Неэффективность», которая характеризует ощущение общей неадекватности, были получены высокие значения у 62,5 % исследуемых, т. е. у этих женщин отсутствует ощущение безопасности и они неспособны самостоятельно контролировать собственную жизнь. У 37,5 % женщин данный показатель находится в средних значениях психологического напряжения.

Следующая субшкала для оценки пищевого поведения – это «Перфекционизм», который понимается, как неадекватно завышенные ожидания обладать идеальной фигурой и неспособность прощать себе недостатки [10]. И здесь у 67 % исследуемой выборки наблюдаются средние значения и только у 33 % респондентов показатели по данной субшкале оказались выше нормативных значений. Следовательно, можно предположить, что эти женщины посредством ограничения употребления еды, чувствуют себя успешными и испытывают моральное превосходство над другими в жизненных обстоятельствах.

Данные, всех женщин, принимавших участие в исследовании, полученные по субшкале «Недоверие в межличностных отношениях», указывают на высокую степень проявления этой характеристики и у 58 % исследуемых показатели выражены еще интенсивнее. Это говорит о наличии чувства отстраненности от контактов с окружающими, поверхностная социальность, сочетающаяся со страхом перед стойкими эмоциональными контактами [11].

По субшкале «Интероцептивная некомпетентность» также у всех респондентов отмечаются высокие показатели, однако у 25 % женщин они выражены сильнее, чем у остальных. Поэтому мы можем констатировать тот факт, что исследуемые нами женщины имеют дефицит уверенности в распознавании чувства голода и насыщения. Это может выражаться в такой привычке как «заедать» стресс и неприятности, достигая состо-

яния психологического комфорта исключительно через получение удовольствия от употребления пищи [12]. А так как эти периоды являются непостоянными и краткосрочными, то возникает вероятность развития устойчивой пищевой зависимости, а соответственно и закрепление нарушений пищевого поведения.

Интерпретируя, полученные данные респондентов исследуемой выборки с помощью опросника DEBQ, можно отметить, что у 90 % обследуемых зафиксированы низкие показатели по шкале «Ограниченное (диетическое) пищевое поведение», однако у 10 % показатели находятся в пределах нормы. Это свидетельствует о том, что у большинства женщин существуют эпизоды неограниченного, плохо осознаваемого потребления пищи. Так же для всех исследуемых выборки характерны высокие показатели по шкале «Эмоциональное пищевое поведение», что указывает на высокое желание этих респондентов заедать в негативные эмоциональные состояния. И экстернальное пищевое поведение, при котором желание поесть стимулирует не реальное чувство голода, а внешний вид еды, ее запах, текстура либо вид других людей, принимающих пищу, зафиксировано у 96 % исследуемых.

Показатели по методике определения телесного образа Я говорят о том, что для большинства (58 %) женщин характерен бесполой тип телесного образа Я. Наличие этого типа свидетельствует о психологической травме на шизоидной или оральной стадиях развития, возможном нарушении половой идентичности и глобальном страхе перед миром. У четверти обследуемых зафиксирован мускулистый тип образа тела, что указывает на гиперфеминизированную мужественность, завышенную женственность, проявления настойчивости, упорства и ригидной жизненной позиции. В одинаковом соотношении наблюдается наличие феминного и андрогинного типов телесного образа Я. У 8,3 % женщин выявлен феминный тип образа тела, что характеризуется большим количеством страхов в контакте с окружающим социумом, так и с миром вообще. И также у 8,3 % респондентов определен андрогинный тип телесного образа Я, т. е. поведение таких индивидов достаточно дихотомично, свойства – амбивалентны.

Таким образом, опираясь на результаты исследования, можно говорить о том, что для исследуемых респондентов, имеющих нарушения пищевого поведения в основном присущ бесполой тип телесного образа Я. Учитывая, полученные данные, женщинам, представлявшим выборку исследования необходима психологическая помощь, которая должна быть направлена на интеграцию личности, различных её сторон в единое целое [13]. В психологической работе следует сделать акцент на работу со страхами, адаптацию в социуме, на формирование психологической устойчивости.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Николаева Н.О. История и современное состояние исследований нарушений пищевого поведения (культурные и психологические аспекты) // Клиническая и специальная психология. 2012. № 1. С. 51–63.
2. Залевский Г.В., Кузьмина Ю.В. Антропологическая психология: биопсихосоциогенетическая модель развития личности и ее здоровья // Сибирский психологический журнал. 2009. № 33. С. 99–103.
3. Goldschmidt A.B., Crosby R.D., Engel S.G., Crow S.J., Cao L., Peterson C.B. and Durkin N. Affect and eating behavior in obese adults with and without elevated depression symptoms // Int. J. Eat. Disord. 2013. No 6. P. 281–286.
4. Николаева Н.О. Нарушения пищевого поведения: социальные, семейные и биологические предпосылки // Вопросы психического здоровья детей и подростков. 2011. № 1. С. 56–68.
5. Шабанова Т.Л. Исследование нарушений пищевого поведения у лиц юношеско-студенческого возраста // Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований. 2018. Т. 7. № 3(24)

тальных исследований. 2017. № 9. С. 91–95.

6. Малкина-Пых И.Г. Терапия пищевого поведения. М.: Эксмо, 2007. 1040 с.

7. Вознесенская Т.Г. Типология нарушений пищевого поведения // Ожирение: этиология. М.: МИА, 2004. 456 с.

8. Савчикова Ю.Л. Психологические особенности женщин с проблемой веса: дисс. ... канд. психол. наук. СПб.: Наука, 2005. 208 с.

9. Келина М.Ю. Социокультурные факторы формирования неудовлетворенности телом и нарушений пищевого поведения // Вестник МГЛУ. 2012. № 7 (640). С. 158–165.

10. Гараян Н.Г. Перфекционизм и психические расстройства (обзор зарубежных эмпирических исследований) // Терапия психических расстройств. 2006. № 1. С. 23–31.

11. Зязина Н.А., Николаева Н.О. Девушки в спорте и балете: пищевое поведение, отношение к своему телу, межличностное взаимодействие и личностная компетентность // Клиническая и специальная психология. 2016. Т. 5. № 3. С. 56–68.

12. Соловьева А.В. Факторы риска нарушений пищевого поведения у лиц с избыточной массой тела и ожирением // Медицинский альманах. 2013. № 6 (30). С. 178–180.

13. Суворова М. Как победить пищевую зависимость. М.: Эксмо, 2013. 224 с.

Статья поступила в редакцию 14.07.2018

Статья принята к публикации 27.08.2018

**ОСОБЕННОСТИ СИНДРОМА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ВЫГОРАНИЯ У ПЕДАГОГОВ
КОРРЕКЦИОННОЙ И ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛ**

© 2018

Вечер Марина Вячеславовна, проректор*Международная академия современного профессионального образования**(191186, Россия, Санкт-Петербург, наб. Канала Грибоедова, д.5, офис 309; e-mail: m.vecher@academprofi.ru)*

Аннотация. В статье рассматривается проблема психологического выгорания, как опасного для профессионального развития состояния, приводящего к утрате ценностей профессии педагогами всех специальностей. Отмечается, что осознание данных негативных изменений личностью обычно запаздывает. В этой связи целесообразно вести широкую психопрофилактику данного синдрома и создавать новые источники профессионального роста молодых педагогов. На основании данных эмпирического исследования автор отмечает возможности организации психокоррекционной работы с педагогами общеобразовательных и коррекционных школ в условиях их курсовой постдипломной переподготовки. В первую очередь, в статье отмечается ее актуальность для педагогов массовой общеобразовательной школы, не имеющих возможности получать постоянную психологическую поддержку в течение учебного года. У всех педагогов отмечена предрасположенность к заболеваниям, которые можно отнести к числу профессиональных, на развитие большинства из них оказывают влияние постоянные стрессовые ситуации, связанные с условиями труда. Одной из причин профессионального выгорания выступают последствия низкой двигательной активности, что приводит к упрощению профессиональной деятельности и снижению напряжения стенических эмоций. Фиксируется снижение удовлетворенности трудом и повышение конфликтности между субъектами образовательного процесса, что усиливает эмоциональное напряжение и физические страдания педагогов. Подтверждена опасная тенденция, при которой заболевания сердечно-сосудистой системы и желудочно-кишечного тракта осознаются педагогами на более поздних этапах. Сохранение подобного отношения к себе и профессии может углубить незаинтересованность в результатах труда, а также снизить оценку успешности своей деятельности и профессиональной компетентности. Модель психологического сопровождения педагогов должна включать в себя три направления: улучшение межличностных отношений субъектов образовательного процесса, повышение профессиональной мотивации, снижение психоэмоционального напряжения.

Ключевые слова: психологическое выгорание, личностные ресурсы, психологическая служба, здоровье.

**FEATURES OF THE SYNDROME OF PROFESSIONAL BURNOUT AMONG TEACHERS
OF CORRECTIONAL AND SECONDARY SCHOOLS**

© 2018

Vecher Marina Vyacheslavovna, vice-rector*International Academy of Modern Professional Education**(191186, Russia, St. Petersburg, nab. Kanala Griboedova, d. 5, office 309; e-mail: m.vecher@academprofi.ru)*

Abstract. The article deals with the problem of psychological burnout as a dangerous condition for professional development, leading to the loss of values of the profession by teachers of all specialties. It is noted that the awareness of these negative changes is usually delayed. In this regard, it is advisable to conduct a broad psychoprophylaxis of the syndrome and create new sources of professional growth of young teachers. Based on the data of empirical research, the author notes the possibility of organizing psychocorrectional work with teachers of secondary and correctional schools in terms of their course post-graduate training. First of all, the article notes its relevance for teachers of mass secondary school who do not have the opportunity to receive constant psychological support during the school year. All teachers noted a predisposition to diseases that can be attributed to the number of professional, the development of most of them are influenced by constant stress situations associated with working conditions. One of the reasons for professional burnout are the consequences of low motor activity, which leads to a simplification of professional activities and reduce the stress of stenic emotions. There is a decrease in job satisfaction and an increase in conflict between the subjects of the educational process, which increases the emotional stress and physical suffering of teachers. The dangerous tendency at which diseases of cardiovascular system and gastrointestinal tract are realized by teachers at later stages is confirmed. Maintaining this attitude to yourself and the profession can deepen disinterest in the results of work, as well as reduce the assessment of the success of their activities and professional competence. The model of psychological support of teachers should include three directions: improvement of interpersonal relations of subjects of educational process, increase of professional mot

Keywords: psychological burnout, personal resources, psychological service, health.

Введение.

Проблема «профессионального выгорания» выступает одной из актуальных задач педагогической психологии и психологии развития [1;2;3;4 и др.]. Профессиональное выгорание, как синдром, является следствием истощения эмоционально-энергетических и личностных ресурсов человека по средствам внутреннего накопления отрицательных эмоций без соответствующей «разрядки» или «освобождения» от них. С точки зрения концепции стресса, профессиональное выгорание можно понимать как дистресс или третью стадию общего адаптационного синдрома – стадия истощения [5].

В отечественной психологической литературе существует довольно широкий круг исследований синдрома профессионального выгорания [6;7;8], однако сравнения его протекания у педагогов общеобразовательной и коррекционной школ и широкого обобщения эмпирических данных произведено не было. Поясним, что нас интересовало лишь психологические выгорание, как наиболее явно проявляющийся компонент профессионального

выгорания педагогов. Их психические состояния, по данным статьи, свидетельствуют о преобладании негативных эмоций и снижении волевого потенциала, когда еще до начала деятельности, существует система ожиданий, связанных с потенциальными угрозами их душевному состоянию.

Для всех педагогов данной выборки характерно снижение профессиональной мотивации. При этом наблюдаются различия в оценивании, как перспектив профессионального роста, так и состояния своего здоровья.

Описание авторского замысла и организации эмпирического исследования.

Исследование выполнялось на базе курсов повышения квалификации АНО ДПО Международная Академия Современного Профессионального образования (МАСПО) г. Санкт-Петербурга. Всего в эмпирическом исследовании приняли участие 60 человек. В данной работе не учтены разные условия труда учителей, педагогический стаж, биологический возраст, поскольку это существенно расширило бы рамки предмета исследования. Нас же, в первую очередь, интересовала

общая картина, которую можно было зафиксировать в плане краткосрочных курсов повышения квалификации с последующей разработкой рекомендаций и создания программы психологической помощи педагогам, демонстрирующим выраженные симптомы переживания профессионального выгорания. Испытуемые были распределены на две группы: 1 группа – педагоги специальных (коррекционных) школ (Э1) и 2 группа – педагоги общеобразовательных школ (Э2).

Все расчеты проводились в программе «SPSS 10.0».

Для проведения исследования использовался комплекс методов и методик: наблюдение, беседа, тест – опросник. Для синдрома психического выгорания педагогов использовались: опросник психического выгорания для учителей (А.А. Рукавишников) и опросник выгорания для работников социальных профессий (В.Е. Орел, И.Г. Сенин), опросник-анкета перечень жалоб (Гиссенский опросник соматических жалоб) [9].

Анализируя данные по методике «Психическое выгорание для учителей» А.А. Рукавишникова, оценивающей устойчивое, прогрессирующее негативно окрашенное явление, которое характеризуется психоэмоциональным истощением, развитием дисфункциональных установок и поведения на работе и потерей профессиональной мотивации, можно сделать следующие выводы. Для учителей общеобразовательных школ характерен более высокий уровень психического выгорания, чем у педагогов коррекционной школы. Большая часть педагогов (67%) общеобразовательной школы не видят смысла жизни в своей профессии, рассматривая ее как малозначимую, не имеющую ценности для общества, а их усилия в работе есть пустая трата времени. Они чувствуют себя эмоционально опустошенными, усталыми, а их энергетические ресурсы не подлежат восстановлению. Они стремятся уйти от контактов с окружающими людьми, проблемы которых их не волнуют и даже вызывают раздражение. Оценка ими окружающих (учеников и коллег) характеризуется негативизмом. Поведение в ситуациях общения с другими людьми характеризуется проявлением раздражительности и нетерпимости. Проблемы и беды других людей расцениваются как благо для них же самих. Уровень профессиональной мотивации и вовлеченности в работу крайне низкий. Они не испытывают интереса к работе и не стремятся к повышению своего профессионального уровня, а живут старым багажом знаний. Продуктивность своей работы и собственную компетентность оценивают также низко.

Перечисленные проблемы присутствуют и у 47% педагогов коррекционной школы. Низкий уровень психического выгорания не характерен педагогам ни коррекционной, ни общеобразовательной школ. Таким образом, у педагогов общеобразовательных школ более ярко выражен индекс психического выгорания, хотя различия статистически не значимы ($U=323,5$ при критическом значении 228).

Далее проанализируем содержание компонентов психического выгорания. Психоэмоциональное истощение наблюдается у педагогов коррекционной (20%) и общеобразовательной (30%) школ. Данные педагоги испытывают чувство усталости и эмоциональной пустоты, с трудом выдерживая нагрузку полного рабочего дня. Вследствие этого появляется напряжение, раздражительность, холодность к субъектам образовательного процесса, а в дальнейшем могут проявиться и симптомы нарушения физического здоровья. Это подтверждается данными по методике опросника-анкеты изучения внутренней картины болезни. Для педагогов, характерна наибольшая интенсивность жалоб, носящих ревматический характер в различных частях тела (77%). На втором месте проявляется общая потеря жизненной энергии (47%), при этом наблюдается стремление к сохранению психической энергии. В меньшей степени интенсивны жалобы психосоматических желудочных недомоганий (10%) и сердечно сосудистой сферы (17%).

Общая интенсивность жалоб, как оценка субъективной степени физических недомоганий, которые представляют собой внутреннюю картину болезни, в первую очередь взаимосвязана с сердечными жалобами, которые указывают на локализацию недомоганий преимущественно в сосудистой сфере ($r = 0,79$ при $p < 0,01$), а так же ревматическим фактором и желудочными жалобами, отражающих синдром психосоматических желудочных недомоганий, то есть эпигастральный синдром. Характерны заболевания сердечно сосудистой системы и желудочно-кишечного тракта, что не может не сказаться на истощении педагогов, то есть на общей потере жизненной энергии и потребности в профессиональной помощи ($r = 0,58$ при $p < 0,05$). На предрасположенность к этим заболеваниям оказывают влияние постоянные стрессовые ситуации, связанные с субъектами образовательного процесса, перегруженность педагогов. Одной из главных причин являются последствия низкой двигательной активности, статические позы, что приводит к упрощению профессиональной деятельности, к снижению напряжения стенических эмоций. Вследствие этого наблюдается снижение удовлетворенности трудом и повышение конфликтности между субъектами образовательного процесса, что усиливает эмоциональное напряжение и физические страдания педагогов. И все же, не смотря на то, что в реальности для них более характерны заболевания сердечно сосудистой системы и желудочно-кишечного тракта, сами педагоги не склонны замечать их на ранних этапах заболевания. При формировании внутренней картины болезни в первую очередь отмечается общее истощение организма и боли ревматического характера. Заболевания сердечно сосудистой системы и желудочно-кишечного тракта осознаются педагогами на более поздних этапах.

Из вышеизложенного следует, что у педагогов общеобразовательной школы психоэмоциональное истощение проявляется чаще, чем у педагогов коррекционной школы, но данные различия не являются статистически значимыми ($U=297,500$ при критическом значении 228). Психоэмоциональное истощение способствует выраженному личностному отдалению характерному для 50% педагогов коррекционной школы и 63% общеобразовательной школы. Появляется чувство раздражительности и нетерпимости при общении с учениками и коллегами, когда партнеров по общению воспринимают только с негативных позиций, равнодушно относятся к бедам и проблемам своих учеников и коллег, при полном отсутствии интереса к мнению окружающих.

Педагоги коррекционных школ более чутко реагируют на оценки окружающих людей, принимают проблемы других на себя, стремятся помочь в их разрешении, хотя различие по данному критерию статистически не значимо ($U=293,000$ при критическом значении 228). 2/3 педагогов данной выборки не проявляют интереса к работе, наблюдается снижение творческой активности и продуктивности работы. Они не заинтересованы в результатах своего труда, не стремятся к совершенствованию в своей педагогической деятельности, низко оценивают успешность своей собственной деятельности и уровень своей профессиональной компетентности.

Выводы исследования и перспективы дальнейшего изучения данного направления

Для учителей общеобразовательных школ характерен более высокий уровень психического выгорания, нежели у педагогов коррекционных школ, что выражается в психоэмоциональном истощении: испытывают чувство усталости и эмоциональной пустоты, физические и психологические перегрузки, которые не могут быть компенсированы отдыхом. Наиболее ярко выражен компонент личностного отдаления от субъектов образовательного процесса, что приводит к уменьшению контактов с коллегами, учениками, восприятию партнеров по общению только с негативных позиций. Для всех педагогов данной выборки характерно снижение профессио-

нальной мотивации.

Подводя итог, можно отметить, что, с учетом полученных данных сравнения, модель психологического сопровождения педагогов должна включать в себя три направления: улучшение межличностных отношений субъектов образовательного процесса, повышение профессиональной мотивации, снижение психоэмоционального напряжения. Каждое направление включает в себя четыре этапа: просвещение; диагностика; коррекция и профилактика; консультирование. При работе с педагогами необходимо учитывать их возрастные и индивидуальные особенности; качество содержания психологического сопровождения, его своевременность и адекватность; общечеловеческие и социокультурные ценности на современном этапе. Тем самым, можно определить возможности оказания адресной помощи педагогам, демонстрирующим симптомы психологического выгорания в типовых ситуациях, не дожидаясь принятия ими решения об отказе от работы по специальности.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Акиндинова И.А., Баканова А.А. Эмоциональное выгорание в профессиональной деятельности педагога: проявления и профилактика // Педагогические вести. – 2003. – № 5. – С. 34.
2. Бабич О.И. Профилактика синдрома профессионального выгорания педагогов: диагностика, тренинги, упражнения. – Волгоград: Учитель, 2009. – 122 с.
3. Водопьянова Н.Е., Старченкова Е.С. Синдром выгорания: диагностика и профилактика. 2-е изд. – СПб.: Питер, 2008. – 336 с. Горянина В. А. Психология общения. – М.: Академия, 2002. – 416 с.
4. Грабе М. Синдром выгорания – болезнь нашего времени. – СПб.: Речь, 2008. – 96 с.
5. Орёл В.Е. Исследование феномена психического выгорания в отечественной и зарубежной психологии // Проблемы общей и организационной психологии. – Ярославль: ЯрГУ, 1999. – С. 76-97.
6. Бойко В.В. Синдром эмоционального «выгорания» в профессиональном общении. – СПб.: Питер, 2003. – 474 с.
7. Морозов А.В., Чебыкина А.В. Влияние стресса на профессиональную работоспособность и профессиональное долголетие специалистов // Человеческий фактор: проблемы психологии и эргономики. – 2011. – № 3-1. – С. 83-84.
8. Форманюк Т.В. Синдром «эмоционального сгорания» учителя // Вопросы психологии. – 1994. – № 6. – С. 54-67.
9. Фетискин Н.П., Козлов В.В., Мануйлов Г.М. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп. – М.: Изд-во Института Психотерапии, 2002. – 490 с.

Статья поступила в редакцию 06.08.2018

Статья принята к публикации 27.08.2018

УДК: 159.922.6

ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ СМЫСЛОЖИЗНЕННЫХ ОРИЕНТАЦИЙ У ЖЕНЩИН ТРЕХ ВОЗРАСТНЫХ ГРУПП, РЕШИВШИХСЯ НА МЕДИЦИНСКИЙ АБОРТ

© 2018

Якухина Валерия Игоревна, аспирант
Ивановский государственный университет

(153025, Россия, Иваново, ул. Ермака, д. 39, e-mail: piracetamik@yandex.ru)

Аннотация. В психологии развития, медицинской психологии и психологии личности проблема принятия решения в ситуации осложненного выбора сохраняет свою дискуссионность. Тем более она актуальна на фоне снижения показателей рождаемости в последние десятилетия. Целью подготовки данной статьи было выявление оснований, прежде всего, смысложизненных ориентаций, приводимых женщинами разных возрастных групп в ситуации, когда беременность воспринимается ими как нежелательная. Целесообразность проверки особенностей детерминации принятия женщинами, не имеющими отклонений в репродуктивном здоровье, диктуется также необходимостью преодоления сохраняющихся в обыденном сознании мифов о возможности не допустить негативных изменений в отношении к себе со стороны ближайшего окружения, роли родительской и своей семьи, друзей, коллег и др., пройдя через процедуру медицинского аборта. В итоге эмпирического исследования получены данные, позволяющие врачам и психологам, работающим в систем психологических консультаций, внести некоторые коррективы в построение взаимодействия с женщинами разных возрастных групп с учетом динамики их смысложизненных ориентаций. Если женщины в возрасте до 35-ти лет склонны связывать принятие решения о прерывании беременности с причинами материального плана, а в системе их значимых социальных связей превалирует опыт родительской семьи, то у второй возрастной группы (до 40 лет) большее значение приобретают причины психологического характера. Причем речь идет о ненадежности мужа или постоянного партнера в плане выполнения отцовских обязанностей, наличии пагубных пристрастий. Третья возрастная группа женщин (после 41 года) в наименьшей степени демонстрирует колебания в вопросе о возможной смене решения о проведении медицинского аборта. При этом, абсолютизируя свой жизненный опыт, отрицают участие в экспертных ситуациях мужа и отца, злоупотребляющих алкоголем. В перспективе желательнее рассмотреть причины своеобразного «эффекта края» в плане проявления максимализма и ригидности в отношении действий в трудных жизненных ситуациях у наиболее молодых и наименее молодых женщин, поскольку эта тенденция может быть связана как с типом воспитания в родительской семье, так и с изменением социально-экономических условий в современном обществе.

Ключевые слова: нежелательная беременность, самооценка, принятие решения, смысложизненные ориентации, самооценка, обыденное сознание.

PECULIARITIES OF FORMATION OF SENSITIVE ORIENTATIONS IN WOMEN OF THREE AGE GROUPS RESULTING ON MEDICAL ABORTION

© 2018

Yakuhina Valeriya Igorevna, post-graduate student
Ivanovo State University

(153025, Russia, Ivanovo, Yermaka st., 39, e-mail: piracetamik@yandex.ru)

Abstract. In the psychology of development, medical psychology and psychology of personality the problem of decision-making in a situation of complicated choice retains its debatable. Moreover, it is relevant against the background of declining birth rates in recent decades. The purpose of this article was to identify the grounds, first of all, life orientations, cited by women of different age groups in a situation where pregnancy is perceived as undesirable. The expediency of checking the features of determination of acceptance by women who do not have deviations in reproductive health is also dictated by the need to overcome the myths remaining in the ordinary consciousness about the possibility of preventing negative changes in the attitude of the immediate environment, the role of the parent and his family, friends, colleagues, etc., passing through the procedure of medical abortion. As a result of the empirical study, data were obtained that allow doctors and psychologists working in psychological counseling systems to make some adjustments to the construction of interaction with women of different age groups, taking into account the dynamics of their life orientations. If women under the age of 35 years tend to associate the decision to terminate pregnancy with the causes of the material plan, and in the system of their significant social relations is dominated by the experience of the parent family, the second age group (up to 40 years) more important reasons of a psychological nature. And it is a question of unreliability of the husband or the constant partner in respect of performance of fatherly duties, existence of harmful addictions. The third age group of women (after 41 years) shows the least hesitation in the question of possible change of decision on medical abortion. Thus, absolutizing the life experience, deny participation in expert situations of the husband and the father abusing alcohol. In the long term, it is desirable to consider the causes of a kind of “edge effect” in terms of manifestations of maximalism and rigidity in relation to actions in difficult life situations in the youngest and least young women, since this trend can be associated with both the type of education in the parent family, and with changes in socio-economic conditions in modern society.

Keywords: unwanted pregnancy, self-esteem, decision-making, life orientations, self-esteem, everyday consciousness.

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

Одной из серьезных проблем для общества на протяжении веков во многих культурах остается проблема прерывания беременности. Несмотря на развитие науки и появление современных средств предотвращения нежелательной беременности, некоторая часть женщин все равно использует медицинский аборт как основной метод. Связано ли столь ответственное решение с особенностями формирования смысложизненных ориентаций и самооценки личности у женщин? В настоящее время на данный вопрос в научной литературе еще нет однозначного ответа [1;2;3].

В первые годы жизни человек испытывает сильное влияние на свое восприятие со стороны родителей, по-

скольку контакт с внешним миром устанавливает практически только через них, но позднее на него всё большее влияние начинают оказывать школа и сверстники. С ростом самосознания он, будучи, например, старшим школьником, начинает осознавать, что его личный социальный опыт не является единственным критерием оценки окружающего, и это приводит к активному рассмотрению правил и ценностей других людей, с которыми общается.

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

По предположению Дж. Риддла [4;5], начиная с древних времен и до семнадцатого века, женщины удержи-

вали монополию на знание, касающееся родов и всего, что с ними связано. Это знание никогда не утрачивалось ими, в отличие от официальной медицины, становясь более или менее открытым в зависимости от общественных и религиозных нравов конкретной эпохи. Благодаря имеющейся информации, женщины пытаются контролировать события собственной жизни в отношении деторождения.

По результатам исследования С.В. Филимонова и Г.Л. Микиртичана, изучавших отношение врачей и населения к проблеме аборта и статуса эмбриона [6], было установлено, что у большинства людей нет четкого понимания срока возникновения жизни и статуса эмбриона. Чаще всего до 12 недель внутриутробной жизни его рассматривают как часть тела матери, которым она вправе распоряжаться по своему усмотрению. Таким образом, обосновывается свобода выбора женщины в вопросе незапланированной беременности.

Формирование целей статьи (постановка задания).

Целью статьи является сопоставление психологического климата семьи и влияния общества на формирование смысложизненных ориентаций у женщин трех возрастных групп, решившихся на прерывание беременности.

Изложение основного материала исследования с полным обоснованием полученных научных результатов.

В проведенном исследовании было опрошено 323 респондента в возрасте от 20 до 57 лет, подобранных методом случайной выборки в женской консультации ОБУЗ «Шуйская ЦРБ» г. Шуя Ивановской области, на период с 2014 по 2017 гг. Они были разделены на три подгруппы по принятию в акушерско-гинекологической практике основанию – классификации оценки пренатальных факторов риска у беременных женщин [3;4;5]. С учетом тенденции позднего формирования семей, 30-34-летние объединены в одну статистическую группу с женщинами в возрасте от 20 лет. В итоге первую подгруппу образовывали женщины в возрасте 20-34 лет, вторую – 35-40-летние, а третью – женщины старше 40 лет, но не находящиеся в менопаузе. Данные были получены в результате анкетирования, психологического тестирования [7;8] и бесед.

Немаловажным фактором и одновременно следствием, определяющим принятие женщиной решения об аборте, являются принципы её воспитания в семье. Проследим, какую же информацию об основах воспитания в семье предоставили женщины разного возраста. Представительницы первой группы считают, что воспитывались под бережным и чутким контролем (34,4%*), а исследуемые третьей указывают на жесткий контроль со стороны родителей (30,6%**). Этот факт объясняется, безусловно, разницей поколений: родители советского времени в большинстве своём более ответственно подходили к воспитанию детей, видя, очевидно, своё основное предназначение в строгом контроле над ребёнком.

Представительницы 2-й группы относят свою семью скорее к дружной, чем нет (34,5%*). Участницы первой твердо заявляют о сплоченности близких (25,5%**). Основными причинами конфликтов в семье женщины 3-й группы называют отказ супруга от участия в семейных делах (16,7%*) и злоупотребление близкими алкоголем (25%*), а 2-я группа женщин – разногласия в вопросах воспитания детей (31%*). Таким образом, молодые женщины первой группы идеализируют свою семью (возможно, в связи с общим оптимистичным восприятием жизни и изменением подходов к воспитанию детей в постсоветский период). Вторая группа женщин однозначно указывает на наличие конфликтов в семье, считая их, правда, разрешимыми. Представительницы третьей группы воспринимают разногласия в семье как существенный травмирующий фактор.

Теперь обратимся к данным, касающимся отношения женщин к самому факту прерывания беременности. Здесь статистически значимыми показателями для 3-й

группы женщин является факт прерывания беременности их матерью (35,3%*) или соседкой (11,8%*), а для представительниц 2-ой группы – подругами (51%*). Женщин 2-й группы от аборта отговаривали супруг (20,6%*) и друзья (7,2%). Представительницы же 3-й группы утверждали, что противниками аборта в их случае становились, как правило, коллеги (7,1%*). Данные значения иллюстрируют тесную психологическую связь женщин третьей группы с матерью, соседями и коллегами. Для них, получается, в сложных жизненных ситуациях важно мнение близких и окружения. Женщины второй группы больше доверяют опыту подруг и поддержке мужа. Причиной этого могут быть, на наш взгляд, и разные стили воспитания, и различия в психологическом климате семьи. Женщины 3-й группы, воспитывавшиеся под жестким контролем, в большей степени привязаны к матери и отрицают участие в экспертных ситуациях мужа и отца, злоупотребляющих алкоголем.

В выше описанных условиях формируется личность женщины, решившейся в будущем на аборт. Психологический климат в семье, влияние ближнего окружения и общества имеют свое отражение в особенностях представлений о себе и о мире у исследуемых групп женщин. Далее мы видим, как на этом фоне развивается самооценка и смысложизненные ориентации у женщин трех возрастных групп, сталкивающихся с проблемой нежелательной беременности [1;2].

Самооценка у женщин 1-й и 3-й групп находится на среднем уровне, а у женщин 2-й группы – чуть завышена. Вероятно, женщины средней группы, опираясь на свои знания и опыт, более уверены в себе, чем юные или, наоборот, более зрелые, обладающие определённой житейской мудростью, у которых за плечами годы юности и молодости.

Низкий уровень фрустрации у трех исследуемых групп, говорит о хорошей способности женщин переживать неудачи, невозможность удовлетворения своих потребностей или достижения целей и, следовательно, о психологической устойчивости к стрессу, выработанной в процессе становления личности.

При оценивании смысложизненных ориентаций у всех исследуемых групп мы получили следующие результаты. Среднее значение по шкале «Цели в жизни» свидетельствует о наличии целей в будущем, которые придают жизни осмысленность, направленность и временную перспективу. Показатель «Процесс жизни» также имеет среднее значение и указывает на восприятие испытываемыми самого процесса жизни как интересного, эмоционально насыщенного и наполненного смыслом. «Результативность жизни» у исследуемых женщин находится на среднем уровне. Это говорит об их удовлетворенности пройденным отрезком жизни. Кроме того, показывая среднее значение «Локус контроля – Я», они представляют себя достаточно сильной личностью, обладающей свободой выбора, иногда сомневающейся в своих силах, но пытающейся контролировать события собственной жизни. Средний уровень показателя «Локус контроля – жизнь» для исследуемых групп женщин означает их веру в возможность иногда контролировать свою жизнь и свободно принимать решения. На статистически значимом уровне находится и показатель «Общего СЖО»: максимальный (36,8%*(129,7*)) – у первой и средний (29,5%*(103,6**)) – у третьей группы. Эту разницу в показателях мы склонны объяснять тем, что младшим по возрасту женщинам 1-й группы вероятно, свойственен ещё некий юношеский максимализм, они более уверены в осмысленности, наполненности и контролируемости своей жизни, чем старшее поколение.

Выводы исследования и перспективы дальнейших изысканий данного направления.

Взрослея, женщины подвергаются влиянию сверстников, учителей, родственников, среды и прочих общественных сил. При этом, воспринимая огромный объём информации, получаемой на основе наблюдений,

подражания, экспериментирования, что-то отбрасывая и корректируя, растущий человек выстраивает свой собственный стереотип поведения. Возможно, на длительную временную перспективу. Эти наработки, в конечном счёте, сводятся человеком в единую жизненную философию, которая впоследствии может им никогда и не подвергаться сомнению.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1.Пренатальные факторы риска [Электронный ресурс]. – URL: http://bono-esse.ru/blizzard/Aku/factor_r.html (дата обращения: 03.12.2016).

2.Пренатальные факторы риска [Электронный ресурс]. – URL: <http://www.medicnow.ru/mgo-1049.html> (дата обращения: 18.12.2016).

3.Приказ Минздрава СССР от 22.04.1981 № 430 «Об утверждении инструктивно-методологических указаний по организации работы женской консультации» [Электронный ресурс]. – URL: <https://www.lawmix.ru/med/18421> (дата обращения: 03.12.2016).

4.Riddle, J.M. Contraception and abortion from the Ancient World to the Renaissance / John M. Riddle. – Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press, 1992. – 245 p.

5.Riddle, J.M. Eve's herbs: a history of contraception and abortion in the West / J.M. Riddle. – Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press. Second printing, 1998. – 342 p.

6. Филимонов, С.В. Отношение врачей и населения к проблеме аборта и статуса эмбриона / С.В. Филимонов, Г.Л. Микиртичан // Журнал акушерства и женских болезней. – 2004. – Т. LIII. – Вып. 3. – С. 47 – 51.

7.Изучение общей самооценки с помощью процедуры тестирования (опросник Казанцевой Г.Н.) [Электронный ресурс]. - URL: <http://psylist.net/praktikum/00351.htm> (дата обращения: 12.04.2015).

8.Леонтьев, Д.А. Тест смысложизненных ориентаций (СЖО) / Д.А. Леонтьев. – 2-е изд. – М.: Смысл, 2000. – 18 с.

Статья поступила в редакцию 22.07.2018

Статья принята к публикации 27.08.2018

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: языковедение; 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/