



ГУМАНИТАРНЫЕ НАУКИ

Научно-практический журнал
№ 3 (51) / 2020

Главный редактор
Александр Владимирович ГЛУЗМАН



Основатель
РЕСПУБЛИКАНСКОЕ ВЫСШЕЕ УЧЕБНОЕ
ЗАВЕДЕНИЕ
«КРЫМСКИЙ ГУМАНИТАРНЫЙ
УНИВЕРСИТЕТ»
(г. Ялта)

ГОСУДАРСТВЕННОЕ ИНФОРМАЦИОННО-
ПРОИЗВОДСТВЕННОЕ ПРЕДПРИЯТИЕ
«ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРЕССА»

Основан в 2000 году

Учредитель
Федеральное государственное автономное
образовательное учреждение высшего образования
«Крымский федеральный университет
имени В. И. Вернадского»
(295007, Республика Крым, г. Симферополь,
проспект Академика Вернадского, 4)

Журнал зарегистрирован в Федеральной службе по
надзору в сфере связи, информационных технологий
и массовых коммуникаций (Роскомнадзор)

Журнал входит в наукометрическую систему РИНЦ
(лицензионный договор № 171-03/2014)

Свидетельство о регистрации средства массовой
информации

Серия ПИ № ФС77-61793 от 18.05.2015 г.

Международный стандартный номер серийного
издания ISSN 2409-5591

Подписной индекс 64995

НАД НОМЕРОМ РАБОТАЛИ:

Наталья Горбунова (ответственный за выпуск)
Анна Люликова (заместитель главного редактора)
Елена Насонова (технический редактор)
Геннадий Рогачев (компьютерная верстка)
Дизайн: Геннадий Рогачёв,
Екатерина Никадимова,
Елена Катранжи,
Анна Максименко

Адрес издательства:
298635, Республика Крым,
г. Ялта, ул. Севастопольская, 2
тел. (3654)32-30-13

Адрес редакции
журнала «Гуманитарные науки»:
298635, Республика Крым,
г. Ялта, ул. Севастопольская, 2
тел. (3654)32-30-13

Подписано к печати 09.10.2020 г.
Формат 70x100 1/16. Бумага офсетная.
Услов. печ. лист. 16,0. Уч.-изд. лист. 18,0.
Тираж 500 экз. Зак. №50. Бесплатно.

© Все права защищены. Каждая часть, элемент,
идея, композиционное решение этого издания
не могут копироваться или воспроизводиться
в любой форме и любыми способами – ни элек-
тронными, ни фотомеханическими, ни путём
ксерокопирования и записи или компьютерного
архивирования без письменного разрешения
издателя.

© «Гуманитарные науки», 2020 г.

Журнал входит в перечень рецензируемых науч-
ных изданий ВАК (Письмо о перечне рецензируе-
мых научных изданий от 01.12.2015 г. №13-6518)

Утверждено решением учёного совета Гуманитарно-
педагогической академии (филиал) ФГАОУ ВО «Крымский
федеральный университет имени В. И. Вернадского»
в г. Ялта, протокол №7 от 28 августа 2020 г.

Глузман А. В. – доктор педагогических наук, профессор, директор Гуманитарно-педагогической академии (филиал) ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет им. В.И. Вернадского» в г. Ялте, *главный редактор*.

Горбунова Н. В. – доктор педагогических наук, профессор, директор Института педагогики, психологии и инклюзивного образования, заведующая кафедрой педагогического мастерства учителей начальных классов и воспитателей дошкольных учреждений Гуманитарно-педагогической академии (филиал) ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет им. В.И. Вернадского» в г. Ялте.

Редькина Л. И. – доктор педагогических наук, профессор, заведующая кафедрой педагогики и управления учебными заведениями Гуманитарно-педагогической академии (филиал) ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет им. В.И. Вернадского» в г. Ялте.

Глузман Ю. В. – доктор педагогических наук, профессор, заведующая кафедрой социально-педагогических технологий и педагогики девиантного поведения Гуманитарно-педагогической академии (филиал) ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет им. В.И. Вернадского» в г. Ялте.

Шушара Т. В. – доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогики и управления Гуманитарно-педагогической академии (филиал) ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет им. В.И. Вернадского» в г. Ялте.

Гордиенко Т. П. – доктор педагогических наук, профессор, проректор по научной деятельности ГБОУ ВО РК «Крымский инженерно-педагогический университет».

Шерайзина Р. М. – доктор педагогических наук, профессор, заведующая кафедрой профессионального педагогического образования и социального управления Новгородского государственного университета им. Ярослава Мудрого.

Донина И. А. – доктор педагогических наук, профессор кафедры профессионального педагогического образования и социального управления Новгородского государственного университета им. Ярослава Мудрого.

Овчинникова Т. С. – доктор педагогических наук, профессор кафедры коррекционной педагогики и коррекционной психологии Ленинградского государственного университета им. А.С. Пушкина.

Штец А. А. – доктор педагогических наук, профессор кафедры дошкольного и начального образования Севастопольского государственного университета.

Петрушин В. И. – доктор педагогических наук, профессор кафедры психологии Московского педагогического государственного университета.

Егорова Ю. Н. – доктор педагогических наук, профессор Самарского государственного университета.

Люликова А. В. – кандидат филологических наук, доцент кафедры русской и украинской филологии с методикой преподавания Гуманитарно-педагогической академии (филиал) ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет им. В.И. Вернадского» в г. Ялте, заместитель главного редактора.

Чёрный Е. В. – доктор психологических наук, профессор, декан психологического факультета, заведующий кафедрой социальной психологии Таврической академии ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет им. В.И. Вернадского».

Калина Н. Ф. – доктор психологических наук, профессор, заведующая кафедрой глубинной психологии и психотерапии Таврической академии ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет им. В.И. Вернадского».

Павленко В. В. – доктор психофизиологических наук, профессор, заведующий кафедрой общей психологии Таврической академии ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет им. В.И. Вернадского».

Пономарёва Е. Ю. – кандидат психологических наук, профессор, заместитель директора по научной деятельности, заведующая кафедрой психологии Гуманитарно-педагогической академии (филиал) ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет им. В.И. Вернадского» в г. Ялте.

Бура Л. В. – кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии Гуманитарно-педагогической академии (филиал) ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет им. В.И. Вернадского» в г. Ялте.

Андреев А. С. – доктор психологических наук, профессор кафедры психологии ГБОУ ВО РК «Крымский инженерно-педагогический университет».

Савенков А. И. – доктор психологических наук, доктор педагогических наук, профессор, член-корреспондент РАО, директор Института педагогики и психологии образования ГАОУ ВО «Московский городской педагогический университет».

Микляева А. В. – доктор психологических наук, профессор Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена.

Василенко И. В. – кандидат психологических наук, доцент, заведующая кафедрой психологии Севастопольского государственного университета.

Султанова И. В. – кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии Севастопольского государственного университета.

Волкова И. П. – доктор психологических наук, профессор, заведующая кафедрой основ коррекционной педагогики Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена.

Editorial Board

Gluzman A. V. – Doctor of Pedagogics, Professor, Director of Humanities and Education Science Academy (branch) of V. I. Vernadsky Crimean Federal University in Yalta, editor-in-chief.

Gorbunova N. V. – Doctor of Pedagogics, Professor, Director of Institute of Pedagogics, Psychology and Inclusive education, Head of the Department of Pedagogical Mastery Teachers of Lower Grades and Educators of Preschool Institutions, Humanities and Education Science Academy (branch) of V. I. Vernadsky Crimean Federal University in Yalta.

Redkina L. I. – Doctor of Pedagogics, Professor, Head of the Department of Pedagogics and Management of Educational Institutions, Humanities and Education Science Academy (branch) of V. I. Vernadsky Crimean Federal University in Yalta.

Gluzman J. V. – Doctor of Pedagogics, Professor, Head of the Department of Social and Pedagogical Technology and Pedagogy of Deviant Behavior, Humanities and Education Science Academy (branch) of V. I. Vernadsky Crimean Federal University in Yalta.

Shushara T. V. – Doctor of Pedagogics, Professor of the Department of Pedagogics and Management of Educational Institutions, Humanities and Education Science Academy (branch) of V. I. Vernadsky Crimean Federal University in Yalta.

Gordienko T. P. – Doctor of Pedagogics, Professor, Vice-Principal on Scientific Activity, Crimean Engineering and Pedagogical University.

Sheraizina R. M. – Doctor of Pedagogics, Professor, Head of the Department of Professional Pedagogical Education and Social Management, Yaroslav-the-Wise Novgorod State University.

Donina I. A. – Doctor of Pedagogics, Professor of the Department of Professional Pedagogical Education and Social Management, Yaroslav-the-Wise Novgorod State University.

Ovchinnikova T. S. – Doctor of Pedagogics, Professor of the Department of Correctional Pedagogy and Correctional Psychology, A. S. Pushkin Leningrad State University.

Shtec A. A. – Doctor of Pedagogics, Professor of the Department of Preschool and Primary Education, Sebastopol State University.

Petrushin V. I. – Doctor of Pedagogics, Professor of the Department of Psychology, Moscow State Pedagogical University.

Egorova Y. N. – Doctor of Pedagogics, Professor of Samara State University.

Liulikova A. V. – Candidate of Philology, Associate Professor of the Department of Russian and Ukrainian Philology and Teaching Methods, Humanities and Education Science Academy (branch) of V. I. Vernadsky Crimean Federal University in Yalta, deputy editor-in-chief.

Cherny E. V. – Doctor of Psychology, Professor, Dean of the Faculty of Psychology, Head of the Social Psychology Department, Taurida Academy of V. I. Vernadsky Crimean Federal University.

Kalina N. F. – Doctor of Psychology, Professor, Head of the Department of Deep Psychology and Psychotherapy, Taurida Academy of V. I. Vernadsky Crimean Federal University.

Pavlenko V. V. – Doctor of Psychophysiology, Professor, Head of the Department of General Psychology Taurida Academy of V. I. Vernadsky Crimean Federal University.

Ponomareva E. Y. – Candidate of Psychology, Professor, Deputy Director on Scientific Activity, Head of the Psychology Department, Humanities and Education Science Academy (branch) of V. I. Vernadsky Crimean Federal University in Yalta.

Bura L. V. – Candidate of Psychology, Associate Professor of the Psychology Department, Humanities and Education Science Academy (branch) of V. I. Vernadsky Crimean Federal University in Yalta.

Andrejev A. S. – Doctor of Psychology, Professor of the Psychology Department, Crimean Engineering and Pedagogical University.

Savenkov A. I. – Doctor of Psychology, Doctor of Pedagogics, Professor, Corresponding Members of Russian Academy of Education, Director of Institute of Pedagogics and Psychology of Education, Moscow City Teacher Training University.

Miklyajeva A. V. – Doctor of Psychology, Professor of the Herzen State Pedagogical University of Russia.

Vasilenko I. V. – Candidate of Psychology, Associate Professor, Head of the Psychology Department, Sebastopol State University.

Sultanova I. V. – Candidate of Psychology, Associate Professor of the Psychology Department, Sebastopol State University.

Volkova I. P. – Doctor of Psychology, Professor, Head of the Department of Correctional Pedagogics, the Herzen State Pedagogical University of Russia.

Содержание

СТРАНИЦА ГЛАВНОГО РЕДАКТОРА	
<i>ГЛУЗМАН А. В.</i>	8
ИСТОРИЯ, ТЕОРИЯ И МЕТОДОЛОГИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ	
<i>РОМАЕВА Н. Б., ЗАЙКИНА Е. С.</i> Научные коммуникации в профессиональной деятельности современного педагога.....	10
<i>ДАШКУЕВА П. В., МАГОМЕДДИБИРОВА З. А.</i> Современное состояние формирования коммуникативной толерантности в школе.....	16
<i>МИЛЬКЕВИЧ О. А.</i> Социально-культурные практики как эффективное средство профилак- тики детского неблагополучия.....	21
<i>РАЗБЕГЛОВА Т. П.</i> Идея опережающего развития и задачи образования в информа- ционную эпоху.....	25
МОДЕРНИЗАЦИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ: ТЕНДЕНЦИИ И ВЕКТОРЫ РАЗВИТИЯ	
<i>ГЛУЗМАН А. В., ТИМИРГАЛЕЕВА Р. Р., ГРИШИН И. Ю., ПЕРЕВЕРЗЕВ М. В.</i> Подготовка будущих специалистов в сфере индустрии гостеприимства в контексте новых технологий открытого образования.....	32
<i>БУРА Л. В.</i> Формирование профессиональной идентичности обучающихся бакалавриата.....	41
<i>КРАСНОШЛЫКОВА О. Г., ШЕФЕР И. В., САДРЕТДИНОВА М. В.</i> Результаты исследования «Удовлетворенность педагогов профессиональной деятельностью» в контексте реализации региональ- ного проекта «Учитель будущего»...	48
<i>ЗАВРАЖИН С. А.</i> Педагогизация сексуальности ребенка: взгляд П. М. Фуко.....	62
<i>МИХАЙЛОВА Т. Н.</i> Ценностное отношение к профессии как основа воспитания и образова- ния курсанта вуза МВД России.....	67
<i>ХРУЛЁВА А. А.</i> Формирование языковой личности как цель непрерывного иноязычного образования.....	73
<i>ГОРБУНОВА Н. В., КОМАРОВА Э. П., МАХИНА Н. С.</i> Гражданская позиция педагога в современном образовании.....	77
<i>ГЛУЗМАН А. А.</i> Характеристика содержания, структуры и функций педагогиче- ской деятельности преподавателей иностранных языков.....	83
ИНКЛЮЗИВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ XXI ВЕКА: ТЕОРИЯ, ОПЫТ, ПЕРСПЕКТИВЫ	
<i>СКРИПНИЧЕНКО В. В.</i> Проблема гендерного воспитания обучающихся с интеллектуальными нарушениями.....	93
<i>АБДУЛЛИН А. Г., БОБЛЕТЕР Д. А., КРЫМГУЖИНА З. З.</i> Полисистемный подход к анализу теорий специальной психологии и коррекционной педагогики для оказания помощи детям с ограничен- ными возможностями здоровья.....	99
ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ И СОВРЕМЕННЫЕ ПРАКТИКИ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ НАУКИ	
<i>ЮСУПОВ П. Р., МАРДАСОВА Т. А., КУЗЬМИНА А. С.</i> Атрибутивные стили самоотношения у подростков	



в контексте восприятия типа семейного воспитания.....	110	<i>КУЧЕРЕНКО С. В.</i>	
Применение техники осевого кодирования в сочетании с другими методами исследования личности.....	118	<i>АРТЕМЬЕВА Т. В.</i>	
Юмор в развитии интеллектуального потенциала детей.....	124	<i>ЗАЛЕВСКАЯ Я. Г.</i>	
Развитие Я-концепции будущих психологов методами глубинной психокоррекции.....	131		
ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ			
<i>ХРЕБИНА С. В., ЮНДИН Р. Н.</i>			
Психологические особенности проявления агрессивного поведения современных студентов.....	135	<i>МАРТЫНЮК О. Б., МОСИНА М. О.</i>	
Влияние детско-родительских отношений на профессиональную направленность подростков.....	142	<i>САФОНОВА Т. Н.</i>	
Агрессивное поведение: научное обоснование понятия и профилактическая работа среди подростков.....	146		
<i>КАПЛУНОВИЧ С. М., КАПЛУНОВИЧ И. Я.</i>			
Развитие когнитивных способно- стей учащихся посредством имплицитной помощи.....	153	<i>ХУСАИНОВА С. В., ГАЛИМОВ Р. Р.</i>	
Доминирующие стратегии поведения курсантов при разрешении конфликтных ситуаций в учебно-профессиональной деятельности.....	158		
		<i>БОРЦОВА М. В., НЕКРАСОВ С. Д.</i>	
Влияние организованных занятий с использованием электронных гаджетов на развитие начальных форм ответственности дошкольника.....	162	<i>СУЛТАНОВА И. В., МАМОНОВА А. А.</i>	
Влияние личностных характеристик детей подросткового возраста на формирование Интернет- зависимого поведения	167		
НАШИ АВТОРЫ.....	175		





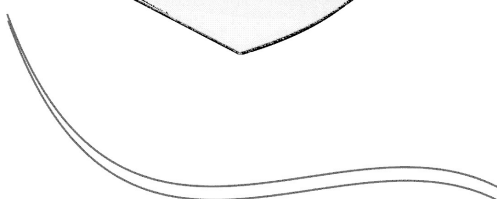
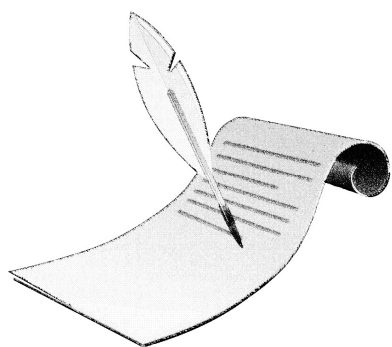
COLUMN OF CHIEF EDITOR	
<i>GLUZMAN A. V.</i>	8
HISTORY, THEORY AND METHODOLOGY OF PEDAGOGICAL EDUCATION	
<i>ROMAEVA N. B., ZAIKINA E. S.</i>	
Scientific Communications in the Professional Activity of a Modern Teacher.....	10
<i>DASHKUEVA P. V., MAGOMEDDIBIROVA Z. A.</i>	
The Current State of the Formation of Communicative Tolerance at School.....	16
<i>MILKEVICH O. A.</i>	
Social and Cultural Practices as Effective Means of Preventing Child Trouble.....	21
<i>RAZBEGLOVA T. P.</i>	
The Idea of Advanced Development and the Tasks of Education in the Information Age.....	25
MODERNIZATION OF PROFESSIONAL EDUCATION: TRENDS AND DEVELOPMENT VECTORS	
<i>GLUZMAN A. V., TIMIRGALEEVA R. R., GRISHIN I. YU., PEREVERZEV M. V.</i>	
Training of Future Specialists in the Field of the Hospitality Industry in the Context of New Technologies of Open Education.....	32
<i>BURA L. V.</i>	
Formation of Professional Identity of Undergraduate Students.....	41
<i>KRASNOSHLYKOVA O. G., SHEFER I. V., SADRETDINOVA M. V.</i>	
The Results of Studying Teachers’ Satisfaction with Their Professional Activities Based on the Case of the Regional Project “Teacher of the Future”.....	48
<i>ZAVRAZHIN S. A.</i>	
Pedagogy of Child Sexuality: the View of P. M. Foucault.....	62
<i>MIKHAYLOVA T. N.</i>	
The Value Attitude to the Profession as the Basis for the Upbringing and Education of Cadet of Higher Educational Institution of the Ministry of Internal Affairs of Russia.....	67
<i>KHRULEVA A. A.</i>	
Formation of Linguistic Personality as the Goal of Continuing Foreign Language Education.....	73
<i>GORBUNOVA N. V., KOMAROVA E. P., MAKHINA N. S.</i>	
The Civic Position of a Teacher in Modern Education.....	77
<i>GLUZMAN A. A.</i>	
Characteristics of the Content, Structure and Functions of the Pedagogical Activity of Teachers of Foreign Languages.....	83
INCLUSIVE EDUCATION OF THE XXI CENTURY: THEORY, EXPERIENCE, PROSPECTS	
<i>SKRIPNICHENKO V. V.</i>	
The Problem of Gender Education of Students with Intellectual Disabilities	93
<i>ABDULLIN A. G., BOBLETER D. A., KRYMGUZHINA Z. Z.</i>	
Polysystemic Approach to the Analysis of Theories of Special Psychology and Correctional Pedagogy to Help Children with Disabilities.....	99
THEORETICAL AND METHODOLOGICAL BASES AND MODERN PRACTICES OF PSYCHOLOGICAL SCIENCE	
<i>YUSUPOV P. R., MARDASOVA T. A., KUZMINA A. S.</i>	
Attributive Styles of Self-Attitude	



among Adolescents in the Context of the Perception of the Family Education Type.....	110	
<i>KUCHERENKO S. V.</i>		
Application of Axial Coding Techniques in Combination with Other Personality Research Methods...	118	
<i>ARTEMYEVA T. V.</i>		
Humor in the Development of the Intellectual Potential of Children...	124	
<i>ZALEVSKAYA YA. G.</i>		
Development of the Self-Concept of Future Psychologists by Deep Psychocorrection Methods.....	131	
PSYCHOLOGICAL SUPPORT OF THE EDUCATIONAL ENVIRONMENT		
<i>KHREBINA S. V., YUNDIN R. N.</i>		
Psychological Features of the Manifestation of Aggressive Behavior of Modern Students.....	135	
<i>MARTYNYUK O. B., MOSINA M. O.</i>		
Influence of Parent-Child Relations on the Professional Orientation of Adolescents.....	142	
<i>SAFONOVA T. N.</i>		
Aggressive Behavior: Scientific Substantiation of the Concept and Prevention Work with Adolescents....	146	
<i>KAPLUNOVICH S. M., KAPLUNOVICH I. YA.</i>		
Cognitive Development of Learners Through Implicit Assistance.....	153	
<i>KHUSAINOVA S. V., GALIMOV R. R.</i>		
Dominant Strategies of Cadets' Behavior in Resolving Conflict Situations in Educational and Professional Activities.....	158	
<i>BORTSOVA M. V., NEKRASOV S. D.</i>		
Influence of Organized Classes Using Electronic Gadgets on the Development of Primary Forms of Preschooler's Responsibility.....	162	
		
		<i>SULTANOVA I. V., MAMONOVA A. A.</i>
Influence of Personal Characteristics of Adolescents on the Formation of Internet-Dependent Behavior.....	167	



СТРАНИЦА ГЛАВНОГО РЕДАКТОРА



А. В. Глузман,
главный редактор журнала
«Гуманитарные науки»

УВАЖАЕМЫЕ ЧИТАТЕЛИ!

Предлагаем вашему вниманию третий номер журнала «Гуманитарные науки», который был подготовлен редакционной коллегией в течение летних месяцев 2020 года. Этот выпуск стал интересным обобщением размышлений коллег об опыте дистанционного обучения, который педагоги средней и высшей школы получили во втором полугодии прошлого учебного года. Новые формы онлайн-работы заставили многих из нас, в той или иной степени причастных к учебно-воспитательному процессу, задуматься над тем, каким должно быть образование и как следует организовать дистанционную работу с обучающимися. Не приходится сомневаться, что такая форма работы внесла свои коррективы в деятельность образовательных организаций разных типов и уровней, и уже сегодня ее результаты осмыслены в трудах академического сообщества.

Тема дистанционного обучения студентов и учащихся стала для российского и мирового образования одной из актуальных. Российская высшая школа, предоставляющая образовательные услуги в традиционном формате – как стало принято называть контактную работу с обучающимися, – оказалась перед выбором таких форм и методов обучения, которые бы позволили продолжить образовательный процесс в наиболее приемлемой для субъектов образования форме с сохранением высокого качества образовательных услуг. Сегодня, когда мы говорим о перспективах российского образования, все чаще обращаемся к полному опыту.

В первой рубрике журнала «История, теория и методология педагогического образования» представлены статьи, освещающие проблемы образования и совершенствования профессионализма педагога в информационную эпоху. В статьях ученых и практиков подни-



маются ставшие актуальными в период дистанционного обучения вопросы успешной социализации обучающихся и некоторые аспекты формирования коммуникативной толерантности, предопределяющие процесс социализации в современной школе.

Актуальным для специалистов с многолетним опытом работы в сфере образования является вопрос о профессиональном обучении. Рубрика *«Модернизация профессионального образования: тенденции и векторы развития»* содержит статьи, авторы которых рассматривают специфику профессиональной подготовки специалистов в разных сферах общественной деятельности. Формирование профессиональной идентичности обучающихся является одной из ключевых задач высшей школы и напрямую связано с заинтересованностью обучающихся в приобретении ими учебно-профессионального опыта и дальнейшем повышении уровня профессионального мастерства. В качестве одного из факторов, определяющих уровень профессиональной направленности личности, авторы приводят ценностно-эмоциональное отношение, благодаря которому личность утверждается в профессиональной среде. Профессионализация же личности, в свою очередь, влечет за собой изменение индивидуальных предпочтений, формируя профессиональное сознание, мышление и культуру.

Сегодня российская образовательная траектория обращена на поддержку инклюзивных форм обучения. Формирование общедоступной образовательной среды является приоритетным направлением средней и высшей школы. В рубрике *«Инклюзивное образование XXI века: теория, опыт, перспективы»* представлены статьи, в которых проанализирован опыт становления отечественного инклюзивного образования. Теоретические изыскания и практический опыт коллег особенно полезны и могут быть учтены сегодня при организации социально-психологической и педагогической поддержки обучающихся с инвалидностью и ограниченными возможностями здоровья. Кроме того, авторами рассмотрены актуальные для инклюзивной образовательной среды вопросы гендерного воспитания и

коррекционной работы с обучающимися с различными нозологиями. Пути разрешения проблемы полового воспитания обучающихся с интеллектуальными нарушениями видятся в поиске форм работы, направленных на половую идентификацию и последующее осмысление обучающимися собственного поведения в соответствии с социальными нормами.

Вторая тематическая часть журнала включает две рубрики – *«Теоретико-методологические основы и современные практики психологической науки»* и *«Психологическое сопровождение образовательной среды»*, в которых актуализированы современные психологические формы работы в образовательных организациях разных уровней, а также приведены результаты прикладных исследований, которые могут быть использованы в консультативной практике психолога или при организации коррекционной работы и психологической помощи. Материалы статей будут интересны как специалистам сферы образования, так и широкому кругу читателей.

Редколлегия журнала «Гуманитарные науки» благодарит всех авторов статей за проделанную работу и желает коллегам научных успехов в новом учебном году!

С уважением,
главный редактор журнала «Гуманитарные науки», доктор педагогических наук, профессор, академик НАПН Украины, Заслуженный работник образования Украины и Республики Крым

Александр Глузман





ИСТОРИЯ, ТЕОРИЯ И МЕТОДОЛОГИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Н. Б. Ромаева, Е. С. Заикина

УДК 378.046.4

НАУЧНЫЕ КОММУНИКАЦИИ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СОВРЕМЕННОГО ПЕДАГОГА



Споры о том, что педагогика – это наука или искусство, противопоставление педагогической науки и образовательной практики – остались в прошлом. Современный учитель учится сочетать достижения педагогической науки и собственное педагогическое мастерство. Чтобы соответствовать требованиям времени – профессиональным стандартам, проходить аттестацию, быть успешным, педагогу необходимо, начиная со студенческой поры и в течение всей профессиональной жизни, участвовать в научных коммуникациях. Изменились и научные коммуникации современного учителя – ему нужно обсуждать научные наработки, опыт коллег, делиться своими «педагогическими хитростями».

Как отмечает С. М. Медведева, последняя четверть XX века охарактеризовалась идеалом открытой науки, достаточно доступной для общественности и практических работников. По ее мнению, научные коммуникации как взаимодействие науки и государства, общественности, бизнеса, социальных групп – значимая практика информационного общества, без которой развитие современной науки невозможно [3]. На наш взгляд, это в полной мере касается и педагогической науки, ее взаимодействия с образовательной практикой и открытости для педагогических работников. Роль современного педагога – быть посредником между педагогической наукой и образовательной практикой, родительской общественностью.

Федеральный проект «Учитель будущего» Национального проекта «Образование» ориентирован на внедрение национальной системы профессионального роста педагоги-





ческих работников. При этом особо подчеркивается непрерывность профессионального развития педагога, что невозможно без его участия в научных коммуникациях.

Цель статьи – систематизировать знание в области научной коммуникации в педагогике и образовании, определить ее функции, формы и виды, показать значение для профессионального роста и самообразования педагога.

Понятие научной коммуникации достаточно новое, оформившееся первоначально в философии. Так, Дж. М. Оуэн под научной коммуникацией подразумевает обмен и обсуждение нового знания, появившегося в результате исследования автора [7].

При этом ряд авторов – О. В. Выдрин, В. Е. Чернявская и др. – предлагают дифференцировать понятия «коммуникация в науке» (профессиональное общение в научном сообществе, т. е. внутренние коммуникации) и «научная коммуникация» (взаимодействие научного сообщества и общества, т. е. внешние коммуникации). О. В. Выдрин считает, что научная коммуникация – это такой процесс взаимодействия, в котором участвует хотя бы один член научного сообщества [1].

А. Ш. Руди трактует научную коммуникацию как совокупность различных видов профессионального общения, имеющих место в научном сообществе; как главный механизм взаимодействия ученых и экспертизы научных достижений [5].

По мнению Т. А. Дуденковой [2], научная коммуникация – вид социальной коммуникации, которая имеет когнитивную специфику и ряд особенностей: предмет – специфическая научная проблематика; основное средство – специальный язык, особая среда – научное сообщество. Автор характеризует формальную научную коммуникацию как способ реализации информационной связи в области науки в соответствии с установленными официальными правилами, соответствующими нормами и ценностями научного сообщества; неформальную – как способ обмена информацией в неофициальной обстановке между субъектами, прямо или опосредованно связан-

ными между собой общими целями, установками, ожиданиями. При этом формальные и неформальные коммуникации взаимопроницают и дополняют друг друга.

Как видим, ключевыми словами в вышеприведенных дефинициях являются «новое знание / научный результат», «взаимодействие / общение», «научное сообщество». Анализ указанных дефиниций позволил предложить авторское видение исследуемого понятия в контексте педагогической науки и образовательной практики. *Научные коммуникации* в педагогике и образовании – это взаимодействие научных, научно-педагогических и педагогических работников с целью создания, обсуждения и внедрения результатов научных педагогических исследований, обмена опытом.

Э. М. Мирский и В. Н. Садовский определили виды научной коммуникации (автокommunikация, межличностная, внутригрупповая, групповая, международная, массовая), ее средства (вербальные, невербальные, искусственные), уровни (локальный, региональный, международный, глобальный) [4].

А. А. Широконова выделяет следующие функции научной коммуникации: созидательную, информационную, коммуникационную. Информационная функция научной коммуникации предполагает обсуждение, обмен научными идеями; коммуникативная – неформальное общение представителей научного общества; созидательная – продуцирование нового научного знания [6]. Формальные каналы коммуникации появились достаточно давно: журналы, встречи научных обществ. Библиотеки и конференции способствовали неформальному общению представителей науки. Научные публикации прошли путь от бумажных журналов, электронных архивов, электронных версий с гиперссылками, электронных журналов без бумажных аналогов до электронных изданий с новыми ресурсами (комментарии, обновления). Это создает условия для профессиональных дискуссий, в том числе с международным участием.

В «докомпьютерную» эпоху в научных коммуникациях преобладало личное взаимо-



действие, в настоящее время доминирует опосредованная коммуникация, электронные (цифровые) ресурсы общения. Они позволяют проводить консультации с отечественными и международными экспертами, быстро публиковать новую научную информацию, а также взаимодействовать с представителями власти, бизнеса, общественностью для обсуждения и внедрения научных результатов.

К ранним опосредованным формам научных коммуникаций можно отнести электронную почту, телефон. Электронная почта довольно долго занимала центральное место в коммуникативных практиках научных сообществ, так как позволяла привлекать всех участников сообщества. Преимущества – асинхронность и низкая стоимость, недостатки – не гарантирует конфиденциальности, может вызвать неполное понимание (например, из-за сложности перевода).

Телефонная связь как синхронная коммуникация предполагает уточнение в процессе общения, но иногда может иметь более высокую стоимость. Использование личной, телефонной, компьютерной коммуникации зависит от целей взаимодействия, однако ее сочетание носит синергетический, а не альтернативный характер.

По мнению А. А. Широкановой, к новым формам научных коммуникаций – публикации и обсуждения научных статей – можно отнести:

– электронные журналы, позволяющие осуществлять публикационную деятельность независимо от издательств или институциональных источников;

– «живые обзоры» (living reviews) – сборники обзорных, регулярно обновляющихся рецензируемых статей, созданных по заданию редакции экспертами;

– архивы препринтов (например <http://www.ssrn.com/>);

– институциональные порталы, (например, esosman.hse.ru – российский портал по социальным наукам, в котором собраны новости, научные публикации) [6].

Коммуникативную функцию на новом уровне выполняют Интернет-конференции,

форумы, блоги, социальные сети. Телеконференции (Интернет-конференции) появились в 80-х гг. XX века и содержат электронные сообщения, доступные подписчикам для обсуждения. Например, в ГБУ ДПО «Ставропольский краевой институт развития образования, повышения квалификации и переподготовки работников образования» уже стала традиционной Интернет-конференция «Качество современного образования: традиции, инновации, опыт реализации». Форумы, появившиеся в 90-х гг. XX столетия, – это организованная тематическая дискуссия с частичным самоуправлением и некоей социальной иерархией участников; размещаются на тематических порталах, на сайтах вузов. Как онлайн-архив дискуссия доступна и позволяет обращаться участникам к истории обсуждения вопроса.

Блоги получили распространение в 2000-е годы как форма коммуникации, имеют различную степень публичности (закрытое обсуждение – массовое обсуждение).

Примером педагогического блога может служить блог доктора педагогических наук, профессора А. В. Хуторского <https://a-khutorskoy.livejournal.com/>, где обсуждаются результаты исследований Научной школы человекообразного образования, ведущей свою деятельность на базе Института образования человека (Москва) (<https://eidos-institute.ru>), Белорусского государственного университета (Минск) (<https://www.bsu.by>), Центра дистанционного образования «Эйдос» (Москва) (<https://eidos.ru>), других образовательных учреждений, школ – инновационных площадок. За 2019 год предлагались для обсуждения обоснование педагогической футурологии как науки о прогнозировании образования человека посредством экстраполяции нынешних тенденций и предсказания последующего развития (А. В. Хуторской); разработка системы компетентностного подхода к созданию учебника педагогики с разделением компетенций и компетентностей, их диагностикой и оценкой; разработка не имеющей аналогов системы очных и дистанционных конференций для школьников «Эйдос» с использованием технологии «опэн-спэйс» и др. Также в цифровой образо-



вательной среде – в социальных сетях и форумах в течение года велись группы в форме научного и методического блогерства (<https://eidos-institute.ru/science/forum/>). Активная публикационная деятельность научной школы (примерно 150 ежегодных публикаций) отражена в Фейсбук (18 650 подписчиков) и других социальных сетях.

Коллективный блог по определенной теме – это сетевое сообщество как площадка для анонсирования и обсуждения научных и образовательных событий. Научные блоги содержат результаты исследований, способствуют распространению нового знания, повышают открытость публикаций и качество исследований. Социальные сети призваны создавать социальные связи между представителями профессионального сообщества или группами, служат для накопления тематической информации, оперативного информирования о предстоящих событиях, создания групп по интересам.

Например, на сайте <http://wiki.stavcdo.ru> функционирует 17 сетевых сообществ руководителей и педагогических работников Ставропольского края. Так, деятельность сетевого сообщества «Созвездие гуманитариев» осуществляется по следующим направлениям: «Русский язык и литература», «Иностранный язык», «История и обществознание» с целью поддержки сотрудничества педагогов в условиях сетевой среды. Сетевое сообщество учителей информатики «Инфомир» включает всех учителей информатики и преподавателей информационных дисциплин общих и средне-профессиональных образовательных организаций Ставропольского края. Основной задачей является обмен опытом между педагогами с целью повышения профессиональной компетентности и развития компетентности в области преподавания информационных дисциплин. В сообществе публикуются материалы по проводимым мероприятиям для педагогов, информация о готовящихся конференциях, материалы для подготовки к ГИА и организации профессиональной деятельности в рамках ФГОС.

Кроме того, на страницах сообщества размещен электронный конструктор урока, раз-

работанный преподавателями SKIRO ПК и ПРО, цель которого – помочь учителям систематизировать требования к современному уроку и составить алгоритм собственной деятельности при его моделировании.

Для учителей начальных классов создано сетевое сообщество «Мы вместе!!!», на страницах которого также размещен электронный конструктор урока, включающий общую характеристику современных образовательных технологий, специфическую для каждой из них структуру урока, а также систему методов и приемов обучения; технологические карты уроков и задания метапредметного содержания по основным предметам, разработанные учителями-практиками в рамках курсов повышения квалификации; опубликованы контрольно-оценочные материалы регионального мониторинга качества образования обучающихся 2–4 классов, задания красной метапредметной олимпиады для обучающихся, проявивших выдающиеся способности; содержится информация о проведении обучающих мероприятий (семинаров, вебинаров), конференций, конкурсов профессионального мастерства (лучшие работы публикуются на сайте), способствующие совершенствованию профессиональных компетенций учителей начальных классов; выложены материалы подготовки учащихся 4-х классов к написанию ВПР по основным предметам (русский язык, математика, окружающий мир).

Кроме того, в SKIRO ПК и ПРО функционирует сетевое сообщество руководителей общеобразовательных организаций, где обсуждаются актуальные вопросы: управление персоналом в образовательной организации в условиях внедрения и реализации профессионального стандарта педагога; индивидуальная траектория профессионального самосовершенствования педагога в условиях внедрения профессионального стандарта; организация аттестации в образовательной организации.

Также, на наш взгляд, следует включить в формы научных коммуникаций и проведение конкурсов, фестивалей профессионального мастерства как федерального («Учитель года» «Воспитатель года» и др.), так и регио-

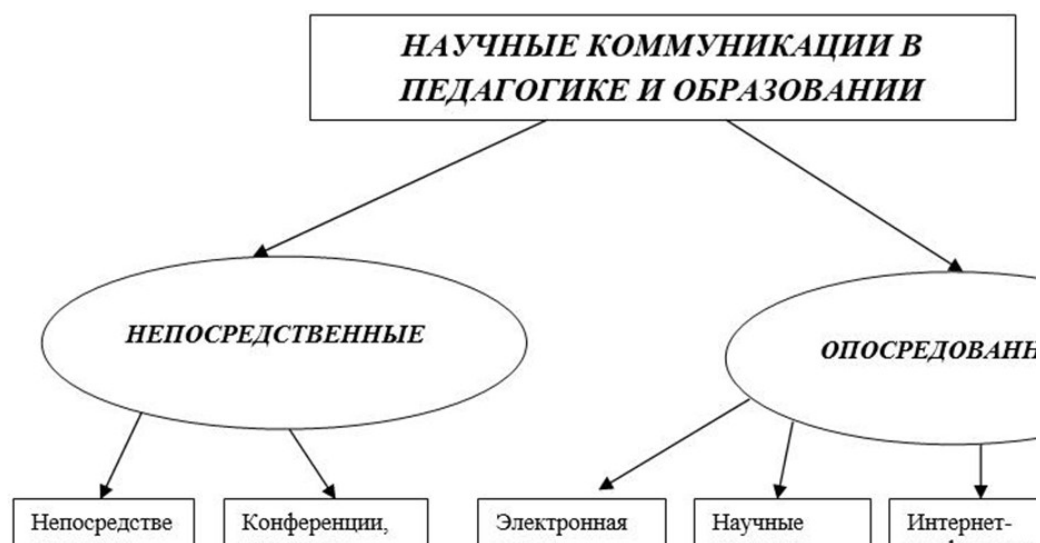


Рис. 1. Формы научных коммуникаций в педагогике и образовании

нального уровня (Краевой конкурс на лучшую методическую разработку «Интегрированная образовательная деятельность», «Работа с обучающимися, проявившими выдающиеся способности» и др.). Участие педагога в подобных мероприятиях предполагает использование последних достижений педагогики и психологии, педагогических инноваций, что обусловлено не только составом жюри, в котором всегда есть представители научного педагогического сообщества, но и стремлением самих педагогов внедрять педагогические новшества для повышения качества образовательного процесса.

Нами было проведено анкетирование для выявления форм научных коммуникаций среди педагогических работников Ставропольского края (253 респондента), которое позволило сделать следующие выводы:

- 37 % педагогических работников принимают участие в конференциях, в том числе интернет-конференциях;
- 56 % – пользуются научными журналами, в том числе электронными научными журналами;
- 87 % – пользуются электронными библиотеками;
- 32 % – участвуют в форумах, блогах;

– 41 % – состоят в сетевых сообществах педагогов.

Это свидетельствует, с одной стороны, о том, что происходит интеграция педагогической науки и образовательной практики через научные коммуникации, а с другой – о недостаточности научных коммуникаций и необходимости активизации указанного процесса. Таким образом, научные коммуникации в педагогике и образовании – это взаимодействие научных, научно-педагогических и педагогических работников с целью создания, обсуждения и внедрения результатов научных педагогических исследований, обмена опытом.

Анализ философской, социологической литературы позволил определить формы научной коммуникации, в том числе в педагогической науке и образовательной практике: непосредственные (непосредственное межличностное общение, конференции, дискуссии и др.) и опосредованные (электронная почта, научные журналы, электронные библиотеки, интернет-конференции, блоги, форумы, сетевые сообщества, конкурсы профессионального мастерства и др.).

На рисунке 1 представлены формы научных коммуникаций в педагогике и образовании, позволяющие осуществлять взаимодей-



ствии педагогической науки и образовательной практики.

Научные коммуникации являются неотъемлемой частью профессионального роста и самообразования современного педагога, начиная со студенческой скамьи. С распространением информационно-коммуникационных технологий, интернета в научных коммуникациях могут принимать участие как научные работники, так и педагогические и руководящие работники, заинтересованные в собственном профессиональном развитии, самообразовании.

АННОТАЦИЯ

В статье раскрывается значение научных коммуникаций в профессиональной деятельности современного педагога, предлагается дефиниция научной коммуникации в педагогике и образовании, описываются ее формы: непосредственные (непосредственное межличностное общение, конференции, дискуссии и др.) и опосредованные (научные журналы, электронные библиотеки, интернет-конференции, блоги, форумы, сетевые сообщества, конкурсы профессионального мастерства); приведены результаты анкетирования педагогов по вопросам участия в научных коммуникациях.

Ключевые слова: научная коммуникация, научное сообщество, педагог, педагогическая деятельность, повышение квалификации.

SUMMARY

The article reveals the importance of science communication in the professional activity of a modern teacher, offers a definition of science communication in pedagogics and education, describes its forms: direct (direct interpersonal communication, conferences, discussions, etc.) and indirect (scientific journals, electronic libraries, Internet conferences, blogs, forums, network communities, professional skill competitions); results of the survey of teachers on participation in science communication are presented.

Key words: science communication, scientific community, teacher, pedagogical activity, professional development.

ЛИТЕРАТУРА

1. Выдрин О. В. Научная коммуникация: к методологии исследования // Вестник Челябинского государственного университета. – 2009. – № 42 (180). – С. 112–117.
2. Дуденкова Т. А. Формальное и неформальное в научной коммуникации // Вестник Нижегородского университета им. Н. И. Лобачевского. Сер. Социальные науки. – 2010. – № 3 (19). – С. 128–134.
3. Медведева С. М. Научная коммуникация в современном мире: проблемы и перспективы // Вестник МГИМО-Университета. – 2014. – № 2 (35). – С. 253–255.
4. Мирский Э. М., Садовский В. Н. Проблемы исследования коммуникации в науке. Вступительная статья // Коммуникация в современной науке. Сборник переводов. – М.: Прогресс, 1976. – 440 с.
5. Руди А. Ш. Научная коммуникация и место в ней понятия устойчивости // Омский научный вестник. – 2012. – № 2 (106). – С. 115–118.
6. Широканова А. А. Новая роль и формы научной коммуникации в информационную эпоху // Социология. – 2013. – № 1. – С. 103–116.
7. Owen J. M. The Scientific Article in the Age of Digitization. – Dordrecht, 2007. – P. 25.





**П. В. Дашкуева,
З. А. Магомеддибирова**

УДК 378.1

СОВРЕМЕННОЕ СОСТОЯНИЕ ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНОЙ ТОЛЕРАНТНОСТИ В ШКОЛЕ

В последние годы одной из актуальных и обсуждаемых проблем стала проблема толерантности. Данная проблема широко освещается в российских и иностранных СМИ. Повышение актуальности данной темы обуславливается учащающимися случаями нетерпимости в отношении инакомыслящих людей, а также неумением грамотно и тактично излагать свое мнение. Формирование толерантности обретает особую значимость в условиях ухудшения уровня и качества жизни российского населения.

В рассматриваемом контексте молодежь выступает в качестве той социальной группы, которая требует к себе наибольшего внимания со стороны исследователей. Во многом это связано с маргинальностью молодежи, обусловленной поиском социальных ролей и статусной неопределенностью.

Все вышесказанное обуславливает необходимость исследования процесса формирования толерантности.

В общем виде целью нынешнего начального образования является освоение учащимися основ культуры поведения и базовых образовательных компетенций, которые обеспечивают освоение основных навыков учебной деятельности. Образовательный процесс также направлен на становление и развитие у учащихся коммуникативных и познавательных способностей. Немаловажным значением обладает оказание учащимся поддержки в получении и использовании ценностей и идеалов демократического общества (уважение прав других людей, ответственность, толерантность и др.).

Особое внимание должно уделяться учащимся старших классов, поскольку именно в данном возрасте происходит освоение способов и методов грамотной адаптации к окружающему миру. В старшем школьном возрасте происходит формирование мировоззрения и мировосприятия, которые будут определять в будущем способы поведения личности и ее жизненную позицию.

В настоящее время успешность во многом определяется наличием такой ценности, как толерантность. По разным причинам у российской молодежи толерантные установки обычными способами не формируются. Это особенно актуально в отношении подростков, имеющих отличия от основной массы сверстников. Это приводит к формированию неприятия себя как личности и к асоциальному, отклоняющемуся (девиантному) поведению.

Толерантность – это фактическая норма общения, связанная с самоопределением индивида, а также его целостности в общении и других видах деятельности.

Психологи рассматривают высокий уровень коммуникативности в качестве важнейшего условия успешной адаптации к социуму. Этим определяется практическая значимость развития и закрепления коммуникативных навыков в раннем возрасте [3, с. 68].

Владение коммуникативными навыками на высоком уровне способствует эффективному взаимодействию с окружающими в условиях разной деятельности. В то же время, несмотря на постоянно усиливающуюся потребность общества в коммуникабельных людях, современная система образования не делает упор на формировании коммуникативных навыков и толерантных установок.

В нашей стране проблема толерантности возникла не так давно. Ее появление, по нашему мнению, связано с ее огромной ролью в формировании целостного и продуктивного социума. Толерантность – важнейшая составляющая жизненной позиции зрелой личности, умеющей отстаивать свою позицию, не унижая других людей, их ценности и жизненную позицию.



Формирование толерантности и интолерантности происходит под воздействием семейного воспитания и отношений, складывающихся между членами семьи. Немаловажную роль в данном процессе играет влияние общения с окружающими, в том числе с ровесниками. Следует отметить, что процесс формирования толерантности характеризуется стихийностью.

Знание культуры других народов способствует развитию творческого начала. Такой человек будет свободен от ярлыков и предубеждений. Поэтому знакомство с культурой разных народов, этносов и национальностей – важнейший метод развития толерантности.

На основе вышесказанного сформулируем перечень педагогических задач культурного развития толерантности у учащихся старших классов:

- задача по развитию этнотолерантности;
- задача по воспитанию старшеклассников в духе мира;
- задача по всестороннему и глубокому овладению родной культурой;
- задача по воспитанию уважения к культуре, истории и традициям других народов;
- задача по формированию у старшеклассников представления о многообразии культур в мире;
- задача по обеспечению условий для интеграции старшеклассников в культуру других народов;
- задача по воспитанию позитивного отношения к культурным отличиям и различиям в традициях;
- задача по развитию знаний, умений и навыков производительного взаимодействия с представителями разных культур;
- задача по формированию и развитию позитивных ценностных ориентаций в отношении культурного достояния своего народа и других этносов, национальностей и народов;
- задача по развитию у старшеклассников способности к личностному культурному самоопределению;
- задача по формированию поликультурной среды, являющейся основой для взаимо-

действия субъекта с элементами культур других этносов, национальностей и народов.

Толерантность является личностным качеством, характеризуемым терпимым отношением к другим людям вне зависимости от их культурной, национальной или этнической принадлежности. Толерантность способствует формированию благоприятного психологического климата в отношениях [1, с. 56].

Основные уровни толерантности – цивилизационный, международный, этнический, социальный, индивидуальный. Первым уровнем предполагается отсутствие насилия в общении; вторым – обеспечение условий мирного сосуществования и сотрудничества стран; третьим – терпимость к чужим обычаям, образу жизни, идеям, мнениям, нравам, традициям и истории; четвертым – партнерское взаимодействие между разными социальными группами и властными структурами общества. Последний пятый уровень предполагает уважение к другой личности, а также понимание и уважение чужих взглядов.

Перечень функций толерантности довольно широк:

- мирообеспечивающая функция (обеспечение мирного и гармоничного сосуществования представителей разных наций, этносов и групп; определение многомерности взглядов и среды);
- психологическая функция (формирование и развитие этнического самосознания; обеспечение социальной и этнической самоидентификации; нормализация психологической атмосферы в обществе);
- регулирующая функция (ориентация отношений на уважение, равноправие и свободу; сдерживание неприязни либо замена ее на позитивное отношение);
- воспитательная функция (обеспечение успешной социализации; обеспечение передачи опыта положительного социального взаимодействия; развитие сопереживания, нравственного понимания);
- коммуникативная функция (установление конструктивного общения с представителями разных групп; развитие готовности к пониманию, сотрудничеству и общению);



– креативная функция (создание условий для творческого самоутверждения и самореализации; создание условий для безопасно-го проявления творческой активности и дивергентности; обеспечение возможности творческого преобразования окружающей среды);

– культуросохраняющая функция (обеспечение сохранения и приумножения культурного опыта общества, этноса, группы).

Важнейшим фактором формирования толерантности выступает приобретение личностью социально значимых норм и усвоение ею правил поведения. В современном мире существует некая система ценностей, закрепленная на уровне национального законодательства каждого государства. Данная система ценностей охватывает уважение человеческой жизни; сочувствие, сопереживание, сострадание; непричинение физических и нравственных страданий; следование правовым нормам; ненасильственное разрешение конфликтов; презумпцию прав личности.

В качестве еще одного фактора развития толерантной личности выступает стремление индивида к самообразованию, расширению кругозора и развитию собственного мировоззрения. Формирование толерантного окружения в образовательной среде любого образовательного учреждения затрагивает разные аспекты в пространственной организации жизни и деятельности человека, в т. ч. методологический, психолого-педагогический и социологический аспект.

Идеи формирования толерантной среды в образовательных учреждениях присуща определенная специфика, заключающаяся в том, что данная идея обретает в указанных условиях дополнительную межличностную окраску. Специальной ценностью образовательного процесса традиционно признается взаимодействие с другими людьми, в рамках которого происходит личностное становление и обретение опыта. Благодаря коммуникативному взаимодействию познания о ценностях переводятся в реально действующие, адекватно понимаемые мотивы поведения. Значения ценностей усваиваются учащимися и становятся их личностными смыслами. В резуль-

тате нравственное и духовное становление обретает необходимую полноту и целостность. Очень важно, чтобы переходы между разными аспектами воспитательных итогов были постепенными и последовательными [5, с. 98].

В ходе учебной и внеклассной деятельности особым значением обладают тренинги. На тренингах могут использоваться различные методики и упражнения (обмен ролями, «поэма о толерантности, «Я-высказывание» и др.). Воспитание школьников в духе толерантности способствует решению задачи по раскрытию смысла и сущности человеческого бытия, позволяя осознавать методы и характер взаимодействия с окружающей действительностью.

Воспитательный и образовательный процесс в условиях толерантной среды заключается в понимании личностью своего места в мире, а также в овладении методами взаимодействия с окружающей средой. В конечном счете, речь идет о том, что толерантность – личностно-важная ценность.

Формирование толерантной среды – это процесс, состоящий из нескольких этапов, который предполагает целенаправленную деятельность всех субъектов образовательного сообщества. При формировании толерантной среды необходимо работать над устранением деструктивных факторов, вызывающих интолерантность.

Существующие сегодня тенденции в образовательной сфере свидетельствуют о том, что в качестве ключевого метода формирования и развития толерантности выступает культурологический подход. Он нацеливает образовательную систему на продуктивный диалог с культурой человека, способного к культурному саморазвитию. Культурологический подход обуславливается объективной связью индивида с культурой как системой ценностей. По словам Е. В. Бондаревской, коммуникативная культура личности выполняет особую функциональную нагрузку. Приобщиться к ней можно посредством форм, соответствующих новой парадигме в педагогике с акцентом на личностно-ориентированное образование. Указанное положение выступает в качестве мето-



дологического ориентира в решении актуальных проблем в сфере образования.

В качестве основных факторов развития личности выступают предметно-практическая деятельность и взаимодействие между людьми. Отношения между людьми (в т. ч. в процессе обучения) должны базироваться на субъектно-субъектном подходе, при котором субъекты общаются и взаимодействуют на равных. При соблюдении данного условия происходит установление не межролевого контакта «педагог-учащийся», а межличностного, приводящего к возникновению диалога, открытости и большей восприимчивости к воздействиям одного субъекта коммуникативного взаимодействия на другого. Все это способствует формированию оптимальной базы для позитивных изменений во всех сферах общения (поведенческой, эмоциональной, познавательной).

Переход к равноправному демократическому общению требует готовности со стороны обоих участников общения. Следовательно, возникает потребность в формировании гуманистического коммуникативного ядра личности у педагога и учеников. Содержание категории «коммуникативное ядро личности» включает всю совокупность психологических свойств, сформировавшихся у индивида и проявляющихся в ходе коммуникативного взаимодействия. Каждый субъект общения должен развивать культуру общения, формируя положительный опыт, вырабатывая способность видеть в людях высшую ценность, а в собеседнике – личность, такую же значимую, как и он сам.

По словам Б. Г. Ананьева, ключевая характеристика общения заключается в способности выстраивать отношения с окружающими. Наряду с этим, общение – это не только социальное явление, но и индивидуальное. Оно заключается не только в познании собеседника и выстраивании взаимоотношений с ним, но также в познании индивидом самого себя и своего внутреннего мира [2, с. 105].

Внутренний аспект коммуникативного взаимодействия состоит в познании субъектами общения друг друга, самих поступков с

учетом полученных познаний, а также в преобразовании внутреннего мира субъектов общения. Таким образом, можно с уверенностью говорить о наличии взаимной связи между следующими аспектами:

- межличностными отношениями и информацией о людях;
- общением и внутренним преобразованием индивида;
- коммуникацией и саморегуляцией поступков человека в ходе общения.

Успешность коммуникативного взаимодействия в значительной степени зависит от уровня коммуникативной культуры, то есть от способности организовать целостный процесс общения. Рассмотрим три обязательных условия становления и развития культуры общения (коммуникативной культуры):

- первое условие заключается в понимании психологических аспектов и закономерностей общения.
- второе условие – использование всех способов коммуникативного взаимодействия.
- третье условие – формирование коммуникативной мотивации.

Первым условием предполагается не только понимание психологических аспектов и закономерностей общения, но также их учет в процессе коммуникативного взаимодействия со школьниками. Для этого необходимо выстраивать процесс обучения по аналогии с моделью общения. Для придания процессу обучения признаков и черт процесса общения необходимо перейти с учащимися на личностное общение. Это способствует созданию в аудитории положительного психологического микроклимата.

Вторым условием предполагается использование таких способов коммуникативного взаимодействия:

- информационного (обмен чувствами и мыслями между педагогом и учащимися);
- перцептивного (восприятия друг друга как личностей, не обращая внимания на статус педагога и ученика);
- интерактивного (взаимодействие педагога с учащимися на основе какого-либо вида деятельности, помимо учебной).



Третье условие заключается в формировании и развитии коммуникативной мотивации, то есть потребности, побуждающей учеников включаться в коммуникативный процесс для изменения отношений с собеседником. Коммуникативное взаимодействие должно выстраиваться таким образом, чтобы учащиеся постепенно овладевали речевым материалом, умениями и навыками общения.

Существует множество стимулов для развития мотивации к общению. К их числу относятся все формы групповой деятельности и метод проблемного обучения. Групповая деятельность развивает способность к взаимодействию, умение работать в команде, прислушиваться к мнению партнеров, уважать их позицию, грамотно и тактично высказывать свою точку зрения. Метод проблемного обучения обеспечивает условия для эффективного решения задач воспитательного характера.

Почти в каждом методе предполагается использование коллективной совместной деятельности. Групповая работа способствует активизации коллектива и повышению эффективности совместной деятельности. В системе коллективных (групповых) действий формируются конструктивные языковые умения и навыки, способствующие внутренней мобилизации личностных возможностей школьников [7, с. 113].

Отдельно стоит обратить внимание на то, что ролевое общение, находясь в постоянном взаимодействии с личностным, выступает в качестве его условия и предпосылки. Ролевое общение чрезвычайно распространено в нынешних условиях. Благодаря ему обеспечивается взаимодействие в таких ситуациях, как «педагог-ученик», «руководитель-подчиненный» и др. Главным преимуществом ролевого (официального) общения является формирование необходимых навыков продуктивного общения и переход к более высокому уровню коммуникативного взаимодействия. Школьники учатся самостоятельной разработке стратегий общения.

АННОТАЦИЯ

В статье рассматривается процесс формирования коммуникативной личностной куль-

туры, а также возможность педагогического обеспечения данного процесса. Статья содержит рекомендации по формированию у учащихся старших классов коммуникативной толерантности через просветительскую деятельность.

Ключевые слова: коммуникативность, толерантность, социальная группа, общение, педагогические задачи.

SUMMARY

The article reveals the process of forming a communicative personal culture as well as the possibility of pedagogical support of this process. The article contains recommendations on the formation of communicative tolerance among senior school students through educational activities.

Key words: communicativeness, tolerance, social group, communication, pedagogical tasks.

ЛИТЕРАТУРА

1. Алёксеева Л. И. Психологические особенности межэтнического восприятия подростками друг друга: автореф. дисс. ... канд. психол. наук. – М., 1994. – 23 с.
2. Бардиер Г. Л. Социальная психология толерантности. – СПб.: Изд-во С.-Петерб. ун-та, 2005. – 118 с.
3. Зилькорнеева Л. И. Понятие «толерантность» в современной науке: критерии и индикаторы // Молодой ученый. – 2015. – № 3. – С. 1000–1002.
4. Мудрик А. В. Общение как фактор воспитания. – М., 1984. – 112 с.
5. Степанов П. А. Как воспитать толерантность? // Народное образование. – 2001. – С. 91–97.
6. Толерантное сознание и формирование толерантных отношений (теория и практика) // Сборник научно-методических статей. – М., 2002.
7. Тишков В. А. Толерантность и согласие в трансформирующихся обществах // Культура мира и демократии: учебное пособие. – М., 1997. – 420 с.
8. Толстикова С. Н. Развитие коммуникативной толерантности у будущих социальных педагогов системы образования: дисс. ... канд. психол. наук. – Калуга, 2002. – 177 с.



О. А. Милькевич

УДК 37

СОЦИАЛЬНО-КУЛЬТУРНЫЕ ПРАКТИКИ КАК ЭФФЕКТИВНОЕ СРЕДСТВО ПРОФИЛАКТИКИ ДЕТСКОГО НЕБЛАГОПОЛУЧИЯ

Рассмотрение эффективности социально-культурных практик в профилактике детского неблагополучия определяется совокупностью причин: функционирование учреждений культуры и образования в условиях ограниченных ресурсов; недостаточная эффективность реализуемых мер помощи семье и детству; усиление негативных характеристик детства как социальной группы; снижение доступности для некоторых категорий семей и детей основных услуг и благ, определяющих их благополучие. Опираясь на результаты исследования М. М. Плоткина, Л. Б. Шнейдер, В. Г. Крысько, Г. И. Репринцевой и др. [10], можно утверждать, что именно семья и детство как сложные по своей природе и взаимозависимые социокультурные феномены определяют социальное благополучие территории, ее образовательный и культурный потенциал. В исследованиях Л. С. Алексеевой, О. А. Дорожкиной, Ж. А. Захаровой, И. И. Осиповой и др. представлены сущность и процессные характеристики профилактики социального сиротства и семейного неблагополучия.

Цель статьи – систематизировать представление о сущности и классификации социально-культурных практик, а также результатов изучения их эффективности в профилактике детского неблагополучия.

Актуальность рассматриваемого вопроса обусловлена востребованностью исследований, определяющих эффективные средства профилактики детского неблагополучия.

В контексте проводимого исследования профилактика детского неблагополучия харак-

теризуется как система мер государственно-общественного характера, направленная на обеспечение успешного социального функционирования и социализации детей. В узком смысле профилактика детского неблагополучия может быть охарактеризована как направление деятельности учреждений и / или специалистов, ориентированных на работу с семьями и детьми; процесс непосредственного взаимодействия специалистов с семьей и детьми [9].

Совокупность обозначенных контекстов рассмотрения понятия «профилактика детского неблагополучия», а также результаты исследования В. В. Николиной, О. Е. Фелеловой [7] позволяют обозначить особенности социально-культурной практики как средства профилактики детского неблагополучия:

- это разновидность общественно-полезной деятельности, направленной на решение социально-значимой проблемы;

- содержание данной практики предполагает освоение социальных и культурных норм, ценностей, смыслов всеми участниками, обогащая социально-культурный опыт каждого, определяя успешность вхождения личности в изменяющееся пространство ценностей и смыслов;

- изменения, происходящие в процессе и по итогам социально-культурных практик, отражают количественные и качественные преобразования ее участников и социально-культурной ситуации, формирующиеся ценностно-содержательные аспекты практики взаимодействия с различными категориями семей и детей;

- взаимодействие различных участников социально-культурных практик определяет обретение ими социально-значимых качеств (инициативность, дисциплинированность, организованность, социальная ответственность и др.), характеристик (социальная открытость, направленность на взаимодействие с другими), умений (умение анализировать, обобщать, проектировать, работать в команде и др.), которые повышают социальную эффективность личности.

Представленные в научной и методической литературе социально-культурные прак-



тики могут быть классифицированы по различным основаниям:

- по управляемости (стихийная и специально-организованная);
- по охвату и содержанию (духовно-нравственная, патриотическая, экологическая, трудовая и др.);
- по формируемым ценностям (индивидуальная, коллективная, общественная);
- по социальной направленности (социально одобряемая и социально неодобряемая);
- по масштабу осваиваемого личностью или группой людей социального опыта и преобразований по итогам социально-культурной практики (социально-культурные практики конкретного сообщества, общины, этнической группы, территории, региона, страны или мира).

Представленная классификация социально-культурных практик не охватывает всего их многообразия, однако позволяет в рамках условно представленных границ той или иной группы практик более детально изучить и описать их специфику с учетом того процесса или объекта, в отношении которого рассматриваются социально-культурные практики.

В рамках проводимого исследования проблемы профилактики детского неблагополучия был изучен опыт деятельности учреждений культуры и образования городов Березники, Соликамск, Соликамский и Чердынский муниципальные районы.

Среди социально-культурных практик, ориентированных на взаимодействие с семьями и детьми, широкое распространение получили:

1. Фестивальное движение, прямо и косвенно пропагандирующее ценности семьи, базовые национальные ценности (например, фестивали «Лада», «Дерзания», «Огни Гефеста», «Зов Пармы», Фестиваль небесных фонариков, Фестиваль черничного пирога и др.);
2. Образовательные и культурно-просветительские проекты, охватывающие множество форм взаимодействия различных субъектов (Академии родительского образования, родительские клубы, школы, форумы; тематические вечера; благотворительные концерты; конкурсные программы; интерактивные площадки; летний открытый театр, выставки под открытым небом, публичные лекции, флэш-мобы, презентация опыта семейного воспитания, квесты для родителей и детей).

Социально-культурные практики, ориентированные на обогащение социально-культурного опыта практикующих специалистов учреждений культуры и образования, а также будущих специалистов, включают в себя:

1. Конкурсное движение (региональный конкурс методических разработок «Формы работы с различными категориями семей»; всероссийский конкурс проектов «Социально-культурное партнерство в профилактике детского неблагополучия»; конкурс «Отдыхаем всей семьей»; конкурс эссе на нравственные, этические, профессионально-значимые темы, конкурс проектов и др.).

2. Диссеминация опыта, охватывающая проведение мастер-классов практикующими специалистами, Недель педагогического мастерства, Образовательных сессий. Данная группа социально-культурных практик способствует формированию норм и моделей отношения с различными категориями детей, семей, специалистов, расширению практики партнерства в профилактике детского неблагополучия, закреплению ценностей семьи и детства.

3. Коммуникативные практики, охватывающие дискуссионные площадки, дискуссионный клуб и позволяющие организовать открытое обсуждение возникающих проблем с коллегами, с представителями различных структур, спрогнозировать возможные трудности реализации того или иного проекта по решению конкретной задачи.

Представленные в научной литературе авторские подходы к оценке эффективности педагогических технологий и форм, включая социально-культурные практики, сформировались в контексте социологии, экономики [1; 5; 14; 15]. Авторы однозначно признают значимость социальной составляющей, отражающей консолидацию усилий некоторых субъектов в решении социально-значимых

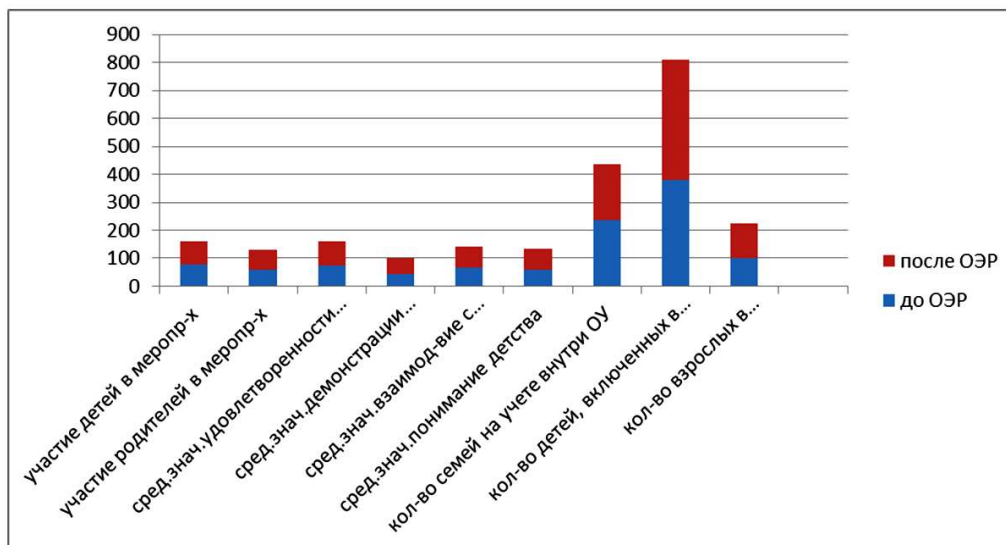


Рис.1. Динамика показателей отсроченного социального результата и социального эффекта

задач, ценностный компонент партнерства, его направленность на создание и трансляцию определенной культуры отношений.

Сводные результаты изучения показателей, характеризующих отсроченный социальный результат и социальный эффект, представлены на рисунке 1. Отметим, что характеристика системы критериев и показателей представлена в ранее опубликованных работах автора [9] и не являются предметом рассмотрения в данной статье.

Положительная динамика показателей отсроченного социального результата и социального эффекта социально-культурного партнерства учреждений культуры и образования в профилактике детского неблагополучия свидетельствует об эффективности проводимой опытно-экспериментальной работы, охватывающей представленные выше социально-культурные практики.

Социально-культурные практики представляют собой эффективное средство профилактики детского неблагополучия. Представленная классификация социально-культурных практик по различным основаниям обогащает теорию социально-педагогической деятельности. Практическая значимость проведенного исследования обеспечивает возможность транс-

ляции наиболее эффективных социально-культурных практик в деятельность различных субъектов системы профилактики детского неблагополучия (учреждения образования, культуры, социальной защиты, здравоохранения, комитетов и учреждений по делам молодежи и спорта и др.).

АННОТАЦИЯ

Статья содержит результаты исследования проблемы профилактики детского неблагополучия, а также возможностей социально-культурных практик в ее решении. Представленное видение сущности профилактики детского неблагополучия позволило определить направленность исследовательского поиска. Классификация социально-культурных практик не охватывает всего их многообразия, однако позволяет в рамках условно представленных границ той или иной группы практик более детально изучить и описать их специфику и особенности с учетом того процесса или объекта, в отношении которого рассматриваются социально-культурные практики. Результаты эмпирического этапа исследования подтверждают эффективность социально-культурных практик в профилактике детского неблагополучия.



Ключевые слова: социально-культурные практики, профилактика детского неблагополучия.

SUMMARY

The article presents the results of a study of the problem of prevention of children's ill-being, as well as the possibilities of socio-cultural practices in its solution. The presented vision of the essence of the prevention of children's ill-being allowed us to determine the direction of the research search. The classification of socio-cultural practices does not cover all their diversity, however, it allows within the framework of the conditionally presented boundaries of a particular group of practices to study and describe in more detail their specifics and features, taking into account the process or object in relation to which socio-cultural practices are considered. The results of the empirical stage of the study confirm the effectiveness of socio-cultural practices in the prevention of children's ill-being.

Key words: socio-cultural practices, the prevention of children's ill-being.

ЛИТЕРАТУРА

1. Абубакиров Р. Ф. Развитие партнерских отношений в социальной сфере российской экономики [Электронный ресурс] // Проблемы современной экономики. – 2008. – 1 (25). – URL: <http://www.m-economy.ru/art.php?nArtId=1880> (дата обращения: 15.03.2018).
2. Алексеева Л. С. Работа с семьей как стратегическое направление деятельности учреждений социальной сферы // Отечественный журнал социальной работы. – 2011. – № 3. – С. 54–61.
3. Дорожкина О. А. Работа с семьей – надежная профилактика социального сиротства // Социальная педагогика в России. Научно-методический журнал. – 2008. – № 3. – С. 21–24.
4. Захарова Ж. А. Социально-педагогические аспекты трудового воспитания воспитанников детских домов и замещающих семей // Актуальные проблемы образования и общества: сборник научных трудов по материалам Международной научно-практической конференции. – Ярославль: Ярославская

государственная сельскохозяйственная академия, 2018. – С. 139–143.

5. Кизилова И. Н. Формирование инновационных методов управления в сфере культуры: автореф. дисс. ... канд. эконом. наук. – СПб., 2011. – 24 с.

6. Кречетова Г. А. Культурный смысл образования как средство воспитания и развития личности обучающегося // Актуальные вопросы педагогики и психологии. Сборник статей победителей III Международной научно-практической конференции / под общей редакцией Г. Ю. Гуляева. – 2017. – С. 18–21.

7. Николина В. В., Фефелова О. Е. Социокультурная практика в современном образовании // Современные проблемы науки и образования. – 2016. – № 4.

8. Осипова И. И. Система предотвращения социального сиротства: дисс. ... д-ра социол. наук. – Нижний Новгород, 2009. – 329 с.

9. Перлова Ю. В., Милькевич О. А. Исследование инновационных семейно-ориентированных форм профилактики детского неблагополучия: монография. – Уфа: Аэтерна, 2018. – 154 с.

10. Плоткин М. М. [и др.] Специфика семейно-ориентированной модели обеспечения социальной безопасности детей: научно-методическое пособие. – Новосибирск: Изд. АНС «СибАК», 2015. – 146 с.

11. Поддубная Т. Н., Агошкова О. А. Тенденции социально-педагогической защиты детства в современных условиях // Вестник Адыгейского государственного университета. Серия 3: Педагогика и психология. – 2015. – № 1 (157). – С. 88–96.

12. Приступа Е. Н. Тенденции и лучшие практики социального партнерства в социальной сфере в области семьи и детства // Технологии социальной работы в образовательной практике: коллективная монография / отв. ред. А. Ю. Нагорнова. – Ульяновск, 2016. – С. 19–28.

13. Сеппянен Т. П. Социально-педагогическая профилактика неблагополучия детей в условиях сельского муниципального района: дисс. ... канд. пед. наук. – М., 2014. – 205 с.



14. Шипитько А. Б. Оценка системы социального партнерства в условиях модернизации социально-трудовых отношений [Электронный ресурс] // URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/otsenka-sistemy-sotsialnogo-partnerstva-v-usloviyah-modernizatsii-sotsialno-trudovyh-otnosheniy> (дата обращения: 05.12.2019).

15. Экономическая теория: учеб. для студ. высш. учеб. заведений / под ред. В. Д. Камаева. – М.: ВЛАДОС, 2002. – 640 с.



Т. П. Разбеглова

УДК 1:37

ИДЕЯ ОПЕРЕЖАЮЩЕГО РАЗВИТИЯ И ЗАДАЧИ ОБРАЗОВАНИЯ В ИНФОРМАЦИОННУЮ ЭПОХУ

В течение последних десятилетий состояние образования определяется как кризисное. Это имеет естественную причину в ускоренном развитии культуры, быстрой смене культурных ценностей и ориентиров. Система образования, как и любая система, стремящаяся на этапе становления к утверждению своей структуры и стабилизации, не успевает за прогрессивными изменениями в культуре и старается постоянно «догонять» их. Для образования это является серьезной проблемой, так как оно вынуждено объединить, иногда насильственно, традиционализм (содержательный, методологический и методический) как базовое состояние собственной системы с инновационностью, которой требуют постоянные культурные преобразования. Именно это противоречие является ис-

точником постоянного реформирования образовательной системы в конце XX – начале XXI веков.

Современное развитие общества, определяющееся как информационное общество, требует системных преобразований и реформирования в области образования и педагогики. В контексте процессов развития современного общества одной из приоритетных сфер становится опережающее развитие образования и человеческого потенциала.

Термин «опережающее развитие» используется в государственных программах развития, в том числе и развития системы образования. Наиболее частое его применение мы встречаем в экономической сфере, где под данным термином понимается интенсивный рост экономического потенциала, опережающий не только настоящее, но и прогнозируемое состояние экономики. Однако, как это указывается в правительственных документах, с учетом скорости изменения требований экономики становится необходимым ускоренное развитие всей системы образования, которая должна ориентироваться на возрастающую потребность в области профессионализации, покрывающей растущий спрос на квалифицированные кадры. Иначе говоря, образование сегодня должно обеспечить потребности современного культурного состояния.

Однако термин «опережение» имеет явно выраженный смысл направленности развития в будущее, формирование и реализацию не только современных, но будущих идеалов и ценностей. Трансляция идеи опережающего развития в систему образования побуждает поставить вопрос об опережающем образовании.

Применительно к педагогике и образованию термин «опережение» имеет достаточно широкий, неоднозначный смысл. Как отмечает М. Д. Китайгородский [2], понятие «опережение» рассматривали и используют в своих исследованиях ученые из разных областей науки – в психологии Л. С. Выготский, в философии образования – Б. С. Гершунский, А. Д. Урсул, К. К. Колин, в педагогике – Я. А. Коменский, К. Д. Ушинский, М. Д. Даммер,



В. А. Слостёнин, И. Ф. Шишкин, в системе общего образования – Б. С. Гершунский, Б. М. Бим-Бад, С. Н. Лысенкова, И. П. Волков, В. Ф. Шаталов, В. Д. Шадриков, в системе профессионального образования – А. М. Новиков, П. Н. Новиков, В. А. Ермоленко, Л. М. Кустов, А. И. Субетто и др. Смысл и содержание данного термина вариативны. Мыслители прошлого понимали под ним в большей степени развитие личности в процессе образования. Этот смысл имеет, в частности, и знаменитое высказывание Я. А. Коменского «учить всех всему», восходящее к его идее «Пансофии» – «Всеобщей мудрости» как важнейшей миссии образования в качестве средства усовершенствования человечества. Образование должно в своей идее «опережать» развитие человечества, быть направлено на его будущее совершенство.

Многие авторы анализируют опыт использования опережающего метода в педагогической практике, констатируя такие его позитивные черты, как, например, возможность сочетать последовательность изучения со скачком, прогнозируя тем самым развитие заложенных знаний в будущем обучении.

Сегодня система образования ориентируется на такие особенности современной культуры, как преобладание инновационности над традиционностью, преобладание инструментальных ценностей над универсальными, демократическую систему власти, массовизацию во всех сферах культуры, преобладание активной деятельной позиции в системе ценностей, технизацию средств, изменение коммуникативных практик и другие. Сама необходимость идти в ногу со временем, «догонять» быстро развивающуюся культуру, является кардинальным изменением самой сути образования, в основе которого лежит идея сохранения и воспроизводства культуры, совокупного духовного, материального, технологического опыта. Образование имеет два смысловых вектора: первый направлен в прошлое – на воспроизводство культурных форм и ценностей, их сохранение, освоение духовного, научного, технического опыта человечества. Второй вектор направлен в

будущее – на развитие, приумножение культурного опыта. Современная инновационная культура характеризуется повышенной динамичностью, инновационностью, что смещает расположение векторов образования в сторону будущего.

В контексте современных социокультурных подходов к образованию необходимо определить понятие «опережающее развитие» как требование соответствия целей, смыслов, идеалов и результатов образования не только сегодняшнему, но уже завтрашнему дню. Поступающий сегодня в школу первоклассник или поступающий в вуз абитуриент, возможно, закончат свое обучение тогда, когда мир будет иметь уже иную социокультурную конфигурацию, иное технологическое состояние и иные формы коммуникации. Таким образом, термин «опережающее развитие» применительно к образованию означает устремленность в будущее, *соответствие* будущему. Опережающее образование направлено на «производство» человека будущего.

Опережающее развитие и проблема ценностных ориентаций образования. При всем многообразии ценностей образовательной сферы их можно условно разделить на две основные группы: ценности сохранения существующего порядка вещей и ценности его преобразования. Эволюционное развитие общества неизбежно видоизменяет институт образования. Именно благодаря своевременной и эффективной модернизации образования общество может развиваться. Большое значение имеет смена ценностных ориентаций образования, которая связана с тем, что требования практической жизни выступают на первый план. Особенно ярко такую смену ориентации образования можно проследить на примере развития профессионального образования. Именно с системой профессионализма, включенных в образовательный институт, в настоящее время связана ценностная нагрузка понятия «образованный человек», составляющая основную социальную ценность образования.

В истории развития образования происходил постепенный переход от образования как



воспитания к образованию как социально-экономической подготовке, от личностно-ориентированного образования к массовому. Это с неизбежностью меняет ценностные ориентиры образовательной системы.

Необходимо обратить внимание на изменение смысловых акцентов в понятии гуманизма, гуманистического общества и гуманистической личности, что находит отражение в переориентации гуманистического содержания образования. Перед лицом глобальных проблем, во весь рост вставших сейчас перед человечеством, традиционное образование вынуждено перестраивать свои концептуальные основания, методы, принципы для соответствия требованиям времени.

На современном этапе ценностные ориентиры образовательной деятельности определяются тремя аспектами ее аксиологии: формирование человека, стабилизация общества и развитие культуры. На указанных аспектах базируются основные образовательные стратегии современности. Во-первых, сохраняются гуманоцентрическая ориентация образования на удовлетворение интеллектуальных, социальных, духовных потребностей личности в процессе ее самоактуализации. Во-вторых, это реализация культуротворческой миссии образования. В-третьих, это использование сферы образования для формирования нового типа глобальных индивидуальных и социальных потребностей в контексте гармонизации отношений между обществом и природой, обществом и личностью. В единстве этих стратегий образование должно играть весомую роль в построении общества будущего, согласующегося с ноосферной концепцией как его программой.

Идея ноосферы как нового эволюционного состояния человечества, разработанная в XX веке Т. Шарденом, Э. Леруа и В. Вернадским, представляет собой синтез экологических, интеллектуальных, технических (на современном этапе информационных) преобразований, в единстве которых происходит формирование сферы разумного взаимодействия человека, общества и природы. Включенность в этот процесс системы образования

является абсолютно необходимой, поскольку именно в процессе образования формируются новые качества человека как носителя ноосферного мышления.

В XXI в. идея ноосферы получила жизнь в концепции устойчивого развития. Эта концепция требует тотальной трансформации всего общества – отказа от традиционных способов производства и потребления, от системы ценностей, норм поведения, форм коммуникации индустриального общества. В этом смысле устойчивое развитие является первым этапом создания ноосферы.

Опережающее развитие, которое понимается как становление ноосферной культуры, имеет своей целью важное преобразование – формирование сознания, опережающего бытие. В этом состоянии сознание формирует образ будущего на основе глобального эволюционного процесса, имеющего свои цели и задачи. Это можно рассматривать как универсальную стратегию развития культуры.

Новая стратегия определяет изменения в научно-образовательной сфере. Ноосферная парадигма цивилизационного развития базируется на идее опережающего развития духовных факторов общества, что, в свою очередь, требует *опережающего развития образования*. По словам академика А. Д. Урсула, образование должно опережать все иные формы активности людей, кроме фундаментальной науки как основного источника образовательного потенциала. Это позволит преодолеть консервативность образования в своей внутренней структуре и ориентироваться на цели и ценности будущего [4, с. 130].

Экосистемная трансформация образовательной деятельности нацелена на решение глобальных проблем человечества путем формирования единых мировоззренческих основ развития всего человечества в общепланетарном масштабе. Задача образовательных реформ в этом аспекте социокультурной перестройки образования состоит в том, чтобы адаптировать социальную жизнь к гармоническим взаимоотношениям с природной путем внедрения в образовательную деятельность общепланетарного экосистемного мировоз-



зрения, формирования навыков и моделей природосообразной социальной деятельности.

Модель опережающего образования XXI в., опирающаяся на стратегию устойчивого развития цивилизации, отходит от трансляции неустойчивых форм образа жизни современного общества, которые приближают экологическую катастрофу. Ноосферное, или опережающее образование, ставшее темпорально-непрерывным и глобальным, должно передавать будущим поколениям информацию и знания, направленные на выживание человечества, на становление глобального информационного общества как первой фазы ноосферы.

Таким образом, глобализация всех процессов, информатизация и интеграция образовательного пространства – это звенья единого процесса перехода к новому, ноосферному состоянию человечества. В процессе информатизации общества создаются механизмы перехода образовательной системы к опережающим технологиям, ориентация образования на принципы ноосферного развития.

Информатизация общества и задачи образования. В сфере образования ноосферные тенденции наиболее отчетливо проявляются на пути становления так называемого *умного образования* (Smart Education). Интенсивно развиваемая в основном на Западе концепция Smart Education предполагает перенос образовательного процесса преимущественно в электронную среду, обеспечивающую эффективное обучение в этой интерактивной среде с помощью контента со всего мира, находящегося в свободном доступе. Smart Education за счет внедрения электронного образования делает обучение доступным везде и всегда, объединяя учебные заведения и профессорско-преподавательский состав для реализации совместной образовательной деятельности в сети Интернет (являющейся одним из основных источников знания для студента). Smart Education – это гибкое обучение в интерактивной образовательной среде, осуществление образовательной деятельности в сети Интернет на базе общих технологий, стандартов, соглашений.

В настоящее время в нашей стране идет процесс активного развития дистанционного образования. Этот позитивный процесс направлен на увеличение доступности образования, которое может осуществляться без привязки к месту и времени обучения. В отличие от него, Smart Education не предполагает обязательной бесконтактности, а представляет собой максимальное использование в учебном процессе электронной интерактивной среды, обеспечивающей эффективное обучение с помощью контента со всего мира, находящегося в свободном доступе [4, с. 131].

Цели образования сегодня. Гуманистическая переориентация образования базируется на удовлетворении потребностей общества гуманистического содержания:

- отказ от жесткой государственной стандартизации образования в пользу региональной дифференциации и либеральной социальной регуляции;
 - обеспечение личностного развития как основы креативного потенциала всего общества;
 - сохранение и развитие гуманитарной составляющей образования для формирования полноценного интеллекта;
 - переориентация образовательной деятельности на удовлетворение потребности в развитии с включением механизмов саморегуляции развития на уровне внутренней мотивации индивида;
 - создание механизмов социокультурной детерминации образовательной деятельности, системы обмена ресурсами между образованием и другими социокультурными сферами;
 - создание системы участия общества в государственном управлении образованием.
- Реализация этих потребностей связана с изменением субъектов образования, что предполагает следующие процессы:
- активизацию субъектов образовательной деятельности как субъектов обеспечения ее результативности, расширение в образовании механизмов самостоятельной деятельности, формирования субъектного сознания обучающихся;
 - обеспечение реального равенства прав всех субъектов образования и функциониро-



вание механизмов взаимодействия субъектов образовательной деятельности в образовательном процессе;

– утверждение равной ответственности субъектов образовательного процесса с наделением всех субъектов управленческими полномочиями относительно развития системы образования.

Опережающее образование и проблема «выживаемости знаний». Поскольку знание как таковое сохраняет свою базовую функцию в образовании во все времена, понимаем ли мы суть образования как *передачу-получение* знания или как развитие *умения получить-добывать* знания, это ставит вопрос о задачах в области педагогических методик, направленных на реализацию этой функции. Знание является базисом развития и личности, и культуры.

Выделяют два фундаментальных вызова, с которыми сталкивается образование сегодня. С одной стороны, это вызов, обращенный к личности, человеку, его способности к постижению знаний, самоопределению, коммуникативным возможностям, духовному развитию. С другой – вызов, обращенный к его компетентности и профессиональной ответственности; вызов, ссылающийся на то, что знания невозможно игнорировать (информатика, компьютерные технологии, когнитивная инженерия и т. п.) [3]. Выступая в совокупности как единая цель образования, они все же имеют разную природу и обращены к разным сферам личностного и социокультурного развития. Однако и в том, и в другом случае обучение направлено на формирование *фундамента знаний*, который может послужить основой любых модификаций и развития.

В современных исследованиях результативности обучения появился термин «выживаемость знаний». Он применялся в анализе эффективности медицинского образования, где знание и его последующее применение является основой профессионализма. Однако проблема выживаемости знаний не менее важна и в сфере технического, технологического,

и гуманитарного, в частности, педагогического образования. Учитель, призванный передать в будущем знания и умения будущему поколению (в том числе и умение учиться), должен сам этими знаниями и умениями обладать.

Изучение проблемы выживаемости знаний заставило задуматься о неравномерности ландшафта знания в сознании обучающихся. С точки зрения эффективности системы образования были выделены три фундаментальных педагогических свойства знания: S, D, I – Stability, Decreventability, Incrementability. [5]. По мнению профессора Гербильского, данная классификация предусматривает три класса знаний, существенно различающихся по их педагогическим свойствам, роли в педагогическом процессе и соответствующей стратегии преподавания:

- Class 1: Стабильные знания (Stabile knowledge);
- Class 2: Декрементабельные знания (Decrementable knowledge);
- Class 3: Инкрементабельные (Incrementable knowledge).

Класс стабильных знаний (stabile – устойчивый, неизменный). Педагогическая роль стабильных знаний очень велика, они представляют собой основу системы знаний человека и общества, в том числе профессиональных знаний. Они являются залогом устойчивости и стабильного культурного развития. Стабильные знания запоминаются и хранятся в памяти, хотя их интерпретация может и должна изменяться со временем. Именно к этому классу знаний относится высказывание нобелевского лауреата Макса фон Лауэ, которое является общеизвестным и цитируется в учебнике по философии образования: «Образование – это то, что остается, когда все выученное забывается» [1, с. 97].

Педагогические методы в отношении данного класса знаний должны быть направлены на стабилизацию, подчеркивание их фундаментальности, предотвращение их забывания. Необходимо обеспечить интеграцию этих знаний с основным массивом уже имеющегося знания.



Класс декрементальных знаний (*decrementum* – угасание, уменьшение) – это знания нестабильные, используемые в течение ограниченного времени (например, при сдаче экзамена). Основное назначение знаний – дополнение класса основных знаний, расширяющих их область применения. Но устойчивость их не является обязательной. По своей функции они не играют существенной роли для прогресса человечества. Структура этого класса знаний, как правило, определяется организацией педагогического процесса и не требует особых педагогических усилий для их закрепления. Наоборот, педагог, подчеркивая их временный характер, должен способствовать их угасанию. В противном случае декрементальные знания будут загромождать память будущего специалиста, препятствуя формированию устойчивой системы знаний. К примеру, в философском образовании знание подробностей биографии философа не является необходимым, кроме тех случаев, когда это связано с формированием сущности его философской системы: факт обучения Платона у Сократа важен в смысле формирования диалогического метода изложения философских идей, а также понимания некоторых моментов его учения, но он может быть забыт при усвоении сущности философской системы философа.

Класс инкрементальных знаний (*incrementum* – возрастание, развитие) представляет собой знания, предназначенные для роста, развития, изменения, дополнения, уточнения в процессе обучения и дальнейшей профессиональной деятельности. Эти знания более сложны по своей структуре и динамичны по характеру, связаны с новыми процессами и открытиями, прогрессивными изменениями в науке, включают в себя также гипотезы, идеи, не получившие еще завершающего развития. Формирование этого класса знаний основано на живом интересе, требует от педагога способности заинтересовать обучающегося, способствовать творческому их развитию. Эти знания могут быть задействованы в проективной деятельности обучающихся, в деятельности научных кружков, побуждая к творческой активности. Именно этот класс

знаний, требующий саморазвития и активных усилий, отвечает тем задачам современного образования, которые направлены на формирование профессиональных компетенций у обучающихся.

Все три класса знаний органически дополняют друг друга и необходимы в педагогическом процессе. Умение эффективно использовать и интегрировать знания всех трех классов можно считать важным требованием для современного преподавателя.

Идея опережающего развития, направленная на формирование ноосферной культуры и ноосферного сознания и опирающаяся на информационные технологии, требует серьезной перестройки системы образования как культуурообразующего фактора развития. Это касается целей, ценностей и задач образования, которые должны быть направлены на образ будущего состояния человечества. Извечные вопросы педагогики – «чему учить?», «как учить?» и «для чего учить?» приобретают новую акцентировку и перспективу. Направленность культуры и образования в будущее заставляет рассматривать основные диспозитивы сегодняшнего дня (информационное пространство, новые образовательные технологии) не как безусловное достижение, а как средство, ступень к будущему развитию.

АННОТАЦИЯ

Статья посвящена рассмотрению задач образования на этапе становления ноосферной культуры и интеллекта. Идея ноосферы и идея «опережающего развития» требуют трансформации целей и задач образования, их направленности в будущее. В контексте опережающего развития приведена классификация знания как основного компонента образования с выделением класса знаний, ориентированных на будущее.

Ключевые слова: опережающее развитие, устойчивое развитие, ноосфера, информационное общество, ценностные ориентации образования, цели образования, задачи образования, субъекты образования, выживаемость знаний, классификация знаний.

SUMMARY

The article is devoted to the problems of education at the stage of formation of noospheric



culture and intelligence. The idea of the noosphere and the idea of “advanced development” require transformation of the goals and objectives of education, their orientation to the future. In the context of advanced development, the classification of knowledge as the main component of education is given, with the allocation of a class of knowledge focused on the future.

Key words: advanced development, sustainable development, noosphere, information society, value orientations of education, goals of education, objectives of education, subjects of education, survival of knowledge, classification of knowledge.

ЛИТЕРАТУРА

1. Гусинский Э. Н., Турчанинова Ю. И. Введение в философию образования. – М.: Издательская корпорация «Логос», 2000. – 224 с.

2. Китайгородский М. Д. Опережающее образование: аспектный подход [Электронный ресурс]. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/operezhayushee-obrazovanie-aspektnyy-podhod>.

3. Университет как центр культуропорождающего образования. Изменение форм коммуникации в учебном процессе [Электронный ресурс] / М. А. Гусаковский, Л. А. Яценко, С. В. Костюкевич [и др.]; под ред. М. А. Гусаковского. – Минск: БГУ, 2004. – 279 с. – URL: <http://charko.narod.ru/index38.html>.

4. Урсул А. Д. На пути к опережающему образованию // Вестник Челябинской государственной академии культуры и искусств. – 2012/3. – (31). – С. 130–133.

5. Gerbilsky L. Education for Sustainable Development: A Look from the Ukraine / L. Gerbilsky, V. Khazan, D. Kuster, O. Starobelska // Conferens «Committing Universities to Sustainable Development». Graz, 2005. – Pp. 175–180.



МОДЕРНИЗАЦИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ: ТЕНДЕНЦИИ И ВЕКТОРЫ РАЗВИТИЯ





**А. В. Глузман, Р. Р. Тимиргалеева,
И. Ю. Гришин, М. В. Переверзев**

УДК 378.018.43:338.48

ПОДГОТОВКА БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ В СФЕРЕ ИНДУСТРИИ ГОСТЕПРИИМСТВА В КОНТЕКСТЕ НОВЫХ ТЕХНОЛОГИЙ ОТКРЫТОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Актуальность статьи обусловлена тем, что цифровые технологии, которые стремительно распространяются по всему миру, преобразуют многие виды экономической и социальной деятельности, в том числе и сферу образования. Активное внедрение технологий цифровой экономики способствует появлению множества возможностей не только для экономики, но и для сферы образования. Это вызвано тем, что цифровые данные могут использоваться в целях развития тех отраслей, где они применяются. Развитие образования на современном этапе должно отвечать требованиям информационного общества, которое также получило название «общество пожизненного обучения», где население может учиться на протяжении всей своей активной жизни.

Политика отечественного образования направлена на информатизацию общества, внедрение информационно-коммуникационных технологий (ИКТ) в учебный процесс, что утверждено действующими правительственными документами. Сегодня наблюдается активная трансформация информационного общества в общество знаний, когда ИКТ начинают охватывать все большее число пользователей, увеличивая активными темпами ресурсную базу. Современное общество живет в условиях насыщенного информационного пространства, что требует от образования решения определенных задач, а именно – не только

жить индивиду в этой среде, но и создавать условия для его непрерывного образования.

Целью данной публикации является обоснование необходимости разработки и внедрения интеллектуальной модели формирования индивидуальной образовательной траектории обучающегося в виде образовательного навигатора, позволяющего в условиях подготовки кадров для индустрии гостеприимства гибко и оперативно корректировать указанную траекторию в соответствии с текущими потребностями в формировании необходимых компетенций.

Анализ литературных источников по проблеме показал, что целый ряд авторов в своих исследованиях и публикациях подчеркивают исключительную важность и необходимость активного внедрения цифровой экономики [1; 2; 4–12; 14]. Так, А. В. Бабкин среди ключевых факторов цифровой трансформации в деятельности субъектов рынка выделяет развитие цифровой культуры, а также обосновывает необходимость технической нормализации цифровой экономики [1]. В. Г. Варнавский [2] рассматривает общие подходы к оценке влияния цифровых технологий на рост мировой экономики. Т. А. Гасанов основным фактором цифровой экономики считает информационно-коммуникационные технологии, а также раскрывает механизм действия квантового компьютера и его взаимодействия с цифровой экономикой [4]. А. П. Добрынин в исследовании [6] дает последовательное описание действий по реализации преимуществ цифровой экономики за счет применения информационных технологий. В. В. Ключков описывает эффекты технологий «цифровой экономики», оказывающие влияние на индустриальный сектор, а также анализирует подходы к их классификации и количественной оценке [7]. С. В. Макрушин [8] рассматривает влияние новых свойств экономических благ, имеющих цифровую природу, на производственно-экономические отношения и общественные институты. Б. Панышин рассматривает особенности и предпосылки развития цифровой экономики, определяет факторы ее значимости для экономического роста, рассмат-



ривает риски отдачи инвестиций в формирование цифровой экономики и предлагает мероприятия по их снижению [9]. Е. В. Попов предлагает опираться на предложенную им концепцию эконотроники для экономического описания социальных движущих сил в современном обществе на региональном уровне [10]. И. В. Сударушкина [11] исследует вопросы взаимосвязи уровня развития цифровой экономики, отраженного показателем Глобального индекса подключения и ВВП стран на душу населения. Г. Н. Чернухина рассматривает влияние информационных технологий, внедряемых в государственную управленческую деятельность, на систему общественных отношений и стиль управления [14].

Анализ работ зарубежных авторов показал, что Л. Ван и Т. Кьельберг [15] предлагают новую концепцию рынка технологических данных (TDMP), которая позволяет обрабатывать информацию производственного процесса. Авторы отмечают, что цифровое распространение данных связано с различными рисками при атаках хакеров, краже или манипулировании данными, поэтому использование эффективных методов и механизмов безопасности является ключом к успеху TDMP. Научная задача этого исследования заключается в разработке безопасной концепции обмена технологическими данными между участниками рынка, в нем также обсуждается разработка новых бизнес-моделей на основе существующих ресурсов, которые создают новый поток создания ценности в отрасли. Санг Т. Кунг [16] в исследовании предлагает практическое обсуждение отрасли 4.0 и пути перехода к Industry 4.0 в Корею с учетом политических факторов. Ряд авторов [17] видят уникальность Индастри 4.0 в том, что она предоставляет подключенные к Интернету интеллектуальные системы, в том числе автоматизированные заводы, организации, разработку по требованию и «своевременную» разработку, включает в себя интеграцию киберфизических систем (CPS), InternetofThings (IoT), облачных и туманных вычислительных парадигм для разработки интеллектуальных систем, умных домов и городов. Учитывая, что Industry 4.0

включает в себя сенсорные поля, исполнительные механизмы, парадигмы туманности и облачной обработки, а также сетевые системы, авторы выделяют существующие проблемы, основные из которых, по их мнению, заключаются в необходимости обработки гетерогенных источников данных и обеспечении их безопасности. Цянь, ФэнЧжун, ВейминьДу, Вэньли [18], определяя основные ограничения в деятельности нефтехимических предприятий, доказывают, что данная отрасль должна быть обеспечена эффективным, экологически чистым и умным производством, а современные информационные технологии должны использоваться на протяжении всего процесса оптимизации производства, управления и маркетинга. Для этого авторы статьи предлагают сосредоточиться на умном оборудовании в производственных процессах, а также на адаптивной интеллектуальной оптимизации производственного процесса, режима работы и управления цепочками поставок, определяя ключевые научные проблемы в области проектирования. П. Маркон, Ф. Зезулка, И. Весели, З. Сабо, З. Рубал, О. Сайди, Э. Гешайдтова, П. Дохаль провели анализ протоколов связи для Industry 4.0, выявили общие тенденции, которые в настоящее время реализуются в области автоматизации и обмена данными в технологиях производства, а также предложили авторскую концепцию, которая включает в себя Cyber-PhysicalSystems (CPS), InternetofThings (IoT), InternetofServices (IoS) и облачные вычисления [19].

Совершенно очевидно, что переход к качественно новому этапу развития Российской Федерации, основанному на инновациях и науке, предполагает превращение нематериальной сферы в важнейший фактор конкурентоспособности экономики. В связи с этим знаниям отводится особая роль главного производительного ресурса, который выступает фундаментальной основой цифровой экономики. Все большую роль играют инновационные идеи, подкрепленные глубоким анализом и интеллектуально емкими разработками. Это приводит к необходимости существенных изменений системы высшего образования. Следует



отметить, что сегодня уже появились публикации, в которых исследуются некоторые аспекты человеческого капитала в реализации цифровой экономики [12; 20–26]. Так, учеными [20] выделены подходы к классификации существующих в российской и зарубежной практике методик оценки человеческого капитала, основными критериями определены экономический уровень и цель оценки этого капитала. Авторами работы [21] сделан обзор основных сфер российской экономики, где есть предприятия, часть операций на которых контролируется искусственным интеллектом, а в ближайшее время их доля вырастет до 80 %. В статье отмечается, что развитие цифровой эры сопровождается колоссальными структурными сдвигами и безработицей, а также предлагается нивелирование данной проблемы посредством формирования нового качества человеческого капитала через систему образования. Учеными рассматриваются вопросы, связанные с формированием экономики знаний и роли в ее становлении человеческого капитала [22]. Освещаются проблемы управления знаниями в экономике знаний, роли человека в экономике знаний, современного рынка труда, цифровой экономики в ракурсе политической экономики, образовательной среды как фактора развития личности, оценки человеческого капитала, инженерной деятельности в свете гуманитарной культуры, необходимость формирования морально-нравственного капитала. В ряде работ [23] проведен анализ измерителей цифровых экономических отношений, их структуры с позиции показателей, оценивающих человеческий капитал, состава цифровых навыков и трансформации роли специалиста по управлению персоналом с учетом цифровизации HR-процессов. В контексте научного наследия С. П. Капицы в материалах конференции [24] рассмотрена роль человеческого капитала в цифровизации социально-экономической жизни, раскрыты новые вызовы современному обществу, обусловленные развитием цифровой экономики, представлена матрица возможностей цифрового образования. Анализ показал, что из всех факторов человеческого капитала наиболее силь-

но коррелирует с использованием цифровых технологий научный потенциал, наука оказывает существенное и разнообразное влияние на процессы цифровой трансформации, выполняя как свои традиционные функции источника знаний, технологий и экспертизы, так и роль культуртрегера – проводника в социальной среде социально-технологических инноваций [25].

В работе [26] отмечается, что традиционная для российских управленцев недооценка необходимости вложений в развитие человеческого капитала и научного потенциала представляется недальновидной, наблюдается большой разрыв между показателями предприятий РФ и ЕС по уровню вовлечения сотрудников в обучение с целью овладения ИКТ, без чего невозможна реализация программ цифровой трансформации бизнеса, т. к. использование цифровых технологий новой волны предъявляет еще более высокие требования к человеческому капиталу, а темпы и успех цифровой трансформации в значительной степени определяются уровнем цифровых и смежных компетенций населения, наличием квалифицированных кадров, научным потенциалом.

Вместе с тем остается нерешенным целый ряд вопросов, среди которых выделим необходимость создания интеллектуальной модели формирования индивидуальной образовательной траектории в виде образовательного навигатора, формируемого на основе требований образовательных и профессиональных стандартов, а также с учетом текущих требований гостинично-туристической отрасли.

Одним из федеральных проектов Национальной программы «Цифровая экономика Российской Федерации», паспорт которой утвержден решением президиума Совета при Президенте Российской Федерации по стратегическому развитию и национальным проектам 24 декабря 2018 года, является «Кадры для цифровой экономики». Одной из задач данного федерального проекта является, прежде всего, совершенствование системы образования в направлении обеспечения цифровой экономики компетентными кадрами. Решение поставленной задачи позволяет в усло-



виях трансформации рынка труда сформировать кадры, отвечающие требованиям профессиональных стандартов профессий цифровой экономики, а также создать систему мотивации по освоению необходимых компетенций и участию кадров в развитии цифровой экономики Российской Федерации. Реализация данного проекта запланирована на 2019–2024 годы. При этом к 2024 году планируется достижение ряда показателей, часть из которых представлены в табл.1.

Таблица 1

Показатели успешности реализации федерального проекта «Кадры для цифровой экономики» Национальной программы «Цифровая экономика Российской Федерации» к 2024 году

Показатель	Значение
Количество выпускников образовательных организаций высшего образования по направлениям подготовки, связанным с информационно-телекоммуникационными технологиями, тысяча человек	120,00
Количество выпускников высшего и среднего профессионального образования, обладающих компетенциями в области информационных технологий на среднемировом уровне, тысяча человек	800,00
Доля населения, обладающего цифровыми навыками, %	40,00
Количество специалистов, прошедших переобучение по компетенциям цифровой экономики в рамках дополнительного образования, тысяча человек	1 000,00
Место в рейтинге привлечения талантов The Global Talent Competitiveness Index, место	30
Доля во Всероссийских проверочных работах заданий, при выполнении которых допускается использование цифровых ресурсов (инструментов, источников, сред, сервисов) профессиональной или повседневной деятельности, %	100,00

Таким образом, до конца 2021 года предполагается привлечение 120,00 млрд рублей частных инвестиций в проекты по разработке

и коммерциализации продуктов и сервисов на базе «сквозных» цифровых технологий, а также 1 350 коммерчески ориентированных научно-технических проектов в области «сквозных» цифровых технологий получают грантовую поддержку. Для реализации этих и других заявленных показателей по реализации федерального проекта «Кадры для цифровой экономики» в России уже запущен онлайн-сервис по повышению цифровой грамотности, главная цель которого – бесплатное обучение безопасному и эффективному использованию цифровых технологий и сервисов. Кроме того, информатизация и цифровизация предлагает ресурсы, которые позволяют получать образование независимо от места нахождения.

Создание виртуальной образовательной среды для обучающихся и обучаемых уже становится обычным. Информационные образовательные сети, на сайтах которых размещены методические и информационные материалы, инновационные разработки и другие учебно-методические материалы. Данные ресурсы дают возможность получить онлайн образование, а также повысить свой профессиональный уровень. Наиболее популярными информационными образовательными сетями в России являются такие образовательные онлайн ресурсы, как портал Федерации Интернет образования, Российская образовательная телекоммуникационная сеть «REDLINE», Сеть творческих учителей, сетевое объединение методистов «Учитель.РУ», Российский общеобразовательный портал и другие. Эти и другие сети охватывают все большее число субъектов образования, создавая виртуальные сообщества и обширную цифровую среду, в которой накапливаются и распространяются учебно-методические материалы. Данные ресурсы дают возможность обмениваться опытом, получать дополнительные знания, работать в команде, получая при этом навыки цифровой грамотности, обучаясь использованию информационно-коммуникационных технологий не только для обучения, но и в различных жизненных ситуациях.

Отметим, что использование информационных образовательных сетей как площадки для



размещения различных учебных дисциплин, создание единой информационной образовательной среды является важной составляющей процесса цифровой трансформации образования и важной тенденцией развития образования XXI века, т. н. открытого образования. Развитие системы образования в современных условиях реализуется на основе парадигмы опережающего образования, инструментом которой является технология открытого образования. Основное преимущество этой системы – возможность каждому обучающемуся построить такую образовательную траекторию, которая наиболее полно отвечает его личностным способностям и профессиональным потребностям.

Открытое образование, которое по своей сути является массовым образованием, в том числе массовые открытые онлайн курсы (МООЛК), признано одним из наиболее влиятельных инновационных подходов к образованию наряду с такими, как «перевернутое обучение», сбор данных и их использование в обучении, «цель – обучение», принцип BYOD, динамическое оценивание, event-образование, сторителлинг в образовании, концепция порогов, бриколаж [27]. Именно массовые открытые онлайн курсы возглавляют рейтинг инновационных подходов к образованию, что вызвано возросшим пониманием общества необходимости постоянного пополнения знаний, которые составляют основу развития как отдельной личности, так и общества в целом. Данная идея в полной мере была сформулирована основателем Википедии Джимми Дональдом Уэйлсом, который создал первую онлайн вики-энциклопедию, где реализовал тезис о том, что «...каждый человек на планете имеет свободный доступ ко всей сумме человеческих знаний...» [28]. Еще одно важное преимущество открытого образования заключается в том, что оно доступно для любого желающего получить образование. При этом не требуется предварительного анализа входного уровня знаний. Кроме того, данная система обучения использует технологии и методики дистанционного обучения, что обеспечивает обучение в том режиме, который для себя выбирает обучающийся.

Принципы открытого образования предполагают предоставление обучающимся широкого выбора возможностей в рамках различных аспектов образовательного процесса – выбор места и времени обучения, содержания образовательных программ, их интенсивности, методики. Преимуществом открытого образования является и возможность получения мультимедийных материалов, а также объективная оценка знаний.

Говоря об открытом образовании, следует учесть несколько аспектов:

– во-первых, открытое образование реализуется на основе дистанционных технологий обучения. Вместе с тем эти понятия не являются синонимичными, т. к. дистанционное обучение позволяет обучаться без посещения учебного заведения, но с регулярными консультациями у преподавателей учебного заведения. Что же касается открытого образования, то это – по сути, расширение доступности и личного выбора в процессе обучения, а дистанционное обучение – это способ передачи знаний;

– во-вторых, открытое образование позволяет заинтересованным и творческим преподавателям выкладывать на образовательных платформах авторские курсы;

– в-третьих, для получения открытого образования нет границ: главное условие – уметь жить в информационном, цифровом обществе и грамотно использовать все его возможности;

– в-четвертых, общественное стремление к знаниям реализуется благодаря тому, что они находятся в свободном и неограниченном доступе. Возможность получения этих знаний не зависит от социального статуса индивида, его местонахождения, материального состояния и предыдущего опыта обучения. Благодаря этому создаются общества заинтересованных в обучении людей, формируется сетевое коллегиальное обучение.

Вместе с тем следует обозначить проблемы и риски, сопровождающие концепцию открытого цифрового образования. Отметим основные из них.

Во-первых, информационные технологии решают много задач в сфере образования, но они не решают проблемы наполнения образо-



вательных ресурсов качественным содержанием. Разработчики программных продуктов предлагают хорошие решения, наполненные мультимедиа и анимацией, но они не знакомы с программой обучения. С другой стороны, и сами преподаватели не задействованы в разработке программных продуктов, отсутствует методическая поддержка. Поэтому эффективное внедрение ИКТ невозможно обеспечить без активного участия самих преподавателей в разработке цифрового контента. Для решения обозначенной проблемы необходимо, чтобы создание электронного курса осуществлялось в сотрудничестве преподавателя и разработчика программного продукта. При этом от преподавателя не требуется высокого уровня владения ИКТ, т.к. решающее значение имеет квалификация автора курса в предметной области, а также его способности как педагога и методиста. Его задача – изучить возможности современных ИКТ, обратив особое внимание на аудио- и видеотрекеры, способы визуализации формул, графиков, рисунков, таблиц и других элементов сопровождения учебных курсов. Что касается разработчика контента, то он должен быть компетентным в вопросах технической реализации и поддержки цифрового продукта. И здесь должна быть совместная работа преподавателя и специалиста ИКТ в формате, который позволяет своевременно корректировать все предыдущие фрагменты работы, доводить учебный курс до требуемого уровня.

Во-вторых, онлайн образование сегодня предлагают не только учебные заведения, но и Интернет-площадки, которые предлагают массовые открытые онлайн курсы (МООЛК) и отдельные онлайн дисциплины, не всегда связанные между собой. Кроме этого, такие курсы могут не вести к получению определенной специальности, их можно пройти за определенное количество часов, выполнив ряд заданий и прослушав несколько лекций. Подобные курсы предлагаются МООЛК-порталами, которые ориентированы на получение коммерческого или социального результата. МООЛК составляют конкуренцию высшим учебным заведениям за счет того, что они оперативно размещают востребованные курсы, быстро развиваются, их аудитория увеличивается в геометрической прогрессии.

Важной составляющей открытого образования являются цифровые образовательные ресурсы (ЦОР), создание которых следует осуществлять поэтапно:

- установить соответствия ЦОР содержанию рабочей программы по конкретной дисциплине;
- определить актуальность и научно-технический уровень содержания учебного материала;
- организовать дидактическую разработку и структурированность содержания материала на основе модульно-компетентного подхода;
- сформулировать эргономические требования к ЦОР (наглядность представления материала на экране, дизайн, выбор масштабов, шрифтов, анимации и т. п.);
- обеспечить многослойность (многоуровневость) изложения учебного материала с учетом применяемых гипертекстовых ссылок.

При создании ЦОР необходимо учитывать не только возрастные, но и психологические особенности обучающихся. Важным является использование возможностей программного обеспечения (оболочки) информационной системы вуза при разработке конкретного вида ЦОР. Отдельное внимание необходимо уделить вопросу соответствия содержания и структуры ЦОР конкретному виду электронного учебно-методического комплекса дисциплины (ЭУМКД) (электронный учебник, учебное пособие, конспект лекций, практикум, тесты, кейсы). Кроме этого, требуется обеспечить соответствие содержания материалов ЦОР конкретному виду учебного занятия по каждой дисциплине в форме лекции, семинара, практикума, лабораторной или самостоятельной работы.

Таким образом мы подходим к необходимости создания интеллектуальной модели формирования индивидуальной образовательной траектории будущего специалиста – менеджера гостинично-туристической сферы в виде образовательного навигатора, формируемого на основе требований образовательных и профессиональных стандартов, а также с учетом текущих требований отрасли (рисунок 1). Как видно из этого рисунка, исходными положениями для формирования перечня необходимых компетенций являются профессиональные и образовательные стандарты, а также текущие требования отрасли к выполняемым трудовым функциям.

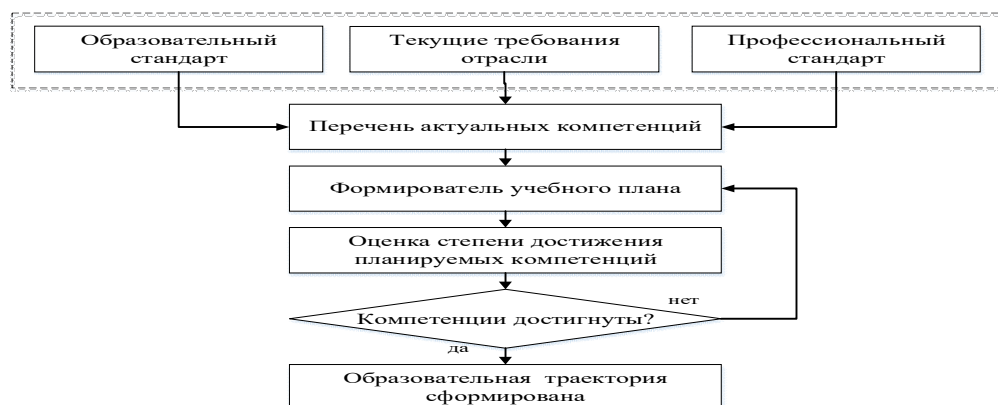


Рис. 1. Алгоритм формирования интеллектуального образовательного навигатора будущего специалиста в индустрии гостеприимства

На основании данных требований формируется перечень актуальных компетенций, которыми должен обладать выпускник проектируемой образовательной программы. Затем формируется учебный план, отвечающий требованиям формирования заданного уровня компетенций в виде индивидуальной образовательной траектории, которая может корректироваться с учетом оценки уровня достигнутых компетенций конкретным обучающимся. Предлагаемый интеллектуальный навигатор может быть реализован с применением технологий искусственных нейронных сетей на стационарных компьютерах или мобильных устройствах, обладающих необходимыми вычислительными характеристиками.

Безусловно, любой проект требует оценки результативности и эффективности. Прежде всего, считаем необходимым определиться с показателями и критериями эффективности. В качестве основного критерия экономической эффективности внедрения интеллектуальной модели формирования индивидуальной образовательной траектории примем показатель, который отражает влияние цифровизации на эффективность функционирования индивидуального образовательного навигатора (ИОН). В качестве данного критерия целесообразно использовать такой критерий, как отношение затрат на формирование индивидуальной образовательной траектории ($Z_{ИОН}$) к общим затратам на средства цифровизации ($C_{Ц}$):

$$Э_{ОЭ} = Z_{ИОН} / C_{Ц}$$

Отметим, что практическое применение данного критерия представляет определенную сложность, поскольку невозможно учесть всю степень влияния различных условий и факторов на эффективность функционирования ИОН. В настоящее время не представляется возможным найти приемлемые коэффициенты соизмеримости принципиально различных элементов цепочки формирования индивидуальной образовательной траектории и учесть все многообразие факторов обстановки, особенностей каждой отдельной личности. В дальнейших наших исследованиях для развития методологических аспектов данного вопроса мы ставим перед собой задачу нахождения таких коэффициентов.

На данном же этапе нашего исследования в качестве общего критерия эффективности функционирования ИОН считаем логичным принять его способность обеспечить минимальные издержки при изменении условий, в рамках которых будет формироваться индивидуальная образовательная траектория. Это позволит сделать вывод о том, насколько ИОН обеспечит решение одной из важных задач современного образования – сформировать требуемые компетенции в соответствии с профессиональными и образовательными стандартами, а также текущими требованиями гостинично-туристической отрасли к выполняемым трудовым функциям за заданное время с минимальными издержками и тем самым получить желаемый эффект.



Количественное значение данного критерия предлагаем определять как функцию от времени, затрачиваемого на организацию процесса формирования индивидуальной образовательной траектории ($T_{\text{ИОТ}}$) и времени, диктуемого характером условий реализации данного процесса (T_y):

$$\Phi_y = F(T_{\text{ИОТ}}, T_y)$$

В качестве локальных критериев для характеристики отдельных сторон эффективности цифровизации процесса формирования индивидуальной образовательной траектории выделим критерии непрерывности, устойчивости, надежности, оперативности, гибкости, точности, мобильности функционирования формируемой образовательной системы.

По мнению авторов, большое значение имеет критерий мобильности цифровой управляющей системы, в рамках которой формируется индивидуальная образовательная траектория. Именно мобильность является одним из важнейших условий обеспечения устойчивости и непрерывности данного процесса. Основным критерием мобильности примем способность субъектов управления процессом формирования индивидуальной образовательной траектории получать информацию, обрабатывать ее, принимать соответствующие решения и своевременно доводить их до объекта управления (индивидуальной образовательной траектории обучающегося) в полном объеме. Немаловажным критерием является гибкость, при оценке которой необходимо определить способность системы формирования индивидуальной образовательной траектории обеспечить изменение индивидуальной образовательной траектории в зависимости от изменений профессиональных и образовательных стандартов, изменений требований отрасли и др. Кроме того, целесообразно учитывать способность системы решать новые, дополнительные задачи. В качестве основного показателя гибкости предлагаем использовать время, необходимое на адаптацию цифровой системы.

Еще одна задача заключается в определении показателей технической эффективности цифровой системы формирования индивидуальной образовательной траектории. Данная оценка заключается в определении технических воз-

можностей и степени совершенства системы, удобства работы с цифровой аппаратурой в различных условиях ее использования. Но в обязательном порядке оценка технической эффективности должна быть увязана с оценкой экономической эффективности. Совершенство и рациональность технических решений необходимо оценивать с учетом экономических затрат на их реализацию. Отдельное внимание необходимо уделить расчету капитальных и эксплуатационных затрат на содержание системы. Сюда же следует включить затраты на научно-исследовательские, опытно-конструкторские работы, подготовку задач, программ и другие мероприятия по математическому обеспечению, закупку или аренду цифровой системы с начала ее эксплуатации (затраты на содержание обслуживающего персонала, ремонт, приобретение эксплуатационных материалов, программных продуктов и т. п.). Помимо приведенных нами критериев могут использоваться и другие критерии, отражающие специфику функционирования различных элементов цифровой системы формирования индивидуальной образовательной траектории.

Таким образом, результаты проведенного исследования позволяют утверждать, что современный этап высшего образования характеризуется существенным влиянием на него процессов цифровизации. Как новый тренд мирового развития, который сменил процессы информатизации и компьютеризации, он основан на цифровом представлении информации, что позволило нам предложить интеллектуальный навигатор с применением технологий искусственных нейронных сетей на стационарных компьютерах или мобильных устройствах, обладающих необходимыми вычислительными характеристиками. Реализация предложенной модели направлена на обеспечение высокой педагогической эффективности подготовки кадров для индустрии гостеприимства, позволяющей оперативно реагировать на потребности отраслей экономики на основе активного использования информационных технологий открытого образования.

АННОТАЦИЯ

Цифровые технологии преобразуют многие виды экономической и социальной деятель-



ности, в том числе и сферу образования. Развитие образования на современном этапе должно отвечать требованиям информационного общества, которое получило название «общество пожизненного обучения». Политика развития отечественного образования направлена на информатизацию общества, внедрение информационно-коммуникационных технологий в учебный процесс. Трансформация информационного общества в общество знаний охватывает большое число пользователей, увеличивая активными темпами ресурсную базу.

Ключевые слова: открытое образование, информационные и коммуникационные технологии, индивидуальная образовательная траектория, интеллектуальная модель.

SUMMARY

An algorithm has been developed for the formation of an intelligent educational navigator, which, in the conditions of training personnel for the digital economy, can flexibly and quickly adjust an individual educational path in accordance with current needs in the formation of the necessary competencies. The proposed intelligent navigator can be implemented using artificial neural network technologies on stationary computers or mobile devices with the necessary computing characteristics.

Key words: open education, information and communication technologies, individual educational path, intellectual model.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бабкин А. В. [и др.] Формирование цифровой экономики в России: сущность, особенности, техническая нормализация, проблемы развития // Научно-технические ведомости СПбГПУ. Экономические науки. – 2017. – Т. 10. – № 3. – С. 9–25.
2. Варнавский В. Г. Цифровые технологии и рост мировой экономики // Друкеровский вестник. – 2015. – № 3 (7). – С. 73–80.
3. Ведута Е. Н. Межотраслевой-межсекторный баланс: механизм стратегического планирования экономики. – М.: Академический проект, 2016.
4. Гасанов Т. А., Гасанов Г. А. Цифровая экономика как новое направление экономиче-

ской теории // Региональные проблемы преобразования экономики. – 2017. – № 6 (80). – С. 4–10.

5. Тимиргалеева Р. Р., Гришин И. Ю. Цифровая экономика: построение и оптимизация бизнес-процессов [Электронный ресурс] // NovaInfo.Ru (Электронный журнал). – 2016. – № 56-1. – URL: <https://novainfo.ru/article/9101>.

6. Добрынин А. П. [и др.] Цифровая экономика – различные пути к эффективному применению технологий (bim, plm, cad, iot, smartcity, bigdata и другие) // International Journal of Open Information Technologies. – 2016. – Т. 4. – № 1. – С. 4–11.

7. Клочков В. В. Влияние технологий «цифровой экономики» на индустриальный сектор // Друкеровский вестник. – 2018. – № 2. – С. 59–67.

8. Макрушин С. В. Цифровая экономика: трансформация технологий в новый экономический уклад // Имущественные отношения в Российской Федерации. – 2018. – № 2 (197). – С. 10–18.

9. Паньшин Б. Цифровая экономика: особенности и тенденции развития // Наука и инновации. – 2016. – Т. 11. – № 177.

10. Попов Е. В. Эконометрика // Экономика региона. – 2018. – Т. 14. – Вып. 1. – С. 13–28.

11. Сударушкина И. В., Стефанова Н. А. Цифровая экономика // Азимут научных исследований: экономика и управление. – 2017. – Т. 6. – № 1 (18). – С. 182–184.

12. Тимиргалеева Р. Р., Гришин И. Ю., Коротичкая В. В. Организация бизнес-процессов туристско-рекреационной деятельности на основе технологий цифровой экономики [Электронный ресурс] // NovaInfo.Ru (Электронный журнал). – 2018. – № 88. – URL: <https://novainfo.ru/article/15594>.

13. Тимиргалеева Р. Р., Гришин И. Ю. Информационно-логистическое обеспечение процесса управления сложными организационно-экономическими системами. – Симферополь, 2013.

14. Чернухина Г. Н. Современные технологии управления в цифровой экономике // Вестник Академии. – 2017. – № 4. – С. 24–28.

15. Wang L., Kjellberg T. Secure Information Model for Data Marketplaces enabling



Global Distributed Manufacturing: 26TH CIRP DESIGN CONFERENCE. – 2016. – pp. 360–365.

16. Sung Tae Kyung. Industry 4.0: A Korea perspective // *Technological Forecasting and Social Change*. – 2017. – Pp. 40–45.

17. Nour Adi M., Turnbull E., Hu B., Jiankun. A New Threat Intelligence Scheme for Safeguarding Industry 4.0 Systems // *IEEE ACCESS*. – VL 6. – 2018. – Pp. 910–924.

18. Qian, Feng Zhong, Weimin Du, Wenli. Fundamental Theories and Key Technologies for Smart and Optimal Manufacturing in the Process Industry // *Engineering*. – VL 3. – 2017. – Pp. 154–160.

19. Marcon P. [и др.] Communication Technology for Industry 4.0 // *2017 Progress In Electromagnetics Research Symposium – Spring (PIERS)*. – 2017. – Pp. 1694–1697.

20. Даниловских Т. Е., Авакян А. Г. Методики оценки человеческого капитала: подходы к классификации // *Фундаментальные исследования*. – 2015. – № 6-1. – С. 108–111.

21. Володин В. М., Питайкина И. А., Влазнева С. А. Влияние цифровой экономики на трансформацию человеческого капитала // *Экономические науки*. – 2018. – № 6 (163). – С. 44–48.

22. Цифровая экономика и ее роль в управлении современными социально-экономическими отношениями / под ред. проф. Е. Н. Чижовой. – Белгород: Изд-во БГТУ, 2015. – 392 с.

23. Сайфуллина Л. Д. Управление человеческим капиталом в системе цифровых экономических отношений // *Фундаментальные исследования*. – 2018. – № 11-1. – С. 92–96.

24. Человеческий капитал в формате цифровой экономики: Междунар. науч. конф., посвященная 90-летию С. П. Капицы, Москва, 16 февраля 2018 г.: сб. докладов. – М.: Редакционно-издательский дом РосНОУ. – 2018. – 432 с.

25. Шапошник С. Б. Научное сообщество как фактор развития информационного общества в регионах России // *Информационное общество*. – 2017. – № 4–5. – С. 95–101.

26. Eurostat. Digital Economy and Society. Database. <http://ec.europa.eu/eurostat/web/digital-economy-and-society/data/database>.

27. *Innovating Pedagogy 2014. Exploring New Forms of Teaching, Learning and Assess-*

ment to Guide Educators and Policy Makers. – Open University Innovation Report 3 / Mike Sharple and others. – The Open University, 2014. – 41 p.

28. Wales J. [Электронный ресурс] // *Wikiquote*. – URL: http://en.wikiquote.org/wiki/Jimmy_Wales.



Л. В. Бура

УДК 378.147

ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ БАКАЛАВРИАТА

Стремительные социально-экономические изменения, происходящие в настоящее время, выдвигают насущные требования к соответствию системы подготовки кадров. Высшая школа в той или иной мере соответствия требованиям настоящего создает условия для приобретения учебно-профессионального опыта студентами для старта их будущей профессиональной деятельности. К сожалению, при этом не существует никакой гарантии, что выпускники вузов приобретут опыт, который будет отвечать требованиям близкой или удаленной временной перспективы реализации ими полученной профессии. Трансформационные процессы в различных сферах социального бытия радикально меняют требования к выпускникам высших учебных заведений и устанавливают новые приоритеты в процессе организации профессиональной подготовки выпускников бакалавриата. Именно поэтому проблема профессиональной идентичности обучающихся бакалавриата приобретает осо-



бое значение и привлекает внимание многочисленных ученых.

Собственно проблема идентичности в психологических исследованиях имеет давнюю историю. Начиная с работ З. Фрейда, Э. Эриксона, Дж. Марсия в области психоанализа, берут начало научные исследования, направленные на установление сущности явления. Впоследствии в исследованиях ученых других направлений психологии акценты сместились на описание разновидностей и создание типологий, определение функций, раскрытие психологической структуры, а также установление особенностей генезиса.

Проблема становления идентичности предусматривает решение вопросов не только о закономерности этого процесса, но и о возможности формирования идентичности личности средствами социального воздействия. Таким образом, исследования психологами явления идентичности являются многоплановыми, в то же время их результаты можно считать довольно противоречивыми, и пока мы не можем говорить о существовании общепринятых точек зрения по каждому из выделенных аспектов.

Кроме того, в психологии не существует единого понимания явления профессиональной идентичности, поскольку до сих пор существуют разногласия в трактовке сущности ключевой категории «идентичность» представителями различных психологических школ. С середины XX века внимание западных психологов (Д. Блуштейн, Дж. Марсия, Д. Сьюпер, Дж. Холланд и др.), а в конце прошлого века внимание отечественных психологов (И. Дружинин, Н. Иванова, О. Ермолаева, М. Пряжников, Л. Шнайдер и др.) привлекла проблема профессиональной идентичности. Начались поиски ответа на вопрос о сущности этого явления. Сразу же данное понятие попало в плотное семантическое поле, а его содержание пересекалось с понятиями, близкими по значению (профессиональное самоопределение, профессиональное саморазвитие, профессионализация, профессиональное становление и т.д.).

Для нашей работы важными концептуальными моментами является принятие точек зрения определенных ученых, а именно:

– профессиональная идентичность является феноменом самосознания личности (отражает представления человека о том, каким он должен быть, что должен уметь делать и каким образом вести себя в профессиональном сообществе для того, чтобы быть эффективным в своей профессии) и имеет свойства личностной идентичности [2];

– профессиональная идентичность связана с групповым членством (определенная малая или большая профессиональная группа), поэтому обладает свойствами социальной идентичности: в ходе профессионального становления субъект идентифицирует себя или с представителями его профессии, обладающими соответствующими профессиональными качествами, или с самим собой как профессионалом на определенных стадиях развития (речь идет о самоопределении в социальной группе) [8];

– профессиональная идентичность формируется в процессе профессионализации [9];

– становление профессиональной идентичности опосредованно поэтапным развитием личности профессионала [4].

Пока не завершены теоретические дискуссии о содержательном определении явления профессиональной идентичности, достаточно сложно наполнять содержанием прикладной аспект данной проблемы. В то же время понятно, что образовательная система должна обеспечивать подготовку специалистов не «сегодняшнего», а уже «завтрашнего дня». И основой для их успешной профессиональной деятельности должна быть не только профессиональная компетентность (результат приобретения профессионального опыта), но и профессиональная идентичность (результат воспитания личности профессионала).

Итак, целью данной работы является психологическое обоснование педагогических средств формирования профессиональной идентичности студентов-бакалавров во время их обучения в высшем учебном заведении.

Для понимания сущности явления профессиональной идентичности, по нашему мнению, целесообразно опираться на понимание структуры идентичности, соотноше-



ние социальных и личностных ее компонентов, произведенное в рамках когнитивной психологии. Широко известны концепции социальной идентичности Х. Тэджфела и Дж. Тернера [8], определяющие идентичность как определенную когнитивную систему (близкую по смыслу к Я-концепции), состоящую из двух подсистем, а именно:

– личностной идентичности, которая определяется в терминах физических, интеллектуальных и нравственных качеств;

– социальной идентичности, являющейся совокупностью отдельных идентификаций и определяющейся характеристиками человека с помощью различных социальных категорий (например, расы, национальности, пола и т.д.).

По мнению Г. Тэджфела, которое мы считаем справедливым, личностная и социальная идентичности являются двумя полюсами биполярного континуума, и выбор формы поведения личности обусловлен тем, какая именно идентичность актуализуется [8].

Дж. Тернер отмечает плотную взаимную зависимость между указанными подсистемами, так как они являются не столько различными формами идентичности, сколько различными формами самокатегоризации [8]. Речь идет о том, что личность категоризирует себя в пределах биполярного континуума, точка категоризации может находиться ближе либо к одному полюсу (поведение полностью обусловлено личностной идентичностью), либо к другому (поведение определяется социальной идентичностью). Особенно подчеркивается, что социальная идентичность в структуре идентичности является элементом высшего уровня по сравнению с личностной.

Для продолжения нашего исследования в качестве рабочего определения содержания профессиональной идентичности мы будем использовать следующее: профессиональная идентичность – это категоризация личностной тождественности с принятым субъектом образом профессионала и осознание своей принадлежности к определенной профессии и соответствующему профессиональному обществу. Такое видение позволит нам понять, какими могут быть психологические и

дидактические инструменты, являющиеся факторами формирования профессиональной идентичности студента-бакалавра.

Итак, когда речь идет об образовательных задачах, которые в настоящее время должны обеспечивать достижение основных целей подготовки специалистов к будущей профессиональной деятельности, актуальным становится ответ на вопрос о том, какими средствами высшая школа может обеспечить формирование их профессиональной идентичности. Именно это является условием повышения уровня мотивированности к приобретению учебно-профессионального опыта студентами-бакалаврами, а впоследствии и к выполнению самой профессиональной деятельности наилучшим образом, к постоянному повышению уровня собственного профессионального мастерства [2].

Становление профессиональной идентичности является длительным процессом, который состоит из определенных этапов. Началом этого процесса является появление в психической жизни личности такого новообразования, как профессиональное самоопределение, присущее возрастному периоду ранней юности. С момента выбора профессии и до начала профессиональной деятельности, а затем и в дальнейшей профессионализации становление профессиональной идентичности происходит в условиях получения образования. Субъектом учебно-профессиональной деятельности в высшей школе является студент. Поэтому, определяя психолого-педагогические условия формирования профессиональной идентичности, необходимо учитывать возрастные и индивидуальные особенности личности студента как многофакторной системы, которой присуща способность к саморазвитию, а также проявление определенного уровня субъектности своей образовательной деятельности. Существенные признаки студенчества как образовательно-возрастной категории подробно рассмотрены многими учеными. Для нас важно отметить два момента. Во-первых, процесс познания объективирован общественным опытом и неразрывно связан с личностью студента. В связи



с этим возникает вопрос о его субъектной позиции в учебно-профессиональной деятельности, которая имеет связь с определенным уровнем профессиональной идентичности. Последняя определяет готовность и создает основу для реализации способности к самообразованию, которая повышает результативность обучения и способствует усвоению профессионального опыта высококомпетентного специалиста.

В. А. Семиченко, исследуя особенности объект-субъектных отношений в деятельности студентов, подчеркивает, что субъект деятельности воспринимает внешние требования не как обязательные для выполнения побуждения, а как своеобразные рекомендации, и имеет возможность принимать решение о том, какую программу или модель деятельности он будет реализовывать. Внешние требования выступают объективной реальностью, которая корректирует его цели, планы и стимулирует его активность.

Высокий уровень субъектности проявляется в том, что студент «выступает в качестве активного начала относительно обстоятельств, условий внешней среды и применяет к ним такой способ реагирования, который соразмерен как всему множеству значимых для взаимодействий объективных факторов, так и его собственной природной сущности» [7].

Во-вторых, признаком обучения студентов является его профессиональное направление на получение опыта, необходимого для реализации будущей профессиональной деятельности. Учебно-профессиональная деятельность не является собственно профессиональной деятельностью. Мера согласования этих двух деятельностей в будущем будет определять эффективность трудовой деятельности человека. По мнению В. А. Семиченко, важно принимать во внимание способность студента видеть процесс профессиональной подготовки целостным и реализовывать собственное обучение в соответствии с требованиями этой целостной системы. Вследствие этого в сознании студента создается образ процесса, частью которого он является, а также формируется определенный уровень понимания про-

текания этого процесса. Исследовательница считает, что целостная концептуальная модель процесса профессиональной подготовки служит оптимизации всех психических компонентов деятельности. В то же время упрощенная модель приводит к ее формализации, следованию внешним требованиям и зависимости от внешнего управления [7].

Увеличение проекций профессиональной деятельности на профессиональную подготовку, понимание их взаимообусловленности и системный характер организации может служить для студентов источником дополнительной мотивации самообразования и самовоспитания, наполнять глубоким содержанием цели деятельности, стимулировать потребность в изменениях и тому подобное [5].

Концептуальная модель обучения, которая формируется у студента-бакалавра, определяет сознательное отношение к системе обучения в высшей школе, дает возможность увидеть свою деятельность в целостном процессе профессиональной подготовки. В своем диссертационном исследовании В. А. Семиченко создала рабочие характеристики индивидуальных концептуальных схем обучения, отражающие уровни понимания студентами характера процесса их профессиональной подготовки:

– студент не понимает взаимосвязи учебных предметов, не видит целостности элементов учебно-воспитательного процесса и его единства с профессиональной деятельностью. Имеется разрыв между текущей деятельностью и жизненной перспективой в конкретной области труда;

– студент установил первичные логические связи между предметами, но они не отражают содержания профессиональной деятельности. Межпредметные связи являются формальными, возникают преимущественно по внешним, наглядным признакам;

– студент начинает осознавать условность выделения учебных дисциплин и то, что конкретное явление является предметом дисциплины системы наук. Начало понимания дисциплины как средства профессиональной подготовки. Открытие объекта профессиональной



подготовки и необходимости комплексного его научного познания. Переход от содержания дисциплины к содержанию профессиональной деятельности;

– студент расширяет связи содержания учебных предметов со структурой будущей профессиональной деятельности и выделяет обобщенные структурные элементы будущей профессиональной деятельности, которые формируются в процессе обучения в вузе. Видит возможность формирования определенных профессиональных качеств в пределах отдельных предметов средствами собственной деятельности;

– студент полностью осознает связь содержания учебного процесса с профессиональной деятельностью в полном ее разнообразии. Происходит перекодирование информационного содержания отдельной дисциплины в ее профессиональный аналог. Осознаются социальные и профессиональные задачи высшего образования в качестве личностной значимости, в результате чего принимается ответственность за результаты собственной текущей деятельности [7].

На уровне конкретного студента-бакалавра концептуальная схема обучения проявляется в виде динамической (субъективной) модели – «структурированной системы отношений студента к вузовскому учебно-воспитательному процессу, внутри которого по разным причинам может наблюдаться совпадение или расхождение субъект-объектных смыслов и значений», которая видоизменяется в течение обучения. Если на первом курсе ее характеризует слабая структурная упорядоченность и центром, вокруг которого организуется модель учебного процесса, является личность преподавателя, то к четвертому курсу происходит интеграция элементов ее структуры и центрирующими становятся параметры профессиональной необходимости учебных предметов и познавательного интереса.

Описанные концептуальные схемы обучения позволяют понять, насколько студент проявляет познавательную активность в обучении будущей профессии, и в какой мере он может управлять собственным обучением, то

есть быть его субъектом. Наличие у студента той или иной концептуальной схемы обучения, на наш взгляд, является выражением определенной степени развития его субъектности в обучении, а также определяет уровень его профессиональной идентичности.

Повышению уровня субъектности студентов может способствовать внедрение в образовательную практику принципов студентоцентрированного обучения. Дидактические основы последнего были заложены в работах К. Роджерса. Его видение основывается на предположении, что человек является объектом, недостаточно изученным наукой, поэтому только он сам в сотрудничестве с более опытным специалистом может строить свое образование, самостоятельно принимать решения и брать на себя ответственность за результаты движения по этой учебной траектории в конкретной учебной среде. Считаем необходимым подчеркнуть авторскую позицию, в которой внимание акцентируется на необходимости создания насыщенной и разнообразной образовательной среды, в стиле взаимодействия внутри нее воплощаются ценности преподавателей, их представления о нормах и идеалах образовательной деятельности. В таких условиях образовательная система способна реализовать свою основную ценность – свободное развитие личности в соответствии с ее способностями и склонностями. Таким образом, речь идет о «субъект-субъектных» отношениях, в которых происходит диалог полноправных субъектов взаимодействия. Большая насыщенность учебной среды – это свобода выбора информации и способов ее трансформации в собственный опыт. Обучение естественным образом индивидуализируется в соответствии с потребностями, запросами и возможностями студента. Опыт традиционного обучения ярко свидетельствует о скудности и жесткой структурированности учебной среды, в которой вероятность получить достаточное разнообразие взглядов на то, чтобы активно отыскивать «свое» знание, стремится к минимуму.

Мы придерживаемся той позиции, что студенту-бакалавру нужна открытость учеб-



ной среды – он должен иметь возможность свободно перемещаться во всех измерениях пространства взаимодействия. Это связано с появлением новых акцентов в процессе реализации профессиональной деятельности преподавателей – по проектированию собственных действий в аудитории на создание учебной среды, способной активировать познавательную деятельность студентов. Именно активность является интегральным качеством образовательной среды, выражает ее способность поддерживать творческую деятельность участников взаимодействия, достаточный уровень их эмоционального и интеллектуального напряжения. Активность определяет способность учебной среды поддерживать обучение, стимулировать вопросительное-критическое отношение к миру и творческий поиск ответов на вопросы, которые возникают в процессе овладения учебно-профессиональным опытом. Активная учебная среда характеризуется достаточно высокой степенью вероятности того, что будут активизированы личные интересы студента, будут созданы условия для провокации кризиса компетентности, что влияет на развитие личности студента. Личность, находясь в активной образовательной среде, богатой плодотворными для ее развития возможностями, осуществляет сознательный выбор именно тех, которые оказываются наиболее значимыми и для ее профессионализации, создают новые смыслы в достижении цели «стать профессионалом».

Результаты исследований (М. М. Абдулаева, Л. В. Музыкачко и др.) свидетельствуют, что генезис нового смысла в овладении профессиональной деятельностью обусловлен приближением образа «Я-профессионал» к образу идеального профессионала. Этому во многом способствует личное знакомство с высокопрофессиональным специалистом и его «живой» работой в профессии. Этот факт доказывает необходимость разноплановых встреч с успешными профессионалами, которые будут служить адекватной корректировке собственных образцов профессионализма [1].

Реализация этой задачи возможна за счет ранней профессионализации студентов-бака-

лавров в процессе прохождения производственной практики. Сначала, в соответствии с Федеральными образовательными стандартами, речь идет о ее пассивной форме, целью которой является создание условий для первого «погружения» студента в профессиональную деятельность. Именно при ее организации следует обращать внимание на действие известных социально-психологических феноменов (эффект первого впечатления, эффект новизны, эффект ореола и т.д.), которые обеспечат положительное отношение студента-бакалавра к будущей профессии. На этапе активной практики в реальных производственных условиях важно обеспечить взаимодействие студентов с успешными профессионалами, а также с наставниками на рабочем месте, которые способны реализовать фасилитирующее влияние на студентов-практикантов в ситуации их встречи с запросами реальной трудовой деятельности, которые могут существенно различаться с теоретическим опытом, полученным в учебном заведении.

Студенческий возраст характеризуется таким развитием психических, физических и социальных потенциалов, которые способствуют социальному и профессиональному становлению личности. Именно в этот период происходит интенсивное достижение личностью образа своего «Я», своей идентичности. В. Л. Зливков, говоря о профессиональной идентичности, подразумевает «профессиональный образ Я», который вбирает в себя стереотипы и уникальные признаки собственного «Я» и является осознанием своей тождественности с «профессиональным образом Я». Учитывая указанное, понятно, почему автор в качестве исходного условия формирования профессиональной идентичности определяет профессиональное самосознание, которое является составной частью целостного самосознания личности [3].

В наиболее обобщенном виде профессиональное самосознание проявляется в юношеском возрасте из-за осознания себя субъектом будущей профессиональной деятельности. Студентам важно сформировать образ реального «Я» и осуществить его проекцию



на «профессиональный образ Я». Осознавая собственные сильные и слабые стороны, а также понимая значение своего психического ресурса для выполнения профессиональной деятельности в будущем, они могут выстраивать траекторию самосовершенствования с целью приближения к идеальному образу «Я».

Среди учебных дисциплин многих вузов ведущее место в решении задачи формирования профессионального самосознания студентов-бакалавров как основы профессиональной идентичности является курс «Введение в профессию». Как составляющая гуманитарного цикла, он способствует выработке системы восприятия, понимания и оценки окружающей социальной среды, в частности, профессиональной, осознания своего места в ней и закладывает основы успешной профессионализации будущего специалиста.

Отметим, что высшая школа имеет достаточно мощный потенциал для формирования профессиональной идентичности студентов, но существует серьезное отставание в том, чтобы целенаправленно использовать имеющийся дидактический инструментарий для достижения именно таких целей. Несомненно, теоретическая неопределенность сущности явления профессиональной идентичности обучающихся не способствует практическому воплощению в учебный процесс высшей школы цели, направленной на формирование профессиональной идентичности студентов бакалавриата. В то же время, определенные шаги для этого уже можно сделать, а именно:

– наполнить гуманитарную составляющую подготовки любого профессионала предметами, которые заложат основание в создании образа «Я» студента-бакалавра – основу его профессионального самосознания;

– опираясь на принципы студентоцентрированного обучения, обеспечить активацию психического ресурса студента для эффективного освоения учебно-профессионального опыта и проявление его субъектной позиции в этом процессе;

– создать модель формирования профессиональной идентичности студента-бакалавра с целью постоянного мониторинга про-

цесса достижения цели, его результатов и обеспечение в случае необходимости коррекционных мероприятий.

АННОТАЦИЯ

В статье рассматривается проблема формирования профессиональной идентичности обучающихся бакалавриата, исследуются психолого-педагогические условия, определяющие особенности реализации данного процесса.

Ключевые слова: идентичность, профессиональная идентичность, формирование идентичности, субъектность, студентоцентрированное обучение, профессиональный образ.

SUMMARY

The article deals with the problem of forming the professional identity of undergraduate students, examines the psychological and pedagogical conditions that determine the features of the implementation of this process.

Keywords: identity, professional identity, identity formation, subjectivity, student-centered learning, professional image.

ЛИТЕРАТУРА

1. Абдуллаева М. М. Формирование профессиональной идентичности у студентов психологов // Вестник Московского государственного лингвистического университета. – 2014. – № 7 (693). – С. 20–32.
2. Бура Л. В. Психология национальной идентичности в современной молодежной среде // Гуманитарные науки. – 2020. – № 1 (49). – С. 146–150.
3. Зливков В. Л. Проблема личностной и профессиональной самоидентификации в современной психологии // Социальная психология. – 2006. – № 5. – С. 128–136.
4. Иванова Н. Л. Социальная идентичность и проблемы образования. – Ярославль, 2001. – 79 с.
5. Музычко Л. В. Личностные факторы формирования индивидуального стиля обучения у студентов экономических специальностей: дисс. ... канд. психол. наук. – К., 2009. – 240 с.
6. Пряжников Н. С. Профессиональное самоопределение в культурно- исторической перспективе // Вопросы психологии. – 1996. – № 1. – С. 80–85.



7. Семиченко В. А. Концепция целостности и ее реализация в профессиональной подготовке будущих учителей (психолого-педагогический аспект): дис. ... доктора псих. наук. – К., 1993. – 432 с.

8. Тэджфел Т., Тэрнер Д. Социальная идентичность и межгрупповые отношения. – М., 1982. – 230 с.

9. Фонарев А. Р. Развитие личности в процессе профессионализации // Вопросы психологии. – 2004. – № 6. – С. 72–83.



**О. Г. Красношлыкова, И. В. Шефер,
М. В. Садретдинова**

УДК 371

РЕЗУЛЬТАТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ «УДОВЛЕТВОРЕННОСТЬ ПЕДАГОГОВ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬЮ» В КОНТЕКСТЕ РЕАЛИЗАЦИИ РЕГИОНАЛЬНОГО ПРОЕКТА «УЧИТЕЛЬ БУДУЩЕГО»

С целью обеспечения глобальной конкурентоспособности российского образования, вхождения Российской Федерации в число десяти ведущих стран мира по качеству общего образования реализуется национальный проект «Образование» [10], при этом реформирование современного образования предъявляет новые требования к педагогическим кадрам. Одним из факторов повышения качества образования выступает непрерывное профессиональное развитие педагогов, которое является одной из приоритетных задач государственной политики.

В Кемеровской области в рамках федерального проекта «Учитель будущего» реализуется региональный проект, целью которого является содействие повышению качества общего образования в регионе к 2024 году путем внедрения национальной системы профессионального роста педагогических работников, охватывающей не менее 50 % учителей общеобразовательных организаций [11].

Современный педагог осознает важность целостного процесса профессионального развития, включающего жизненное и профессиональное самоопределение, творческое самосовершенствование, профессиональный и даже карьерный рост, значимость продвижения к более высокой квалификации в области практической деятельности [9]. Мотивация педагога на постоянное личностное и профессиональное развитие сопряжена с удовлетворенностью профессиональной деятельностью, с представлением о престиже профессии, социальным самочувствием.

Изучение проблемы удовлетворенности трудом, отношения к труду, мотивации труда связано с именами таких западных и российских ученых, как Ф. Тейлор, А. Маслоу, Ф. Герцберг, Л. В. Врум, В. А. Ядов, А. Г. Здравомыслов, А. А. Киссель, Г. П. Бессокирная и др. Исследователями было установлено, что работа и карьера для любого человека имеет большое значение наряду с личной жизнью, здоровьем, полноценным досугом и является, прежде всего, социальной удовлетворенностью, выступающей важным показателем качества жизни индивидов, групп, населения, нации [2; 12]. Особый интерес для ученых представляли эмоциональные реакции на соответствия ожиданий и потребностей исполненности и результату.

Удовлетворенность профессиональной деятельностью, по мнению современных исследователей (А.А. Баранова, Ф.П. Березина, В.Н. Гордиенко, А. А. Реан и др.), является одним из значимых условий успешности в профессии, профессионального и личностного совершенствования и характеризуется посредством эмоционального отношения человека к своей работе.

Ряд психолого-педагогических исследований посвящен анализу профессионального



и социального самочувствия учителей, вопросам престижности педагогической профессии, влияющим на удовлетворенность или неудовлетворенность профессиональной деятельностью [5; 7; 13].

Понятие «удовлетворенность профессиональной деятельностью» в современных исследованиях рассматривается как интегративный показатель, отражающий отношение субъекта к избранной профессии [12], как система ценностных ориентаций и социальных установок, связанных с профессией и с особенностями конкретной организации, в которой трудится человек, как реакция на совокупность объективных и субъективных факторов, связанных с работой (возраст, пол, социальный статус, опыт работы, уровень оплаты труда, отношения между людьми в организации и т. д.) [1], как исполнение ожиданий человека от материальных, социальных и духовно-нравственных результатов своей работы [15], как оценка степени насыщения потребностей, которые личность стремится удовлетворить в сфере, связанной с процессом труда [2]. В связи с этим изучение удовлетворенности педагога своей профессиональной деятельностью многоаспектно, затрагивает различные стороны деятельности и факторы, влияющие на нее. Вместе с тем данные об удовлетворенности педагогических работников профессиональной деятельностью предоставляют возможность не только получения информации о кадровых рисках, о трансформационных процессах, происходящих в системе образования, о готовности педагогов к профессиональному развитию, совершенствованию и к изменениям в целом, но и позволяют отслеживать эффекты реализации регионального проекта «Учитель будущего».

На территории Кемеровской области с 2010 года проводилось социологическое исследование «Престиж профессии педагога», согласно результатам которого на протяжении всего периода изучения данной проблемы социальный статус педагога оценивался и педагогическими работниками, и представителями общественности как стабильно растущий. Так, с 2010 по 2016 годы суммарная доля педагогов, выражающих мнение о том, что престиж

профессии педагога в Кузбассе «Высокий» и «Скорее высокий», увеличилась с 14,30 до 48,10 %. В связи с расширением задач, обозначенных в рамках национального проекта «Образование», с 2018 года проводится мониторинговое исследование «Удовлетворенность педагогов профессиональной деятельностью» [17]. Оно позволяет изучить восприятие педагогами своей профессии, их отношение к собственной профессиональной деятельности, удовлетворенность различными составляющими труда, выявить ценностные ориентиры и представления о результатах профессиональной деятельности, престиже профессии, осуществить оценку социального самочувствия работников образования, выделить перспективные направления работы по сопровождению и поддержке педагогических работников. В данной статье представлены результаты исследования «Удовлетворенность педагогов профессиональной деятельностью» за 2019/20 учебный год. В опросе принимали участие педагоги общего и дополнительного образования, всего 4 767 человек, что составляет 10 % от общего количества педагогических работников Кемеровской области.

Комплексное рассмотрение удовлетворенности профессиональной деятельностью позволяет дать целостное представление о данной проблеме. В рамках исследования удовлетворенность педагогов профессиональной деятельностью определяется на основе двух подходов, позволяющих получить объективную оценку самореализации педагогов Кемеровской области.

Первый подход является структурным и предполагает изучение удовлетворенности педагогов профессиональной деятельностью как соотношение ожиданий, потребностей, запросов педагогов и их исполненности относительно содержательных аспектов и условий труда.

Для изучения ожиданий работников образования от профессиональной деятельности им предлагалось в ходе исследования оценить значимость отдельных составляющих их профессиональной деятельности, объединенных в две группы: условия и процесс педагогической деятельности. В рамках исследования ожидания педагогов рассматриваются че-



рез оценку важности характеристик условий и процесса профессиональной деятельности [17].

В основе второго подхода удовлетворенность профессиональной деятельностью рассматривается как эмоциональное оценочное отношение к профессии. Изучение удовлетворенности в рамках данного подхода осуществляется с помощью вопросов: «В какой мере Вы удовлетворены выбранной профессией?», «Что не удовлетворяет Вас в профессиональной деятельности?».

Информацию об удовлетворенности педагогов профессиональной деятельностью дополняют данные о ценностных ориентирах профессиональной деятельности, являющихся основой целеполагания и проектирования педагогической деятельности, взаимодействия участников образовательных отношений, о престиже профессии как факторе удовлетворенности профессиональной деятельностью и о социальном самочувствии педагогов Кемеровской области, детерминированном во многом их социальным статусом. Рассмотрим некоторые данные, на основе которых можно делать заключения о процессах реализации регионального проекта «Учитель будущего» и вносить своевременные коррективы.

В качестве результата регионального проекта «Учитель будущего» отмечается реализация комплекса мер для непрерывного и планомерного профессионального развития педагогических работников, в том числе на основе использования современных цифровых технологий, формирования и участия в профессиональных ассоциациях, программах обмена опытом и лучшими практиками, привлечения работодателей к дополнительному профессиональному образованию педагогических работников, в том числе в форме стажировок [11].

Исследование «Удовлетворенность педагогов профессиональной деятельностью» дает представление об аксиологических установках педагогов, в том числе об их восприятии собственного профессионального развития. Градация ценностных ориентиров, лежащих

Таблица 1

Представления педагогов о ценностных ориентирах профессиональной деятельности

Ценностные ориентиры	Педагоги, %
Участие в процессе развития личности ребенка как субъекта образования, раскрытия его потенциала, индивидуальных особенностей, причастность к его профессиональному и личностному самоопределению	66,51
Возможность внести личный вклад в воспитание и социализацию детей, принять участие в формировании будущего поколения	65,14
Распространение накопленных человечеством знаний и умений, помощь ребенку в осуществлении поиска и содержательной обработки информации	59,70
Возможность собственного личностного и профессионального развития, творческого самовыражения и самореализации в профессии, свобода выбора в педагогической деятельности	47,48
Трансляция своего педагогического опыта, возможность внести вклад в развитие педагогической практики	27,46
Социальная значимость педагогического труда, получение признания со стороны общества	26,19

в основе целеполагания работников образования и проектирования деятельности, определения приоритетов, направлений и критериев педагогического процесса, взаимодействия участников образовательных отношений, влияет на расширение жизненных интересов и результат. Поэтому аксиологические устремления педагогов, соответствующие их высшим социальным потребностям в саморазвитии и самовыражении, влияют на самооценку и кадровую активность педагога.

В связи с изменениями, происходящими в современной системе образования, в качестве важных ценностных ориентиров выступают не только распространение знаний, развитие, воспитание, социализация обучающихся



Таблица 2

Мнение педагогов об осуществлении ими непрерывного профессионального развития, о повышении квалификации

Категория респондентов	Можете ли Вы сказать, что осуществляете непрерывное профессиональное развитие, постоянно повышаете квалификацию?					
	Да	Скорее да, чем нет	Частично да	Скорее нет, чем да	Нет	Затрудняюсь ответить
Педагоги, %	74,60	17,91	5,69	1,00	0,39	0,41
	92,51			1,39		

ся, но и творческий подход к деятельности, инициативность, ответственность, обучаемость, готовность к непрерывному повышению педагогического мастерства.

Для выявления ценностных ориентиров профессиональной деятельности респондентам было предложено выбрать одно или несколько утверждений, связанных с основными категориями педагогической деятельности, а также с престижем профессии, личностным и профессиональным развитием, поэтому доля выбора вариантов превышает 100 % (табл. 1).

Как видим, большинство респондентов связывают ценностные ориентиры профессиональной деятельности с обучением, воспитанием и развитием личности ребенка. Доля респондентов, отметивших ценностные ориентиры «Возможности собственного личностного и профессионального развития, творческого самовыражения и самореализации в профессии, свобода выбора в педагогической деятельности», «Трансляция своего педагогического опыта, возможность внести вклад в развитие педагогической практики» составила 47,48 % и 27,46 % соответственно, что свидетельствует, с одной стороны, о понимании респондентами необходимости в связи с происходящими в системе образования трансформационными процессами регулярного обновления компетенций, постоянного развития, обмена опытом, с другой стороны, о готовности к изменениям, к непрерывному и планомерному профессиональному развитию только около половины педагогов региона.

На «горизонтальное» развитие ориентирован каждый четвертый опрошиваемый, что требует дальнейшего стимулирования, согласно характеристике результата регионального проекта «Учитель будущего». Направленность педагогов на непрерывное профессио-

нальное развитие подтверждается результатами исследования TALIS-2018, согласно которым российские педагоги являются наиболее опытными и удовлетворенными своей работой, а самый популярный метод профессионального развития среди них – чтение профессиональной литературы, курсы и семинары, обмен опытом [8]. По сравнению с другими странами-участницами обозначенного исследования кадровая подготовка специалистов данной области достаточно высокая: 75 % российских педагогов прошли подготовку, позволяющую им работать в школе, по программам специалитета и магистратуры, в других странах-участницах – 41 % [8]. Эти данные свидетельствуют о том, что у российских педагогических работников имеется достаточно хорошая база для дальнейшего профессионального развития.

Согласно данным исследования «Удовлетворенность педагогов профессиональной деятельностью» подавляющее большинство респондентов осуществляют непрерывное профессиональное развитие (табл. 2).

Отметим, что профессиональное развитие, возможность постоянного повышения квалификации оказывается в той или иной степени важной составляющей процесса профессиональной деятельности для 94,71 % респондентов. Данная характеристика отвечает ожиданиям респондентов, поскольку при математическом расчете весовые коэффициенты важности и исполненности соотносятся как 4,35 к 4,64 балла (рис. 1).



Рис. 1. Профессиональное развитие, возможность постоянного повышения квалификации (соотношение важности и исполненности)



Таблица 3

Мнение педагогов об использовании в процессе обучения современных технологий, в том числе цифровых

Категория респондентов	Можете ли Вы сказать, что используете в процессе обучения современные технологии, в том числе цифровые?					Затрудняюсь ответить
	Да	Скорее да, чем нет	Частично да	Скорее нет, чем да	Нет	
Педагоги, %	63,32	22,61	10,94	2,06	0,80	0,27
	85,93			2,86		

Приведенные данные свидетельствуют о том, что сложившаяся сегодня система профессионального развития является необходимой, достаточной и приемлемой для педагогов Кузбасса. Однако государственный заказ, осуществляемый в рамках проекта «Учитель будущего», на внедрение национальной системы профессионального роста педагогических работников только начинает реализовываться, соответственно, можно предположить, что вовлечение педагогов в разнообразные формы совершенствования педагогического мастерства позволит не только увеличить количество и изменить качество профессиональных инструментов каждого работника системы образования, но и повысить удовлетворенность процессом профессиональной деятельностью.

Одним из условий саморазвития педагогов выступает овладение навыками использования современных цифровых технологий [11]. Исследование «Удовлетворенность педагогов профессиональной деятельностью» позволяет оценить использование педагогами Кузбасса современных технологий в процессе обучения.

Так, большинство респондентов при ответе на вопрос: «Можете ли Вы сказать, что используете в процессе обучения современные технологии, в том числе цифровые?» дают положительные ответы (табл. 3)

Даная характеристика оказывается в той или иной степени важной для 90,30 % опрошенных. Ожидания педагогов относительно предоставленных возможностей внедрения образовательных технологий, согласно полученным данным, в полной мере исполнены, т. к. весовые коэффициенты важности и исполненности соотносятся как 4,35 к 4,45 балла (рис. 2).



Рис. 2. Возможность использования современных технологий, в том числе цифровых, в процессе обучения детей (соотношение важности и исполненности)

Следует отметить, что согласно результатам исследования TALIS-2018 69 % педагогов разрешают обучающимся использовать во время работы в классе информационно-коммуникационные технологии, поскольку регулярно дают задания, в которых нет очевидных ответов, в то время как в других странах-участницах данного исследования удельный вес таких учителей составил 52 % [8]. Эти данные позволяют говорить о том, что российские педагоги активно используют возможности оказания помощи и поддержки обучающимся в освоении ими новых знаний посредством цифровых технологий, а следовательно, в формировании у них универсальных компетенций будущего.

Также в рамках исследования имеется возможность изучить мнения работников образования о достоинствах и недостатках использования цифровых технологий, опрашиваемые имели возможность выбора нескольких положительных утверждений, была определена доля каждого положительного варианта ответа в доле выбравших положительные утверждения (табл. 4).

Абсолютное большинство педагогов поддерживает внедрение цифровых образовательных технологий. Среди основных причин 28,67 % опрашиваемых называют возможность разнообразить процесс обучения, повысить мотивацию обучающихся, 21,36 % – воз-



возможность сделать профессиональную деятельность более насыщенной и интересной.

Таблица 4

**Положительное мнение педагогов
о внедрении цифровых образовательных
технологий**

Как Вы относитесь к внедрению цифровых образовательных технологий?	Педагоги, %
<i>Поддерживаю, потому что:</i>	96,15
это позволяет разнообразить процесс обучения, повысить мотивацию обучающихся	28,67
профессиональная деятельность становится более насыщенной и интересной	21,36
обеспечивает быстрый доступ к нужной информации и способствует формированию необходимых компетенций	18,18
позволяет автоматизировать и облегчить выполнение некоторых трудоемких действий	17,04
дает больше возможностей для экспериментирования в педагогической деятельности	14,75

Только 3,85 % респондентов высказали отрицательное мнение о внедрении цифровых образовательных технологий, при этом опрошиваемые имели возможность выбора нескольких отрицательных утверждений, была определена доля каждого отрицательного варианта ответа в доле выбравших отрицательные утверждения (табл. 5).

Таблица 5

**Отрицательное мнение педагогов о
внедрении цифровых образовательных
технологий**

Как Вы относитесь к внедрению цифровых образовательных технологий?	Педагоги, %
<i>Не поддерживаю, потому что:</i>	3,85
снижается способность обучающихся к реальному живому общению, социальному взаимодействию	41,66
обучающиеся не имеют равного доступа к технологическим ресурсам	31,11
такое обучение не обеспечивает необходимого контроля над образовательными результатами, снижает возможность отработки практических навыков	11,87

это лишняя нагрузка на учителя	9,06
уменьшается роль учителя в образовательном процессе	6,30

Согласно результатам исследования, из 3,85 % педагогов, не поддерживающих внедрение цифровых образовательных технологий, многие респонденты выбирали варианты «Снижается способность обучающихся к реальному живому общению, социальному взаимодействию» (41,66 %) и «Обучающиеся не имеют равного доступа к технологическим ресурсам» (31,11 %).

Поддержка большинства опрошенных внедрения цифровых образовательных технологий свидетельствует об их положительном отношении к цифровым трансформациям в системе образования. Цифровые технологии быстро обновляются и распространяются, что обуславливает необходимость создания условий для повышения уровня профессионального мастерства в данном направлении, определенных в региональном проекте «Учитель будущего».

Мотивация на непрерывное профессиональное развитие, обучение на протяжении всей жизни детерминирована трудовым продвижением, приобретением конкретного статуса, должности. Следовательно, важную роль в реализации и постоянном расширении личностного и профессионального потенциала играют предоставленные возможности карьерного роста, благодаря которым в процессе оценки мастерства работника может быть достигнута выбранная репутация (квалификационная, социальная, должностная).

Вопрос «Каковы Ваши карьерные устремления?» позволяет изучить мнения педагогов о возможностях трудового продвижения. Респонденты могли выбрать несколько утверждений, в связи с чем доля выборов превышает 100 % (рис. 3).

Большинство педагогов (58,51 %) связывают свою карьеру с повышением собственного статуса за счет участия в грантах, конкурсах и других мероприятиях. Реже в ответах респондентов встречались варианты: «Должностное продвижение по иерархической лестнице в рамках организации» – в 24,85 % случаев, «Руководство методической, исследова-



Рис. 3. Карьерные устремления педагогов Кемеровской области, %

Таблица 6

Мнение педагогов об использовании возможностей карьерного роста

Категория респондентов	Используете ли Вы возможности карьерного роста?					
	Да	Скорее да, чем нет	Частично да	Скорее нет, чем да	Нет	Затрудняюсь ответить
Педагоги, %	37,48	20,17	15,77	12,04	11,68	2,86
	57,65			23,72		

тельской, экспериментальной работой коллектива педагогов» – в 22,22 % случаев, «Совмещение нескольких должностей» – в 22,72 % случаев.

В графе «Другое» опрошиваемые отмечали, что «в школе нет возможностей для того, чтобы сделать карьеру», «карьера и педагогическая деятельность несовместимы», «смена профессии откроет возможности для карьерного роста». При этом во многих комментариях подчеркивается, что должность учителя, воспитателя, педагога дополнительного образования дает исчерпывающие возможности для самореализации и удовлетворения процессом профессиональной деятельности.

Согласно данным исследования, карьера в ряду прочих условий осуществления педагогической деятельности оказывается на последнем месте по важности, 73,68 % респондентов считают возможности карьерного роста в той или иной степени важными в профессиональной деятельности. Тем не менее при изучении использования возможностей карьерного роста выяснилось, что только 57,65 % опрошенных отмечают положительные варианты при ответе на вопрос: «Используете ли

Вы возможности карьерного роста?», а четверть опрошенных педагогов выражают отрицательное мнение по этому вопросу (табл. 6).

Соответственно, согласно полученным данным, предложенные условия карьерного роста не отвечают ожиданиям респондентов, весовые коэффициенты важности и исполненности соотносятся как 3,91 к 3,51 балла (рис. 4).



Рис. 4. Возможности карьерного роста (соотношение важности и исполненности)

Представления педагогов о карьере в педагогической профессии свидетельствуют, с одной стороны, о необходимости расширения представлений работников системы образования о карьерных возможностях, в частности, о «горизонтальной» карьере, которая основывается на непрерывном профессиональном развитии, на совершенствовании компетенций не только в сфере профессиональной дея-



тельности, но и в других областях, с другой стороны, о необходимости предстоящего преодоления инертности педагогов, необходимости изменения культуры профессионального мышления, когда регулярное педагогическое и личностное самосовершенствование рассматривается как приемлемая и необходимая деятельность человека. Возможно, паттерном в данном случае могут выступить руководители образовательных организаций, поэтому одной из стратегических задач, представленных в докладе Центра стратегических разработок и Высшей школы экономики «Двенадцать решений для нового образования», является переподготовка управленческих команд всех образовательных организаций, способных разработать программу изменений организации, развить интерес и мотивацию педагогов к овладению универсальными компетенциями, к постоянному совершенствованию педагогического мастерства [4].

В основе успешного профессионального развития педагога лежит его творческий потенциал. Кроме того, прежде всего обществу будущего, то есть сегодняшним обучающимся, требуется совершенствование и развитие креативной компетенции, которой должны обладать педагоги. Возможность проявлять творчество в педагогической деятельности, находить нестандартные решения, реализовывать свои способности является важным условием для закрепления, реализации в профессии и роста педагогического мастерства, как отмечают 92,70 % педагогов Кузбасса. При этом 88,26 % респондентов в той или иной мере проявляют творчество в педагогической деятельности, ожидания опрошенных в данном случае исполнены. Эти данные позволяют предположить, что сегодня педагоги Кузбасса эффективно ставят и решают сложные и нестандартные педагогические задачи, используя собственный богатый профессиональный опыт. Стремление педагогов реализовывать и развивать творческий потенциал может выступить базой для лояльного отношения к происходящим трансформационным процессам в системе образования и привести к благоприятному прогнозу изменений в области личностного и профессионального развития.

Различные мероприятия по расширению круга профессионального общения, включенности каждого в инновационные процессы, минимизации шаблонной и монотонной работы, созданию условий для реализации творческих возможностей профессии предположительно приведут к росту социального самочувствия и социального статуса педагогов [6].

По состоянию на 2019/20 учебный год суммарная доля респондентов, оценивших престиж профессии педагога в современном российском обществе как «Высокий» и «Довольно высокий», составила 39,45 %, как «Довольно низкий» и «Низкий» – 26,44 %, около 32 % опрошенных выбрали вариант «На среднем уровне». При этом следует отметить, что 65,41 % опрошиваемых считают, что они сами могут повлиять на рост социального статуса (табл. 7).

Таблица 7

Мнение педагогов о возможностях влияния на повышение престижа профессии в обществе

На Ваш взгляд, можете ли лично Вы повлиять на повышение престижа профессии педагога в обществе? Если да, то как?	Педагоги, %
Нет	34,59
Да	65,41
Систематически повышать свой профессиональный уровень, быть мобильным	35,32
Предоставлять качественные образовательные результаты в соответствии с запросами общества	31,66
Идти в ногу со временем, использовать современные, в том числе цифровые, интерактивные формы и методы педагогической работы	30,41
Занимать активную гражданскую и личностную позицию	29,51
Соблюдать профессиональную этику	21,44
Другое	0,28

Около 35 % респондентов отмечают, что это можно осуществить за счет систематического повышения своего профессионально-



Таблица 8

Мнение педагогов об удовлетворенности различными аспектами жизни

Аспекты жизни	Насколько Вы удовлетворены следующими аспектами жизни?					
	Полностью удовлетворен(а)	Скорее удовлетворен(а)	Более или менее удовлетворен(а)	Скорее не удовлетворен(а)	Совсем не удовлетворен(а)	Затрудняюсь ответить
Взаимоотношения в педагогическом коллективе	60,76	29,52	7,49	1,24	0,49	0,50
	90,28			1,73		
Отношения в семье	62,14	27,88	6,83	1,41	0,78	0,96
	90,02			2,19		
Отношения с администрацией образовательной организации	59,46	28,56	8,63	1,66	0,96	0,73
	88,02			2,62		
Удовлетворенность жизнью в целом	41,17	41,70	12,70	1,72	0,79	1,92
	82,87			2,51		
Собственный внешний вид	43,81	34,30	15,73	3,75	1,49	0,92
	78,11			5,24		
Жилищные условия	47,87	30,14	14,57	3,96	2,80	0,66
	78,01			6,76		
Повседневная деятельность	37,90	36,89	17,69	4,32	1,96	1,24
	74,79			6,28		
Состояние здоровья	31,03	31,76	24,21	8,21	3,69	1,10
	62,79			11,90		
Свободное время (досуг)	34,42	27,32	17,33	10,26	9,52	1,15
	61,74			19,78		
Материальное положение семьи	29,57	28,78	25,58	9,88	5,28	0,91
	58,35			15,16		

го уровня. Следовательно, каждый третий педагог осознает, что среди причин невысокого престижа профессии может быть недостаточная профессиональная компетентность работников образования, в свою очередь выступающая основой постоянного совершенствования профессионального мастерства.

Социальное самочувствие педагогов как социально-психологическое состояние человека, комфортность его бытия в социуме, представление о своем месте в обществе может выступить показателем успешного профессионального развития, поскольку результативность и удовлетворенность педагога от профессионального развития, положительная динамика изменений педагога приведет к росту социального самочувствия. Согласно полученным данным, удельный вес респондентов, которые смотрят в будущее «С уверенностью, на-

деждой и оптимизмом», составил 46,96 %, «Спокойно, но без особых надежд» – 30,27 %, «Не очень спокойно, с некоторой тревогой» – 12,93 %, «С тревогой и неуверенностью» – 5,81 %, «Со страхом и отчаянием» – 1,40 %, затруднились с ответом – 2,63 % опрошенных.

Одной из составляющих социального благополучия является удовлетворенность характеристиками бытия, влияющая на общую удовлетворенность. Респондентам было предложено выразить мнение относительно удовлетворенности различными сферами жизни по каждому из десяти аспектов (табл. 8).

Более половины педагогов в той или иной степени удовлетворены рассматриваемыми аспектами жизни. Из спектра аспектов жизни большинство педагогов удовлетворены взаимоотношениями в педагогическом коллективе и отношениями в семье (90,28 и



90,02 % опрошенных соответственно отметили положительные варианты), менее опрошенные удовлетворены свободным временем (досугом) и материальным положением семьи (61,74 и 58,35 % соответственно).

Приведенные данные свидетельствуют о достаточно позитивном социальном самочувствии педагогов. При этом удовлетворенность педагогов различными аспектами жизни и профессиональной деятельностью, позитивные оценки педагогов в отношении содержания труда свидетельствуют о неоднородности такого явления, как социальное самочувствие. Педагоги остаются в профессии в том числе и благодаря альтруизму и увлеченности, их социальное самочувствие во многом определено профессиональной деятельностью и уровнем престижа профессии, детерминирующим уровень социальной активности в различных сферах жизни, уверенность в завтрашнем дне и исполненность ожиданий от самоидентификации в социальной реальности. Это подтверждают и комментарии, в которых респонденты отмечают, что работают в сфере образования, потому что испытывают интерес к данной области и видят себя только в работе с детьми, а возможность взаимодействовать с обучающимися позволяет и способствует их изменению и развитию.

В паспорте регионального проекта «Учитель будущего» подчеркивается, что профессиональное развитие педагогов должно осуществляться с учетом его профессиональных дефицитов и интересов.

Удовлетворенность педагогов процессом профессиональной деятельности по региону составила 90,09 %, что позволяет предположить, если учесть, что в работах ряда исследователей [14; 15; 16] профессиональное педагогическое затруднение понимается как переживание субъектом состояний напряжения, тяжести, неудовлетворенности, у работников образования Кузбасса имеются незначительные затруднения. Но данные о том, что около 45 % педагогов в качестве ценностного ориентира профессиональной деятельности видят «Возможность собственного личностного и

профессионального развития, творческого самовыражения и самореализации в профессии, свобода выбора в педагогической деятельности» свидетельствуют о готовности педагогических работников образования Кузбасса к изменениям и непрерывному профессиональному развитию не только в контексте устранения профессиональных затруднений, но и саморазвития в целом, совершенствования профессиональных компетенций.

Следовательно, трудности в профессиональной деятельности вместе с видимыми негативными последствиями содержат и позитивную функцию, активизируя творческий поиск, о чем свидетельствуют многие исследования.

Результаты изучения удовлетворенности педагогов профессиональной деятельностью как эмоционального оценочного представления о профессиональной деятельности несколько ниже – работники образования только в 67,63 % случаев ответили утвердительно на вопрос: «Удовлетворены ли Вы профессиональной деятельностью?». При этом общая удовлетворенность профессиональной деятельностью, выявленная на основе математических расчетов, составила 84,89 %. Предположительно, более низкое значение эмоциональной оценочной удовлетворенности по сравнению с удовлетворенностью математической обусловлено обобщенной эмоциональной оценочной реакцией на социальные изменения и свое положение в трансформирующемся обществе, которая может быть вызвана и эмоциональным выгоранием, и состоянием недовольства изменяющимся процессом педагогической деятельности, и рядом других причин.

Согласно данным исследования, в основе эмоциональной оценочной неудовлетворенности 32,37 % респондентов, как и математической, лежат условия труда (несоответствие зарплаты и вкладываемого труда, низкая престижность профессии, плохое материально-техническое обеспечение образовательной организации и т. п.). Эти данные можно учитывать при организации тренингов, психологического сопровождения педа-



гогов, при формировании психологической готовности к реализации педагогической деятельности, что позволит выровнять и стабилизировать эмоциональное оценочное отношение к профессиональной деятельности. Предположительно об эмоциональном выгорании свидетельствует и более низкая удовлетворенность педагогов профессиональной деятельностью с нагрузкой более двух ставок по сравнению с удовлетворенностью педагогов с нагрузкой до одной ставки включительно и в одну-две ставки.

Респондентам предлагалось выразить мнение о трудностях, испытываемых в профессиональной деятельности. Опрашиваемым была предоставлена возможность выбора отрицательного или положительного варианта. Сумма положительных утверждений превышает 100 %, так как при выборе положительного варианта ответа опрашиваемые имели возможность отметить одну или несколько положительных формулировок (табл. 9).

Таблица 9

Мнение педагогов о трудностях, испытываемых в профессиональной деятельности

Испытываете ли Вы трудности в профессиональной деятельности? Если да, то какие?	Педагоги, %
Нет	70,27
Да	29,73
Разработка образовательных программ	11,80
Применение психолого-педагогических технологий, необходимых для адресной работы с различными категориями обучающихся (одаренные, дети с ОВЗ, дети-сироты и др.)	7,95
Выявление в ходе наблюдения поведенческих и личностных проблем обучающихся	5,04
Формирование познавательной мотивации обучающихся	4,47
Взаимодействие с родителями	4,04
Контроль и объективная оценка результатов освоения программы, в том числе метапредметных и личностных	3,60

Реализация современных форм и методов воспитательной работы	2,85
Постановка целей, задач, отбор содержания, проведение учебных занятий	2,20
Корректировка образовательных задач по результатам педагогического мониторинга	2,01
Организация и проведение педагогического мониторинга освоения детьми образовательной программы	1,91
Создание психологически безопасной и комфортной образовательной среды	1,62
Другое	0,51

При ответе на вопрос «Испытываете ли Вы трудности в профессиональной деятельности? Если да, то какие?» 29,73 % работников образования Кузбасса отметили «Да».

Первые три места занимают затруднения работников образования Кузбасса, связанные с разработкой образовательных программ, применением психолого-педагогических технологий, выявлением в ходе наблюдения поведенческих и личностных проблем обучающихся.

В графе «Другое» респонденты отмечали, что возникают трудности, связанные с повышением мотивации детей к учебному процессу, с подготовкой отчетных и иных документов, с выполнением задач, поставленных руководством, с обучением детей с особыми образовательными потребностями, с освоением современных образовательных технологий, с разработкой диагностического инструментария, с организацией работы в сдвоенном классе-комплекте. Данные затруднения вполне устранимы, однако предположительно из-за большой загруженности они так и остаются у педагогов региона, что влияет на общую удовлетворенность профессиональной деятельностью.

Возможности непрерывного профессионального развития, входящие в задачи регионального проекта «Учитель будущего», в том числе введение различных форматов электронного образования, образовательной активности, предположительно позволят решить проблему по устранению профессиональных



затруднений за счет построения индивидуального образовательного маршрута с учетом прайм-тайма каждого работника образования.

Подчеркнем, что исследование «Удовлетворенность педагогов профессиональной деятельностью» позволяет лишь предположить наличие профессиональных затруднений и дефицитов, изучение которых, думается, достойно особого внимания. В основе исследования профессиональных затруднений, запросов, дефицитов педагогов на региональном, муниципальном уровнях, уровне образовательной организации может быть рассмотрение документов педагогов, данных самоанализа педагога, наблюдение за практической деятельностью работников образования, контрольно-методические срезы, контроль ведения документации, анализ результатов деятельности педагогов, собеседование, анкетирование, задания для педагогов (тесты, кейсы и т. д.). Вероятно, подобного рода анализ позволит не только выявить затруднения и дефициты, которые имеются у педагогов, но и наметить пути их устранения.

В рамках регионального проекта «Учитель будущего» предполагается вовлечение в 2021–2024 годах не менее 70 % педагогических работников в возрасте до 35 лет в различные формы поддержки и сопровождения, в том числе наставничества за счет создания условий для профессиональной и социально-бытовой адаптации, привлечения и закрепления в образовательных организациях лучших выпускников вузов, преемственности традиций [11]. Следует отметить, что на сегодняшний день в Кузбассе осуществляется система мероприятий, направленных на развитие кадрового потенциала, привлечение в отрасль молодых специалистов и их сохранение в образовательных организациях [3].

Исследование «Удовлетворенность педагогов профессиональной деятельностью» позволяет определить отношение к профессиональной деятельности молодых педагогов и своевременно скорректировать процесс их профессиональной адаптации и развития. Большинство педагогов (64,68 %) в возрасте до 30 лет в качестве ценностного ориентира опре-

деляют «Участие в процессе развития личности ребенка как субъекта образования, раскрытия его потенциала, индивидуальных особенностей, причастность к его профессиональному и личностному самоопределению». При этом около 50 % респондентов данной возрастной группы среди предложенных аксиологических установок выбирают «Возможность собственного личностного и профессионального развития, творческого самовыражения и самореализации в профессии, свобода выбора в педагогической деятельности».

Ряд неисполненных характеристик условий и процесса профессиональной деятельности существенно влияет на удовлетворенность трудом молодых педагогов. Так, не соответствуют ожиданиям респондентов возрастной группы до 30 лет такие условия, как «Свобода выбора и использования учебных пособий, материалов, различных учебников, а также форм, средств, методов педагогической деятельности и др.», «Справедливая заработная плата, наличие социальных гарантий и компенсаций», «Повышение престижа профессии педагога в обществе», «Возможность карьерного роста» и характеристика процесса «Предоставление каждому ребенку возможностей для самовыражения и достижения успеха». Около 36 % педагогов данной возрастной группы испытывают трудности в профессиональной деятельности, в числе которых трудности с разработкой образовательных программ (отмечают 15,31 % респондентов).

Результаты исследования позволяют говорить о достаточной общей удовлетворенности профессиональной деятельностью молодых педагогов, которая составила 85,13 % (среднеобластное значение – 84,89 %). Молодые педагоги с большим оптимизмом смотрят на жизнь, поэтому несколько чаще, чем работники образования других возрастных групп, идентифицируют себя как удовлетворенные своей профессией и различными аспектами жизни в целом. Поскольку у них еще нет достаточного опыта, инертности мышления, они находятся в поиске и чаще положительно оценивают любые изменения в образовании. Поэтому столь важным оказы-



вается правильно выстроенная система наставничества в образовательной организации, возможность найти поддержку. Как отмечают 86,16 % педагогов возрастной группы до 30 лет, они получают своевременную методическую помощь и экспертную оценку в профессиональной среде (среднеобластное значение – 85,20 %).

Приведенные данные свидетельствуют о том, что в регионе значительное внимание уделяется созданию условий для развития профессионализма молодых педагогов, совершенствованию механизмов стимулирования их непрерывного профессионального роста, программ подготовки и переподготовки педагогических кадров, активно развивается институт наставничества, ориентированный на оказание помощи молодым специалистам в приобретении профессиональных навыков, на ускорение процесса их адаптации и профессионального становления. О результативности проводимых в Кемеровской области мероприятий в отношении молодых педагогов свидетельствует расширение их участия в деятельности профессиональных сообществ, в конкурсном движении, в научно-практических конференциях.

Таким образом, развитие конкурентоспособности, повышение качества образования на сегодняшний день возможно посредством непрерывного и планомерного профессионального развития, в первую очередь, работников образования. Рассмотрев некоторые данные регионального исследования, можно говорить о готовности педагогов Кузбасса к изменениям и постоянному обновлению знаний, совершенствованию компетенций, поскольку они осознают, что для эффективности образовательного процесса необходимо использовать новые, современные, методы, технологии, соответствующие новым условиям развития личности и требованиям ускорения экономического и социального развития. Обозначенные в рамках данной статьи проблемы, связанные с удовлетворенностью педагогов профессиональной деятельностью (неисполненность некоторых характеристик профессиональной деятельности педагогических работников, наличие профессиональных

затруднений, невысокий престиж профессии и пр.) могут быть нивелированы в процессе перспективной реализации регионального проекта «Учитель будущего», расширяющего границы профессионального развития педагогов. Актуальность и своевременность задач данного проекта по изменению профессиональных качеств педагогических работников обусловлена и эпохой цифровизации, с одной стороны, предъявляющей новые требования к профессионализму педагога, с другой стороны, увеличивающей возможности повышения педагогического мастерства, предоставляющей новые современные форматы личного и профессионального самосовершенствования в соответствии с запросами, потребностями, дефицитами педагогов и благодаря мобильному и гибкому индивидуальному образовательному маршруту. Согласно результатам исследования, респонденты положительно оценивают внедрение цифровых образовательных технологий, но их освоение и совершенствование требует времени. И при наличии траектории развития педагоги готовы овладеть цифровыми навыками, которые уже сегодня необходимо формировать у обучающихся. Также большинство педагогических работников осознают, что с непрерывным профессиональным развитием, совершенствованием профессиональных компетенций связана их профессиональная карьера. В частности, участие в грантах, конкурсах и других мероприятиях позволяют достичь определенного статуса в своей профессии.

Обработка ежегодно получаемых данных в рамках мониторинга удовлетворенности педагогов профессиональной деятельностью предоставляет возможность отслеживать некоторые процессы реализации регионального проекта «Учитель будущего», в том числе обеспечивает обратную связь в отношении проводимых мероприятий по повышению уровня профессионального мастерства педагогов, а также позволяет оценить потенциальные риски и предположить эффекты, принять своевременные решения.

АННОТАЦИЯ

Статья посвящена вопросам изучения удовлетворенности педагогов профессиональной



деятельностью и использования результатов исследования для отслеживания эффектов реализации регионального проекта «Учитель будущего». Удовлетворенность педагогов профессиональной деятельностью определена как эмоциональное оценочное отношение работников образования к составляющим профессиональной деятельности и как соотношение ожиданий, потребностей, запросов педагогов и их исполненности относительно условий, процесса труда. Представленные данные позволяют определить отношение педагогов к профессиональной деятельности и выявить их готовность к изменениям и непрерывному профессиональному развитию, отслеживать некоторые процессы реализации регионального проекта «Учитель будущего».

Ключевые слова: удовлетворенность педагогов профессиональной деятельностью, качество образования, ценностные ориентиры профессиональной деятельности, престиж профессии, профессиональное развитие, кадровый потенциал.

SUMMARY

The article discusses issues of studying teachers' satisfaction with their professional activities and the use of research results to monitor the effects of the implementation of the "Teacher of the future" regional project. The satisfaction of teachers with professional activities is defined as the emotional evaluative attitude of educators to the components of their professional activity and as the ratio of the expectations, needs, requirement of teachers and their fulfillment to their working conditions and process. The data obtained and presented in the paper allow the authors to determine the attitude of teachers to professional activities and to reveal their readiness for changes and continuous professional development, to monitor some processes in the implementation of the "Teacher of the Future" regional project.

Key words: satisfaction of teachers with their professional activities, education quality, values in professional activity, prestige of the profession, professional development, human resources.

ЛИТЕРАТУРА

1. Берзин Б. Ю., Мальцев А. В. Учитель: удовлетворенность профессией и социально-

психологическое самочувствие [Электронный ресурс] // Социальная философия и социология. 2016. – № 7. – С. 91–97. – URL: <https://docplayer.ru/29605599-Uchitel-udovletvorennost-professiy-i-socialno-psihologicheskoe-samochuvstvie.html> (дата обращения: 20.03.2020).

2. Воздействие западных социокультурных образцов на социальные практики в России: (Теории, наблюдения, биографические интервью. Советы студентам) / Российская академия наук, Ин-т социологии, Гос. акад. ун-т гуманитар. наук, Науч.-образоват. центр по специальности «Социология»; под ред. В. А. Ядова. – М.: ТАУС, 2009. – 352 с.

3. Государственная программа Кемеровской области «Развитие системы образования Кузбасса» на 2014–2025 годы, утв. Коллегией Администрации Кемеровской области от 4 сентября 2013 г., постановление № 367 [Электронный ресурс]. – URL: <http://docs.cntd.ru/document/412804773> (дата обращения: 20.03.2020).

4. Двенадцать решений для нового образования: доклад Центра стратегических разработок и Высшей школы экономики [Электронный ресурс]. – М.: Высшая школа экономики, 2018. – 106 с. – URL: https://www.hse.ru/data/2018/04/06/1164671180/Doklad_ obrazovanie_Web.pdf (дата обращения: 12.09.2019).

5. Ефимова Г. З. Динамика престижа педагогической профессии в России и мире: экономический аспект [Электронный ресурс] // Интернет-журнал Науковедение. – 2015. – № 6 (31). – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/dinamika-prestizha-pedagogicheskoy-professii-v-rossii-i-mire-ekonomicheskiiy-aspekt> (дата обращения: 20.03.2020).

6. Красношлыкова О. Г., [и др.]. Престиж профессии педагога как ресурс повышения удовлетворенности профессиональной деятельностью // Вестник Самарского государственного технического университета. 2018. – № 4 (40). – С. 98–110.

7. Леонидова Г. В. Профессиональная самоидентификация и самочувствие учителей в условиях продолжающихся реформ образования [Электронный ресурс] // Проблемы развития территории. – 2017. – № 6 (92). – С. 7–26. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/professionalnaya-samoidentifikatsiya-i>



samochuvstvie-uchiteley-v-usloviyah-prodolzhayuschih-sya-reform-obrazovaniya (дата обращения: 20.03.2020).

8. Отчет по результатам международного исследования учительского корпуса по вопросам преподавания и обучения TALIS-2018 (Teaching and Learning International Survey). Часть 1. Непрерывное обучение учителей и директоров школ. – М., 2019. – 41 с. [Электронный ресурс]. – URL: <https://fioco.ru/Media/Default/Documents/TALIS/%D0%9D%D0%B0%D1%86%D0%B8%D0%BE%D0%BD%D0%B0%D0%BB%D1%8C%D0%BD%D1%8B%D0%B9%20%D0%BE%D1%82%D1%87%D0%B5%D1%82%20TALIS-2018.pdf> (дата обращения: 07.04.2020).

9. Палкина С. А. Модель профессионального развития педагога в образовательной организации [Электронный ресурс] // Научный электронный архив. – 2016. – URL: <http://econf.rae.ru/article/10167> (дата обращения: 20.03.2020).

10. Паспорт «Национальный проект «Образование»: утв. Президиумом Совета при Президенте Российской Федерации по стратегическому развитию и национальным проектам от 24.12.2018 г., протокол № 16 [Электронный ресурс]. – URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_319308/ (дата обращения: 20.03.2020).

11. Паспорт регионального проекта «Учитель будущего»: утв. Коллегией Администрации Кемеровской области от 11 декабря 2018 г., распоряжение № 619-р [Электронный ресурс]. – URL: <http://www.consultant.ru/regbase/cgi/online.cgi?req=doc&base=RLAW284&n=93722&dst=#06899577748640944> (дата обращения: 20.03.2020).

12. Реан А. А. Психология личности. – СПб.: Питер, 2016. – 288 с.

13. Русских Л. В. Социальное самочувствие учителей // Вестник Южно-Уральского государственного университета. Серия: Социально-гуманитарные науки. – 2015. – Т. 15. – № 2. – С. 107–109.

14. Собкин В. С., Адамчук Д. В. Современный учитель: жизненные и профессиональные ориентации. Труды по социологии образования. – Т. XVIII. Вып. XXX. – М.: ФГБНУ «ИУО РАО», 2016. – 216 с.

15. Соломанидина Т. О., Соломанидин В. Г. Мотивация и стимулирование трудовой дея-

тельности: учебник и практикум. – М.: Юрайт, 2016. – 323 с.

16. Хошимова Н. М., Тагоева С. М. Трудности и недостатки в деятельности начинающих учителей [Электронный ресурс] // Ученые записки Худжандского государственного университета им. академика Б. Гафурова. Гуманитарные науки. – 2017. – № 1 (50). – С. 234–238. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/trudnosti-i-nedostatki-v-deyatelnosti-nachinayuschih-uchiteley> (дата обращения: 20.03.2020).

17. Чепкасов А. В. [и др.] Удовлетворенность педагогов профессиональной деятельностью: результаты исследования. 2018/19 учебный год. – Кемерово: Изд-во КРИПКИ-ПРО, 2019. – Вып. 3 (21). – 137 с.



С. А. Завержин

УДК 37.01

ПЕДАГОГИЗАЦИЯ СЕКСУАЛЬНОСТИ РЕБЕНКА: ВЗГЛЯД П. М. ФУКО

Возрастающая чувствительность к проблемам сексуального развития и воспитания ребенка стала одной из определяющих характеристик отечественного научно-педагогического ландшафта. Система образования испытывает заметные трудности в определении своего отношения к вытеснению моральных норм, регулирующих межполовые коммуникации несовершеннолетних, снижению возраста сексуального дебюта, проникновению западных моделей гендерно-нейтрального воспитания, росту случаев нарушений сексуальной неприкосновенности детей, падению в подростково-юношеской среде значимости



традиционных семейных ценностей, целесообразности введения в школах курса по половому просвещению. В связи с этим перед отечественной образовательной сферой встает вопрос: как в условиях нравственной и сексуальной релятивизации общества, интимно-технологической революции, каталитизации негативных тенденций в сексуальной активности несовершеннолетних способствовать сохранению и укреплению психосексуального здоровья взрослеющей личности?

Поиски ответов на эти вопрошания активно ведутся как представителями отечественной, так и зарубежной гуманитарной мысли. Заметим, что за рубежом тематика сексуальности, эротизма, гендера стала притягательной сферой научного дискурса раньше, чем у нас, еще в 60-80 годы прошлого века, в эпоху расцвета постмодернизма, когда к ней обращались выдающиеся представители этого культурно-философского направления: Ж. Батай, Г. Башляр, Ж. Бодрийяр, Ж. Делез, Ж. Деррида, К. Леви-Стросс, П. М. Фуко и др. Причем именно у Поля Мишеля Фуко (1926–1984) сексуальная проблематика была наиболее тесно сплетена с вопросами образования и воспитания.

В последние годы заметно вырос интерес отечественных специалистов к его педагогическому наследию. В трудах М. В. Савина [3], Г. А. Бейсеновой [1], Т. Н. Матвиенко [2] излагаются взгляды Фуко на становление и развитие системы образования Западной цивилизации; образование рассматривается как проекция темы власти и знания в онтологической перспективе развития субъекта и форм субъектности; раскрывается сущность философско-педагогической концепции «образования-пайдейи», но не затрагивается такая важная для уточнения педагогической позиции выдающегося французского мыслителя смысловая связь между сексуальностью ребенка и его воспитательными стратегиями, которые, как он утверждал, в конечном счете формируются и контролируются властью.

Сексуальность для Фуко – одна из ключевых детерминант человеческого существо-

вания, желание посредством тела обнаружить истину своего бытия. Это не столько биологический, сколько социокультурный многослойный конструкт, имеющий несколько измерений: разнообразные дискурсы (речевые практики) о ней; знания о том, как власть регулирует сексуальные практики; формы, в которых индивиды могут оценивать себя в качестве субъектов сексуальности [5, с. 7]. Для анализа всей совокупности составляющих этого феномена Фуко вводит специальное понятие «диспозитив сексуальности», функционирование которого связано с постоянно нарастающей по мере исторического развития значимостью тела, наделением его ценностью в качестве объекта знания и в качестве объекта, подлежащего со стороны власти регуляции. Тело находится в оппозиции к власти, оно есть некоторая альтернатива власти, ввиду того, что базисной характеристикой сексуальности является необузданность, которая трудно поддается контролю. Поэтому власти необходимо проводить гибкую политику по отношению к сексуальности: «Власть ее и выделяет, и вызывает, и пользуется ею как размножающимся смыслом, который снова и снова необходимо брать под свой контроль, дабы он не ускользнул вовсе; сексуальность – это эффект с ценностью смысла...» [4, с. 254].

Отношение к детской чувственности, к телу ребенка – предмет, который, по мысли Фуко, волновал философско-педагогическую мысль, начиная с Античности. В Древней Греции «истина и секс связывались в форме педагогики – через передачу драгоценного знания от одного тела к другому; секс служил опорой для посвящения в познание» [4, с. 161]. Государство жестко не кодифицировало половую потребность, терпимо воспринимая возможные интимные отношения между учителем и учеником, не считая их противоречащими существующим культурным нормам, согласно которым результативность процесса познания зависела от степени духовной и телесной близости включенных в него субъектов. Вместе с тем любая половая активность, особенно между зрелыми мужчинами и юно-



шами, уже тогда, замечает Фуко, вызывала беспокойство с позиции моральных ориентиров. Любовь к мальчикам подвергалась философской дезинвестиции ввиду ее коренного недостатка – отсутствию удовольствия. Модель добродетельной личности предполагала не подавление чувственного желания, а господство над ним, умение подчинять телесные порывы требованиям разума. На это указывают величайшие древнегреческие философы: Сократ, Платон, Аристотель, подчеркивающие, что половая воздержанность увеличивает возможности в обретении человеком субъектности, свободу человека в форме власти над собой, делает его более полезным для общества. Половая воздержанность постулировалась ими как истинная ценность, одна из ключевых задач образования, как «практика себя» или искусство «заботы о себе». Цель практик себя в трактовке Фуко – «нахождение траектории, двигаясь по которой, можно избежать каких бы то ни было зависимостей или порабощения и достичь воссоединения с собой» [6, с. 75].

В философско-медицинском дискурсе античности указывалось, что сексуальность как онтологическое начало в человеке и эпистемологический феномен как спаянные вместе желание и удовольствие приобретают общественную ценность через формирование у личности стратегий ее познания и самоограничения посредством различных практик заботы о себе, направленных на воздвигание себя в качестве этического субъекта. Например, Фуко упоминает о рекомендациях античных медиков и философов, обращенных к потенциальным родителям, которым советуются формировать себя как прообраз их будущего ребенка; в античных текстах предлагалось снимать гомосексуальность юношей различными физическими, военными упражнениями и умственными занятиями; обеспечить целомудрие подростков через разумно устроенное образование [6, с. 138–142].

Христианство, заявив, что «плоть отмечена печатью греха, падения и зла» [6, с. 198], окончательно дисквалифицировало возмож-

ность достижения истины посредством передачи знания от тела педагога к телу ученика и утвердило взгляд на ребенка как на девственное создание, которое неусыпными усилиями наставников должно сохранять свою непорочность до брака.

Сексуальность ребенка, согласно Фуко, до конца XVIII века не проблематизировалась ввиду того, что власть считала ребенка асексуальным существом, находящимся в строгих рамках диспозитива супружества или традиционного десексуализированного брака, нацеленного лишь на репродукцию. Становление в Европе рыночных отношений, государственной системы образования, развитие медицинского, юридического знания, повышение статуса эротизма в общественном сознании, стремление сформировать экономически и политически полезную сексуальность подвигло к возникновению диспозитива сексуальности, в формате которого интенсифицируется аффективность и телесная близость между родителями и детьми, а тело ребенка становится с XVIII столетия мишенью власти, которая через своих конфидентов (родителей, кормилиц, прислуги, наставников, врачей) начинает следить за малейшими проявлениями половой активности, которая теперь нуждалась в специальной рефлексии и нормализации.

С XVIII века, полагает Фуко, складываются четыре стратегии отношения власти к сексу. Первая – истеризация тела женщины, которое дисквалифицировалось как тело, пропитанное сексуальностью, и должно быть интегрировано в социальное тело в качестве тела, обеспечивающего воспроизводство населения, вписано в семейную структуру, а также восприниматься как наделенный моральной ответственностью субъект воспитания ребенка, даже несмотря на его имманентную невротичность. Вторая стратегия – педагогизация секса ребенка – выражается в двух ключевых положениях: во-первых, все дети предаются сексуальной практике, во-вторых, она является одновременно и «естественной» и «противоестественной», так как несет в себе разного рода опасности: физические и моральные, кол-



лективные и индивидуальные. Ребенок – «пороговое» сексуальное существо, находящееся в состоянии «пере», в состоянии предельной рискогенности соскользнуть к сексуальным перверсиям. Третья стратегия связана с вменением посредством политических и социально-экономических мер супружеским парам повышенной ответственности перед социальным телом за репродуктивную деятельность. Наконец, четвертая стратегия предполагала активное использование медицины (психиатрии) для коррекции аномального сексуального поведения [4, с. 204–206].

В соответствии с направленностью данной статьи остановимся подробнее на второй стратегии. Педагогизация детской сексуальности, подчеркивает французский философ, наиболее ярко проявила себя в «той войне против онанизма, которая длилась на Западе в течение почти двух веков» [4, с. 205], войне реальной, целью которой являлось обеспечение здорового потомства для привилегированных классов.

Анализируя корпус текстов, посвященных детской мастурбации, Фуко приходит к заключению, что «крестовый поход» против нее, точнее – против мастурбирующих детей из буржуазной среды – начинается с конца XVIII столетия, когда в Европе раздаются призывы к созданию государственного обучения и переводу значительной доли воспитательных полномочий от буржуазной семьи в институализированное и нормализованное воспитательное пространство. Антимастурбационная кампания рассматривается французским мыслителем в контексте более широкого движения за естественное воспитание детей, центрированного на то, чтобы доверять дело образования не приглашенным в семью кормилицам, гувернерам, учителям, а естественным наставникам – родителям. Однако родители являются достаточно противоречивыми воспитательными фигурами, которым дана власть над телом ребенка, но которые могут этой властью неправильно распорядиться, например, произвольно или ненамеренно способствовать разжиганию чувственности у

детей. Самому телу ребенка теперь атрибутируется сексуальность, правда, в основном аутоэротическая, а буржуазной семье – аффективность, которые создают возможность, используя терминологию Фуко, эпистемофилическому инцесту, т. е. инцесту прикосновения, взгляда и надзора. Поэтому сексуальность рождается «инцестуозной» [4, с. 210].

В антимастурбационном дискурсе, по мнению философа, с одной стороны, мастурбация тотально патологизируется, полагается как универсальная причина любой болезни, с другой – подробнейшим образом расписываются средства, которые помогут родителям помешать ребенку войти в состояние телесного удовольствия. В этом дискурсе императивно подчеркивается, что тело ребенка должно быть под неусыпным присмотром, «сопровождаться» телом родителей. По сути, утверждается кульпабилитация родителей – им вменяется ответственность за тело и жизнь ребенка.

Кампания против мастурбации есть, согласно позиции Фуко, следствие процесса сложения новой аффективной, нуклеарной семьи, структурирующейся вокруг оси «родители – дети». В «клеточной семье» стремительно возрастает ценность тела, удовольствий, здоровья. Такому типу семьи внутренних ресурсов, чтобы справиться с сексуальностью ребенка и взрослого, понять, где ее нормативные, а где ненормативные проявления – затруднительно, что объективно подключает к процессу контроля за детской чувственностью внешних агентов в лице медицинского знания, а за чувственностью взрослых к детям – правовые институции. Вследствие этого семья и ее сексуальные отношения становятся проницаемыми для сложившегося механизма управления, который старается не запретить девиантные формы сексуальности, а распространить на них дисциплинарные механизмы власти. Стремясь вовлечь аффективную семью в существующий порядок посредством сексуального дискурса, власть создает у родителей иллюзию субъекта, определяющего развертывание чувственности ребенка,



иллюзию ее эффективной педагогизации в рамках семьи. На самом же деле аффективная семья, выступающая сама по себе фундаментальным фактором сексуализации ребенка, не может оставаться без внешнего наблюдения и режиссуры со стороны власти.

В конце XIX века, замечает Фуко, с расширением школьного образования, усилением отчуждения ребенка от семейной среды и, соответственно, трансформации конфигурации надзора за сексуальностью, меняется ракурс ее восприятия. Родителей, которых в течение столетия обвиняли в инцестуозной близости к детям, оправдывают. Теперь сами родители, как провозглашает психоанализ, становятся объектами желания ребенка, его инцестуозных импульсов. Психоанализ рождается, по утверждению философа, именно как техника лечения детского инцеста и все его вредоносных последствий в пространстве семьи, но семьи буржуазной. Что касается «народной семьи», то здесь возникает потребность в создании институций, защищающих ребенка от инцестуозных влечений родителей [7, с. 327], так как капитал требовал воспроизводство здоровой рабочей силы.

В целом Фуко дает положительную оценку психоанализу, указывая, что это одна из технологий медиализации сексуальности, но технология, освобожденная от всяких форм расизма и евгенизма; он помогает познавать секс и переводить его в дискурс; в рамках семейной структуры артикулировать инцестуозные желания; кроме того является механизмом пристегивания сексуальности к системе супружества – что в совокупности благоприятствует встраиванию индивида в существующий порядок.

Подводя итог нашим рассуждениям, уместно еще раз подчеркнуть, что в оптике выдающегося французского философа Поля Мишеля Фуко детская сексуальность – конструкт, сквозь призму которого можно обнаружить ускользающую от поверхностной рефлексии тонкую игру множественных и гибких инструментов власти, стремящихся подчинить индивида государственным интересам, сохраняя при этом у него иллюзию самореферентности.

Среди таких инструментов особое значение всегда отводилось институтам школы и семьи, через которые власть пристально следит за малейшими изменениями в детской чувственности, направляя в нужную для себя сторону ее энергию. Такой подход, по нашему мнению, имеет безусловную методологическую ценность не только для более аутентичной оценки сексуальной активности современных детей, но и для прицельного анализа действующей сегодня «машины образования», ее сущностных особенностей, специфики функционирования в условиях «текущей реальности» (З. Бауман) и глубинного государства.

АННОТАЦИЯ

Анализируется философско-педагогический взгляд П. М. Фуко на сексуальность ребенка в контексте социокультурной динамики отношений власти и человека в западной цивилизации.

Ключевые слова: диспозитив сексуальности, дискурс, власть, педагогизация сексуальности, аффективная семья, инцестуозные отношения, контроль за детской чувственностью.

SUMMARY

The author analyzes the philosophical and pedagogical view of P. M. Foucault on child sexuality in the context of the socio-cultural dynamics of power and human relations in Western civilization.

Key words: disposition of sexuality, discourse, power, pedagogization of sexuality, affective family, incestuous relationships, control of children's sensuality.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бейсенова Г. А. Философия образования М. Фуко как проекция концепции власти-образования // Образование и насилие. Сб. статей под ред. К. С. Пигрова. – СПб.: Изд-во СПбГУ, 2004. – С. 212–226.
2. Матвиенко Т. Н. Научно-педагогическая концепция П. М. Фуко: автореф. дисс. ... канд. пед. наук. – Волгоград, 2012. – 28 с.
3. Савин М.В. Историко-педагогические воззрения Поля Мишеля Фуко // Историко-педагогический журнал. – 2012. – № 3. – С. 102–114.



4. Фуко М. Воля к истине: по ту сторону знания, власти и сексуальности. Работы разных лет. – М.: Касталь, 1996. – 448 с.

5. Фуко М. Использование удовольствий. История сексуальности. – СПб.: Академический проект, 2004. – 432 с.

6. Фуко М. История сексуальности. – К.: Дух и литера; Грунт; М.: Рефл-бук, 1998. – 288 с.

7. Фуко М. Ненормальные: Курс лекций, прочитанных в Коллеж де Франс в 1974–1975 году. – СПб.: Наука, 2005. – 432 с.

8. Фуко М. Мужество истины. Управление собой и другими II. Курс лекций, прочитанных в Коллеж де Франс в 1983–1984 учебном году; пер. с фр. А. В. Дьяков. – СПб.: Наука, 2014. – 358 с.



Т. Н. Михайлова

УДК 159.91:378.1

ЦЕННОСТНОЕ ОТНОШЕНИЕ К ПРОФЕССИИ КАК ОСНОВА ВОСПИТАНИЯ И ОБРАЗОВАНИЯ КУРСАНТА ВУЗА МВД РОССИИ

В профессиональной деятельности любого человека в качестве формы реализации его творческого потенциала и объекта эффективного становления и развития выделяют определенные интегральные характеристики личности. Речь идет о профессиональной компетентности и профессиональной гибкости, обеспечивающих возможность разрешения профессиональных вопросов и проблем в из-

меняющихся условиях профессиональной среды. Особое внимание при этом уделяют такой характеристике личности, как ее профессиональная направленность.

Исследуя вопросы профессионального развития личности, Л. М. Митина предлагает следующее определение профессиональной направленности: система ценностно-эмоциональных отношений, должным образом способствующая формированию в определенной иерархической последовательности доминирующих у личности мотивов, которые побуждают личность к их утверждению в профессиональном общении и деятельности [11, с. 30]. Соответственно, центральной категорией, определяющей профессиональную направленность личности, является ценностно-эмоциональное отношение.

В любой сфере жизнедеятельности, при любых условиях человеку свойственно выражать свое отношение к предмету или роду деятельности, которое всегда является ценностно-ориентированным. Сегодня исследованием категории «ценностное отношение» занимаются многие видные ученые педагогики, педагогической психологии, педагогической аксиологии, культурной антропологии и других наук, считая категорию «ценность» междисциплинарным понятием [9].

В философском понимании «отношение» не отождествляется с вещью материального мира, а раскрывается через форму участия личности в осуществлении какой-либо деятельности, значимости для личности какого-либо предмета, объекта, явления. Любое человеческое отношение указывает на связь между человеком и объектами материального мира и характеризуется значимостью последних для первого [15]. Носителем ценностного отношения всегда выступает личность в рамках социокультурного ее существования. Ряд российских ученых, в том числе В. Т. Харчева [19], В. А. Ядов [22], С. Ф. Анисимов [1], В. П. Тугаринов [16], А. Г. Здравомыслов [7], З. Н. Чавчавадзе [20], М. С. Каган [8], А. В. Афанасьев [2], выделяют такие признаки ценностного отношения, как необходимость, по-



лезность, целесообразность, нормативность и значимость для личности. Причем именно значимость зачастую играет определяющую роль в предпочтительном отношении личности [6].

В психологии вопросы исследования категории «ценностное отношение» рассматриваются во взаимосвязи с такими понятиями, как сознание, убеждение, интерес, эмоция, ценностные установки, ценностные ориентации, ценностное поведение. Анализ различных точек зрения ученых-психологов позволил нам сформулировать следующее определение: под ценностным отношением понимается внутренняя позиция личности, отражающая приоритетную значимость определенного явления или предмета, при этом осознаваемая потребностями личности в виде цели или интереса. Ценностное отношение всегда эмоционально, поскольку речь идет об отражении личностно-переживаемой связи человека с определенным объектом. Как отмечает в своих работах В. Н. Мясищев, «без эмоции нельзя говорить об отношении, в данном случае мы будем наблюдать безразличие и равнодушие личности» [13, с. 48].

Субъективно окрашенные личностью отражения взаимосвязей своих потребностей с объектами и явлениями мира, определяющие ее поведение в обществе, называют субъективным отношением. Например, физиологическая потребность человека в приеме пищи при лицезрении яблока способствует отражению в его психике в форме ценностного отношения к увиденному им яблоку. Таким образом, если в каком-либо явлении или предмете не запечатлена потребность личности, данный предмет не вызывает у нее и ценностного отношения.

Являясь субъективным, ценностное отношение отражает предпочтение человека относительно некоторой системы ценностей и имеет общественный и индивидуальный компоненты. Общественный компонент включает в себя ценности культуры и общества, в котором живет человек. Индивидуальный компонент отражает активно-волевою внутрен-

нюю позицию личности относительно признания или непризнания ценностей культуры и общества. Внутренняя позиция и готовность к определенному поведению и деятельности во имя ценностей представляют собой ценностные установки индивида, которые в целом определяют и формируют систему устойчивых отношений к окружающему миру – ценностную ориентацию. Действия человека, регулируемые ценностным сознанием, ценностными ориентациями, ценностными установками, ценностным отношением определяют ценностное поведение человека.

Проблема ценностей и ценностных ориентаций всегда была актуальной для общества, особенно в переломные моменты его развития. Усиление динамики социальных противоречий обостряет вопросы ценностно-смыслового самоопределения современного поколения граждан [17]. Немецкий психолог Э. Фромм справедливо отметил наблюдающуюся в последние годы проблему разрыва связей между теми ценностями, которые человек признает на словах, и теми, которыми он руководствуется на деле, не всегда осознавая это. Так, в современном информационном обществе официально провозглашаются такие гуманистические ценности, как взаимопомощь, взаимоуважение, сострадание, толерантность, индивидуальность и прочее. Однако в реальной жизни для большинства людей эти ценности, по верному замечанию Э. Фромма, «стали проявлением идеологии и не оказывают реального воздействия на мотивацию человеческого поведения. В результате этого человек не тождествен себе» [18]. В своих исследованиях самоидентификации человека и культуры А. Ю. Шеманов также утверждает, что, к сожалению, в современном мире у человека практически отсутствует однозначный и определенный образ самого себя, который являлся бы для него как естественный и очевидный [21, с. 25]. На неустойчивость концепции ценностей и общепризнанных мер в сознании общества, заставляющих человека самостоятельно определяться в обстоятельствах общественной непостоянности, указы-



вает в проведенном исследовании ценностных ориентаций в структуре нравственно-правового самоопределения специалиста и Т. А. Григорьева [5].

Мы считаем, что ценностное отношение может выступать в качестве мотивирующего фактора личности, поскольку в процессе ее профессионального становления оно обеспечивает значимость осознанных и неосознанных потребностей в виде цели или интереса. Можно сказать, что ценностное отношение овладевает духовной частью психики человека и связывает индивидуальное сознание с общественным, профессиональную жизнь личности с жизнью общества и с жизнью государства. Именно ценностный подход должен, прежде всего, использоваться при изучении вопросов профессионального становления личности [4]. И, как верно отмечено в исследованиях Л. Г. Бикчинтаевой, готовность личности к осуществлению профессиональной деятельности характеризуется мотивацией, способностями, эмоциональными и волевыми процессами, опытом и положительным отношением к своей специальности и профессии [3, с. 99].

Особый интерес категория «ценностное отношение» представляет в рамках осуществления правоохранительной деятельности, поскольку сегодня правоохранительные органы нашей страны особо нуждаются в профессионально компетентных, профессионально гибких, профессионально направленных и ценностно-ориентированных выпускниках вузов МВД России, способных обеспечить высокий уровень общественного порядка и национальной безопасности своего государства. Ценностное отношение курсанта вуза МВД России мы рассматриваем, прежде всего, как осознание ценности выбранной им будущей профессии. Наличие ценностно-смысловых представлений о содержании и результатах профессиональной деятельности, владение ценностно-смысловыми установками должно стать атрибутом профессионального существования современного сотрудника органов внутренних дел России.

Мы поставили перед собой цель провести диагностику ценностных ориентаций курсантов Восточно-Сибирского института МВД России. Диагностировались курсанты первого (74 человека) и выпускного – пятого – курсов (74 человека) трех специальностей: 40.05.01 Правовое обеспечение национальной безопасности, 40.05.02 Правоохранительная деятельность, 40.05.03 Судебная экспертиза. Цель эксперимента состояла в сравнении уровня сформированности системы ценностей у курсантов вузов МВД России. В качестве диагностирующего инструмента была использована методика Милтона Рокича «Ценностные ориентации», основанная на прямом ранжировании ценностей.

Согласно вышеуказанной методике инструментальные ценности представляют собой убеждения в том, что образ действия личности или какое-либо ее свойство являются более предпочтительными в определенных условиях. В данном случае имеются в виду ценности-цели и ценности-средства. Группируя данные ценности, можно в целом получить информацию об этических ценностях, альтруистических ценностях, ценностях общения, ценностях профессионального дела, ценностях самоутверждения, принятия других и т. д.

Терминальные ценности связаны с убеждением в том, что конечная цель жизни стоит того, чтобы к ней идти и стремиться. Именно терминальные ценности, если следовать теории А. Г. Маслоу, определяют уровень потребности личности в самореализации, самосовершенствовании и самоактуализации [10].

Суть методики «Ценностные ориентации» состоит в том, что каждому респонденту на карточках предоставляется два списка ценностей – по 18 в каждом. Задачей респондента является присвоение каждой ценности определенного рангового номера по значимости как принципов, которыми он руководствуется в жизни. На первом месте – по его мнению, наиболее значимая, затем – вторая по значимости и так все остальные. Наименее важная ценность должна занять 18 место. В



Таблица 1
Показатели диагностики терминальных ценностных ориентаций курсантов 1 курса Восточно-Сибирского института МВД России

Терминальные ценности	Познание	Продуктивная жизнь	Развитие	Творчество	Уверенность в себе
Количество курсантов	12/6	14/19	9/12	15/20	17/23

Таблица 2
Показатели диагностики инструментальных ценностных ориентаций курсантов 1 курса Восточно-Сибирского института МВД России

Инструментальные ценности	Исполнительность	Образованность	Рационализм	Самоконтроль	Твердая воля
Количество курсантов	17/23	20/27	22/30	26/30	18/24

начале тестирования предъявляются карточки с терминальными ценностями, затем – набор карточек с инструментальными ценностями. По ходу диагностики допускается изменение мнения респондента и карточек местами вплоть до окончания тестирования.

В рамках профессионального становления личности курсанта вуза МВД России к числу наиболее значимых терминальных ценностей из списка Милтона Рокича нами были отобраны следующие:

1. Познание (интеллектуальное развитие личности курсанта, возможности по расширению кругозора);

2. Продуктивная жизнь (максимально полная реализация предоставленных возможностей, индивидуальных способностей);

3. Развитие (духовное и физическое развитие и совершенствование личности курсанта);

4. Творчество (развитие и реализация творческого потенциала);

5. Уверенность в себе (свобода от внутренних и внешних противоречий и сомнений, внутренняя гармония самого с собой).

Из числа инструментальных ценностей к числу наиболее значимых были отнесены следующие:

1. Исполнительность (способность своевременно, старательно исполнять поручения, исполнять возложенные обязанности);

2. Образованность (результат получаемого курсантом образования и самообразования, качество развития личности);

3. Рационализм (умение логично мыслить, принимать обдуманные решения);

4. Самоконтроль (самодисциплина, внутренняя и внешняя сдержанность);

5. Твердая воля (умение отстаивать свою точку зрения, не отступать перед трудностями).

Результаты диагностики терминальных и инструментальных ценностных ориентаций курсантов первого курса Восточно-Сибирского института МВД России представлены нами в таблицах 1, 2.

В таблице 2 приведено число курсантов в абсолютном и процентном выражении соответственно в числителе и знаменателе, для которых перечисленные ценности были наиболее значимыми. Например, 9/12 означает, что 9 курсантов первого курса считают развитие наиболее значимой ценностью, в процентах – это 12 % от числа общего числа курсантов, принявших участие в тестировании (всего их 74), или 20/27 означает, что 20 курсантов первого курса считают образованность наиболее значимой ценностью, в процентах – это 27 % из общего числа тестируемых курсантов.

Результаты диагностики ценностных ориентаций курсантов 5 курса Восточно-Сибирского института МВД России представлены



нами в таблицах 3, 4. Для удобства сравнения представлены сводные таблицы показателей, в которой с левой стороны обозначены результаты диагностики курсантов первого курса, а с правой стороны – результаты диагностики курсантов выпускного курса Восточно-Сибирского института МВД России.

Таблица 3

Показатели диагностики терминальных ценностных ориентаций курсантов 1 и 5 курсов Восточно-Сибирского института МВД России

Терминальные ценности	Познание	Продуктивная жизнь	Развитие	Творчество	Уверенность в себе
Курсанты 1 курса	12/16	14/19	9/12	15/20	17/23
Курсанты 5 курса	29/39	24/32	32/43	28/38	27/36

Таблица 4

Показатели диагностики инструментальных ценностных ориентаций курсантов 1 и 5 курсов Восточно-Сибирского института МВД России

Терминальные ценности	Исполнительность	Образованность	Рационализм	Самоконтроль	Твердая воля
Курсанты 1 курса	17/23	20/27	22/30	26/30	18/24
Курсанты 5 курса	27/36	30/41	36/49	51/69	32/43

Результаты проведенного тестирования показали, что познание как терминальная ценность выше у курсантов выпускного курса, чем у курсантов первого курса в 2,4 раза,

продуктивная жизнь – в 1,7 раза, развитие – в 3,5 раза, творчество – в 1,8 раза, уверенность в себе – в 1,6 раза.

Развитие инструментальных ценностей также было диагностировано выше у курсантов выпускного курса обучения: исполнительность – в 1,6 раза, образованность – в 1,5 раза, рационализм – в 1,6 раза, самоконтроль – почти в 2 раза и твердая воля – в 1,8 раза.

Таким образом, анализ эмпирических данных показал положительную динамику развития ценностных ориентаций курсантов вузов МВД России как внутренней позиции их личности, отражающей взаимосвязь личностных понятий и общественных значений, существующую в качестве проективной реальности, связывающей индивидуальное сознание с общественным, субъективную реальность состояния национальной безопасности страны с объективной. В рамках профессиональной подготовки формируются ценностные установки и ценностные ориентиры [12, с. 73], происходит развитие ценностного отношения и усиление направленности личности курсанта на будущую профессию как генерализованное, системообразующее и интегральное свойство современного сотрудника органов внутренних дел России, определенное системой наиболее устойчивых мотивов. Профессиональная направленность личности курсанта является выражением относительно высокой степени иерархизации потребностно-мотивационной и эмоционально-волевой сфер его деятельности. Проведенное нами исследование свидетельствует о том, что до сих пор не утратило своей актуальности высказанное более 20 лет назад предложение Н. Д. Никандрова: «Именно ценности должны выступать основой целей воспитания и образования личности» [14].

В современных условиях ценностное отношение должно рассматриваться в качестве атрибута профессионального существования современного сотрудника органов внутренних дел России, поскольку, если у курсанта не будет ценностного отношения к выбранной им профессии, то курсант в последующем



будет лишен должного осознанного уровня своей профессиональной деятельности. Сегодня ведомственное образование должно выступить главной платформой в формировании ценностного отношения, ценностных ориентаций и ценностного мировоззрения курсантов вузов МВД России.

АННОТАЦИЯ

В статье осуществлен анализ ценностных ориентаций курсантов вузов МВД России в рамках их профессиональной подготовки. Рассмотрено понятие «ценностное отношение» с позиции междисциплинарного подхода, выделены его общественный и индивидуальный компоненты. Обоснована позиция, согласно которой ценностное отношение может выступать в качестве мотивирующего фактора в процессе профессионального становления и развития личности курсанта. Наличие ценностно-смысловых представлений о содержании и результатах профессиональной деятельности, владение ценностно-смысловыми установками должно стать атрибутом профессионального существования современного сотрудника органов внутренних дел России.

Ключевые слова: профессиональное становление, ценностное отношение, ценностные ориентации, терминальные ценности, инструментальные ценности, курсант, сотрудник органов внутренних дел России.

SUMMARY

The article analyzes the development of value orientations of cadets of universities of the Ministry of Internal Affairs of Russia in the framework of their professional training. The concept of “value relation” is considered from the perspective of an interdisciplinary approach, its social and individual components are highlighted. The position of the fact that the value attitude can act as a motivating factor in the process of professional formation and development of the personality of the cadet is substantiated. The presence of value-semantic ideas about the content and results of professional activity, the possession of value-semantic attitudes should become an attribute of

the professional existence of a modern employee of the internal affairs bodies of Russia.

Key words: professional development, value attitude, value orientations, terminal values, instrumental values, cadet, employee of the internal affairs bodies of Russia.

ЛИТЕРАТУРА

1. Анисимов С. Ф. Ценности реальные и мнимые. – М.: Мысль, 1970. – 183 с.

2. Афанасьев А. В. Научные подходы к исследованию понятия «ценностное отношение» // Мир науки, культуры, образования. – 2010. – № 1. – С. 194–197.

3. Бикчнтаева Л. Г. Актуальные задачи формирования профессионально-психологической подготовленности обучающихся образовательной организации системы МВД России // Вестник Уфимского юридического института МВД России. – 2019. – № 2 (84). – С. 96–101.

4. Бульнин А. М. Профессиональное становление личности: ценностный подход: учебное пособие для педвузов и специалистов системы повышения квалификации работников образования. – Комсомольск на Амуре: КГПИ, 1996. – 99 с.

5. Григорьева Т. А. Ценностные ориентации в структуре нравственно-правового самоопределения будущего специалиста таможенного дела // Бизнес. Образование. Право. – 2019. – № 3 (48). – С. 443–448.

6. Ершова С. М. Теоретическое осмысление категорий «ценность» и «ценностное отношение» // Сибирский педагогический журнал. – 2011. – № 2. – С. 52–59.

7. Здравомыслов А. Г. Потребности. Интересы. Ценности. – М.: Политиздат, 1986. – 221 с.

8. Каган М. С. Философская теория ценности. – СПб.: Петрополис, 1997. – 121 с.

9. Леонтьев Д. А. Ценность как междисциплинарное понятие: опыт многомерной реконструкции // Вопросы философии. – 1996. – № 4. – С. 36–42.

10. Маслоу А. Г. Мотивация и личность. – СПб.: Евразия, 1999. – 478 с.



11. Митина Л. М. Личность и профессия: психологическая поддержка и сопровождение. – М.: «Академия», 2005. – 336 с.
12. Михайлова Т. Н., Киселева И. В. Формирование ценностей здорового образа жизни курсантов вузов МВД России // Вестник Томского государственного педагогического университета. – 2020. – № 1 (207). – С. 70–76.
13. Мясищев В. Н. Психология отношений. – Воронеж, 1995. – 356 с.
14. Никандров Н. Д. Ценности как основа целей воспитания // Педагогика. – 1998. – № 3. – С. 3–10.
15. Романов П. Ю., Хабибуллин Д. А. Ценностное отношение: подходы к исследованию // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. – 2011. – № 12. – С. 173–183.
16. Тугаринов В. П. Теория ценности в марксизме. – Л.: Изд-во ЛГУ, 1968. – 124 с.
17. Федосова И. В. Проблема ценностных ориентаций в научной литературе // Ценности и мысли. – 2009. – № 1. – С. 75–91.
18. Фромм Э. Психоанализ и этика. – М., 1993. – 150 с.
19. Харчева В. Т. Проблема ценности в философии. – М.: Наука, 1966. – 262 с.
20. Чавчавадзе З. Н. Культура и ценности. – Тбилисси: Мецниереба, 1984. – 170 с.
21. Шеманов А. Ю. Самоидентификация человека и культура. – М.: Академический проект, 2007. – 479 с.
22. Ядов В. А., Кон И. С. Личность и ее ценностные ориентации // Информационный бюллетень ССА и ИКСИ. – М.: ИКСИ, 1969. – 122 с.



А. А. Хрулёва

УДК 378

ФОРМИРОВАНИЕ ЯЗЫКОВОЙ ЛИЧНОСТИ КАК ЦЕЛЬ НЕПРЕРЫВНОГО ИНОЯЗЫЧНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

В настоящее время одной из целей непрерывного иноязычного образования выступает развитие личности, способной творчески использовать свои знания, умения и навыки, сотрудничать с представителями иноязычных культур, коммуницировать в процессе профессиональной деятельности. В зависимости от того, насколько осознанно относится человек к языку, понимает его важность в становлении собственной личности, он формирует или не формирует собственную языковую личность.

Языковая личность рассматривается в работах ученых в трех направлениях: лингводидактический аспект (закономерности обучения языку) представлен А. Пешковским, В. Сухомлинским, К. Ушинским; литературоведческий аспект (изучение особенностей языка художественной литературы) изучали М. Бахтин, В. Виноградов, Ю. Лотман; психолингвистический аспект (взаимоотношения языка и мышления, особенности восприятия, понимания и влияния речи) стал предметом изучения Н. Жинкина, Б. де Куртенэ, А. Леонтьева, А. Потебни. Собственно лингвистические исследования в этой сфере посвящены разработке моделей языковой личности (Г. Богин, С. Воркачев, Ю. Караулов), анализу языковой личности (А. Залевская, Г. Эйгер, С. Лебедева, И. Раппопорт), исследованию особенностей языковой личности как носителя национального языка и культуры (В. Богуславский, Н. Уфимцева, Н. Чулкин).

Цель статьи – рассмотреть понятие языковой личности; выделить принципы и со-



держание обучения иностранному языку; конкретизировать факторы, влияющие на формирование языковой личности в условиях непрерывного иноязычного образования.

Непрерывное иноязычное образование представляет собой процесс и результат овладения иностранным языком и культурой на протяжении всей жизни, включающий в себя наличие совокупности знаний и практических навыков для межкультурной коммуникации, саморазвития и самореализации в сфере иностранных языков. Процесс обучения иностранному языку базируется на следующих принципах:

- личностно-ориентированная направленность обучения иностранному языку;
- овладение иностранным языком как когнитивный процесс (формирование нового языкового знания и целостной картины мира);
- творческий подход к обучению иностранному языку;
- деятельностный характер обучения, заключающийся во внешней и внутренней (умственной) активности обучающихся;
- формирование автономии обучающегося в образовательной деятельности и в межкультурной коммуникации;
- коммуникативная направленность обучения иностранному языку;
- ориентация на языковой, учебный, культурный опыт обучающихся в осмыслении родной и иноязычной культуры [2, с. 73].

Содержание обучения иностранному языку включает:

- языковой материал (фонетический, лексический, грамматический) и способы его применения в различных ситуациях;
- темы и ситуации социокультурной и бытовой проблематики;
- сведения о национально-культурных особенностях и реалиях языка страны изучаемого языка [2, с. 76].

На современном этапе среди тенденций иноязычного образования можно выделить следующие:

- непрерывное образование в течение всей жизни, нацеленное на развитие способности и готовности к овладению иностранным язы-

ком самостоятельно, а также формирование активной жизненной позиции;

- связь обучения иностранному языку с иноязычной культурой (обычаи, традиции, менталитет, речевые и поведенческие нормы иноязычного народа, этикет);
- обучение иностранному языку с ориентацией на активную коммуникацию;
- использование приема симуляции межкультурного диалога.

Таким образом, учитывая современные тенденции, необходимо организовывать процесс овладения иностранным языком, акцентируя социокультурные различия и особенности менталитетов иноязычных народов, симулируя процесс поликультурной коммуникации. В результате такого обучения формируется языковая личность, обладающая культурно обусловленной картиной мира и способная к межкультурной трансформации.

Сущность понятия языковой личности, ее особенности, проблемы становления активно исследуются в лингвистике, психолингвистике и лингводидактике. Г. Богин отмечает, что языковая личность – это человек, которого необходимо рассматривать с точки зрения его готовности осуществлять речевые поступки, создавать и воспринимать произведения речи [1].

По утверждению В. Карасика, носителем языкового сознания является языковая личность, и определяет ее как человека, который существует в языковом пространстве – в общении, в стереотипах поведения, зафиксированных в языке, в значениях языковых единиц и содержании текстов [4, с. 103].

В. Красных трактует языковую личность как совокупность способностей и характеристик человека, реализуемых в ее речи, поэтому уместным, по его мнению, является разграничение языковой и речевой личности [6, с. 75].

В понимании Ю. Караулова языковая личность – это личность, выраженная в языке (текстах) и через язык, это личность, реконструированная в основных своих чертах на базе языковых средств [5, с. 68].

Д. Розенталь и М. Теленкова в «Словаре-справочнике лингвистических терминов» при-



водят следующее определение: «Языковая личность – это носитель какого-либо языка, который может быть охарактеризован после проведения анализа созданных им текстов с точки зрения применения в них средств, свойственных для этого языка и используемых, чтобы отразить специфическое видение мира и достичь неких конкретных целей; личность, нашедшая свое выражение в языке и через него, личность, основные черты которой можно реконструировать на основе средств языка» [8, с. 500].

И. Гудзик считает, что языковая личность должна рассматриваться на основе созданных текстов, которые являются показателем овладения речевыми средствами (лексикой, грамматикой), кроме этого, тексты обнаруживают мотивы, цели, установки личности [6, с. 171].

В свою очередь, В. Карасик выделяет следующие особенности языковой личности:

- языковая способность как органическая возможность учиться общению с помощью иностранного языка;
- коммуникативная потребность, направленная на адресата речи, собеседника, коллектив;
- коммуникативная компетентность как умение успешно общаться;
- языковое сознание как активное вербальное отражение во внутреннем мире внешнего мира;
- речевое поведение как осознанная и неосознанная система поступков, раскрывающих характер и образ жизни человека [4, с. 120].

Среди наиболее общих характеристик языковой личности целесообразно выделить следующие:

- осознанность, ответственность, самодостаточность, действенность, творчество, эстетичность;
- языковая открытость и доступность; социально-деятельностная направленность; адаптивно-аккумулирующая характеристика; социально-культурная познавательная мотивация; мыслительная индивидуализация мира как личностно-речевая стимуляция познания и формирования стиля мышления, отвечаю-

щего специфике духовного мира языковой личности; культурно-репрезентативная качественная определенность языковой личности; эстетико-речевой профиль личности;

- языковая личность не является врожденной характеристикой, она формируется и развивается в процессе обучения, воспитания, иноязычного общения, то есть в разных видах деятельности;

- о конкретной языковой личности можно говорить только в случае реализации ее речевых способностей в конкретном профессиональном дискурсе;

- языковая личность включает в себя психологический, социальный и этический компоненты, но преломленные через язык [9].

В. Красных утверждает, что личность в процессе коммуникации проявляется в нескольких аспектах: языковом, речевом и коммуникативном аспектах [6, с. 86].

В условиях непрерывного иноязычного образования на формирование языковой личности влияют объективные (независимые от лица говорящего) и субъективные факторы. К объективным факторам можно отнести следующие:

- состояние самого языка, варианты его кодификации, уровень развития и совершенство его подсистем, стилистическую дифференциацию, пригодность языка как языковой картины личности и мира для обеспечения всех языковых потребностей человека;
- общественно-политическую ситуацию, которая является благоприятной для жизни и развития определенного языка;
- традиции социального использования языка;
- полноценное функционирование языка во всех сферах жизни: государственной, политической, правовой, экономической, научной, образовательной, культурно-художественной, творческой, производственной, бытовой.

К субъективным факторам, влияющим на формирование языковой личности, относятся:

- способность личности получать иноязычное образование и в совершенстве владеть родным и иностранными языками;



– внутренняя готовность личности получать иноязычное образование и речевое воспитание и овладевать иностранным языком в совершенстве;

– нравственная потребность личности совершенствоваться и выражать свою личность;

– надлежащий уровень языковой культуры [10, с. 209].

Формируясь, личность в собственном развитии условно проходит разные уровни. В процессе овладения языковыми знаниями человек развивает языковые чувства, формирует речевые оценки и языковые установки, формирует собственное языковое сознание.

Мотивационно-поведенческая составляющая (установки) языкового сознания предполагает деятельное отношение к языку. Выработке внутренней мотивации к углублению знаний в целом, в том числе языковых, научно-теоретических, экологических, профессиональных, способствует объективный анализ собственных знаний, желание улучшить их, понимание необходимости говорить правильно и знать больше.

В процессе обучения иностранному языку главный акцент необходимо сделать на формировании языковой личности, при этом обязательным является учет информативного и социокультурного наполнения дисциплины «Иностранный язык», роли терминологических знаний в процессе профессиональной коммуникации, обработки типовых сценариев речевого поведения для будущей профессиональной деятельности и тому подобное.

Анализ сущности понятия «языковая личность» является перспективным для формирования модели и разработки эффективных методик развития языковой личности средствами иностранного языка, национальной и иноязычной культуры, системы ценностно-оценочных ориентиров (социально-культурных и морально-этических) с целью формирования профессионально совершенного, компетентного, конкурентоспособного специалиста в соответствии с требованиями общества и рынка труда.

АННОТАЦИЯ

В статье рассмотрен вопрос формирования языковой личности в условиях непрерыв-

ного иноязычного образования. Автор рассматривает непрерывное иноязычное образование как процесс и результат овладения иностранным языком и культурой на протяжении всей жизни, включающий в себя знания и практические навыки для межкультурной коммуникации, саморазвития и самореализации в сфере иностранных языков. В статье проанализировано понятие языковой личности; выделены тенденции, принципы и содержание обучения иностранному языку на современном этапе; конкретизированы факторы, влияющие на формирование языковой личности в условиях непрерывного иноязычного образования.

Ключевые слова: непрерывное образование, иноязычное образование, языковая личность, иностранный язык, межкультурная коммуникация.

SUMMARY

The article considers the issue of the linguistic personality formation in the context of continuous foreign language education. The author considers continuous foreign language education as the process and the result of mastering a foreign language and culture throughout life, including the combination of knowledge and practical skills for intercultural communication, self-development and self-realization in the field of foreign languages. The article analyzes the concept of a linguistic personality; trends, principles and content of teaching a foreign language at the present stage are highlighted; factors that influence the linguistic personality formation in a continuous foreign language education are specified.

Key words: lifelong education, foreign language education, linguistic personality, foreign language, intercultural communication.

ЛИТЕРАТУРА

1. Богин Г. И. Начальные уровни развития языковой личности школьника как формат для определения успешности его филологической подготовки [Электронный ресурс]. – URL: <http://www.tversu.ru/Science/Hermeneutics/1999-1/1999-1-28.pdf>.

2. Гальскова Н. Д., Гез Н. И. Теория обучения иностранных языков. Лингвистика и дидактика. – М.: Академия, 2006. – 336 с.



3. Гудзик И. Ф. К вопросу об изучении языковой личности учащихся младших классов // Ученые записки Таврического национального университета им. В. И. Вернадского. Серия «Филология». – 2007. – Том 20 (59). – № 4. – С. 171–175.

4. Карасик В. И. Языковой круг: личность, концепты, дискурс. – Волгоград: Перемена, 2002. – 477 с.

5. Караулов Ю. Н. Русский язык и языковая личность. – М.: Издательство ЛКИ, 2010. – 264 с.

6. Красных В. В. Основы психолингвистики и теории коммуникации: курс лекций. – М.: Гнозис, 2001. – 270 с.

7. Носачева Е. А., Кардашян К. В. Деятельность преподавателя иностранных языков как языковой личности [Электронный ресурс] // Психология, социология и педагогика. – 2015. – № 12. – URL: <http://psychology.snauka.ru/2015/12/6219>.

8. Розенталь Д. Э. Словарь-справочник лингвистических терминов / Д. Э. Розенталь, М. А. Теленкова. – М.: Просвещение, 1976. – 544 с.

9. Храмова А. Б. Формирование языковой личности средствами иностранного языка [Электронный ресурс] // Вестник Самарского университета. История, педагогика, филология. – 2016. – № 4. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/formirovanie-yazykovoylichnosti-sredstvami-inostrannogo-yazyka> (дата обращения: 14.06.2020).

10. Щукин А. Н. Обучение иностранным языкам: теория и практика: учеб. пособие для преподавателей и студентов. – М.: Филоматис, 2004. – 416 с.



**Н. В. Горбунова, Э. П. Комарова,
Н. С. Махина**

УДК 378

ГРАЖДАНСКАЯ ПОЗИЦИЯ ПЕДАГОГА В СОВРЕМЕННОМ ОБРАЗОВАНИИ

Современная профессиональная подготовка педагогов ассоциируется с глобальными изменениями в образовательном пространстве как в России, так и за рубежом. Современный педагог должен быть готов к конструктивному решению проблемных ситуаций, к личностной мобилизации в социуме, обладать устойчивой системой взглядов и убеждений. В связи с этим формирование гражданской позиции педагога имеет первостепенное значение, так как человек живет в социуме, является частью своего коллектива, общественной группы, мирового сообщества. Гражданская позиция человека не является приобретенным качеством на всю жизнь, она совершенствуется на протяжении всей жизнедеятельности человека и изменяется в зависимости от условий, в которые попадает личность.

Гражданская позиция личности меняется под воздействием государственной идеологии, социального устройства государства, религиозных и светских убеждений, многое зависит от уровня развития педагогической науки и основных тенденций в развитии образования.

В Федеральном Законе «Об образовании в РФ» отражены основные принципы государственной политики в области образования. Идея воспитания гражданственности в духе уважения к правам и свободам человека, любви к Родине, семье является основополагающей [8].

Согласно Федеральному Закону от 31 июля 2020 г. N 304-ФЗ «О внесении изменений в Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» по вопросам воспитания обучающихся», вступившему в силу 1 сентяб-



ря 2020 года, «воспитание» определяется как «деятельность, направленная на развитие личности, на формирование у обучающихся чувства патриотизма и гражданственности, уважения к памяти защитников Отечества и подвигам героев Отечества, к закону и правопорядку, человеку труда и старшему поколению, взаимного уважения, бережного отношения к культурному наследию и традициям многонационального народа Российской Федерации, к природе и окружающей среде» [9].

В Концепции духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России обозначен современный национальный воспитательный идеал как высоконравственный, творческий, компетентный гражданин России, принимающий судьбу Отечества как свою личную, осознающий ответственность за настоящее и будущее своей страны, укорененный в духовных и культурных традициях многонационального народа Российской Федерации [7].

В связи с этим для работы в общеобразовательных организациях необходимо подготовить педагогов с устойчивой системой взглядов и убеждений к различным сторонам действительности, ценностных ориентаций, мотивированных своими внутренними убеждениями. Однако практика показывает, что система высшего образования, а также система повышения квалификации педагогов уделяет недостаточное внимание данной проблеме. Существует потребность в разработке адекватных моделей, алгоритмов и технологий обучения, в центре которых проблемно-модульные курсы повышения квалификации, которые являются приоритетными и направлены на формирование гражданской позиции, что актуализирует данную проблему.

Цель статьи – теоретически обосновать процесс формирования гражданской позиции педагога в системе повышения квалификации.

Проблема формирования гражданской позиции педагога рассматривалась в трудах российских и зарубежных ученых. Структурно-динамические аспекты понятия «позиция» рассматривались в трудах Б.Г. Анянъева, Л.И. Бо-

жович, С. Л. Рубинштейна; гуманистические – в работах А. Маслоу, К. Роджерса; педагогические – в исследованиях Р. С. Бондаревской, Н. В. Кузьмина, В. А. Сластёнина и др. Проблема формирования гражданской позиции педагогов как интегративного качества личности рассматривалась в работах Т. М. Абрамян, Н. Ф. Крицкой, Е. А. Казаевой; как социально-нравственный критерий сформированности личности – в трудах Л. М. Архангельского, Б. С. Круглова; как ключевые профессиональные компетенции – в исследованиях Н. В. Горбуновой, Н. А. Глузман, А. Н. Иоффе и др.

Для определения понятия «гражданская позиция педагога» необходимо уточнение понятий «позиция», «гражданская позиция». Анализ словарей показал, что понятие «позиция» определяется как «точка зрения, мнение в каком либо вопросе, отношение к чему либо, а также действие, поведение, обусловленное этим отношением» [6]; «развитие личности, которое характеризуется зрелостью и при определенных условиях может трансформироваться из пассивного состояния в активное и наоборот» [5]; «положение, утверждение; точка зрения» [11].

С точки зрения психологов «позиция» объединяет разные виды ценностных ориентаций и представляет собой сложную систему установок и отношений, которыми оперирует в деятельности. К. А. Абульханова-Славская считает, что «позиция проявляется у человека как комплексная характеристика психологических режимов деятельности в соответствии со способностями, состояниями, отношением субъекта к задаче, с одной стороны, его стратегией и тактикой – с другой, с объективной динамикой деятельности (ее событиями и фрагментами) – с третьей» [1].

А. Адлер впервые предложил употреблять понятие «позиция личности», опираясь на социальную основу деятельности человека, который стремится занять определенную позицию в контексте общественной жизни [2]. В исследованиях Т. Парсонса понятие «позиция» идентифицируется с понятием «установка». Он считает, что позиция имеет пси-



хологическую и моральную установку, и моральные ценности составляют часть человеческой личности [13].

Социология представляет «позицию», как идею места индивида в иерархическом обществе. В данном контексте «позиция» синонимична понятию «статус». Социологи выделяют «позицию личности в структуре общественных отношений через выполнение социальных ролей» [12].

Одним из признаков гражданственности, критерием ее сформированности является гражданская позиция как условие гражданской зрелости. Ряд ученых раскрывают понятие «гражданская позиция», которое включает различные аспекты отношений: «социальных, духовных, правовых, нравственных» [3].

Особый вклад в описание понятия «гражданская позиция» внесла Е. А. Казаева. «Гражданская позиция» рассматривается «как интегративное качество личности, которое включает в себя комплекс знаний, ценности, направленности качества личности, отражающее социально обусловленное отношение личности к своей стране, гражданскому обществу и самому себе, которое предполагает сознательные реальные действия (поступки) в отношении окружающего в личном и общественном плане» [10].

Проблемы формирования гражданской позиции педагога в период обучения в педагогическом вузе, в педагогической деятельности и в процессе профессиональной переподготовки, рассматривались В. А. Сухомлинским, И. Д. Фруминым, которые считали гражданскую позицию одной из важнейших характеристик педагогической профессии.

Большой вклад в исследование данного феномена внес В. А. Сластёнин и его последователи. Под позицией педагога он понимает «систему интеллектуальных, волевых и эмоционально-оценочных отношений к миру, педагогической действительности и педагогической деятельности».

В позиции педагога проявляется его личность, характер социальной ориентации, тип гражданского поведения и деятельности» [14].

Таким образом, следует констатировать, что существующий отечественный и зарубежный опыт формирования гражданской позиции педагога и развитие мировой педагогической мысли свидетельствуют об актуальной потребности в разработке практических путей формирования гражданской позиции педагога. Формирование гражданской позиции педагога представляет собой сложный процесс, который складывается под воздействием социальных условий, в которых находится личность и реализуется в общественной деятельности посредством социальной активности, как в профессиональной деятельности, так и в системе повышения квалификации. Проблема формирования гражданской позиции является особенно актуальной для педагогов начальной школы, так как именно в начальной школе закладываются основы гражданской позиции у младших школьников.

Федеральный государственный стандарт начального общего образования как основной элемент модернизации системы образования определяет ключевые компетенции, которые должны быть сформированы у выпускника начальной школы. Особое внимание уделяется формированию у учащихся гражданской идентичности, чувства гордости за свою Родину, российский народ и историю России, осознание своей этнической и национальной принадлежности; формирование ценностей многонационального российского общества, становление гуманистических и демократических ценностных ориентаций [15].

Воспитание гражданина осуществляется в процессе образовательной и систематической воспитательной деятельности, направленной на «формирование и развитие личности, обладающей качествами гражданина и способной успешно выполнять гражданские обязанности. Воспитание гражданина начинается в семье и продолжается в образовательных учреждениях в процессе гражданского воспитания» [4]. Становление гражданской ответственности у обучающихся обусловлено активностью реализации гражданской позиции педагогов. Однако профессиональные затрудне-



ния педагогов, которые были выявлены методом анкетирования, указывают на то, что большинство педагогов, в связи с изменением содержания образования, нуждаются в проблемно-модульных курсах повышения квалификации по данной проблематике.

Было проведено анкетирование с целью выявления проявлений гражданской позиции педагогов и умения применять свои знания в педагогической деятельности, анкетирование проводилось с учетом возраста педагога (менее 30 лет, 30–55 лет, более 55 лет), педагогического стажа педагога (менее 5 лет, 5–20 лет, более 20 лет), уровня образования (высшее или среднее специальное). Анкетирование показало, что более 50 % всех педагогов затруднились при ответе на вопросы в области знаний прав и обязанностей гражданина, «Закона об Образовании в РФ», основных положений Конституции РФ. 30 % педагогов в возрасте менее 30 лет не в полной мере смогли раскрыть воспитательный потенциал образовательной среды в начальной школе, 35 % в возрасте менее 30 лет педагогов лишь отчасти смогли перечислить активные формы формирования гражданской ответственности у младших школьников.

Педагоги со стажем более 20 лет при участии в общешкольных мероприятиях «своим примером привлекают обучающихся к деятельности в общешкольных делах», так высказалась более 60 % респондентов, молодые педагоги со стажем менее 5 лет участвуют лишь в мероприятиях, запланированных по графику воспитательной работы школы. Активность педагогов проявляется в участии вместе с детьми в различных формах волонтерской деятельности, она различна и не всегда зависит от возраста педагогов. Волонтерская деятельность является приоритетной формой деятельности педагогов и обучающихся и может включать посадку деревьев в своем микрорайоне, участие в мероприятиях, связанных с помощью детским домам, пожилым людям, помощь в приютах для животных и т. п. Анализ анкетирования показал, что 60 % педагогов в возрасте 30–55 лет активно участвуют

в таких мероприятиях; 20 % – педагоги, возраст которых менее 30 лет и педагоги в возрасте более 55 лет – 15 %, то есть педагоги молодые и более старшего возраста имеют практически одинаковый процент участия в данных мероприятиях.

Все группы педагогов – с педагогическим стажем менее 5 лет, стажем 5–20 лет, стажем более 20 лет – испытывают определенные затруднения при выборе форм, методов работы по формированию гражданской ответственности у младших школьников. Знания нормативно-правовой базы российского современного образования у педагогов с высшим образованием оказались значительно глубже, чем у педагогов со средне-специальным образованием. 70 % педагогов с высшим образованием в курсе основных тенденций и изменений в законодательной базе и только 30% со средне-специальным образованием четко смогли сформулировать основные установки.

Для преодоления указанных профессиональных затруднений была разработана программа «Развитие профессиональных компетенций педагогов НОО в области формирования гражданской ответственности и целостной картины мира у младших школьников в контексте ФГОС».

Программа разработана в соответствии с обновленным содержанием начального общего образования на основе требований действующих государственных образовательных стандартов.

Нормативную правовую основу разработки программы составляют:

– Федеральный закон от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации», который определяет, что государственная политика и правовое регулирование отношений в сфере образования основываются, в частности, на принципе свободного развития личности, воспитании взаимного уважения, ответственности и т. д.

– Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 1 июля 2013 г. № 499 «Об утверждении порядка организации и осуществления образовательной дея-



тельности по дополнительным профессиональным программам».

Цель программы – совершенствование профессиональных компетенций педагогов начальных классов в области формирования гражданской ответственности и целостной картины мира у младших школьников в контексте ФГОС на основе регионального мониторинга индивидуальных учебных достижений обучающихся в НОО.

Задачи обучения: слушатели, успешно освоившие содержание программы должны:

- анализировать положения Федерального государственного стандарта НОО, Концепции духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России, о формировании и внедрении базовых национальных ценностей в образовательный процесс начального общего образования;

- анализировать затруднения учащихся начальной школы на основе ВПР и МИУД в вопросах понимания значимости своей семьи, семейных отношений, образования, государства и его институтов, а также институтов духовной культуры, требующих сформированности гражданской идентичности в НОО;

- познакомиться с основными направлениями в реализации воспитательных задач при реализации гражданско-патриотического и духовно-нравственного воспитания в НОО;

- ознакомиться с условиями организации и внедрения краеведческой работы в образовательный и воспитательный процесс начальной школы как средства формирования гражданской идентичности и этнической принадлежности к своему народу.

- получить представления об инновационных методах, формах и приемах работы по формированию гражданской идентичности младших школьников на уроках и во внеурочной деятельности с опорой на проектную и исследовательскую деятельность;

- расширить представления об использовании возможностей воспитательной среды в образовательной и внеурочной деятельности в процессе формирования гражданской идентичности и этнической принадлежности к своему народу в НОО.

Программа составлена на основе проблемно-модульного подхода и включает следующие темы: «Формирование профессиональной компетенции педагогов в области становления гражданской идентичности в НОО», «Развитие правовой культуры и гражданского самосознания педагога НОО в условиях реализации ФГОС», «Совершенствование профессиональных компетенций педагогов по формированию гражданской идентичности младших школьников средствами проектной и исследовательской деятельности», «Формирование у педагогов ключевых компетенций по духовно-нравственному воспитанию и этнической принадлежности младших школьников» и др. Каждый модуль раскрывает теоретические, практические аспекты проблемы и включает блок самостоятельной работы слушателя.

Приоритетными формами организации деятельности педагогов являются лекция-беседа, лекция-диалог, интерактивные лекции, практические занятия, семинары-практикумы, индивидуальные и групповые формы практической работы, круглые столы, мастер-классы, экспресс-опросы, написание эссе и др. Актуализация и обогащение педагогического опыта слушателей курсов осуществляется в процессе внедрения в практику работы педагогов опыта инновационных площадок. В рамках реализации программы повышения квалификации педагогов использовались активные методы обучения: моделирование конкретных ситуаций, творческий поиск, метод дерева возможностей, дифференцированное обучение, информационно-коммуникационные методы.

Содержание программы носит практико-ориентированный характер, нацелено на деятельностное освоение педагогами технологий и методик начального общего образования и направлено на совершенствование общепрофессиональных и профессиональных компетенций.

Формирование гражданской позиции педагога является приоритетным направлением в условиях изменения содержания образования. Программа повышения квалификации пе-



дагогов «Развитие профессиональных компетенций педагогов НОО в области формирования гражданственности и целостной картины мира у младших школьников в контексте ФГОС», способствует формированию у педагога устойчивой гражданской позиции, ценностных ориентаций, мотивированных своими внутренними убеждениями, умению применять свои знания в педагогической деятельности.

АННОТАЦИЯ

В статье представлен анализ понятий «позиция», «гражданская позиция» в психолого-педагогической литературе, теоретически обоснован процесс формирования и совершенствования гражданской позиции педагога в системе повышения квалификации, раскрыто содержание дополнительной профессиональной программы «Развитие профессиональных компетенций педагогов НОО в области формирования гражданственности и целостной картины мира у младших школьников в контексте ФГОС», разработанной для педагогов начальной школы; в программе определены: цели, задачи, структура и содержание дисциплины.

Ключевые слова: позиция, гражданская позиция, педагог.

SUMMARY

The paper the analysis of the concepts of "position", "civil position" in psychological-pedagogical literature, argues theoretically proved the process of formation and improvement of civil position of the teacher in the training system, reveals the content of the additional professional program "Development of professional competences of teachers the POO in the formation of civic position and integral worldview in primary school children in the context of normal document", designed for primary school teachers; in the program defines: the goals, objectives, structure and content of the discipline.

Key words: citizenship, civic position, teacher.

ЛИТЕРАТУРА

1. Абульханова-Славская К. А. Психология и сознание личности // Проблемы методологии, теории и исследований реальной лич-

ности: Избранные психологические труды. – М.: Московский психолого-социальный институт; Воронеж: НПО «Модек», 1999. – 224 с.

2. Адлер А. Практика и теория индивидуальной психологии. – М.: Аккад. проект, 2007. – 232 с.

3. Андреев А. М. Результаты теоретического осмысления понятия «гражданская позиция» школьников // Известия Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена. – 2009. – № 113. – С. 82–85.

4. Асмолов А. Г. Системно-деятельностный подход к разработке стандартов нового поколения // Педагогика. – 2009. – № 4. – С. 18–22.

5. Большой толковый психологический словарь. – М.: Вече АСТ, 2000. – Т. 10. – 816 с.

6. Большой толковый словарь русского языка: А-Я // РАН. Ин-т лингв. исслед.; сост., гл. ред. канд. филол. наук С. А. Кузнецов. – СПб.: Норинт, 1998. – 1534 с.

7. Данилюк А. Я. Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России / А. Я. Данилюк, А. М. Кондаков, В. А. Тишков // Учебное издание. Серия «Стандарты второго поколения». – М.: Просвещение, 2009. – 23 с.

8. Об образовании в Российской Федерации: закон РФ от 29.12.2012 № 273-ФЗ // Правовая справочно-информационная система «Гарант».

9. О внесении изменений в Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации»: закон РФ от 31.07.2012 № 304-ФЗ // Правовая справочно-информационная система «Гарант».

10. Казаева Е. А. Формирование и развитие гражданской позиции личности будущего педагога в исследованиях зарубежных и отечественных ученых // Концепт. – 2013. – Спецвыпуск № 2.

11. Краткий словарь по философии. Знание / под ред. И. В. Блауберга, П. В. Копина. – М.: Политиздат, 1970. – 398 с.

12. Мудрик А. В. Социальная психология воспитания (краткая экспликация и субъективные заметки) // Сибирский педагогический журнал. – 2017. – С. 124–130.

13. Парсонс Т. О структуре социального действия. – М.: Акад. Проект, 2002. – 877 с.



14. Слостёнин В. А. Педагогика: инновационная деятельность / В. А. Слостёнин, Л. С. Подымова. – М.: Магистр, 1997. – 308 с.

15. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования // Министерство образования и науки Российской Федерации. – М.: Просвещение, 2010. – 31 с.



А. А. Глузман

УДК 378.12:811.1/2

ХАРАКТЕРИСТИКА СОДЕРЖАНИЯ, СТРУКТУРЫ И ФУНКЦИЙ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ

Поскольку профессионально-педагогическая направленность формируется в процессе педагогической деятельности, целесообразно рассмотреть содержание, структуру и функции этой деятельности. Деятельность определяет специфику общественной жизни людей, которая состоит в том, что они целенаправленно изменяют и преобразуют природную и социальную действительность (В. В. Давыдов).

Рассматривая становление и формирование личности через развитие сложных иерархических отношений разных видов деятельности, отечественные и зарубежные социологи, психологи и педагоги отражают в исследованиях разные стороны и виды деятельности (К. А. Абульханова-Славская, Б. Г. Ананьев,

П. П. Бурева, Л. С. Выготский, В. В. Давыдов, М. В. Демин, Дж. Дьюи, М. С. Каган, И. С. Кон, А. Н. Леонтьев, А. Перре-Клерман, К. К. Платонов, С. Л. Рубинштейн и др.).

В работах С. Л. Рубинштейна обобщены основные особенности деятельности:

– это всегда деятельность субъекта, точнее, субъектов, осуществляющих совместную деятельность; не может быть бессубъектной деятельности;

– деятельность есть взаимодействие субъекта с объектом, и поэтому она необходимо является реальной, предметной, содержательной, а не чисто символической;

– она всегда творческая и самостоятельная [1].

Диалектика жизнедеятельности личности проявляется в том, что составляющие ее свойства, с одной стороны, выражаются в ее деятельности, а с другой – они в этой же деятельности формируются. Так, об уровне сформированности профессионально-педагогической направленности студента мы составляем представление по тому, как она отражается в его деятельности, но именно в ходе деятельностного проявления эта направленность и формируется. Реальное место личности в жизни определяется не столько ее мыслями, сколько делами, практическим поведением. Но в то же время, по мнению философов, само содержание ее духовной жизни является своеобразной формой деятельности, находящейся в двусторонней связи с практической деятельностью данной личности. Поэтому качества личности следует рассматривать через целостно проанализированную и организованную его деятельность.

В современных исследованиях разработаны вопросы подготовки педагогов к профессиональной деятельности (З. И. Васильева, С. Г. Вершловский, Н. Л. Игнатович, Н. В. Кузьмина, Л. Н. Лесохина, В. А. Слостёнин); становления профессионально значимых личностных качеств педагога (С. Г. Вершловский, Ф. Н. Гоноболин, Н. В. Кузьмина, С. А. Расчётина, М. И. Станкин, А. Э. Штейнмец); формирования ценностного отношения к различ-



ным аспектам педагогической деятельности (Т. К. Ахаян, З. И. Васильева, И. Л. Данилова, А. В. Кирьякова).

Педагогическая деятельность является составной частью формирующей деятельности, которая оказывает влияние на формирование личности. К ней можно отнести любой вид производственной, общественной, политической, научной, культурной, хозяйственно-бытовой деятельности. Формирующая деятельность всегда предполагает наличие такой деятельности, которая находится в зоне ее влияния. Педагогическая деятельность рассматривается как вид профессиональной деятельности, содержанием которой является обучение, воспитание, развитие обучающихся. А. К. Маркова выделяет следующие виды педагогической деятельности: обучающая, воспитательная, организаторская, управленческая, консультационно-диагностическая, самообразовательная [2].

Сущность педагогической деятельности состоит в том, что это – деятельность общения. Общение регулирует совместную деятельность педагога и учащихся, обеспечивает их взаимодействие, способствует эффективности педагогического процесса. В педагогической деятельности общение существенно влияет на формирование у учащихся активной позиции, креативности, на результат овладения знаниями и умениями. Кроме того, общение обеспечивает благоприятную среду, создает комфортные условия учебной и внеучебной деятельности, воспитывает культуру межличностных отношений, позволяет и педагогу и учащимся реализовать, утвердить себя. Различные аспекты педагогического общения правомерно рассматривать в качестве важнейших условий формирования профессионально-педагогической направленности студента – будущего специалиста в области иностранной филологии.

Одна из важнейших характеристик педагогической деятельности – ее совместный, коммуникативный, характер. Эта деятельность преподавателя иностранного языка в вузе не может быть только деятельностью «для се-

бя». Ее сущность – в переходе деятельности «для себя» в деятельность «для другого», «для других». В этой деятельности соединяются самореализация педагога и его целенаправленное участие в изменении уровня обученности студента, воспитанности, образованности. Относительно педагогической деятельности можно принять классификацию Н. В. Кузьминой [3], согласно которой устанавливается пять уровней ее продуктивности:

– *репродуктивный*, когда педагог передает обучающимся информацию, которой владеет сам;

– *адаптивный*, при котором преподаватель, овладевший достаточным объемом информации, может передавать ее студентам;

– *локально-моделирующий*, когда преподаватель владеет стратегиями обучения знаниям, умениям и навыкам по отдельным разделам курса, позволяющим определить педагогическую цель, поставить задачи, разработать алгоритм их решений и использовать педагогические средства включения обучающихся в учебно-познавательную деятельность;

– *системно-моделирующий* знания студентов, когда педагог владеет стратегиями формирования искомой системы знаний, умений и навыков по дисциплине в целом;

– *системно-моделирующий* деятельность и поведение обучающихся, при котором педагог умеет превратить свою дисциплину в средство формирования личности студента, его потребностей в самовоспитании, самообразовании и саморазвитии.

Профессионально-педагогическая деятельность может быть определена как метадеятельность. Основная задача преподавателя видится в построении такой деятельности обучающихся, в процессе и в результате которой происходит развитие их нравственных убеждений, системы их знаний и познавательных способностей, а также практических умений и навыков. На наш взгляд, управление деятельностью студентов педагог должен строить не как прямое воздействие, а как передачу обучающимся тех «оснований», из которых они могли бы самостоятельно принимать и



реализовать свои решения. Таким образом, такое управление носит рефлексивный характер. Ю. Н. Кулюткин [4] в рефлексивную управленческую деятельность педагога включает уровень рефлексии исполнительской деятельности; уровень выработки стратегии действия; уровень анализа и оценки выработанной стратегии и реализованной на ее основе программы, соотнесения ее с выдвинутыми целями и задачами. Субъектом собственной профессиональной деятельности педагог может стать только при условии развитой рефлексии, дающей возможность осознания своих личностных особенностей (дефицитов и ресурсов), проектирования и осуществления собственной деятельности на основе ценностей педагогической профессии, которые обрели для него личностный смысл. Развитие личностной и профессиональной рефлексии – это процесс длительный, требующий постоянных усилий личности.

Связующим звеном в профессиональной деятельности выступает *мотивация*. Именно она определяет целенаправленный характер действий человека – потенциальные возможности личности, потребность в данном виде деятельности, в организации социального взаимодействия в профессиональной среде. Источником изменений в мотивационной сфере, по словам А. К. Марковой, «является перестраивание общественных отношений человека, условий профессионального труда, логика саморазвития человека, неравномерность развития и рассогласование между уровнем профессиональной деятельности, профессиональным общением, зрелостью личности, а также рассогласование между отдельными сторонами в мотивационной сфере профессиональной деятельности» [1].

В результате профессионализации устанавливается личностный смысл деятельности (по А. Н. Леонтьеву), осознание которого отражается на характере выполнения отдельных действий и деятельности в целом. Это позволяет говорить, на наш взгляд, о различных уровнях осуществления деятельности, которым соответствуют определенные уровни мотивации.

Системообразующей характеристикой педагогической деятельности является цель. Реализация цели педагогической деятельности связана с решением таких социально-педагогических задач, как формирование образовательной среды, организация деятельности обучающихся, создание педагогического коллектива, развитие индивидуальности. Цели педагогической деятельности – явление динамическое. И логика их развития такова, что, возникая как отражение объективных тенденций общественного развития и приводя содержание, формы и методы педагогической деятельности в соответствие с потребностями общества, они складываются в развернутую программу поэтапного движения к высшей цели – развитию личности в гармонии с самой собой и социумом.

Целеполагание, по мнению многих исследователей (П. К. Анохин, О. К. Тихомиров, В. А. Якунин, В. Д. Шадриков), является специфическим признаком человеческой деятельности. Целеполагание задает программу педагогической деятельности по ее достижению, где цель выступает как критерий для выбора лучшей альтернативы педагогических способов действия, что, в свою очередь, характеризует уже мыслительные процессы преподавателя: обнаружение и осознание проблемности, анализ способов ее разрешения, принятие решения и его реализация по разрешению проблемности в педагогическом процессе.

По масштабу значения и временному охвату цели подразделяются на *стратегические, тактические и оперативные*. Для характеристики педагогической деятельности и мышления наиболее существенным является формулирование стратегических целей, поскольку они служат основой для установления приоритетов, определяют очередность достижения разноуровневых целей, обеспечивают наиболее адекватные способы достижения оперативных и тактических целей.

Процесс целеобразования протекает в различных *формах*. Основными из них являются усвоение целей, задаваемых обществом; превращение мотивов в мотивы-цели; замена целей, когда запланированный результат не по-



лучен или достигнут не полностью; преобразование неосознанных мотивов в осознанные цели. В рамках анализа педагогического мышления нас, в первую очередь, интересует профессиональная направленность и мотивация как форма целеобразования. Завершающим этапом процесса формирования цели является выработка критериев, по которым оценивается уровень достижения цели. За процессом целеобразования следуют оценка и поиск возможностей и путей реализации целей, т. е. выработка *стратегий*. Стратегия характеризуется полнотой, релевантностью, мерой избыточности, эффективностью. Цели выступают как критерии при оценке альтернативных способов действий. В рамках принятой стратегии формируется тактика – программа, которая представляет собой набор мероприятий и действий по достижению целей. В ней указываются способы, количественные и качественные нормы осуществления действий, ожидаемый результат.

Педагогическая практика является сложной организованной системой *ряда деятельностей* преподавателя иностранного языка. *Первая* из них – деятельность преподавателя, обучающего непосредственно. Преподаватель иностранного языка является отчужденным от функции и смысла целого педагогического процесса, он только выполняет извне заданные ему функции. *Вторая* деятельность является рефлексивно надстроечной над первой, т. е. «обслуживает» ее. Такова деятельность обобщения опыта обучения, состоящая в сопоставлении процедур обучения и выделении наиболее эффективных приемов и способов обучения – деятельность методиста, конструирующего приемы и методы обучения иностранному языку. *Третья* деятельность – тоже методическая, но она направлена на построение учебных средств и содержания изучаемых дисциплин. *Четвертая* деятельность состоит в интеграции учебных предметов в одно целое – создание средств и содержания программирования, составление учебно-методического комплекса. Для осуществления такого программирования необходимо иметь более ясное представление о целях обучения,

однако часто строят программу обучения, ориентируясь на некоторые общие очертания цели.

Структурная характеристика человеческой деятельности – одна из центральных в ее раскрытии. При рассмотрении общей структуры деятельности учеными выделяются следующие основные компоненты: субъект (осуществляющий деятельность), объект (на который данная деятельность направлена), средства (используются субъектом для действий с объектом), собственно процесс деятельности (состоящий из воздействий субъекта на объект) и эффект (соотносим с понятием «продукт» и является результатом, плодом деятельности). *Структуру педагогической деятельности* составляют знание педагогом потребностей и тенденций общественного развития, основных требований, предъявляемых к человеку; многообразные межпредметные и обобщенные научные знания, умения, навыки и способы действий, основы опыта, накопленного человечеством в области производства, культуры, общественных отношений, которые в обобщенном виде передаются подрастающим поколениям. Педагогическая деятельность состоит из таких компонентов, как:

- постановка педагогических целей и формулирование задач;
- планирование и организация педагогического процесса
- выбор и применение процессуально-содержательных средств для обучающихся;
- контроль, корректирование и оценка результатов взаимодействия преподавателя с обучающимися;
- проектирование дальнейших этапов развития педагогического процесса [5].

В. Д. Шадриков предлагает при изучении теоретических основ деятельности представить ее в виде идеальной модели, которую можно рассматривать как теоретическое обобщение, позволяющее свести разнообразные виды и формы профессиональной деятельности к определенному теоретическому конструкту. В рассматриваемой модели ведущим является принцип функциональности, означающий, что «система деятельности строится из имеющихся психических элементов путем



их динамической мобилизации в соответствии с вектором «цель – результат» [6]. В качестве базовых элементов рассматриваются индивидуальные качества (потребности человека, его интересы, мировоззрение, убеждения и т. п.). Эти качества являются внутренней стороной овладения профессиональной деятельностью, тогда как внешняя сторона – это нормативно одобренный способ (требования деятельности).

Для успешной профессиональной деятельности преподавателя иностранного языка необходимо обладать набором способностей и умений, в который входят следующие:

1. Гностические способности – умение ориентироваться в научной информации, правильно использовать научные знания в практической деятельности, квалифицированно решать педагогические задачи.

2. Конструктивные умения – умения определять цели, задачи, перспективы обучения, составлять программы и планы с учетом контингента, специфики условий занятий.

3. Коммуникативные умения – умения общаться с обучающимися, коллегами, управлять студенческим коллективом. В целях развития коммуникативных способностей рекомендуется быть мобильным в своих реакциях на поведение обучающихся, наблюдать за работой опытных педагогов, анализировать свое поведение по основным показателям педагогического общения: тактичность, справедливость, демократичность.

4. Организаторские умения – умения создавать оптимальные условия для обучения, подбирать необходимые формы занятий, правильно рассчитывать время, обеспечивать учебный процесс необходимым оборудованием; умение организовать свой труд, спланировать и провести любые внеучебные мероприятия.

5. Информационные умения преподавателя иностранного языка проявляются в четких объяснениях, способности говорить с обучающимися понятным и доступным языком. От данных умений зависит качество объяснения учебного материала, его содержательность, логическая стройность. Таковы основные ком-

поненты структуры профессиональной деятельности преподавателя иностранного языка.

Профессионально-педагогическая деятельность в реальном образовательном процессе выступает как процесс реализации системы педагогических *функций* (проектировочной, конструкторской, гностической, коммуникативной, управленческой и других) и решения широкого круга образовательных задач. Основные функции профессионально-педагогической деятельности по своему составу и структуре инвариантны, а по наполнению и процессу реализации зависят от профиля подготовки специалиста (технического или гуманитарного и др.).

Одна из наиболее важных характеристик деятельности специалиста – это его функции в процессе профессиональной деятельности. Состав функций, выделяемых в профессиональной деятельности различными авторами, неодинаков: одни определяют функции деятельности с точки зрения ее структуры, другие рассматривают деятельности как процесс решения профессиональных задач.

В соответствии с целями учебной деятельности выделяются следующие взаимосвязанные функции преподавателя иностранного языка:

– *диагностическая*, связанная с изучением обучающихся, с определением уровня психического развития отдельных студентов и студенческих коллективов и отдельных групп;

– *ориентационно-прогностическая*, выражающаяся в умении определять направление, цели и задачи образовательной деятельности и прогнозировать ее результаты;

– *конструктивно-проектировочная* функция, предполагающая адекватное конструирование и проектирование содержания учебной работы на основе сделанного прогноза;

– *организаторская* – предполагает вовлечение обучающихся в активную деятельность и эмоционально-нравственное стимулирование;

– *информационно-объяснительная* – предполагает информирование в разных областях знаний с учетом новейших достижений науки;



– коммуникативно-стимулирующая – основанная на создании атмосферы учебного сотрудничества, гуманных отношений преподавателя со студентами;

– аналитико-оценочная – заключается в анализе хода учебного процесса и в умении вносить в него необходимые коррективы;

– исследовательско-творческая функция состоит в способности осмысливать и творчески развивать теоретические положения, использовать в работе результаты собственных исследований и достижений коллег.

На основе анализа функций педагогической деятельности А. К. Маркова выделяет девять групп педагогических умений:

1. Умения увидеть в педагогической ситуации проблему, оформить в комплекс взаимосвязанных педагогических задач, ориентироваться на конкретного обучающегося как активного соучастника учебно-воспитательного процесса

2. Умения работать с содержанием учебного материала, выделять ключевые идеи, обновлять учебный предмет, педагогически интерпретировать информацию, формировать у студентов учебные умения. Данная группа включает в себя умения изучать психические функции и свойства обучающихся в плане диагностики зон ближайшего и перспективного развития, а также на основе этой информации проектировать и формировать необходимые учебные умения и способы деятельности. Кроме того, данная группа включает умения отбирать и применять сочетания методов, приемов и форм учебной работы на основе реализации принципов дифференцированного и индивидуального подхода.

3. Умения использовать психолого-педагогические знания для анализа, обобщения и оценки результата собственного труда в целях формирования адекватного и рационального стиля деятельности как высшего проявления творческих способностей педагога.

4. Умения ставить коммуникативные задачи в целях реализации психологических принципов педагогического сотрудничества.

5. Умения достигать высокого уровня

педагогического общения посредством овладения соответствующими коммуникативными операциями, широким спектром ролей, способностями преодолевать и разрешать конфликтные ситуации.

6. Умения удерживать устойчивую профессиональную позицию преподавателя, реализовывать и развивать комплекс педагогических способностей.

7. Умения осознавать перспективу своего профессионального развития, быть открытым новому, переходить на уровень новаторского решения педагогических проблем.

8. Умения определять характеристики обученности и обучаемости студентов, стимулировать стремление обучающихся к самообразованию.

9. Умения оценивать состояние воспитанности обучающихся, увидеть личность студента в целом, стимулировать стремление к самовоспитанию.

Функциональная система деятельности педагога – единица интегративной деятельности, представляющая собой функциональную организацию психических свойств человека, объединенных для достижения наилучшего образовательного эффекта. При рассмотрении деятельности как системы встает вопрос о выделении единицы анализа. Единицей анализа педагогической деятельности, как и любой деятельности, является действие.

Освоение профессиональной деятельности – творческий процесс, который подчиняется общим закономерностям принятия творческого решения. Концепция освоения деятельности как решения задачи сформулирована в общетеоретическом аспекте С. Л. Рубинштейном и развита К. А. Абульхановой-Славской. Собственно психологической сущностью процесса решения задачи является сложная аналитико-синтетическая работа, включенная в процесс взаимодействия субъекта с объектом. Сопоставляя процесс принятия решения и решение задач, В. Д. Шадриков отмечает [6], что в первом случае субъект деятельности располагает определенным количеством альтернатив решения про-



блемы и ему необходимо сделать выбор между решениями, во втором случае он должен сам отыскать путь решения проблемы. С этой точкой зрения можно согласиться, но с одной оговоркой. В психологии уже устоявшимся является рассмотрение следующих компонентов задачи: исходные условия задачи и искомое, т. е. то, что требуется найти или открыть. Чаще всего при решении задач мы сталкиваемся с ситуацией, когда задана цель, но неизвестны пути ее достижения. Это учебные задачи, которые хорошо разработаны в педагогике. Именно этот тип задач преобладает в проблемном обучении, при этом учителя сознательно планируют и организуют подобные ситуации, создавая условия, при которых обучающиеся сами открывают пути решения проблемы. Являясь проблемной для студентов, задача не является проблемной для преподавателя, для него эта ситуация может стать проблемной, если не удастся организовать поиск обучающимися ответов на поставленный вопрос. Но чем опытнее преподаватель, тем реже в его практической деятельности возникают подобные ситуации. Это репродуктивный компонент профессионального педагогического мышления, нас же интересует творческая составляющая мышления и деятельности, когда преподаватель решает проблему вместе со своими студентами.

Решение педагогической проблемной ситуации является средством управления учебным процессом. Осуществляя управление, преподаватель пытается сохранить определенные структурные и функциональные характеристики педагогической системы в заданных пределах и обеспечить оптимальный уровень ее функционирования и развития. Сталкиваясь с педагогической проблемной ситуацией, преподаватель, в первую очередь, выявляет центральное звено – проблемность, т. е. определяет характер противоречий. Исследования показали, что преподаватели с ситуативным уровнем обнаружения проблемности указывают на поверхностные элементы ситуации, непосредственно наблюдаемые противоречия, часто не понимая причин, выз-

вавших данное противоречие. Преподаватели с надситуативным уровнем способны проводить более глубокий анализ ситуации, что позволяет им вскрыть внутренние причины конфликта и найти оптимальное решение, причем в оценке найденного и реализованного решения данная категория педагогов ориентируется на конструктивность, эффективность и оперативность осуществляемых действий, тогда как преподаватели с ситуативным уровнем оценивают свои действия как педагогически правильные. В разработке программы деятельности большую роль играет предвосхищение, антиципация. В плане разработки программы деятельности выделяется исполнительская часть (способы достижения цели), критерии достигнутой цели, информационная основа отдельных действий и составление алгоритмов принятия решения. Программа деятельности включает как статический компонент (состав деятельности), так и динамический (способы деятельности). Кроме того, представление о способе действия должно быть развернуто во времени и зафиксировано в виде схемы действия. В силу вариативности педагогической деятельности (когда одна и та же цель может быть достигнута различными способами) выстраиваются различные программы деятельности с использованием различных информационных основ и критериев достижения цели.

При статическом подходе к разработке программы деятельности преподаватель ориентируется на результат, и информационная основа деятельности включает в себя преимущественно результативные признаки; при использовании динамического подхода главное внимание обращается на процесс. Цель действия как бы отступает на второй план, т. к. предполагается, что правильно совершенное действие всегда должно достичь цели. В силу этого на первый план выступают информационные признаки правильного выполнения действия, а информационная основа деятельности представлена главным образом признаками процесса.

Эффективность профессиональной деятельности определяется адекватностью, точ-



ностью и полнотой информационной основы деятельности. Осуществление педагогической деятельности без учета сведений о внешней среде, об объектах, оказывающих влияние в данный момент, о возможности функционирования согласно заданным целям и т. п. невозможно. Поэтому информация является обязательным компонентом педагогической деятельности как системы. Но не любая информация оказывает регулирующее воздействие, а лишь та, которая способствует достижению целей и полезного результата, в противном случае она характеризуется как избыточная.

Информационная основа отражает как внутреннее состояние системы (потребности, мотивы), так и внешнее (изменения в окружении системы); содержит как констатирующую информацию о прошлых состояниях системы, так и прогнозирующую о достигнутом результате и степени его соответствия ранее поставленным целям. В. Д. Шадриков выделяет три уровня формирования информационной основы деятельности: сенсорно-перцептивный, когнитивный и образно-оперативный. На *первом* уровне происходит лишь восприятие (отражение) сигналов, несущих профессионально важную информацию. На *втором* уровне устанавливается ценность информации, доставляемой органами чувств, для профессиональной деятельности. На *третьем* уровне происходит объединение отдельных информационных признаков в целостные образы, с опорой на которые происходит программирование и регулирование деятельности. Выделенные уровни анализа являются в определенной мере искусственными, т. к. в реальном процессе формирования информационной основы деятельности все эти процессы взаимосвязаны [6].

Осознание преподавателем своей деятельности, средств и методов ее осуществления является важным этапом в развитии профессионально-педагогической направленности. Профессионализм в педагогической деятельности преподавателя выражается в умении видеть педагогические задачи, самостоятельно их формулировать, анализируя педагогическую

ситуацию, и находить наиболее эффективные средства решения.

Деятельность преподавателя, в какой бы форме она ни протекала, – это сложный по функциональной структуре и психологическому содержанию труд, требующий проявления всех характеристик его личности. Для реального выполнения профессиональной деятельности преподаватель должен обладать рядом психологических качеств, необходимых для данной профессии. Профессионально важные качества – это качества человека, влияющие на эффективность осуществления его труда по основным характеристикам. Профессионально важные качества являются предпосылкой профессиональной деятельности и, с другой стороны, они сами совершенствуются, шлифуются в ходе деятельности, являясь ее новообразованием: человек в ходе труда изменяет и самого себя. Не случайно А. К. Маркова указывает, что в качестве профессионально важных качеств могут выступать психические процессы (мыслительные, сенсорные, речевые, мнемические), психические состояния, а также мотивы, отношения (к труду, к другим): «Каждая профессиональная деятельность требует от специалиста определенного набора личностных качеств, в которых некоторые общечеловеческие качества под влиянием специфики деятельности начинают выступать как профессионально значимые» [1].

Профессионально важные качества выступают в роли тех внутренних условий, через которые преломляются внешние воздействия и требования деятельности. Под профессионально значимыми качествами психологи понимают индивидуальные качества субъекта деятельности, влияющие на эффективность деятельности и успешность в ее освоении.

Среди профессионально значимых качеств преподавателя выделяются:

- высокие знания по специальности и, прежде всего, в области педагогики, постоянное повышение квалификации;
- высокие человеческие качества;



– умение заинтересовать обучающихся своим предметом, ярко подавать материал, активизировать мышление студентов;

– высокая общая культура, культура поведения, речи;

– искренность во взаимоотношениях;

– ответственность, скромность, отсутствие высокомерия,

– самоуверенность, истинная мудрость;

– способность, умение выражать свою индивидуальность – важнейшее условие эффективного обучения.

Важными для преподавателя психологическими качествами являются:

– педагогическая эрудиция – запас современных знаний, которые учитель гибко применяет при решении педагогических задач;

– педагогическое целеполагание – способность выработать сплав из целей общества и своих собственных и предлагать их для обсуждения и принятия обучающимися;

– педагогическое мышление – процесс выявления скрытых свойств педагогической действительности в ходе сравнения и классификации ситуаций, обнаружения в них причинно-следственных связей;

– практическое педагогическое мышление – анализ конкретных ситуаций и принятие педагогических решений;

– вариант практического педагогического мышления – диагностическое мышление – анализ отдельных черт ребенка и связывание их воедино с учетом прогнозирования развития личности;

– быстрое принятие педагогического решения с учетом предвидения дальнейшего развития ситуации без развернутого осознанного анализа;

– педагогическая импровизация – нахождение неожиданного педагогического решения и его мгновенное воплощение, совпадение процессов создания и применения при минимальном временном разрыве;

– педагогическая наблюдательность, зоркость;

– педагогический оптимизм;

– педагогическое предвидение, прогнозирование – умение предвидеть поведение и реакцию обучающегося;

– педагогическая рефлексия, под которой понимается обращенность сознания преподавателя на самого себя, самоанализ.

Таким образом, профессионально-педагогическая деятельность представляет собой реализацию в реальном образовательно-воспитательном процессе системы педагогических функций. Функциональная система деятельности педагога – единица интегративной деятельности, представляющая собой функциональную организацию психических процессов человека, объединенных для достижения наилучшего образовательного эффекта. Профессионально-педагогическая деятельность – это особый вид социальной формирующей деятельности, направленный на развитие и обучение обучающегося с учетом его индивидуальных и возрастных особенностей, интересов, потребностей, ценностей, ценностных ориентации. Сформированность и развитие профессионально важных качеств личности педагога повышают эффективность осуществления его труда по основным характеристикам. Профессионально важные качества выступают в роли тех внутренних условий, через которые преломляются внешние воздействия и требования деятельности. Осознание преподавателем своей деятельности, средств и методов ее осуществления является важным этапом в развитии профессионально-педагогической направленности.

АННОТАЦИЯ

Рассматриваются основные сущностные, структурные и функциональные особенности профессиональной деятельности преподавателя иностранных языков. Раскрываются психологические и педагогические характеристики становления профессионализма.

Ключевые слова: профессионализм педагога, сущность, структура, функции профессиональной деятельности, преподаватель иностранных языков.

SUMMARY

The article deals with main essential, structural and functional features of the professional activity of a teacher of foreign languages. The psychological and pedagogical characteristics of the formation of professionalism are revealed.



Key words: professionalism of a teacher, essence, structure, functions of professional activity, teacher of foreign languages.

ЛИТЕРАТУРА

1. Рубинштейн С. Л. Бытие и сознание. – СПб.: Питер, 2017. – 590 с.
2. Маркова А. К. Психология труда учителя: книга для учителя. – М.: Просвещение, 1993. – 192 с.
3. Кузьмина Н. В., Реан А. А. Подготовка учителя в педагогическом институте и университете (опыт сравнительного исследования // Профессионализм педагога. – Ижевск: Изд-во Удмурт. Ун-та, 1992. – Ч. 1. – С. 41–44.
4. Кулюткин Ю. Н. Творческое мышление в профессиональной деятельности учителя // Вопросы психологии. – 1986. – № 2. – С. 27–30.
5. Глузман А. В. Профессионально-педагогическая подготовка студентов университета: теория и опыт исследования: монография. – Киев: Поисково-издательское агентство, 1998. – 252 с.
6. Шадриков В. Д. Философия образования и образовательная политика. – М.: Изд-во центра проблем качества подготовки специалистов, 1993. – 181 с.



ИНКЛЮЗИВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ XXI ВЕКА: ТЕОРИЯ, ОПЫТ, ПЕРСПЕКТИВЫ





В. В. Скрипниченко

УДК 37. 376

ПРОБЛЕМА ГЕНДЕРНОГО ВОСПИТАНИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫМИ НАРУШЕНИЯМИ

Гендерное воспитание школьников с нарушениями интеллектуального развития представляет достаточно сложную проблему как с точки зрения теоретических подходов к его организации, так и для реализации педагогами-практиками. Особенности нарушений интеллектуальной сферы, нескритичность к оценке собственной деятельности и социальным ролям не позволяют данной категории обучающихся в полной мере осмыслить проблемы гендерной ответственности, особенности поведения с точки зрения общепринятых норм полового воспитания. Однако социализация школьников с интеллектуальными нарушениями без осмысления собственного гендерного статуса просто невозможна.

Понятие «гендер» раскрыто в трудах ряда отечественных и зарубежных авторов, таких как С. Л. Бем, Е. А. Здравомыслова, Ш. Бёрн, К. Уэст, Д. Зиммерман, А. А. Чекалина, А. В. Мудрик, И. С. Кон и др.

Термины «гедер» и «пол» рассматриваются в науке с различных точек зрения и большинство исследователей определяет «пол (sex)» как биологическое понятие (пол), а «гендер (gender)» как социокультурный феномен, подчеркивая не только их взаимодополнение и взаимосвязь, но и различие.

По мнению И. С. Клециной, которая провела анализ зарубежных исследований, понятие «гендер» впервые ввели психолог Р. Столлер и эндокринолог Дж. Мони (Money). В отечественной научной литературе оно появилось в 1992 г. в сборнике статей под назва-

нием «Женщины и социальная политика». Р. Столлер рассматривал гендер как центральное измерение самосознания, не сводимое к биологическим факторам и отличное от пола и сексуальности человека, а на Международном психоаналитическом конгрессе (1963, Стокгольм, Швеция) впервые ввел термин «гендерная идентичность» [4].

В монографии Э. Оукли дается следующее определение полу и гендеру: «пол (sex) является словом, которое соотносено с биологическими различиями между мужчиной и женщиной: видимая разница в гениталиях, соответствующая разница в воспроизводящей функции. «Гендер» (gender), между тем, есть предмет культуры: он соотносен с социальной классификацией на «маскулинное» и «фемининное»; постоянство пола должно быть признано, но также должно быть признано и разнообразие гендера» [12].

Как считает С. Маклид (S. McLeod), разница в определении понятий «пол» и «гендер» в настоящее время уже не так существенна, раньше более строго подходили к выражению и соблюдению половых различий. Поведение не в соответствии с общепринятыми нормами считалось аномальным, а сейчас как у мужчин, так и у женщин есть право открыто демонстрировать свои женские и мужские черты. Женщины могут придерживаться «мужского типа» поведения, а мужчины – наоборот [11].

В зарубежной литературе все чаще проблема гендера поднимается в связи с гендерной трансформацией и переживанием трудностей неверного предопределения пола.

Данная проблема, несмотря на различные подходы и изменение отношения социума к содержанию гендерного воспитания, по-прежнему нуждается в глубоком осмыслении. Слово «гендер» прочно вошло в отечественную научную терминологию и обозначает социальные аспекты пола в отличие от биологических. Так, гендер рассматривается не как биологическая предопределенность, а как осваиваемое человеком социальное явление.

И. С. Кон дает два определения понятию гендера:



1. В психологии и сексологии – любые психологические или поведенческие свойства, ассоциирующиеся с маскулинностью и фемининностью и отличающие мужчин от женщин (то, что раньше называли половыми свойствами или различиями).

2. В более узком смысле – «социальный пол», социально детерминированные роли, идентичности и сферы деятельности мужчин и женщин, зависящие не от биологических половых различий, а от социальной организации общества.

Определение гендера автором используется для различения маскулинности (мужественности) и фемининности (женственности) как социокультурных характеристик – мужского и женского. При этом мужское и женское остается биологической базой природного различия мужчин и женщин. И. С. Кон определяет понятие «фемининность» как совокупность соматических, психических и поведенческих свойств, отличающих среднестатистическую женщину от мужчины; нормативные представления о том, какой должна быть женщина.

Маскулинность – совокупность соматических, психических и поведенческих свойств, отличающих среднестатистического мужчину от женщины; нормативные представления о том, каким должен быть мужчина [5].

Учитывая, что важнейшим условием социальной жизни человека является социально-ценная деятельность, гендер выступает той категорией, которая выделяет нюансы научения и усвоения гендерных норм, которые во многом предопределяют модели отношений и поведения человека в обществе.

Становление и принятие гендерных особенностей у человека происходит через гендерную идентификацию и освоение гендерных ролей.

Гендерная идентичность, по Ш. Берну, – отождествление себя с определенным полом, отношение к себе как к представителю этого пола, результат – освоение соответствующих форм поведения и формирование личностных качеств. С освоением гендерной идентичности у человека возникает и целостное пред-

ставление о себе. Гендерная идентификация является процессом подчинения социальным нормам, когда человек повторяет действие ролевой модели (мужской или женской) [2].

R. Kaltiala-Heino, H. Bergman, M. Tuölajärvi, L. Frisén определяют идентичность как способность, с помощью которой человек понимает, описывает и выражает себя, а также отражение этих сущностей для других. При этом идентичность состоит из многих интегрированных аспектов, таких как пол, национальность, язык, академическая и профессиональная деятельность, религиозные и политические убеждения. На нее влияют межличностные отношения, общество и различные события на протяжении всей жизни. Гендерная идентичность относится к основному чувству человека восприятия себя «женщиной», «мужчиной». Развитие гендерной идентичности – это сложный процесс, на который влияют многочисленные факторы [10].

Еще одно важное понятие в аспекте изучения проблемы – это гендерная роль, т. е. набор ожидаемых образцов (норм) поведения для мужчин и женщин, диктуемых данным обществом. Овладение гендерной ролью происходит в процессе жизни ребенка по мере его взросления [8].

Процессы гендерной идентификации и овладения гендерными ролями протекают у обучающихся с умственной отсталостью своеобразно, в связи с тем, что затруднена общая социализация и социальные нормы принимаются иначе, чем нормотипичными сверстниками. Поэтому обучающиеся с интеллектуальными нарушениями могут с трудом овладеть системой ценностей, связанной с особенностями гендера и социальными ролями, определяемыми полом.

Опираясь на исследования Д. Н. Исаева, можно констатировать, что у подростка с интеллектуальными нарушениями происходят глубокие изменения организма, начинается осознание своих особенностей как субъекта конкретного пола. При формировании поведения ребенка нарушения психики приводят к неконтролируемым недифференцированным влечениям и недостаточно осознаваемым по-



требностям [3]. При этом можно констатировать, что у подростков данной категории эти влечения не только усилены, но и извращены.

Нарушение способности регулировать, контролировать свое поведение вследствие основного заболевания приводит к совершению социально неодобряемых поступков, в том числе и сексуального характера. При этом задержка в принятии своей гендерной роли, снижение ответственности за поступки приводят к сложностям социальной адаптации и взаимодействию с окружающими людьми.

К. С. Лебединская отмечает, что отставание, ускорение и асинхрония полового созревания создают внутриспсихические поля напряжения, усиливают пубертатные трудности, вызывают психосексуальные аномалии и мешают социальному приспособлению. Умственно отсталые подростки, достигающие половой зрелости, часто оказываясь в положении, характеризующемся необходимостью почти полностью подавлять половое влечение, становятся повышено возбудимыми и не могущими найти выхода своим чувствам [6].

Следовательно, можно предположить, что проблема гендерного воспитания умственно отсталых подростков приобретает особое значение с точки зрения подготовки их к жизни в социуме. Нарушение полоролевой идентичности и непонимание необходимости адекватного полового поведения делает для многих подростков с умственной отсталостью невозможным пребывание в коллективе сверстников.

Изучение формирования половой идентичности и освоения половой роли показывает, что это целостная система, создающаяся в определенном культурно-историческом контексте. Д. Н. Исаев [3], Л. М. Шипицына [9] указывают на то, что работа по половому воспитанию должна начинаться с умственно отсталыми детьми на 5-6 лет позже, в норме это возраст 8-10 лет.

Данный вопрос и по сей день является дискуссионным: нет четких возрастных рекомендаций и разработанных программ по полово-

му воспитанию умственно отсталых детей и подростков. Поэтому очень важно построить учебно-воспитательную работу с детьми на основе учета их гендерных особенностей как средства и условия оптимальной социализации.

Для осуществления углубленной работы с детьми и подростками с умственной отсталостью по гендерному воспитанию нами проведена диагностика актуального уровня сформированности у них понятий о собственном поле, обязанностях, связанных с полом и прогностических моделей поведения, которые обучающиеся связывают с гендерными особенностями пола.

В диагностике участвовало 26 подростков обоего пола (14 мальчиков и 12 девочек). Мы опирались на методики, которые адаптировали исходя из возможностей учеников. Рисуночный тест «Нарисуй человека своего и противоположного пола» был разработан в 1946 году К. Махвер на основе теста Ф. Гудинаф [7].

Цель данной методики – выявление представлений о человеке мужского или женского пола через определение суммы половых признаков, изображенных в серии рисунков, выполненных подростками. Данное задание выполняется индивидуально.

Перед подачей задания с подростком проводится небольшая беседа, построенная в форме «вопрос-ответ».

1. Ты – человек какого пола?

2. Ты мальчик или девочка?

Если мальчик, значит, мужского пола. Какой пол будет противоположным? После уяснения понятий дается задание нарисовать человека противоположного пола в одежде.

После выяснения, понятно ли задание, дополнительных инструкций и пояснений во время рисования не давалось. Время рисования не ограничено. По итогам исследования по методике получили данные, которые свидетельствуют, что все подростки полностью идентифицируют себя с полом. При определении противоположного пола 5 (42 %) девочек из 12 и 7 мальчиков (50 %) из 14 затруд-

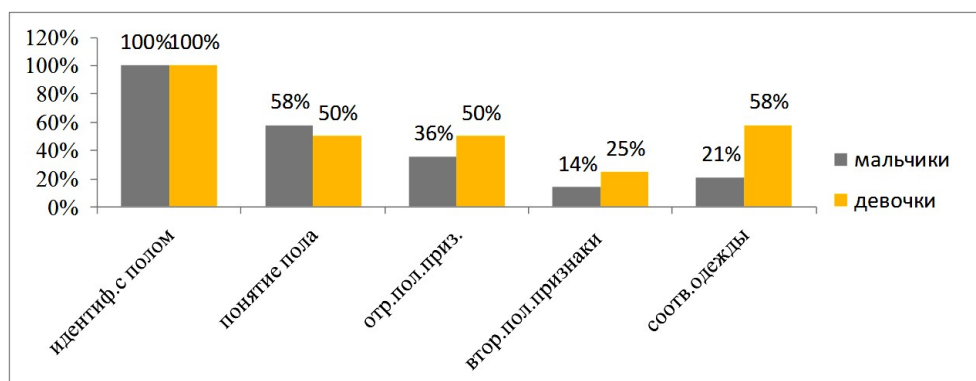


Диаграмма 1. Результаты исследования половой идентичности по методике Гаудинафа

нились сформулировать определение (мужской, женский).

На рисунке 5 мальчиков (36 %) и 6 девочек (50 %) выразили свое отношение к противоположному полу в прическе, одежде и аксессуарах.

При анализе рисунков по соответствию одежды полу можно отметить, что большинство девочек (58 %) изобразили мужские варианты одежды (брюки, галстуки и т. п.), только 3 мальчика изобразили платье, юбку, заколки, бусы и т. п.

Всего 2 мальчика (14 %) и 3 девочки (25%) из группы испытуемых выделили в своих рисунках вторичные половые признаки, четко нарисованное лицо, румянец, выделили половые отличия, что свидетельствует о знании различий мужского и женского тела.

Результаты анализа рисунков отразили в диаграмме 1.

Полученные результаты свидетельствуют о том, что, несмотря на понимание своей принадлежности к полу, в одежде и изображении фигур недостаточно четко прослеживается понимание подростками особенностей противоположного пола, разницы между мужскими и женскими фигурами. Следует отметить, что изображение прически практически у всех детей соответствовало полу.

Далее использовали тест Н. Л. Белопольской «Половозрастная идентификация» [1].

Учащимся предоставляются два варианта карточек с динамическим изображением пола. Каждый такой набор (мужской и женский

варианты) состоит из шести карточек, на которых отображены наиболее типичные черты, соответствующие определенной фазе жизни и половозрастной роли: младенчеству, дошкольному возрасту, школьному возрасту, юности, зрелости и старости.

Исследование проводилось в два этапа.

Задачей первого этапа выступало выявление способности подростков идентифицировать свой настоящий, прошлый и будущий половозрастной статус на представленном ему изобразительном материале. Другими словами, проверялась степень адекватности идентификации своего жизненного пути.

Процедура. Исследование проводилось следующим образом. Перед школьником на столе в случайном порядке раскладывались все 12 картинок (оба набора). Предлагалось показать, какому образу соответствует его представление о себе в настоящий момент. Подростку говорят: «Посмотри на все эти картинки. Как ты думаешь, какой (какая) ты сейчас?». Можно последовательно указать на две-три картинки и спросить: «Такой? (Такая?)». Однако в случае «подсказки» не следует показывать на те картинки, образ которых соответствует настоящему образу в момент исследования.

Если ребенок сделал адекватный выбор картинки, можно считать, что он правильно идентифицирует себя с соответствующим полом и возрастом. Отмечали это в протоколе. Если же выбор сделан неадекватно, это также фиксировалось в протоколе. В обоих случаях

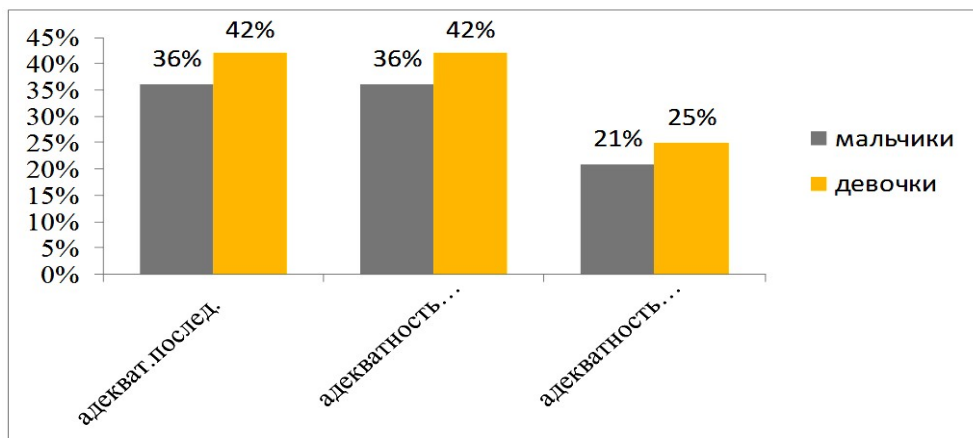


Диаграмма 2. Результаты исследования по методике Н. Л. Белопольской

можно продолжать исследование. При выполнении оказывали помощь только в виде дополнительных инструкций типа: «Сейчас ты такой, а каким был раньше, а потом?».

При организации исследования действовали в соответствии с инструкциями методики [1]. Затем аналогичные действия с картинками проводили с идентификацией противоположного пола. На втором этапе исследования сравнивали представления ребенка о «настоящем», «Я-привлекательном» и «Я-непривлекательном». При этом добавляли дополнительную инструкцию: «Покажи, каким ты хотел бы быть, каким ты не хотел бы быть». Если ответы непонятны, то задавали вопросы по выяснению мотивов выбора.

Результаты исследования по методике Н. Л. Белопольской отразили в диаграмме 2 по показателям: адекватность выбора своего пола, последовательность в соответствии со своим полом, противоположным полом.

Показатели представления о себе в настоящем, привлекательности и непривлекательности отражены в диаграмме 3.

Анализ результатов выполнения методики «Половозрастная идентификация» показал, что в настоящее время себя отождествляют с возрастной градацией «мальчик» 3 ученика (21%), с возрастной градацией «девочка» – 2 ученицы (17%); относят себя к возрастной категории «юноша» по описанным

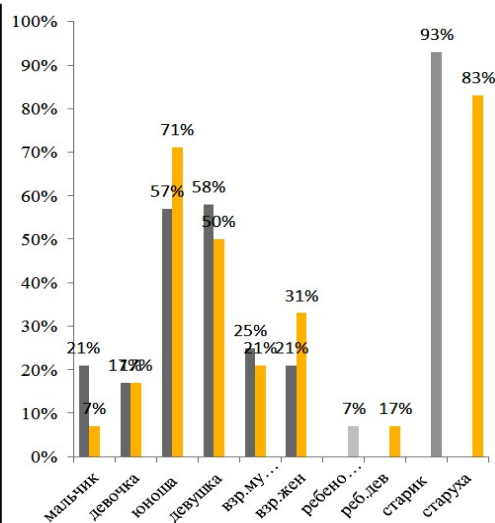


Диаграмма 3. Анализ результатов выполнения методики «Половозрастная идентификация»

половым признакам 8 учеников-мальчиков (57%), к возрастной категории «девушка» – 7 учениц (58%); со взрослым мужчиной отождествляют себя 3 (21%) ученика-мальчика, со взрослой женщиной – 3 девочки (25%).

Привлекательными считаются позиции «ребенка-мальчика» у 1 опрошенного респондента мужского пола и у 3-х девочек; считают привлекательной позицию юноши 10 мальчиков (71%) и 6 девочек (50%); позицию взрослого мужчины – 3 мальчика (21%) и 4 девочки (31%).



Что касается непривлекательной половозрастной позиции, то таковой для опрошенных подростков явилась позиция ребенка-мальчика у 1 ученика (7%), у 2 девочек (17%). Остальные опрошенные непривлекательными считают позицию старика – 93% мальчиков и 83% девочек.

Данное исследование дало представление о степени сформированности половозрастной идентификации у учащихся с нарушением интеллекта, понимания своих прошлых и будущих половозрастных ролей, и построения полной последовательности образов. Безусловно, в каждом конкретном случае на отношение детей влияет социальная ситуация, в которой они воспитываются, жизненный опыт.

Мотивировки выборов дали возможность получить представление об эмоциональном отношении детей к старшим и младшим, а результаты анкетирования показали уровень сформированности представлений о поле и обязанностях, ответственности, связанных с его принятием. То, что для некоторых детей привлекательными явились изображения людей младшего, по сравнению с ними, возраста, свидетельствует об инфантильности и гиперопеке, идентификация с людьми, которые старше их, говорит о несколько завышенном признании и неадекватности самовосприятия.

У некоторых подростков «Я-настоящее и Я-привлекательное отождествлялись. Наиболее привлекательным является образ девушки, юноши и непривлекательным у большинства – образ старых людей.

Полученные данные обусловили основу для прогнозирования, планирования и осуществления комплексной и систематической работы по коррекции неполной и неверной гендерной идентификации подростков с умственной отсталостью. Она включает гендерное просвещение подростков и родителей (именно «гендерное», так как важно осознание меры ответственности как социальных субъектов); тренинги и практикумы по отработке моделей адекватного сексуального поведения, разработку методических пособий и рекомендаций с учетом конкретного контин-

гента обучающихся и их родителей, усиление контроля со стороны педагогов за проявлениями нарушений поведения; обобщение опыта работы педагогов с детьми и подростками во внеурочной деятельности.

АННОТАЦИЯ

В статье освещаются вопросы гендерного воспитания школьников с интеллектуальными нарушениями. Подчеркивается, что данное направление деятельности образовательного учреждения крайне значимо в аспекте формирования у умственно отсталых учащихся сексуального поведения с точки зрения общепринятых норм, половой идентификации, овладения гендерными ролями. Приводятся данные исследования уровня гендерной идентификации у подростков с умственной отсталостью, понимания ими важности выполнения гендерных социальных ролей.

Ключевые слова: гендер, пол, сексуальное поведение, гендерная идентификация, гендерная роль, половое просвещение.

SUMMARY

The article highlights the issues of gender education of pupils with intellectual disabilities. It is emphasized, that this area of activity of an educational institution is extremely important in the aspect of forming sexual behavior in mentally retarded pupils from the point of view of generally accepted norms, sexual identification, and mastering gender roles. The article presents data on the level of gender identification in adolescents with mental retardation and their understanding of the importance of performing gender social roles.

Key words: gender, gender, sexual behavior, gender identification, gender role, sex education.

ЛИТЕРАТУРА

1. Белопольская Н. Л. Половозрастная идентификация. Методика исследования детского самосознания. – М.: Когито-Центр, 1998. – 24 с.
2. Берн Ш. Гендерная психология. – М.: Прайм-Еврознак, 2004. – 320 с.
3. Исаев Д. Н. Умственная отсталость у детей и подростков. – СПб.: Речь, 2007. – 391 с.



4. Клецина И. С. Гендерная проблематика и ее роль в системе профессиональной подготовки современного специалиста [Электронный ресурс] // Вестник Герценовского университета. Социологические науки. – 2007. – URL: cyberleninka.ru/article/n/gendernaya-problematika-i-ee-rol-v-sisteme-professionalnoy-podgotovki-sovremennogo-spetsialista.

5. Кон И. С. Пол и гендер. Заметки о терминах [Электронный ресурс] // Сексология. Персональный сайт И. С. Кона. – URL: <http://sexology.narod.ru/publ037.html>.

6. Лебединская К. С. Нарушения психического развития в детском и подростковом возрасте: учебное пособие для вузов. – М.: Академический проект, 2018. – 303 с.

7. Проективная методика «Рисунок человека» [Электронный ресурс]. – URL: <http://vse-testi.ru/442/>.

8. Словарь гендерных терминов / под ред. А. А. Денисовой. – М.: Информация XXI век, 2002. – 256 с.

9. Шипицына Л. М. Необучаемый ребенок в семье и обществе. – СПб.: Дидактика плюс, 2005. – 475 с.

10. Kaltiala-Heino R., Bergman H., Tuölajärvi M., Frisén L. Gender Dysphoria in Adolescence: Current Perspectives [Электронный ресурс]. – Dove Medical Press Limited, March 2018. – P. 31–41. – URL: <https://doi.org/10.2147/ANMT.S135432>.

11. McLeod Saul Biological Theories of Gender [Электронный ресурс]. – URL: <https://www.simplypsychology.org/gender-biology.html>.

12. Oakley Ann. Sex, Gender and Society. Introduction [Электронный ресурс]. – URL: http://www.annoakley.co.uk/index.php?id=18&Itemid=2&option=com_content&view=article.



**А. Г. Абдуллин, Д. А. Боблетер,
З. З. Крымгужина**

УДК 376

ПОЛИСИСТЕМНЫЙ ПОДХОД К АНАЛИЗУ ТЕОРИЙ СПЕЦИАЛЬНОЙ ПСИХОЛОГИИ И КОРРЕКЦИОННОЙ ПЕДАГОГИКИ ДЛЯ ОКАЗАНИЯ ПОМОЩИ ДЕТЯМ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

Термины «специальная психология» и «коррекционная педагогика» сравнительно недавно вошли в наш обиход, но образование, решающее задачи оказания помощи особым детям, имеет длительную историю. В ходе истории становления специальной психологии и коррекционной педагогики предлагались разные подходы к пониманию проблем нормы и отклонения в развитии, методов нормализации аномального развития. Специальная психология наиболее тесно связана с коррекционной педагогикой. У данных отраслей науки общие предмет, некоторые задачи, методологическая база, методы исследования и т. д. Главное отличие коррекционной педагогики от специальной психологии состоит в том, что педагогика строится на научном обосновании функционирования систем обучения и воспитания для детей с нарушениями развития, а специальная психология изучает именно закономерности развития, то есть то, как развивается ребенок с нарушениями развития.

Каждая теория формировалась на определенном историческом этапе развития психолого-педагогических наук. Теории связаны с определенными философскими идеями различных наук и с культурно-историческими



традициями общества. Теории систематизируют факты и разрабатывают арсенал понятий, содержательных линий в анализе изучаемых явлений, разрабатывают методологии анализа проблем. Разные теории рассматриваются с различных точек зрения, даже одним и тем же фактам даются разные объяснения. Ни одна теория не может претендовать на то, чтобы быть единственно верной. Некоторые теории устаревали, другие, пережив период забвения, гонения (как это было с наследием Л. С. Выготского, П. П. Блонского), обрели новое звучание и получали мировое признание, третьи – трансформировались [1; 2]. Почти все исследователи находятся под влиянием определенных школ, достижений в области наук. Теории интегрируются, взаимодополняются. Значение теорий обогащает понимание основных проблем научных дисциплин. Теоретическое наследие обусловило развитие практики специального и инклюзивного образования.

Первые теоретические разработки этих наук начались в XIX веке в связи с развитием производства в Европе, когда требовался приток рабочих рук на фабрики и заводы. Категория лиц с отставанием в интеллектуальном развитии привлекла внимание общественности. Умственно отсталые лица начали получать первую медицинскую помощь, началось их обучение, влияние в жизнь общества [3]. Французский психиатр Ж. Эксироль опубликовал двухтомный труд об умственно отсталых, где среди медицинских и медико-социальных проблем затрагивались вопросы психологии. Э. Сеген разработал первые методики диагностики интеллектуальной недостаточности и исследовал особенности проявления волевой сферы личности [12]. Медики и педагоги также описывали своеобразие слепых и глухих людей, лиц с недоразвитием речи.

Начали появляться начальные школы во Франции и других странах для данной категории детей. Накапливались наблюдения, разрабатывались основы коррекционной педагогики, методы коррекционного воздействия на личность с отклонениями в развитии.

Французский психолог Бине и психиатр Симо по заказу Министерства просвещения разработали методы диагностики интеллектуальной недостаточности и внесли существенный вклад в изучение психологии этих детей, что отразили в своей книге «Ненормальные дети», положив начало для разработки данной проблематики в начале двадцатого столетия. Еще в XVIII–XIX веках В. Гаюи и Ш. Далепе было положено начало развитию сурдо- и тифлопсихологии и педагогики [4].

В начале VIII века в Италии, а затем в Швейцарии (под патронажем И. Г. Песталлоцци) стали появляться учреждения для бедных, где собирались дети-сироты или оказавшиеся без присмотра.

В XIX веке в Европе расширилась сеть школ-приютов, школ-реформаториев и т. д. Развивались теоретические концепции коррекции и социальной адаптации личности. Т. Вильгельм, Г. Парсон и др. затронули вопросы дифференциации и индивидуализации образования как фактора успешной адаптации личности к социуму и указали на условия, служащие причиной дезадаптации и регресса личности. Появились работы Э. Кречмера о правонарушениях и преступлениях людей [18].

Широкая общественность обсуждала проблемы профилактики преступности, которые возникают в эпоху социальных катаклизмов и под влиянием неблагоприятия окружения, семейных неурядиц. К. Роджерс, М. Раттер и др. исследовали пограничные состояния личности, когда необходимо своевременное вмешательство и гуманная коррекционная помощь вместо применения насилия к человеку. Э. Торндайк, Б. Скиннер, Дж. Дьюи в своих работах разрабатывали методы усовершенствования развития и поведения проблемных лиц, помогая через внешнюю среду проявлять внутренние потенции развития. Ж. Пиаже, исследуя интеллектуальные способности, полагал, что взрослые должны помогать детям изучать окружающий мир и строить систему обучения в соответствии с индивидуальной природой интеллекта. Теория и практика были нацелены на развитие детей и подростков [9].



В России, как и в Европе, создавались приюты для брошенных детей и беспризорных со времен Петра I и Екатерины II. Многие земства организовывали трехгодичных заведений для правонарушителей и помогали молодым людям в трудоустройстве [6].

В. П. Кащенко создал школу-санаторий для нуждающихся в особой помощи. Определяя сущность и проблемы коррекционной педагогики, В. П. Кащенко подчеркивал особенность этой отрасли науки для изучения разных видов исключительных категорий лиц, отличающихся от обучающихся в массовой школе. Коррекционная педагогика должна строиться на научной основе, исходить из потребностей общества и особой личности, нуждающейся в коррекционной помощи, опираясь на принципы педоцентризма. Его коррективная педагогика, – отмечают В. И. Слободчиков и Г. А. Цукерман, – предназначалась для широкого круга педагогов, родителей, интересующихся проблемами отклоняющегося развития и поведения [13].

Практика коррекционного образования побудила к тому, что в России до конца XIX века и в начале XX века проблемами обучения детей с нарушениями, отклонениями в развитии стали заниматься физиологи и медики, педагоги-энтузиасты и дефектологи-педагоги: Л. С. Выготский, разработавший новую теорию аномального развития ребенка, на которой сейчас базируется дефектология; В.А. Гандер – тифлопедагог (педагог, осуществляющий обучение, воспитание, трудовую подготовку слепых и слабовидящих детей и подростков; А. Н. Грабов – российский дефектолог, один из основателей отечественной олигофренопедагогики; Е. К. Грачева – первый русский педагог-дефектолог, работавшая с умственно отсталыми детьми, которая организовала в Санкт-Петербурге приют для детей с умственными и физическими недостатками, доказала на опыте возможность развития детей с глубокой умственной отсталостью под влиянием воспитания и специального обучения; А. С. Грибоедов, организовавший в Петербурге педагогический институт нормального и дефективного ребенка.

Одним из наиболее активных участников публикаций по проблеме работы с дефективными детьми был В. П. Кащенко, который внес весомый вклад в становление отечественной коррекционной педагогики. Он настаивал на создании дифференцированных условий для коррекционного воспитания разных категорий детей и подростков. И. П. Мержеевский обратил внимание на социальную природу слабоумия, на обязанности общества по отношению к слабоумным. Проблему ранней помощи глухим детям изучали Н. А. Рау, Е. Ф. Рау и Ф. А. Рау, которые воплотили на практике идею стимуляции раннего развития глухих детей в условиях семьи; Д. В. Фельдберг, российский логопед и сурдопедагог, один из основателей высшего дефектологического образования в России.

Для становления теории наук значимым стало изучение слепоглухих И. А. Соколянским и А. В. Ярмоленко, положившее начало работы не только со слепыми и глухими детьми, но со слабослышащими, слабовидящими, затем и с детьми, имевшими другие виды дефектов развития.

В начале XX века в Санкт-Петербурге созданы лаборатория экспериментальной педагогической психологии, Педагогический и Психоневрологический институты по инициативе В. М. Бехтерева, а в Москве – Педагогическая академия; начинают издаваться журналы по проблеме образования.

Благодаря научным исследованиям ширилась сеть заведений для разных детей с отклонениями в развитии (для глухих, слепых и умственно отсталых детей, для педагогически запущенных и беспризорных лиц, малолетних преступников). Организована сеть специальных образовательных учреждений, но не сформировалась система специального образования. Большой вклад в развитие теории образования лиц с особыми потребностями внес в начале XX столетия съезд по вопросам специальной психологии, где прозвучали доклады о психологических наработках с категорией лиц с нарушениями развития [8].

В конце 1920-х годов система специального образования стала частью государствен-



ной образовательной системы. В контексте коммунистической идеологии переосмысливаются гражданские права, цели и задачи образования, закладываются основы новой советской школы. Воспитание детей с отклонениями в развитии (умственно отсталых, глухонемых, слепых и детей с другими дефектами) взял на себя Народный комиссариат просвещения, создавая сеть интернатов круглогодичного содержания. Их, как и прочих, нормально развивающихся школьников, воспитывали в духе коммунистической идеологии. В отличие от Западной Европы, где все образование, в том числе и специальное, развивалось в контексте борьбы за права человека и стремления вариативно охватить разные категории детей, где государство сотрудничало с церковью, широкой общественностью, в России формировалась замкнутая система специального образования, что тормозило социальную адаптацию воспитанников этих заведений. Помощь оказывалась умственно отсталым, слепым и глухим, а другие дети с нарушениями речи, поведения и т. п. оказывались вне специальной психолого-педагогической поддержки, подвергаясь негативным последствиям дисциплинарного воздействия.

Развитие системы специального образования проходило в сложных условиях. С одной стороны, государство обеспечило заботу о дефективных детях, как в то время называли этих лиц, и требование сделать из них «полезных членов общества» стимулировало развитие науки – дефектологии. С другой стороны, как отмечает Б. В. Зейгарник, установка по мере развития социализма жестко снижать показатели неблагополучия и уменьшать сеть специальных организаций, контроль над соблюдением марксистских принципов в научных разработках сдерживали научные исследования в области детской психологии [5].

Так, позитивным было то, что русский ученый Л. С. Выготский разработал методологическую базу для специальной психологии и коррекционной педагогики, впервые объемно описав феномен аномального развития личности. Л. С. Выготский обогатил мировую пси-

холого-педагогическую науку, вооружив ее диалектической методологией, которая помогла понять, как в процессе культурно-исторического развития человек приобрел новые силы развития, как сформировались потребности общества и личности. Согласно данной концепции следует учитывать не только социально-исторический и культурный аспекты развития личности, но необходимо изучать личность в динамике развития. С. Крайг точно подметила, что теория Выготского получила мировое признание потому, что ученому удалось органически сочетать достижения антропологических наук, углубив понимание развития личности.

В противовес биологизаторским теориям развития личности Л. С. Выготский доказал влияние культурной среды на развитие и коррекцию развития личности ребенка. Культурная среда выступает источником развития высших психических функций личности [2]. По мнению Л. С. Выготского, «дефект, создавая отклонения от устойчивого биологического типа человека, вызывает выпадение отдельных функций, недостаток или повреждение органов, более или менее существенную перестройку всего развития на новых основаниях, по новому типу, естественно, нарушает тем самым нормальное течение процесса вхождения ребенка в культуру» [2, с. 134]. Современные технологии коррекционно-развивающего образования разрабатываются с учетом осложнения культурного развития личности и поиска современных средств, способствующих усвоению форм культурного опыта, формирования культурного мышления детей с различными видами дизонтогенеза (отклонений в развитии). Развитие высших психических функций, овладение культурными формами мышления и поведения протекает у детей с аномалиями несколько иначе, чем у их сверстников, развивающихся без отклонений, но этот процесс культурного развития тоже осуществляется. Поэтому создание коррекционно-развивающих образовательных технологий должно осуществляться с учетом пожелания ученого по поиску «обходных путей культурного развития ненормального ребен-



ка». Здесь Выготский приводит в качестве примера книги Брайля для развития слепых детей, достижения диктологии для обучения глухонемых детей, побуждая к поиску наилучших окультуренных форм развития личности с другими аномалиями развития.

При этом Л. С. Выготский обогатил теорию развития личности учением о зонах «актуального» и «ближайшего». Уровень актуального развития (обученность, развитие, воспитанность) определяется тем, что ребенок умеет делать самостоятельно. Зона ближайшего развития – уровень потенциальных возможностей (уровень обучаемости, развиваемости, воспитания) определяется тем, что ребенок может сделать при небольшом участии взрослого или более способных сверстников. Для коррекционной педагогики это положение является весьма значимым, потому что коррекционно-развивающее обучение и воспитание строится на диагностической основе. Современной специальной психологией и педагогикой разработаны диагностический инструментарий, позволяющий определить вид дизонтогении, уровень «актуального» развития ребенка, но недостаточно разработаны прогностические методики, позволяющие ориентироваться на «зону ближайшего развития», чтобы разрабатывать индивидуальные программы и коррекционно-развивающие технологии для достижения наилучших результатов коррекционной деятельности с учетом индивидуальных особенностей, творческих ресурсов личности ребенка.

Высоко оценивая теорию операционального интеллекта Ж. Пиаже, Выготский жестко подверг критике утверждение Ж. Пиаже о том, что образование должно опираться на развитие, т. е. следовать за развитием, учитывая закономерности созревания организма. Выготский писал о том, что обучение должно идти впереди развития. На основе теории Л. С. Выготского и формировались современные технологии развивающего и коррекционно-развивающего обучения и воспитания детей. «Совершенно очевидно, – писал А. Н. Леонтьев, – концепция Л. С. Выготского есть глуп-

бинная теоретико-психологическая основа педагогики сотрудничества и развивающего обучения».

В русле теоретического наследия Л. С. Выготского развиваются специальная психология и коррекционная педагогика. Принципиально важной является идея о наличии у ребенка с отклонениями в развитии сильных сохранных свойств личности, о целостности личности, о единстве интеллектуальных и аффективных аспектов ее развития, о сложной структуре дефекта и компенсаторных возможностях организма, об ориентации на зону «ближайшего» развития ребенка, о необходимости учитывать не только тип развития, но и индивидуальные особенности ребенка, его творческие потенции.

Большой вклад в дефектологию внес П. П. Блонский, который считал «моральную дефективность» следствием отклонений в развитии. Такой человек нуждается в медико-психологической и педагогической коррекции, в создании системы воспитательной работы по усвоению социально-моральных норм, подготовки к жизни в социуме и труду. Именно отверженность в школьном коллективе служит причиной трудной воспитуемости, причиной поиска групп таких же сверстников. Поэтому детей необходимо поместить в развивающую среду и оказывать педагогическую коррекционную помощь [1].

Но, как уже отмечалось выше, длительное время под давлением идеологии на науку усилия ученых и педагогов были сосредоточены на формировании «коммунистического идеала» – абстрактного идеального объекта педагогического воздействия. В абстрактные догмы не вписывались достижения детской психологии – педологии, признающей наряду с влиянием социума и педагогического воздействия влияние генетического наследия по способностям на развитие личности, доказавшей факт интеллектуальной дифференциации, неравенства лиц с разным уровнем способностей. Появилось постановление ЦК ВКП(б) «О педологических извращениях в системе Наркомпросов в 1936 году». Конеч-



но, в ходе слишком многочисленных диагностических исследований педологами того времени допускались ошибки в интерпретации данных. Но наибольшие нападки вызвало тестирование интеллекта обучающихся и ранжирование их по способностям, которое не соответствовало заявлениям идеологов коммунизма типа: «сколько надо чайковских, столько сделаем». ЦК ВКП (б) выявило, что в результате «вредной деятельности педологов», чья методология не соответствовала мировоззренческим установкам марксизма, возросло комплектование «специальных» школ вопреки прямому указанию ЦК ВКП(б) и СНК Союза ССР о создании двух-трех школ для дефективных и дезорганизующих учебу школьников, что действительно нередко тормозило развитие некоторой категории детей. Но запрет детской психологии как «буржуазной науки» повлек за собой забвение трудов крупнейших ученых в области экспериментальной психологии: В. М. Бехтерева, П. Ф. Лесгафта, И. П. Павлова, А. П. Нечаева; работы педагогической психологии 20–30-х годов Л. С. Выготского, П. П. Блонского. Во время борьбы с космополитизмом был явно заметен отрыв отечественной науки от достижений западных ученых, что порождало модель личностно-отчужденного образования как массового, так и специализированного, для детей с отклонениями в развитии, по сути, дегуманизированного. Образовательный процесс в специализированных учреждениях приспособлялся к дефективности ребенка: упрощалось и сокращалось содержание, обучение осуществлялось в замедленном темпе, в процессе воспитания игнорировались индивидуальные особенности, склонности и способности личности.

Период 60–80 гг. ознаменовался новым этапом исследований. В связи с развитием НТР и усложнением школьных программ выявлены дети, которые не усваивают программы, хотя не имеют стойкого нарушения интеллекта. Медицинское направление сформировалось усилиями Б. С. Братуся, М. И. Буянова, А. И. Захарова, Д. В. Колесова, А. Е. Лич-

ко, И. Ф. Мягкова, И. Н. Пятницкой и др. Они выявили взаимодействие генетической предрасположенности и социальной среды как факторов детских неврозов, психических заболеваний, изучили психофизиологические механизмы девиантного развития, выявили акцентуации характера и различные виды психопатий у подростков и определили их влияние на развитие личности, методы коррекции нарушений развития.

Исследования Т. А. Власовой, Т. В. Егоровой, В. И. Лубовского, К. С. Лебединской, М. С. Певзнер помогли изучению психологических особенностей детей с нарушенным интеллектом и с задержкой психического развития, созданию классификаций данных категорий лиц. Важно было то, что они не ограничились проблемой коррекции когнитивной (познавательной) сферы, но обосновали необходимость воздействия на мотивационную, эмоционально-волевою и др. сферы, т. е. разработали подходы к обучению и воспитанию, коррекции личности в целом.

Работы И. П. Башкатова, С. А. Беличева, В. Н. Кудрявцева, Д. И. Фельдштейн и др. помогли понять психолого-педагогические особенности педагогически запущенных детей и подростков, осознать связь с причинами и условиями девиантного (отклоняющегося) поведения, чтобы определить наиболее эффективные методы, технологии профилактики и коррекции отклоняющегося поведения и успешной адаптации личности к социуму.

Становлению специальной психологии и коррекционной педагогики как науки помогли научные работы Н. Н. Малофеева, Н. М. Назаровой и др., благодаря которым эти науки сложились как самостоятельные, обобщив и развив прогрессивный опыт оказания коррекционной помощи детям и подросткам, обогатив практику специального образования [6].

С конца 70-х – начала 80-х гг. открываются специальные школы и классы в общеобразовательных школах для детей с задержкой психического развития, начинается работа с ранее необучаемыми глубоко умственно отсталыми детьми в коррекционных школах.



Но охват нуждающихся в специальном образовании лиц отстает от европейского. В связи с отсутствием четкой нормативно-правовой базы советского образования и нехваткой кадров к 1990-м годам только 1,5 % детей получили доступ в СССР к специальному образованию. Система специальной помощи детям с особыми образовательными потребностями носила незавершенный характер. Научные разработки психологов часто связывались с проблематикой рефлексологии. Детская психология как наука после разгрома педологии идеологами-коммунистами в середине тридцатых годов не развивалась, наблюдалось отставание от науки Запада.

Так, западная наука расширила представление о норме развития. В русле этологического подхода (К. Лоренс, Тирбенген, Хайнд и др.) некоторые нарушения в поведении и негативные реакции, состояния личности стали изучаться в контексте поведенческой активности, характерной для любых биологических существ. Так, склонность к бродяжничеству у детей и подростков, – считает Н. М. Пручкина, – может быть связана не только с психическими отклонениями, но с тягой освоения новых территорий в связи с поиском более благоприятного для их жизни пространства [10]. Этолого-физиологический анализ позволил понять природу агрессивности, связанную не только с повреждением мозговых структур, но с неосознанным в детстве усвоением моторных актов (мимики, поз), форм коммуникации, унаследованных в виде инстинктов от животного мира и заимствованного опыта поведения. Культ насилия в СМИ, алкоголя и наркотиков – в молодежной субкультуре, снимает табу у молодых людей по отношению к актам агрессии. Этологический подход к решению проблем воспитания и коррекции развития детей и молодежи весьма продуктивен.

В русле социогенетических теорий, в частности учения бихевиоризма, сформировался поведенческий подход (Скиннер, Торндайк, Салтер, Рейн и др.). Поведение человека считается обусловленным воздействием внешней среды в прошлом или настоящем благодаря фор-

мированию условных рефлексов (реакции организма на стимулы по И. П. Павлову). Постепенно сложилась теория научения (И. П. Павлов, Б. Ф. Скиннер, А. Бандуры). Ценным для воспитания детей и коррекции их развития является метод «пошагового действия», последовательного приближения к поставленной цели формирования позитивных свойств личности и исправления недостатков характера, поведения. Этот метод чрезвычайно эффективен в работе с дошкольниками с отставанием в развитии или педагогически запущенными детьми [15].

В процессе тренингов поведенческой терапии используется прием систематической диссенбелизации – постепенного уменьшения тревоги по поводу объекта или ситуации. Обучение расслаблению с опорой на воображение позволяет ярко пережить пугающую или психотравмирующую ситуацию, потом расслабиться и постепенно таким образом избавиться от страхов, напряжения, тревоги. Метод модификации поведения с помощью жетонной системы (вкусной еды, значков, жвачек, игрушек) за выполнение в течение дня правил поведения, которые вырабатываются с помощью взрослых, уместен в работе с детьми с отставанием в развитии, с гиперстениками, с нервными детьми. Когда полезные навыки нормативного поведения выработаны, они заменяются похвалой. Потом стимулирование полезных действий и привычек прекращается, чтобы эффективность программы коррекционной работы не зависела от жетонной системы.

Теория социального научения А. Бандуры ориентирована на обращение к сознанию ребенка. Ведущая роль принадлежит примеру взрослых, опыт которых объясняется ребенку. С детьми ведут целенаправленные беседы: «Что такое хорошо и что такое плохо». Многие ситуации поведения человека в социуме проигрываются, т. е. закрепляются с помощью игры. Сделан перенос с жетонной системы для закрепления навыков нормативного поведения на развитие социального интеллекта, на сознательный анализ своего и чужого поведенче-



ского опыта. Этот метод эффективен в работе с аутичными, невропатичными, склонными к конфликтному поведению старшими дошкольниками и младшими школьниками.

Знакомство с эпигенетической теорией Эриксона позволяет понять, как формируется идентичность личности. В работе «Дети и общество» он рассматривает, как на разных этапах развития формируются позитивные свойства личности, способствующие ее социальной адаптации, достижению зрелости, самореализации творческих потенций или негативные свойства, свидетельствующие об аномальном развитии, дезадаптации, затрудняющей переход от одной стадии к другой, обуславливая незрелость личности, ее центрального ядра «самости». В коррекционной работе важно уяснить, что, только решив проблемы предыдущей стадии, можно продуктивно создавать условия для полноценного проживания последующих этапов становления.

Согласно когнитивной теории человек предстает рациональным, активным, стремящимся к познанию (Ж. Пиаже, Дж. Брунер, Вернер и др.). Отклонения в развитии, прежде всего, сказываются на нарушении познавательной сферы личности, без коррекции которой невозможно осуществить полноценное формирование социально адаптивного индивида. Генетическая теория операционального интеллекта Ж. Пиаже позволяет понять, что различия между детьми и взрослыми заключаются не только в объеме знаний, но в качественных способностях мышления. Интеллект как интеграция познавательных процессов стремится к установлению равновесия между ассимиляцией (интерпретацией нового опыта, исходя из ментальных структур) и аккомодацией (изменением ментальных структур для объединения старого и нового опыта). Развитие интеллекта является одним из главных факторов не только социальной адаптивности личности, но и биологической адаптации организма.

Итальянский педагог М. Монтессори разработала концепцию воспитания ребенка с проблемами в развитии в обогащенной среде

для детей в возрасте 3–7 лет на основе изучения и учета в процессе образовательной деятельности индивидуальных особенностей, способностей и возможностей ребенка. Она полагала, что принуждение тормозит развитие ребенка, поэтому в школах Монтессори развивалась безотметочная система обучения. Акцент делался на оценке действий педагогами преимущественно морального характера. Отклоняющееся поведение М. Монтессори связывала с недостаточным интеллектуальным развитием. Поэтому ею разработаны методы сенсорного, интеллектуального развития детей.

В современной коррекционной работе широко используются «монтессори-игры» – упражнения по развитию крупной и мелкой моторики, без которых невозможно осуществлять интеллектуальное и в целом психофизическое развитие личности.

Концепция развития творческой самоактуализирующейся личности гуманистической психологии сформировалась на западе в середине XX века как альтернатива бихевиоризму и психоанализу, как оптимистическая теория, опровергающая жесткий детерминизм развития, утверждая высшие ценности бытия и способствуя утверждению взглядов на индивида как на целостную личность (К. Роджерс, А. Маслоу, Э. Фромм и др.).

В противовес биологизаторским взглядам на природу невроза психоаналитиков западный экзистенциалист Э. Фромм рассматривает невроз как болезнь роста самоактуализирующейся личности. Удовлетворение главной потребности личности – потребности в любви и реализации себя в любви, по мнению Фромма, имеет огромное психотерапевтическое значение. Современный человек чрезмерно интеллектуален, технократичен и неэмоционален, что порождает отчуждение, утрату индивидуальности, спонтанности. «Возвращаясь к себе», уясняя суть экзистенциального бытия, человек обретает духовное и душевное здоровье.

Мы полагаем, что созвучная идеям западных гуманистов концепция онтогенетического развития личности в детстве русского уче-



ного Л. И. Божович дает представления о личностных новообразованиях, формирующихся в онтогенезе, и о причинах отклонений в поведении ребенка. Опираясь на исследования Выготского и его сподвижников о логике развития личности как преобразовании элементарных психических функций путем интеграции в высшие психические функции (ВПФ), О. Л. Трошин связал эти преобразования с личностными новообразованиями.

Личность формируется как устойчивая целостная психологическая система высокого интегративного уровня. Распад или несформированность высших психических функций в процессе отклонения в развитии она связывает с деформацией воли, воображения, нравственных чувств и т. д. Дезорганизация развития приводит к разнонаправленности развития подсистем личности, к разнонаправленности установок, порождая «конфликты детской души вместо гармонии». Это служит пусковым механизмом формирования реактивной неуспешной безвольной личности с неустойчивым поведением [14].

Л. Хьелл, Д. Зиглер рассматривали детство как период «движения от произвольности, импульсивности к произвольности и к постепенной интеллектуализации «познавательных процессов, к формированию основ сознания – осмыслению личностного отношения к действительности и самосознания – осмыслению личностного отношения к самому себе. Формируется потребность на основе сознания социального «Я» выйти за рамки детского образа жизни. Сформировалась теория изучения и развития ребенка как субъекта образования, теория налаживания партнерских бесконфликтных взаимоотношений, стимулирующих развитие нормальных и аномальных детей [16].

К сожалению, отечественной специальной психологией и коррекционной педагогикой недостаточно разработаны технологии, стимулирующие развитие рефлексивных и эмпатических способностей педагогов, осуществляющих коррекционную деятельность, и их питомцев.

Существенный вклад внесли западные и русские ученые Э. Эриксон, Л. С. Выготский, В. И. Слободчиков и др. в изучение периодизации развития личности, что позволяет выявить сензитивные периоды для коррекции тех или иных свойств индивида, предупреждая деструктивные личностные новообразования. Как известно, развитие психики подчиняется закону стадильности.

На каждой стадии развития формируются личностные новообразования, зависящие от содержания и характера деятельности, от системы отношений. Д. Эльконин считал, что именно в детстве формируются основы мировоззрения, влияющие на продуктивность развития личности, на конструктивную деятельность и поведение. Формируется сознание и самосознание, т. е. «Я-концепция» личности, ее самооценка. Формируются нравственные ценности, установки, нравственные понятия и чувства [16]. Гармонизация развития, по мнению К. Роджерс, является движущей силой развития. И это необходимо учитывать в образовательной работе с детьми, в том числе и с ОВЗ [11].

Изучение кризисов развития помогает выявить симптомы нормального развития ребенка в период кризиса и подготовки к качественно новому этапу развития, отклонения в развитии. Описание кризисного периода и причин возрастных кризисов помогает понять, что протекание и преодоление кризисов детьми с отклонениями в развитии будет протекать значительно сложнее, но именно в кризисный период, когда становление высших психических функций находится в стадии становления, перестройки, легче влиять на коррекцию развития личности, чем в период равновесия и стабильности [7].

Мы полагаем, что эти идеи особенно актуальны для современной специальной психологии и коррекционной педагогики. В отечественной практике коррекционного образования акцент делается на форсированном развитии когнитивной сферы личности без должного учета ее аффективной составляющей. Как сделать процесс коррекции развития лич-



ности эффективным, чтобы гармонизировать развитие личности, используя гармонизацию как движущую силу развития? Как воздействовать на разбалансированный организм ребенка с отклонениями в развитии, чтобы этот организм функционировал как саморазвивающаяся, самоорганизующаяся, саморегулирующаяся система? Пока на эти вопросы не получены исчерпывающие ответы, что сдерживает темпы совершенствования практики коррекционного образования, создания в России системы инклюзивного образования.

Следует отметить особо важный для формирования теории и практики коррекционного образования период – это вторая половина двадцатого века, когда в контексте борьбы за права человека и создание безбарьерной среды для инвалидов, в связи с высоким уровнем развития науки раннего вмешательства в человеческую природу и детской психологии на Западе начались интеграционные процессы включения проблемных детей в общую систему образования. В то же время развитие отечественного инклюзивного образования резко отстает от западной модели. Сохраняется замкнутая система специального образования. Недостаточно научных разработок в области оказания помощи детям с образовательными потребностями раннего и дошкольного возраста, взрослым лицам в процессе профессионального образования.

Специалисты службы ранней помощи проводят занятия с ребенком и родителями, анализируя при этом динамику развития детей, привлекая к оказанию данной помощи медиков. Планируется разработка всероссийской программы развития системы ранней диагностики и ранней комплексной помощи детям с отклонениями в развитии в условиях семьи и соответствующее кадровое и материально-техническое обеспечение программ.

Постепенно и в России выстраивается эффективная система специального бесплатного дошкольного и школьного образования детей и подростков с ограниченными возмож-

ностями здоровья с учетом видов отклонений в развитии, совершенствуются технологии коррекционно-развивающего обучения и воспитания.

Развивается система создания Центров психокоррекционной и психопрофилактической работы с детьми с проведением комплекса лечебно-оздоровительных мероприятий, а также создаются оздоровительные образовательные учреждения санаторного типа для детей, нуждающихся в длительном лечении (санаторные школы-интернаты, санаторно-лесные школы, санаторные детские дома для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей).

В нашей стране разработана федеральная базовая программа реабилитации и индивидуальная программа реабилитации лиц с ограниченной трудоспособностью (инвалидов). Дети и подростки с ОВЗ, инвалиды получают равные права и возможности, доступ к получению профессионального образования. Следует отметить вклад Г. В. Васенкова, Ю. И. Попова, Е. И. Капланской, У. М. Муртузалиевой, Т. П. Трубачевой, Л. П. Уфимцевой, Н. А. Плаховой в развитие этого направления.

Тем не менее значительное развитие теории обогатило практики непрерывного коррекционного образования, обогащаясь идеями гуманистической психологии и педагогики. Знание теоретических основ позволяет грамотно осуществлять психолого-педагогическую коррекционную деятельность. Наследие ученых, педагогов-энтузиастов позволяет выстраивать систему коррекционной работы с детьми с отклонениями в развитии на строго научной концептуальной основе в традициях западной и отечественной научных школ.

АННОТАЦИЯ

Авторы рассматривают историю становления специальной психологии и коррекционной педагогики, разные подходы к пониманию проблем нормы и отклонения в развитии, подходы к пониманию методов нормализации отклоняющегося развития детей. В статье раскрывается процесс развития практики специального и инклюзивного образо-



вания за рубежом и в России. Авторы приходят к выводу, что знание теоретических основ позволяет грамотно осуществлять психолого-педагогическую коррекционную помощь детям с ограниченными возможностями здоровья.

Ключевые слова: специальная психология, коррекционная педагогика, дети с отклонениями в развитии, система специального образования, помощь, развитие системы специального образования, ограниченные возможности здоровья.

SUMMARY

The authors of this article consider the developing process of special psychology and correctional pedagogy; they also deal with different approaches to understanding the problem of norm and deviation in child development. The authors describe the methods of normalization of deviant child development. This article reveals the process of practice developing of special and inclusive education in Russia and abroad. The authors come to the conclusion that using the theoretical knowledge allows the competent implementation of psychological and pedagogical correctional assistance to children with disabilities.

Key words: special psychology, correctional pedagogy, children with developmental disabilities, special education system, assistance, development of special education system, limited health opportunities.

ЛИТЕРАТУРА

1. Блонский П. П. Психология и педагогика. Избранные труды. – М.: Юрайт, 2016. – 164 с.
2. Выготский Л. С. Развитие высших психических функций. – М., 1960. – 500 с.
3. Выготский Л. С. Основы дефектологии. – СПб.: Лань, 2003. – 656 с.
4. Гаюи В., Далепе Ш. Воспитание слепых детей дошкольного возраста в семье. – М.: Логос, 1993. – 78 с.
5. Зейгарник Б. В. Патопсихология: учебное пособие. – М., 2014. – 208 с.
6. Малофеев Н. Н. Специальное образование в России и за рубежом. – М., 1996. – 182 с.
7. Малофеев Н. Н. Эволюция отношения общества и государства к лицам с отклонениями в развитии. Дефектология. – М., 1997. – 256 с.
8. Мастюкова Е. М. Лечебная педагогика (ранний и дошкольный возраст). – М., 1997. – 304 с.
9. Пиаже Ж. Психология интеллекта. – М., 1998. – 265 с.
10. Пручкина Н. М. Коррекция эмоционального нарушения детей с психическими отклонениями: монография. – Магнитогорск: МаГУ, 2008. – 305 с.
11. Роджерс К. Р. Взгляд на психотерапию, становление человека. – М., 1994. – 480 с.
12. Сеген Э. Воспитание, гигиена и нравственное лечение умственно ненормальных детей. – СПб., 1903.
13. Слободчиков В. И., Цукерман Г. А. Интегральная периодизация общего психического развития // Вопросы психологии. – 2006. – № 5. – С. 38–50.
14. Трошин О. Л. Логопсихология: учебное пособие для студентов вузов. – М.: Академия, 2007. – 635 с.
15. Теории научения: Энциклопедия практической психологии [Электронный ресурс]. – URL: http://www.psychologos.ru/articles/view/teorii_naucheniya.
16. Хьелл Л., Зиглер Д. Теории личности (Основные положения, исследования и применение). – СПб.: Питер, 1997. – 606 с.
17. Эльконин Б. Д. К проблеме периодизации психического развития в детском возрасте. // Вопросы психологии. – 1971. – № 6.
18. Ernst Kretschmer Die wichtigsten Indikatoren für psychische Prozesse. – Dresden, 1986. – S. 307.





**ТЕОРЕТИКО-
МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ
ОСНОВЫ И СОВРЕМЕННЫЕ
ПРАКТИКИ
ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ НАУКИ**



*П. Р. Юсупов, Т. А. Мардасова,
А. С. Кузьмина*

УДК 159.923

**АТРИБУТИВНЫЙ СТИЛИ
САМООТНОШЕНИЯ
У ПОДРОСТКОВ
В КОНТЕКСТЕ ВОСПРИЯТИЯ
ТИПА СЕМЕЙНОГО
ВОСПИТАНИЯ**

Подростковый возраст является сложным и ответственным периодом становления личности, самосознания и мировоззрения. У подростка появляется насущная потребность познать себя, свои личностные качества, что возможно только в процессе активного деятельностного сравнения себя с окружающими. Самосознание подростка формируется вокруг выявления существенных качеств, обобщения и интерпретации значимых идеалов, ценностей и особенностей своего поведения. В процессе формирования самосознания и рефлексии у подростка возникает множество вопросов о жизни и о себе, появляется беспокойство по поводу собственных способностей и возможностей, а также поиск их границ.

Важным элементом развивающегося самосознания становится самооценка и формирующийся уровень притязания. Подросток ищет ответы на вопросы: «Кто я?», «Какими качествами я обладаю?», «Что я умею и могу?», «К чему стремлюсь?», «Ценят ли меня люди?». Ответы на эти вопросы формируют самооотношение, веру в себя, задают уровень адаптивности и определяют способность справляться с трудностями и психологическим стрессом [1, с. 177].

Психологический анализ самооотношения осуществили отечественные ученые В. В. Столин, С. Р. Пантеев, Е. Т. Соколова, И. И. Чеснокова, Н. И. Сарджвеладзе. Вслед за В.В. Сто-



линым можно определить самоотношение как непосредственно феноменологическое выражение личностного смысла «Я» для самого субъекта; это когнитивное и в то же время эмоционально-ценностное отношение личности к себе, являющееся результатом интегративной работы самосознания [12].

Самоотношение является результатом сложного соотношения потребностей, мотивов, собственных качеств, свойств и столкновения «...с такими интегральными личностными образованиями, как совесть, воля или гордость, другими человеческими качествами» [12, с. 113]. В. В. Столин обращает внимание на то, как связано самоотношение с оценкой результатов собственной деятельности и образцами (критериями), по которым оценивается результат: «...если эти цели, планы, стандарты и оценки реалистичны, то, достигая цели, реализуя планы, удовлетворяя стандартам, ребенок или подросток, так же, как впоследствии и взрослый, повышает самоуважение и формирует позитивный «Я-образ», если же планы и цели нереалистичны, стандарты и требования завышены, т. е. если и то и другое превышает возможности и силы субъекта, то неуспех приводит к потере веры в себя, потере самоуважения» [12; с. 46]. С точки зрения И. И. Чесноковой, самоотношение является эмоционально-ценностным отношением к себе и характеризует один из внутренних процессов самосознания, «...отражающий единство момента самопознания и системы переживаний» [14].

Предметом исследования явилась структура самоотношения у подростков в контексте восприятия типа семейного воспитания. Целью исследования стали особенности структуры самоотношения у подростков в контексте воспринимаемого контроля достижения личностно-значимых аспектов поведения, качеств и оценки типа семейного воспитания.

Изучая психологические механизмы формирования у подростков негативного самоотношения и искажения образа физического «Я», Е. Т. Соколова совместно с коллегами выдвинула и подтвердила гипотезу о том, что определенные индивидуально-личностные особен-

ности подростков с ожирением и неблагоприятные условия семейных взаимоотношений способствуют искаженному развитию самосознания [11]. Кроме того, была прослежена еще одна важная закономерность: когнитивные и аффективные процессы самосознания в сложном каузальном взаимодействии отвечают за уровень когнитивной дифференцированности образа «Я» и самоотношения. Когнитивная недифференцированность предполагает низкую степень автономии «аффекта» и «интеллекта». В этом случае изменения в интеллектуальной или эмоциональной сфере быстро и с низким уровнем рациональной переработки распространяются на всю систему самооценки (самоотношения). Бедность и когнитивная простота образа «Я» связана с рисками некритичного заимствования и интериоризации как негативных оценок, так и травматического опыта взаимодействия со значимыми другими в структуру самоотношения личности [11].

Е. Т. Соколова и С. Р. Пантеев рассматривают тесную связь между формированием самоотношения и степенью удовлетворения ведущих потребностей и мотивов [9]. Вместе с тем удовлетворенность потребностей и мотивов в структуре самоотношения связывается с постоянными оценками собственной самооценки, компетентности и достижения значимых целей. В результате экспериментального изучения структуры самоотношения Е. Т. Соколова пришла к выводу, что самоуважение является производным по крайней мере из трех источников – самооценки, мнения окружающих и самооценки достижений значимых мотивов и целей субъекта [11].

Изучение индивидуальной мотивации, оценка собственной самооценки, способностей, истолкование причин поведения, индивидуального вклада в успехи и неудачи – все это является предметом интереса в атрибутивном подходе исследования мотивации достижения. Представляется перспективным психологический анализ самоотношения с позиций атрибутивных, когнитивно-поведенческих принципов исследования.



Важным толчком к появлению теорий атрибуций стала активно разрабатываемая в психологии личности проблема самовосприятия человека. Автор теории самовосприятия Д. Бем замечает, что люди не обладают непосредственным знанием себя, своей текущей мотивации. Они приходят к этому знанию через наблюдение и оценку собственной деятельности [13, с. 622]. Представители атрибутивного подхода к мотивации достижения основное внимание уделяют тому, как люди истолковывают происходящее с ними, как объясняют причины успехов и неудач, своего вклада в них.

Отечественные психологи (Л. С. Выготский, М. И. Лисина, Л. С. Славина, В. В. Столин) указывали на обусловленность психического развития ребенка (самосознания, самооценки, уровня притязаний) его эмоциональным контактом и особенностями взаимодействия с родителями [3; 12]. Семья и внутрисемейные отношения рассматриваются как важный фактор развития личности, мотивации, когнитивных структур, саморегуляции [2; 3; 7; 10; 11].

На подростковом этапе развития личности со сменой ведущей деятельности становится актуальным поиск собственных ценностей и приоритетов, нахождение референтной группы, приобретение навыков взаимодействия со сверстниками и взрослыми, формирование собственной позиции и личностной автономии в отношениях с членами семьи. Завоевание личностной автономии в подростковом возрасте в современных исследованиях рассматривается не как «психологический уход» подростка из семьи, не как преодоление симбиоза с родителями и тотальная сепарация, а скорее как процесс индивидуации, обретения собственной субъектности, отграничение с сохранением привязанности, эмоциональной значимости отношений, «...с сохранением баланса между самостоятельностью и включенностью в отношения» [5, с. 298].

Существенным препятствием развитию индивидуации и субъектности в подростковом возрасте часто оказываются негармоничные отношения между родителями и детьми [6; 7].

На данный момент существуют разные термины для обозначения негармоничных (дисфункциональных) отношений между родителями и детьми. Например, С. А. Капустин говорит о стилях родительского воспитания, которые определяет как относительно устойчивые особенности взаимоотношений родителей и детей [4]. О. А. Карабанова определяет стили семейного воспитания как наиболее характерные способы отношения родителей к ребенку, «...применяющих определенные средства и методы педагогического воздействия, которые выражаются в своеобразной манере словесного обращения и взаимодействия» [5, с. 130]. В нашем исследовании мы опирались на классификацию типов семейного воспитания А. С. Личко и Э. Г. Эйдемиллера. Авторы выделили следующие типы воспитания в семье: гипопротекция, доминирующая гиперпротекция, потворствующая гиперпротекция, эмоциональное отвержение, жесткие взаимоотношения, повышенная моральная ответственность [8; 15].

Сформулированы следующие гипотезы исследования:

1. Для подростков с выраженной гиперпротекцией в семейном воспитании характерны, с одной стороны, стремление к достижению социально желательных аспектов поведения и качеств, связанных с личной компетентностью и персональной успешностью, с другой – невысокий уровень веры (контроля) в достижение значимого поведения и качеств.

2. Подростки с дисфункциональным стилем семейных взаимоотношений по типу эмоционального отвержения будут характеризоваться отсутствием высоко значимых аспектов поведения и качеств и низкой оценкой собственных знаний и ресурсов, необходимых для их достижения.

Выборку исследования составили 55 учащихся 9-х и 10-х классов средних общеобразовательных школ г. Барнаула. Для исследования структуры самооотношения у подростков была разработана анкета, в которой испытуемому предлагалось оценить социально значимые аспекты поведения и качества в трех контекстах: «Ценность достижения»; «Зна-



ние стратегий и способов достижения»; «Уверенность, что смогу достичь».

На предварительном этапе группе испытуемых предлагалось выбрать (из предложенного списка) или сформулировать собственные пункты социально значимых аспектов поведения и качеств. Итоговый список социально значимых аспектов поведения и качеств составил 57 пунктов. Для изучения копинг-механизмов, способов преодоления трудностей в различных сферах психической деятельности использован опросник «Способы совладающего поведения» (Р. Лазарус). Оценка восприятия стиля семейного воспитания реализована с помощью методики «Родителей оценивают дети» (РОД) (Фурманов И. А., Аладьин А. А.).

После применения факторного анализа к данным методики «Родителей оценивают дети» (РОД) была получена четырехфакторная структура, которая воспроизводила характерные стили семейного воспитания на выборке исследования. В первый фактор с наибольшими нагрузками вошли следующие шкалы методики: «чрезмерность требований и обязанностей»: $r = 0,729$; «фобия утраты ребенка»: $r = 0,728$; «расширение сферы родительских чувств»: $r = 0,655$; «гиперпротекция»: $r = 0,604$. Первый фактор получил рабочее название «Гиперпротекция. Отношение к ребенку как собственности», близкое по смыслу первому стилю семейного воспитания в классификации А. С. Личко и Э. Г. Эйдемиллера.

Второй фактор составили такие шкалы методики, как «проекция на ребенка собственных нежелательных качеств»: $r = 0,749$; «чрезмерность санкций»: $r = 0,622$; «недостаточность требований и обязанностей ребенка»: $r = 0,620$; «неразвитость родительских чувств»: $r = 0,558$; «неустойчивость стиля воспитания»: $r = 0,521$. Второй фактор получил название «Эмоциональное отвержение. Отношение к ребенку как к чему-то чужеродному».

Смысл третьего фактора высокими нагрузками определили следующие шкалы методики: «предпочтение в подростке детских качеств»: $r = 0,876$; «чрезмерность требований-запретов»: $r = 0,672$; «игнорирование потреб-

ностей ребенка»: $r = 0,620$; «неразвитость родительских чувств»: $r = 0,510$. Обобщенный смысл третьего фактора выражается в «инфантилизации» как главной родительской установке в отношении подростка, непризнании его потребностей, автономии.

Четвертый фактор объединил смысл следующих шкал: «минимальность санкций» $r = 0,677$; «потворствование» $r = 0,677$; «недостаточность требований и запретов к ребенку» $r = 0,676$; «воспитательная неуверенность родителя» $r = 0,6$. Фактор получил название «Потворствование. Попустительство в воспитании».

На втором этапе в целях выделения групп испытуемых по критерию восприятия стиля семейного воспитания с помощью кластерного анализа (Ward method) было определено 3 кластера (группы) испытуемых. Эти 3 группы испытуемых, как показал кластерный анализ, значительно различались по восприятию стиля родительского отношения. В целях анализа соотношения трех полученных групп испытуемых с выявленными четырьмя факторами (обобщенными стилями семейного воспитания) был использован критерий сравнения средних Краскалла-Уоллеса.

Как видно на рисунке 1, восприятие стиля семейного воспитания у первой группы испытуемых в основном выражается через «Гиперпротекцию» – смысл первого фактора, т.е. подростки из первой группы окружены чрезмерным вниманием и контролем родителей. С одной стороны, им предъявляется большое количество обязанностей, норм, родительских идеалов, которым нужно соответствовать, с другой – ожидается, что они с пониманием будут относиться к запретам и санкциям за «недостойное поведение», за неисполнение «важных дел». Инициатива и потребности подростка принимаются, если они совпадают с представлениями родителей о «правильном и должном». Кроме того, подростки из первой группы сталкиваются с такой негативной особенностью воспитания, как «расширение сферы родительских чувств», когда ребенок воспринимается как «естественное продолжение и родительская собственность». Ожидается, что ребенок должен под-

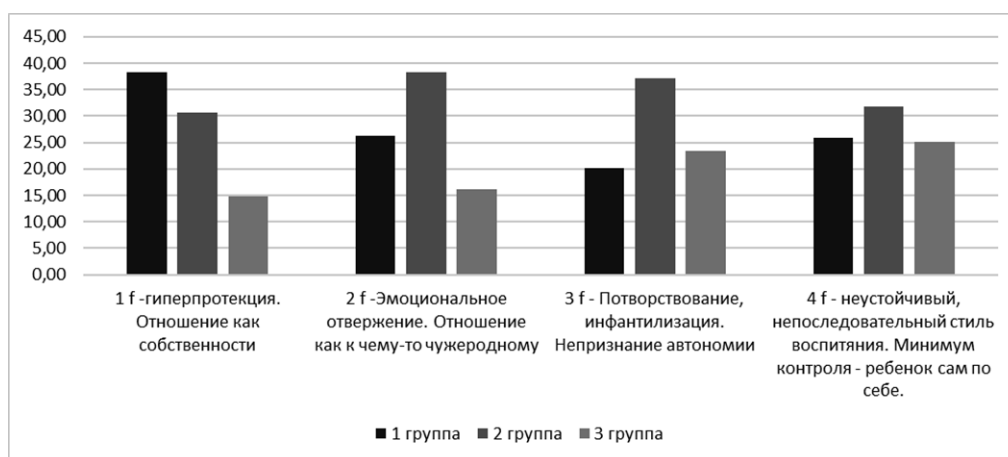


Рис. 1. Соотношение трех групп испытуемых с четырьмя стилями воспитания (факторы)

держивать родителя в трудную минуту, например, занять «правильную» позицию во внутрисемейном конфликте. Такие расширенные ожидания от ребенка не способствуют развитию субъектности, автономии и стремления опираться на собственную, независимую оценку ситуации.

Восприятие родительского стиля воспитания у второй группы выражается в основном через «эмоциональное отвержение» (смысл второго фактора). Подростки из второй группы сталкиваются, прежде всего, с эмоциональной холодностью и родительским неприятием, что может объясняться проекцией нежелательных (негативных) качеств на ребенка. Подростки не чувствуют поддержки, они окружены запретами. С другой стороны, от них почти ничего не требуется в семье, главное – чтобы меньше «тревожил» родителей по разным пустякам. Родительский стиль воспитания, помимо эмоционального неприятия, в основном отличается нестабильностью и непоследовательностью воспитательных стратегий и отношений в семье. В последнем случае подростки могут ощущать себя в роли Золушки, наблюдая отношение родителей к себе как к чему-то чужеродному, неродному.

Характерно, что именно вторая группа испытуемых имеет наиболее негативное вос-

приятие родительского отношения. Кроме эмоционального отвержения подростки из второй группы часто встречаются с «инфантилизирующими» установками родителей: с игнорированием потребностей, с предпочтением в подростках детских качеств, с частыми «непоследовательными запретами» и «педагогической запущенностью» (3 и 4 фактор, соответственно).

Третья группа испытуемых сравнительно с другими имеет менее негативные оценки стиля родительского воспитания. В основном они сталкиваются с минималистичным, «потворствующим, попустительским» стилем родительского отношения, с недостаточностью требований и запретов, воспитательной неуверенностью родителя. Подростки из третьей группы, не встречая активного контроля и родительской гиперопеки, часто оказываются оставлены на «собственное усмотрение».

На следующем этапе исследования с помощью критерия сравнения средних (Краскал-Уоллес) были проанализированы структуры самооотношения подростков с различными типами родительского воспитания. Осуществлен анализ оценок подростками из трех групп социально значимых аспектов поведения и качеств в трех контекстах: 1. «Ценность достижения»; 2. «Знание стратегий и способов достижения»; 3. «Уверенность, что смогу достичь».



Предполагалось, что оптимальность, гармоничность самоотношения тождественны соответствию между этими тремя контекстами оценки значимых аспектов поведения и качеств. Гармоничность самоотношения проявляется в единстве воспринимаемого контроля «ценного», «уверенности в своих способностях достичь ценного» и «обладания необходимым знанием достижения ценного». Феноменологически это может звучать так: «Я уверен, что смогу достичь значимого поведения и качеств, и знаю, как это сделать».

Оказалось, что третья группа испытуемых с «потворствующим, попустительским» стилем воспитания обладает наиболее оптимальным самоотношением. Для этой группы, в отличие от других, можно выделить три аспекта поведения и качества, которые одновременно и значимы, и доступны способами реализации, и есть уверенность в их достижении: «заниматься общественной работой, участвовать в жизни коллектива», «быть уверенным в себе и своих силах», «быть инициативным и самостоятельным». Общий смысл этих ценных аспектов поведения указывает на значимость социальной ориентации в поведении и опоры на собственные ресурсы в деятельности. Наличие единства в контекстах оценок «ценного», «доступного» (по знаниям) и «самоэффективного» поведения указывает на согласованность и непротиворечивость личностной мотивации («хочу», «знаю как» и «могу»). Для подростков из третьей группы характерно стремление быть инициативным, уверенным в себе и полезным для окружающих.

Наиболее мотивационно противоречивой предстает структура самоотношения первой группы испытуемых с доминирующими гиперпротекцией и гиперопекой со стороны родителей. Для этих подростков наиболее значимыми оказались те аспекты поведения и качества, которые позволяют выглядеть персонально «успешнее», «статуснее», «компетентнее» и получать одобрение от окружающих: например, «быть хорошим специалистом, до тонкостей знать свое дело», «быть в

курсе событий, много читать», «уметь словом и делом помочь людям», «обсуждать с одноклассниками школьные и личные вопросы». Можно предположить, что подросткам из первой группы привычно следовать родительским перфекционистским установкам и стремиться воплощать социально статусные, одобряемые идеалы поведения, даже несмотря на отсутствие необходимых знаний для этого и уверенности в своих силах.

Самоотношение первой группы испытуемых предстает наиболее рассогласованным. То, что представляется им ценным, остается труднодостижимым, что, надо полагать, может создавать трудности в построении позитивного, непротиворечивого образа себя.

Негативный тип самоотношения выявлен у «эмоционально отверженных» подростков второй группы. Они уступают другим подросткам и в выборе значимого, и в оценке своих стратегий достижения, и в уверенности в своих силах. Если учесть с какими эмоционально негативными стилями воспитания они сталкиваются: эмоциональная холодность, неприятие, проекция нежелательных качеств на ребенка, масса санкций и запретов, можно представить их трудности с формированием позитивного образа «Я» и личностной мотивации.

Возможно, данный тип воспитания, связанный с «проекцией негативных качеств на ребенка», «чрезмерностью санкций», «неразвитостью родительских чувств» является наиболее дисфункциональным для развития самосознания, формирования адекватных личностных самоатрибуций в подростковом возрасте.

Для анализа различий в использовании копинг-стратегий и способов преодоления трудностей в различных сферах психической деятельности испытуемыми был реализован критерий сравнения средних (критерий Краскала-Уоллеса). Получено четыре значимых различия (на уровне статистической тенденции) по следующим копинг-стратегиям: «конфронтационный копинг» sig. – 0,12, «дистанцирование» sig. – 0,14, «принятие ответственности» sig. – 0,04, «бегство, избегание» sig. – 0,12.



Первая группа отличается наименьшими показателями использования копинг-стратегий. Можно предположить, что подростки из первой группы, которые указывают на гиперпротекцию и гиперопеку в стиле семейного воспитания, имеют наиболее мотивационно противоречивый стиль самоотношения (расхождения между «хочу», «знаю как» и «могу»), сталкиваются с трудностями формирования автономных, независимых от родителей способов совладания со стрессовыми ситуациями.

Значимо высокими показателями использования копинг-стратегий отличается вторая группа подростков, которые сталкиваются с дисфункциональным стилем семейного воспитания, связанным с родительским «эмоциональным отвержением, неприятием», с «проекцией нежелательных качеств на ребенка» и т. д. Подростки из второй группы значимо больше других используют копинг «принятия ответственности» в стрессовой ситуации. Возможно, что сложные эмоциональные отношения в семье, эмоциональная холодность и неприятие способствуют развитию негативного образа «Я» с признанием чрезмерной персональной ответственности за все события и ситуации. Кроме склонности к «принятию ответственности» в стрессовой ситуации подростки второй группы часто используют копинги «конфронтации» и «бегства – избегания». Складывается ощущение, что для подростков второй группы особенно актуальными являются копинги базовой защиты Я, самосохранения по механизму «борись или убегай».

Таким образом, применение факторного и кластерного методов анализа к данным (методика РОД) позволило выделить три группы подростков, различающихся типом семейного воспитания. Сопоставление оценок значимых аспектов поведения и качеств трех групп испытуемых сделало возможным анализ взаимосвязи структуры самоотношения с воспринимаемым контролем достижения личностно-значимых аспектов поведения, качеств в контексте типа семейного воспитания и копинг-стратегий.

Анализ данных показал, что наиболее гармоничной, непротиворечивой структурой самоотношения обладают подростки третьей группы, которые в своем восприятии указывают на «потворствующий», «попустительский» тип семейного воспитания. В сравнении с другими испытуемыми, подростки данной группы показывают уверенный контроль и знание способов достижения целого ряда значимых аспектов поведения и качеств. Наиболее значимыми и возможными для них оказываются «уверенность в своих силах», стремление к «инициативному и самостоятельному» поведению, способность оказываться полезным в коммуникациях с социумом.

Анализ результатов позволяет утверждать, что «потворствующий, попустительский» тип воспитания, не являясь положительным и идеальным, тем не менее характеризуется снижением излишней родительской гиперпротекции и возможностью формирования необходимой автономии, непротиворечивого самоотношения, высокого воспринимаемого контроля в достижении ценного и значимого.

Структура самоотношения второй группы подростков выражается в отсутствии большого числа значимых аспектов поведения и качеств и невысокой верой в их достижение. Возможно, что такие дисфункциональные особенности родительского воспитания, как «эмоциональное отвержение», «проецирование на ребенка собственных нежелательных качеств, чрезмерность санкций, недостаточность требований и обязанностей ребенка», ответственны за низкую самооценку, неспособность ставить реалистичные цели и быть уверенным в их достижении. Подобные родительские установки могут серьезно осложнять развитие самосознания, возможность постепенной сепарации от родителей с сохранением эмоциональных связей, формирование собственной автономии и субъектности в социальных отношениях. Таким образом, была подтверждена вторая гипотеза.

Для второй группы испытуемых оказались актуальными копинг-стратегии, связанные с «принятием ответственности» и само-



сохранением, базовой защитой Я («борись или убегай»). Значимость стратегий активной борьбы: «бегства–избегания», «конфронтации» может быть понятной исходя из особенностей воспитательного стиля данной группы подростков, которые сталкиваются с «проекцией нежелательных качеств», «эмоциональным отчуждением», «неразвитостью родительских чувств», «чрезмерными санкциями», «неустойчивостью стиля воспитания». В связи с таким дисфункциональным набором воспитания становится понятным негативный смысл копинг-стратегии «принятия ответственности» как возможного способа сохранения позитивного образа Я и субъектности в условиях «эмоционального отвержения» со стороны родителей.

Наконец, структура самооотношения первой группы испытуемых может быть охарактеризована как рассогласованная и противоречивая. С одной стороны, эти подростки в соответствии с родительскими установками на «гиперпротекцию» и «гиперопеку» стремятся быть социально успешными, выглядеть компетентно в глазах окружающих, однако, как показывает анализ данных анкеты, они не чувствуют за собой необходимых знаний и компетенций для достижений и не особо верят в свои силы. Анализ данных в целом подтвердил гипотезы исследования.

Перспективой дальнейших исследований взаимосвязи структуры самооотношения у подростков с воспринимаемым контролем достижения личностно-значимых аспектов поведения, качеств, может быть, с одной стороны, определение других важных психологических переменных, связанных с формированием итоговой структуры самооотношения, с другой – методическое усовершенствование инструментов сбора данных, оптимизация анкеты изучения значимых аспектов поведения и качеств.

Представляется, что результаты исследования окажутся полезными в организации психологической работы школьных психологов, социальных педагогов, учителей, в работе с подростками: в сборе данных о психологи-

ческих особенностях и типах взаимоотношений в семье, в исследовании самооотношения, в выявлении и артикуляции психологических конфликтов в семейной и школьной средах, в изучении причин нарушения поведения и снижении ресурсов самопонимания и саморегуляции.

АННОТАЦИЯ

В статье представлены результаты исследования взаимосвязи структуры самооотношения у подростков с воспринимаемым контролем достижения личностно-значимых аспектов поведения, качеств в контексте типа семейного воспитания и копинг-стратегий. Определены группы испытуемых, различающихся, с одной стороны, дисфункциональным типом воспитания, с другой – согласованностью самооотношения, проявляющейся в единстве воспринимаемого контроля достижения «ценного», «обладания необходимым знанием достижения» и «уверенности в своих способностях достичь ценного».

Ключевые слова: подростковый возраст, самооотношение, согласованность самооотношения, самосознание, дисфункциональные типы семейного воспитания, воспринимаемый контроль, мотивация, самоэффективность, копинг-стратегии.

SUMMARY

The article presents the results of a study of the relationship of the structure of self-attitude in adolescents with the perceived control of achieving personally significant aspects of behavior, qualities, in the context of the type of family education and coping strategies. Groups of subjects were identified, differing, on the one hand, by a dysfunctional type of education, and on the other, by the coherence of self-relationship, manifested in the unity of the perceived control of achieving “valuable”, “possessing the necessary knowledge of achievement” and “confidence in one’s ability to achieve value”.

Key words: adolescence, self-reliance, self-relational coherence, self-awareness, dysfunctional types of family education, perceived control, motivation, self-efficacy, coping strategies.



ЛИТЕРАТУРА

1. Божович Л. И. Проблемы формирования личности. – М.: МПСИ; Воронеж: МОДЭК, 2001. – 349 с.
2. Вербианова О. М. Влияние стиля семейного воспитания на развитие саморегуляции детей 6–7 лет // Вестник Красноярского Государственного педагогического университета. – 2017. – № 1. – С. 129–133.
3. Выготский Л. С. Развитие личности и мировоззрение ребенка. – М., 1982. – 187 с.
4. Капустин С. А. Стили родительского воспитания в семьях клиентов психологической консультации по детско-родительским проблемам // Вестник Моск. ун-та. Сер. 14. Психология. – 2014. – № 4. – С. 76–90.
5. Карабанова О. А. Дисгармоничность детско-родительских отношений как фактор риска девиантного поведения личности // Вестник Моск. ун-та МВД. – 2014. – № 12. – С. 295–299.
6. Крылова Н. Н. Логика проектирования коррекционно-развивающих программ на основе учета межкомпонентных взаимоотношений в едином поле самосознания личности // Вестник Пензенского государственного университета. – 2016. – № 2 (14). – С. 10–15.
7. Кузьмишина Т. Л., Чирикина Е. С., Пермякова А. А., Хохлова Е. А. Стили семейного воспитания: отечественная и зарубежная классификация // Современная зарубежная психология. – 2014. – Т. 3. – № 1. – С. 16–25.
8. Личко А. Е. Психопатии и акцентуации характера у подростков. – Л.: Медицина, 1983. – 256 с.
9. Пантеев С. Р. Самоотношение как эмоционально-оценочная система: монография. – М.: Издательство Моск. ун-та, 1991. – 288 с.
10. Смирнова Е. О. Проблема общения ребенка и взрослого в работах Л. С. Выготского и М. И. Лисиной // Вопросы психологии. – 1996. – № 6. – С. 76.
11. Соколова Е. Т. Самосознание и самооценка при аномалиях личности. – М.: Изд-во МГУ, 1989. – 215 с.
12. Столин В. В. Самосознание личности. – М.: МГУ, 1983. – 284 с.
13. Хекхаузен Х. Мотивация и деятельность. – СПб.: Изд-во «Питер», 2003. – 860 с.
14. Чеснокова И. И. Проблема самосознания в психологии. – М.: Наука, 1977. – 144 с.
15. Эйдемиллер Э. Г., Юстицкий В. В. Семейная психотерапия. – Л.: Медицина, 1990. – 189 с.



С. В. Кучеренко

УДК 159.9.072.422

ПРИМЕНЕНИЕ ТЕХНИКИ ОСЕВОГО КОДИРОВАНИЯ В СОЧЕТАНИИ С ДРУГИМИ МЕТОДАМИ ИССЛЕДОВАНИЯ ЛИЧНОСТИ

Прикладные исследования в психологии проводятся с целью достижения конкретного результата, например, изучение личности – для планирования последующего консультирования или коррекции. В психодиагностике существует огромное количество методик, требующих для своего проведения конкретного времени проведения. В ситуации ограниченного времени требуются методы и методики, позволяющие получить представление о целостной личности в кратчайшие сроки. Среди таких методов мною применяются ассоциативный эксперимент К. Г. Юнга [2; 6; 8; 9; 10] (метод свободного и направленного потока ассоциаций) и тест М. Люшера [4]. Трудность психодиагностики заключается в том, что оба эти метода относятся к проек-



тивными или качественным методам и основываются на идеографическом подходе к исследованию личности в противовес количественным методам, например, тестированию, в номотетическом подходе. Для качественных методов требуются специальные методы и техники интерпретации полученных результатов.

В подходе обоснованной теории процедура анализа данных описана А. Страуссом и Дж. Корбин [5]. Предусмотрены три типа кодирования: открытое, осевое и избирательное. Смысл поэтапного кодирования состоит в постепенном сужении поля анализа: от предельно открытого поиска смысловых единиц к индивидуальной сущности рассматриваемого исследователем явления [1]. Открытое кодирование заключается в категоризации феноменов, осевое – в установлении оси, вокруг которой группируются все ключевые категории. Категории связываются с помощью следующей системы [5]: 1) условия, приводящие к феномену, 2) сам феномен, 3) его свойства, создающие контекст, 4) стратегии взаимодействия с феноменом, 5) следствия.

Рассмотрим пример анализа качественных данных с помощью открытого и осевого кодирования. Ниже приведен свободный поток ассоциаций респондента А. С.

- 1) / 1 и 6 Веселый человек 3+
- 2 и 4) / 6 и 1 Красивый закат 5+
- 4) / 6 Вкусный ужин 2х
- 4) / 6 Легкий матрас 2х
- 3) / 6 Теплые объятия 5+
- 4) / 6 и 1 Прекрасные иллюстрации 5+
- 2 и 5) / 2 и 4. Карта звездного неба 5+
- 1 и 3) / 5. Комнатное заточение 1 -
- 5) / 3. Время с пользой 5+
- 3) / 1. Радостная встреча 5+
- 4) / 5. Морской бриз 5+
- 2) / 5. Свежий воздух 5+
- 2) / 3 и 1 Долгожданная прогулка 5+
- 2) / 1. Радостный пес 5+
- 2) / 3. Вспаханное поле 3+
- 4) / 3. Убранная комната 3+
- 1?) / 2. Упорядоченные мысли 5+
- 2 и 4) / 6 и 5. Полный пляж 7 х

- 2) / 3 Путешествие по горам 3 +
- 2) Подводный мир 5 +
- 4) / 3. Записанный аудиоподкаст 7 х
- 5) Польза людям 5 +
- 5) Выполненное упражнение 7 х
- 1) Самостоятельность 7 х
- 5) Шестигранный кубик 6 =
- 1 и 5) Проектировщик дорог 7 х
- 2? Утреннее пробуждение 3 +
- 5) Интересное занятие 3 +
- 4) Вкусный напиток 2 х
- 4) Мурчащий кот 5 +
- 5? Собранный пазл 2 х
- 4) Красивый узор 2 х
- 5) Интересный рассказ 2 х
- 1) Поиск пути 2 х
- 4) Разыгранная пьеса 5 +
- 4) Мелодичные ноты 5 +
- 4) Разработанные руки 3 +
- 5) Полезные идеи 2 х
- 3? Непотопляемый корабль 2 х
- 1) Жизненный путь 3 +
- 1? Удачная цель 3 +
- 1) Внутренние ощущения 7 х
- 2) Переменчивая погода 6 =
- 5) Полезное самокопание 7 х
- 3? Победенный победитель 1 -
- 3? Пустая комната 1 -
- 1) Невозвратный путь 0 -
- 1) Правильный поступок 2 х
- 1) Жизнь под другим углом 7 х
- 4) Свобода и легкость 5 +
- 5) Интерес и польза 2 х
- 2) Теплый луч солнца 2 х
- 2) Свежая земля 5 +
- 2) Утренняя роса 3 +
- 2) Тёплый ветер 3 +
- 2) Освежающий бриз 5 +
- 3) Поиск собеседника 7 х
- 4) Нелепая импровизация 2 х
- 1) Упорный труд 3 +
- 4) Приятный отдых 7 х
- 1? Свободный человек 5 +
- 1 и 4) Счастливый ребенок 5 +
- 3) Понимающая девушка 2 х
- 3) Заботливая жена 2 х
- 4) Чувственный мир 7 х



- 2) Смена дня и ночи 6=
- 5) Польза в мелочах 2 x
- 4) Приятный тон 2 x
- 1?) Взрослый поступок 3 +
- 3) Недоверчивый принц 1 -
- 3) Пустой лабиринт 0 -

Метод свободных ассоциаций дополнялся восьмицветовым субтестом М. Люшера [4] и Цветовым тестом отношений Бажина, Голынкина, Эткинда [6; 7]. Ранжирование № 1: 3,5,2,7,6,1,4,0. Далее респондент присвоил цвет словосочетаниям. Ранжирование № 2: 5,3,2,7,6,4,1,0. Таким образом, мы можем распределить ассоциации респондента на четыре группы по степени предпочтения цветов в субтесте М. Люшера [4]: наиболее предпочитаемые (+), предпочитаемые (X), индифферентные (=), отвергаемые (-).

Далее мы применяем процедуры открытого, после чего – осевого кодирования. В данном случае получаем два варианта интерпретаций. Темы (категоризация № 1):

- 1) Человек, жизнь человека – 17 слов, из них +10; x3; =3; -1.
- 2) Природа – 17 слов, из них +14; x1; =2.
- 3) Отношения – 12 слов, из них +2; x5; -5.
- 4) Искусство/ наслаждение – 20 слов, из них +8; x10; =1; -1.
- 5) Польза, познание – 13 слов, из них +7; x6.

Категоризация (открытое кодирование) № 2:

- 1) эмоции, чувства 11 (+7; x4)
- 2) мысли, знания 24 (+10; x10; -4),
- 3) действия, дела 34 (+17; x15; =2);
- 4) материальные вещи, ценности 4 (+2; x2);
- 5) обстоятельства, среда 15 (+4; x7; -4);
- 6) ощущения, восприятия 40 (+10; x20; =5; -5).

Как видно из второй категоризации, она более индивидуально информативна в данном случае. Ощущения и действия, наслаждения и искусство – наиболее актуальные темы для респондента на данный момент, но в ощущениях есть доля отрицательных отношений, а в действиях, эмоциях и чувствах их нет.

Присутствует некий запрет или игнорирование отрицательных эмоций, чувств и отношений к деятельности. Другими словами, действия, эмоции и чувства выполняют компенсирующую функцию, исходя из системы М. Люшера [4]. Они компенсируют беспокойство, вызванное неблагоприятными ощущениями.

Возьмем за основу метод осевого кодирования в качественных исследованиях и проанализируем, какие категории соответствуют осям: условия, феномен, его свойства, стратегия взаимодействия с феноменом и следствия, результат. Получилось следующее: Условия – обстоятельства, среда 15 (+4; x7; -4); материальные вещи, ценности 4 (+2; x2); Феномен – действия, дела 34 (+17; x15; =2); стратегия взаимодействия с феноменом – мысли, знания 24 (+10; x10; -4); ощущения, восприятия 40 (+10; x20; =5; -5); Результат, следствия – эмоции и чувства 11 слов (+7; x4).

Таким образом, интерпретация для респондента может быть следующей: «для того, чтобы поддерживать активную деятельность, направленную на достижение результата (положительных эмоций), я использую свои знания и сенсорные процессы, которые, однако, самоценны и не всегда помогают мне в достижении цели вопреки условиям среды». В беседе с респондентом мы откорректировали предложенный мной вывод: «...скорее они помогают, вопреки условиям среды и моим опасениям, что не помогут».

Другими словами, «благодаря отношениям, искусству и наслаждениям я работаю со своим познанием, становлюсь полезным другим и становлюсь свободным и самостоятельным». Итоговый вывод звучит следующим образом: «...благодаря активной деятельности, направленной на достижение результата, отношениям, искусству и наслаждениям я работаю со своим познанием, становлюсь полезным другим и становлюсь свободным и самостоятельным. При перенасыщении терапевтических стратегий, возникает необходимость в сокращении их количества». После того, как вывод сделан самим респондентом, можно переходить к терапевтической стратегии и обсудить ее.



В беседе с респондентом пришли к заключению о ключевой категории действия в его индивидуальном смысловом поле и через действия необходимо создавать желательные изменения в жизни.

Рассмотрим еще один пример экспресс-исследования личности М. Я. методом свободных ассоциаций и восьмицветным субтестом М. Люшера.

1) карьера 4	2) работа 4
3) дети 3	4) свобода 5
5) коллектив 3	6) машина 1
7) микрофон 7	8) веселье 2
9) общение 5	10) семья 3
11) творчество 4	12) спорт 7
13) животные 6	14) любовь 5
15) отношения 3	16) радость 4
17) реализация 5	18) самооценка 7
19) вдохновение 4	20) энергия 1
21) цели 3	22) чтение 6
23) путешествия 4	24) кот 3
25) уверенность 5	26) дом 3
27) достижения 1	28) красота 4
29) созидание 3	30) прорыв 7
31) успех 2	32) погода 1
33) нежность 0	34) счастье 5
35) победа 3	36) секс 4
37) развитие 7	38) лестница 5
39) рост 1	40) поездка 0
41) близкие 3	42) готовка 5
43) личное пространство 1	44) уважение 4
45) деньги 5	46) машина 4
47) мечта 3	48) мебель 3
49) участок 3	50) мир 4
51) художник 5	52) танцы 7
53) рисунок 5	54) выступление 7
55) образование 3	56) встречи 4
57) дружба 1	58) память 5
59) польза 3	60) точка 1
61) мыслить 4	62) путь 5
63) забыть 7	64) стресс 0
65) воплотить 5	66) суметь 6
67) достичь 1	68) стабильность 4
69) парень 3	70) нежность 4
71) отдых 7	72) стол 2
73) просмотр 2	74) сон 0
75) каникулы 4	76) писать 3

77) гулять 4	78) смеяться 1
79) фрукты 4	80) кофе 3
81) блокнот 3	82) достаток 4
83) слезы 3	84) книга 4
85) признание 7	86) погода 4
87) здоровье 5	88) благородность 1
89) забота 5	90) семья 3
91) ячейка 3	92) братья 4
93) поддержка 5	94) ходьба 1
95) кольцо 4	96) улыбка 3
97) любовь 7	98) стремление 5
99) твердость 7	100) начало 6

Ранжирование цветов восьмицветного субтеста М. Люшера: 35471260; второе ранжирование аналогично первому: 35471260.

Категории: **семья** (14 слов: дети, семья (встречается дважды в потоке, поэтому является нагруженным стимулом), любовь, отношения, близкие, парень, забота, кольцо, животные, нежность, поддержка, ячейка, кот); **работа** (12 слов: коллектив, общение, реализация, цели, карьера, работа, микрофон, выступления, деньги, достижения, успех, лестница); **потребности** (10 слов: личное пространство, общение, дружба, секс, развитие, отдых, сон, образование, чтение, стабильность); **творчество** (10 слов: вдохновение, созидание, свобода, блокнот, слезы, кофе, художник, рисунок, энергия, точка); **самоуважение и уважение со стороны других** (8 слов: уверенность, самооценка, уважение, суметь, стресс, рост, благородность, красота); **долженствования** (инфинитивы 8 слов: достичь, суметь, смеяться, мыслить, забыть, гулять, писать, воплотить); **материальная обеспеченность** (7 слов: достаток, деньги, машина, мебель, стол, участок, дом); **физические действия и перемещение в пространстве** (6 слов: ходьба, танцы, спорт, готовка, путешествия и поездка); **эмоции** (5 слов: улыбка, радость, счастье, веселье, стресс); **слова без категорий** 5: начало, сон, мир, твердость, погода...

Как видно из табл. 1, наибольшее количество слов респондента в свободном потоке ассоциаций касаются категории «семья» и большая их часть по цветовому тесту отношений чрезмерно предпочитается («+» по



Таблица 1

Распределение слов направленного потока ассоциаций по К.Г. Юнгу в зависимости от их эмоциональной нагрузки

Сверхцели (+)	Предпочитаемые (X)	Индифферентные (=)	Отвергаемые (-)
Дети	Карьера	машина	Животные
свобода	Работа	веселье	Чтение
коллектив	микрофон	энергия	нежность
общение	творчество	достижения	Поездка
семья	Спорт	успех	Стресс
любовь	радость	погода	<i>суметь</i>
отношения	самооценка	рост	Сон
реализация	вдохновение	Личное пространство	Начало
цели	путешествия	дружба	
кот	красота	точка	
уверенность	прорыв	<i>достичь</i>	
дом	секс	стол	
созидание	развитие	просмотр	
счастье	уважение	<i>смеяться</i>	
победа	машина	благородность	
лестница	мир	ходьба	
Близкие	танцы		
готовка	выступления		
деньги	Встречи		
мечта	<i>Мыслить</i>		
Мебель	<i>забыть</i>		
участок	стабильность		
художник	нежность		
рисунок	отдых		
образование	каникулы		
Память	гулять		
польза	фрукты		
путь	достаток		
<i>Воплотить</i>	книга		
Парень	признание		
<i>писать</i>	погода		
кофе	братья		
блокнот	кольцо		
слезы	любовь		
Здоровье	Твердость		
забота			
семья			
ячейка			
поддержка			
улыбка			
стремление			



Категории:	Категории:	Категории:	Категории:
Семья, самоуважение, карьера, творчество, <i>долженствования</i>	Работа, физические действия, семья, самоуважение, потребности, <i>долженствования</i> , творчество	Эмоции, <i>долженствования</i> , потребности , работа, уважение, творчество, физические действия	Потребность , перемещение в пространстве, эмоция , семья , <i>долженствование</i>
Общее:	Общее:	Общее:	Общее:
Стремление к реализации в семье и творчестве	Физическая и умственная активность	Индифферентность к собственным потребностям	Отвержение привязанности

М. Люшеру). Категории «работа» и «потребности» также актуальны и преимущественно попадают в группу предпочитаемых («х» по М. Люшеру). Среди индифферентных и отвергаемых стимулов много слов из категорий *долженствования*, «потребностей», «эмоций», «перемещение в пространстве» и даже «семья». Таким образом, можно выдвинуть психодиагностическую гипотезу относительно амбивалентного отношения к семье из-за примата *долженствований* перед эмоциями и невнимания к собственным потребностям (а именно, потребностям в личном пространстве, дружбе, сне и чтении).

Применим процедуру осевого кодирования к выделенным категориям.

Условия, приводящие к феномену: материальной обеспеченности (7) и удовлетворение потребностей, в том числе в (всего $7+10=17$ слов).

Феномен: творчество и эмоции $10+5=15$ слов.

Свойства феномена, создающие контекст: работа (14) и физические действия, перемещения в пространстве (6) всего 20 слов. Творчество и эмоции в работе придают радость и продуктивность, в физической активности и путешествиях можно почерпнуть ресурс для творчества и работы.

Стратегии взаимодействия с феноменом: *долженствования* (8) становятся приятными и необходимыми для субъекта (воплотить, писать, мыслить, достичь, суметь). Все, что касается творчества, преобразуется в «необходимо» и «должно», то есть становится *долженствованием*.

Следствия: уважение и самоуважение (8 слов), семья (14 слов) всего 22 слова.

Исходя из количественного анализа «осей», можно сделать вывод о наибольшей важности для респондента именно следствий феномена творчества и свойств, создающих контекст, то есть творчество в данном случае выполняет инструментальную функцию, являясь средством достижения уважения и самоуважения в сочетании с реализацией в семье. В беседе с респондентом пришли к заключению о ключевой категории творчества и эмоций, вторая из которых пренебрегается и заслуживает большего внимания. Это принимается как одна из терапевтических стратегий для данной личности.

Таким образом, можно сделать вывод, что благодаря процедуре осевого кодирования в подходе обоснованной теории исследователь может объективировать субъективный диагностический материал. Техника осевого кодирования позволяет проанализировать качественные данные, полученные с помощью метода свободных ассоциаций по К. Г. Юнгу и сформулировать дальнейшие психодиагностические или консультационные и коррекционные задачи.

АННОТАЦИЯ

В статье представлены примеры исследования личности методами свободных ассоциаций К. Г. Юнга в сочетании с восьмицветным субтестом М. Люшера. При качественно-количественной обработке данных и их интерпретации используется техника осевого кодирования, благодаря которой психолог может получить целостный слепок актуального состояния респондента. Именно процедура осевого кодирования дает возможность сформулировать обоснованные психодиагностические выводы на основании двух проективных методик.



Ключевые слова: качественные методы исследования, техника осевого кодирования, обоснованная теория, поток ассоциаций, категориальный анализ.

SUMMARY

The article presents examples of personality research by the methods of free association flow of K. G. Jung in combination with the eight-color subtest of M. Lusher. In qualitatively and interpreting data, a axis coding technique is used, thanks to which the psychologist can get a holistic cast of the current state of the respondent. It is the axial coding procedure that makes it possible to formulate reasonable psychodiagnostic conclusions based on two projective methods.

Key words: qualitative research methods, axis coding technique, grounded theory, association flow, categorical analysis.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бусыгина Н. П. Методология качественных исследований в психологии: учеб. пособие. – М.: ИНФРА-М, 2017. – 304 с.

2. Кучеренко С. В. Категориальный анализ цепного потока ассоциаций в изучении карьерных установок студентов [Электронный ресурс] // Гуманитарные науки. Сер.: Педагогика и психология. – 2019. – № 1. – С. 128–133. – URL: <https://doi.org/10.24412/FemMBXHfSkg> (дата обращения: 13.01.2020).

3. Лёвкин В. Е. Методологические основы психологии: учебное пособие. – Тюмень: Изд-во ТГУ, 2011. – 248 с.

4. Люшер М. Какого цвета ваша жизнь. Закон гармонии в нас: практ. рук. – М.: ИКСР, 2008. – 252 с.

5. Страус А., Корбин Дж. Основы качественного исследования: обоснованная теория, процедуры и техники. – М.: Эдиториал УРСС, 2001. – 256 с.

6. Ткач В. П. Цветовой тест отношений: возможности применения в социологии [Электронный ресурс] // Вестник РУДН. Серия: Социология. – 2009. – № 3. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/tvetovoy-test-otnosheniy-vozmozhnosti-primeneniya-v-sotsiologii> (дата обращения: 22.06.2020).

7. Эткин А. М. Цветовой тест отношений и его изменения в исследовании больных невротами // Социально-психологические исследования в психоневрологии / под ред. Е. Ф. Бакина. – Л., 1980. – С. 110–114.

8. Fryer David. Doing Qualitative Research Differently: Free Association, Narrative and the Interview Method HOLLOWAY, W. and JEFFERSON, T. // Journal of Community & Applied Social Psychology. – J COMMUNITY APPL SOCIAL PSYCH. – 2001. – № 11. – P. 324–327.

9. Hollway W. and Jefferson T. Doing Qualitative Research Differently. A Free Association, Narrative and the Interview Method. – London: Sage, 2000. – 166 pp.

10. Hollway, Wendy & Jefferson, Tony. The free Association Narrative Interview Method // The Sage Encyclopedia of Qualitative Research Methods. – California: Sage, 2008. – Pp. 296–315.



Т. В. Артемьева

УДК 159.9.072.433

ЮМОР В РАЗВИТИИ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОГО ПОТЕНЦИАЛА ДЕТЕЙ

В последнее десятилетие в России произошли существенные социальные перемены. В этих условиях проводимая модернизация общественных институтов и системы образования требует новых подходов к подготовке активного, думающего человека, способного творчески подходить к решению задач, обладающего установкой на рациональное использование своего времени и проектирование



своего будущего, способного на сотрудничество в условиях глобализации. Развитие интеллекта и творческого потенциала ребенка становится приоритетной задачей обучения детей уже в дошкольном возрасте.

Важным видом деятельности психолога дошкольного учреждения становится всестороннее развитие личности ребенка, развитие его творческого потенциала на основе его собственных ресурсов, с учетом индивидуальных и возрастных особенностей.

В российских и зарубежных исследованиях отмечается, что роль юмора в укреплении межличностных отношений, положительные эмоции рассматриваются как адаптационные механизмы, укрепляющие психическое и физическое здоровье человека, создающие интеллектуальные ресурсы для преодоления жизненных трудностей [1; 3; 9; 10]. Установлено, что смеховую реакцию детей вызывают действия, которые неожиданны или не соответствуют развивающимся когнитивным схемам ребенка. По мнению L. Sroufe & J. Wunsch, смех возникает в ответ на неожиданное или содержащее несоответствие событие, которое соответствует когнитивному уровню младенца, но не согласуется с его развивающимися схемами [18]. Дети склонны смеяться над объектами или событиями, которые не соответствуют имеющимся у них схемам [16]. Когда ребенок воспринимает информацию, которая не согласуется с имеющейся у него схемой конкретного объекта или события, он чувствует несоответствие [3].

Проведенный О. В. Щербаковой качественный анализ когнитивной структуры различных типов комических текстов показал, что их специфичность заключается в наличии двупланового содержания. Эта двуплановость выражается в пересечении двух (или более) координатных систем или контекстов: традиционной или наиболее ожидаемой интерпретации, представленной в шутке и менее очевидной интерпретации, не имеющей прямой семантической близости с первым контекстом [6].

В зарубежных и отечественных исследованиях также утверждается необходимость

изучения эмоциональных аспектов юмора, взаимосвязь их с когнитивными аспектами юмора [4; 7]. Утверждается, что смех является сильнейшей эмоцией, имеющей общественное значение. По характеру эмоций, вызываемых тем или иным видом комического, смех может быть утонченный, жестокий, любовный, едкий, саркастический, терзающий, трогательный, презрительный, грубый, трагикомический, здоровый, больной. Чрезмерно сильные эмоционально окрашенные чувства, такие как жалость, сочувствие способны «убить» смех. R. Martin подчеркивает, что юмор выступает механизмом регулирования эмоций. Он может вызывать усиление таких положительных чувств, как ощущение благополучия и удовлетворения, способствовать раскрепощению, вести к ослаблению отрицательных чувств, гнева и тревоги [16]. В психологических исследованиях отмечается роль юмора в укреплении межличностных и групповых отношений. Положительные эмоции рассматриваются как адаптационные механизмы, укрепляющие психическое и физическое здоровье человека, и создающие физические, интеллектуальные и социальные ресурсы, которые человек может использовать для преодоления жизненных трудностей. Однако чрезмерно сильные или отрицательно окрашенные эмоции, напротив, способны привести к конфликтам и трудностям в межличностных отношениях. Российские исследователи пишут о необходимости соблюдения меры использования юмора. Положительное отношение к человеку, предмету выражается в юморе в незлобивом смехе и доброжелательной улыбке; благосклонном добродушии; беззлобном шутливом отношении автора к предмету высказывания [8]. Однако объектом смешного не может быть преступление или несчастье, он не должен вызывать сочувствие: горе, страдание, беды людей превращают смех в этически недопустимое действие. Смех перестает быть благом, по мнению М. И. Станкина, когда агрессия переходит за рамки грубости, цинизма [4].

По мнению L. Kugler, юмористическая переоценка может уменьшить вызываемые негативные эмоции, потому что юмор может



помочь чувствовать себя лучше, когда человек сталкивается с негативными стимулами, а хорошее восприятие эмоций и навыки их регуляции могут способствовать большей восприимчивости юмора в повседневной жизни [15].

Fredrickson предложила модель «расширяй и создавай», описывающую психологические функции таких положительных эмоций, как радость. Автор полагает, что положительные эмоции и состояния расширяют границы фокуса внимания индивидуума, позволяя более творчески решать проблемы и расширять диапазон вариантов поведенческих реакций, в отличие от отрицательных эмоций, которые имеют тенденцию сужать фокус внимания и мотивировать человека участвовать в определенных действиях [13]. Положительные эмоции могут играть важную роль в регулировании межличностных отношений, – отмечает М. Shiota [17]. Эмоция радости эффективна в межгрупповых отношениях, при романтических связях, дружбе. Радость, связанная с общим смехом, может помочь определить людей с общими интересами, выбрать и привлечь партнеров.

В исследованиях [12; 14] было выявлено, что дети дошкольного возраста смеялись над ситуациями, классифицированными как шутки: несчастные случаи, вызванные намеренно другим человеком.

S. Crawford полагает, что программы обучения навыкам юмора помогают в улучшении эмоционального благополучия путем повышения самооценки, позитивного мышления, оптимизма и восприятия контроля, в то же время уменьшая негативное мышление, восприятие стресса, депрессии, тревоги [11].

Понимание и использование юмора детьми активно изучается в зарубежной психологии: разработана модель развития юмора у детей, изучаются стили детского юмора и взаимосвязь юмора с когнитивным развитием. В российской психологии не проводятся широкие исследования детского юмора: не разработан диагностический инструментарий, не изучаются возрастные и гендерные особенности понимания юмора, когнитивные и эмо-

циональные аспекты юмора, взаимосвязь юмора с креативностью и действиями диалектического мышления.

Целью данного исследования было эмпирическое выявление зависимости юмора с умственными действиями (невербальным интеллектом и диалектическими действиями) детей дошкольного возраста.

Организация и методы исследования. В исследовании приняли участие 40 детей в возрасте 5–7 лет, посещающие образовательные учреждения г. Казани. Было получено согласие родителей на работу с детьми.

Были использованы следующие методики:

- Цветные прогрессивные матрицы Дж. Равена, предназначенные для обследования невербального интеллекта детей от 5 до 9 лет.

- Методика «Диалектические действия» (И. Б. Шиян), позволяющая оценить сформированность диалектических действий детей дошкольного возраста: действия обращения, опосредствования, объединения, замыкания, смены альтернативы [5].

- Методика «Забавные сюжеты» (Т. В. Артемьева), позволяющая изучить, какие действия: превращение, образные несоответствия, падение, взаимодействие, действия физиологического типа или прямые действия использует ребенок при восприятии и понимании комического сюжета [2].

- Статистическая программа SPSS Statistics 23.

Всего было получено и проанализировано 360 выборов детей дошкольного возраста по методике «Забавные сюжеты». Дети чаще получали удовольствие и считали смешными ситуации падения и другие несчастные случаи ($M=2.28$): «Строил, строил башню, и вдруг развалилась»; «Ехал, ехал, не смотрел и упал»; «Бежал, бежал, мяч выдавил и упустил мышшь»; «Строил башню, и она упала»; «Зайчик не удержался и упал в сугроб. Ведь это смешной рассказ, не нужно по-доброму»; «Зайчик ловил, ловил снежинку, и не поймал, а лед треснул, и он провалился под лед»; «Как мальчик радуется, точно не смешно, а как развалилась башня, маль-



Таблица 1

Описательные статистики по методикам, изучающим умственные действия дошкольников

Методики	Показатели методики (действия)	Описательные статистики			
		Минимальное значение (min)	Максимальное значение (max)	Среднее	Среднекв. отклонение
Матрицы Равена		7.00	30.00	20.78	5.76
Диалектические действия	Обращение	0.00	4.00	0.62	1.00
	Опосредствование	0.00	4.00	0.50	1.34
	Объединение	0.00	7.00	0.93	1.82
	Замыкание	0.00	8.00	1.90	2.22
	Смена альтернативы	0.00	2.00	0.35	0.77
Забавные сюжеты	Прямые	0.00	3.00	1.23	0.90
	Нарушения физиологического типа	0.00	2.00	0.85	0.62
	Падение	0.00	3.00	2.28	0.93
	Взаимодействие	0.00	3.00	1.18	1.03
	Нарушение образа	0.00	3.00	1.55	0.71
	Превращение	1.00	3.00	1.85	0.66

чик даже рот от неожиданности открыл и сказал «нет!»; «Смешнее как замок разрушился, как мальчик его построил, что там смешного?».

Часто смешными детям казались превращения в предложенных ситуациях ($M=1.85$): «Все наоборот»; «Сначала тигр за ней, потом лиса за ним»; «Смешно, как лиса бросилась. Если сначала тигр догонял, то теперь все наоборот».

Нарушение представления об образе также казалось детям забавным ($M=1.55$): «Собачки похожи на лялек»; «Собачки как малышки»; «Смешно как они надели подгузники. Мы ходили в цирк, там был клоун в подгузниках, он как маленький был»; «Очень смешно, собачки то взрослые, а надели памперсы как маленькие и сосочку сосут»; «Потому что, то, что неправильно, то и смешно».

Позитивное завершение забавных историй дошкольники объясняли следующим образом ($M=1.85$): «Когда друзья вместе играют, это хорошо»; «Так будет лучше, а злая лисичка – неправильно»; «Кот с мышью играют друг с другом, это дружно»; «Тигр и лиса вместе заходят в домик, потому что тигр влюбился в лису. Это добрая сказка». «Кот с мышью стали дружить и играть в футбол».

Реже всего дети предлагали завершить забавные сюжеты действиями, не содержащими юмористического контекста: «Он же бежал к своей маме»; «Зайчик так смешно открыл рот»; «Грязный язык показывает»; «Он упал и стал весь грязный»; «Бычок в грязи, стал как свинья».

В табл. 1 представлены минимальные и максимальные значения по диалектическим умственным действиям методики «Диалектические истории», «Матрицы Равена» и средние значения, полученные по каждому умственному действию.

Примеры ответов, которые давали дети, выполняя предлагаемые задания:

Задание «Буратино»: «Буратино рыбачит. Солнце идет спать. Буратино приготовился и начал спать / Буратино спал все еще. Потом проснулся. Солнце встало. И снова начал рыбачить»; «Буратино ловит рыбу. Заходит солнце. Спит / Буратино спит. Солнце поднимается. Ловит рыбу; «Он пришел на рыбалку. А потом вечер наступил. Ночью Буратино лег спать / Была ночь. А утро наступило, и он начал ловить рыбу».

Задание «Принц и принцесса»: «Скинуть веревку, она попадет, и он ее потянет»; «На-



Таблица 2

Корреляционные взаимосвязи между показателями методик

Методики		Диалектические действия					
		Обра- щение	Опосред- ствование	Объеди- нение	Замы- кание	Смена альтер- нативы	Общий показатель по методике
Забавные сюжеты	Взаимодействие			-.52**			-.56**
	Превращение		0.32*		0.48 **	0.38 *	0.48**
Матрицы Равена		0.44*				0.39 *	

Примечание:

*. Корреляция значима на уровне 0,05

** . Корреляция значима на уровне 0,01

до дерево спилить»; «Надо цепь отцепить и спустить сундук»; «Мечом срезать цепь и сундук упадет, и принц женится».

Задание «Хвост Иа-Иа»: «Это может быть подарком. Если взяли, значит не подарок»; «Подарок. Не подарок, это же его хвост».

Задание «Незнайка и золотая рыбка»: «Приучить рыбку выходить на зов»; «Сфотографироваться с рыбкой и отпустить»; «Можно нарисовать рыбку, сфоткать ее. Она же исполняет желания? Тогда можно попросить у рыбки, чтобы у него еще такая же появилась».

Задание «Чебурашка и крокодил Гена»: «Может назвать «Клуб для всех животных»; «Счастливый дом».

Задание «Снежная королева»: «Спросить у них «Кто из Вас Снежная королева?»; «Кай рассказал, какая она, Снежная королева и Герда ее узнает».

Задание «Ежики»: «Ежик ходил в лес, подобрал яблоки. Увидел другого ежика и угостил его яблоками и пошел с пустыми руками обратно / Ежик шел в лес. Увидел другого ежика и попросил у него яблоко, и он ему дал. И пошел с грузом обратно из леса. Получается по-разному».

Задание «Винни Пух»: «Хозяин, он может быть гостем, потому что постучал как гость».

Количественный анализ результатов выполнения методик

С помощью критерия Пирсона были выявлены взаимосвязи между показателями используемых в исследовании методик. Результаты анализа представлены в табл. 2. В таб-

лицу включены только те показатели, которые оказались связаны на уровне 0,05 и 0,01.

Был выявлен достаточно высокий уровень невербального интеллекта у детей дошкольного возраста ($M=20.78$), однако не обнаружены зависимости между показателем по методике «Цветные прогрессивные матрицы Дж. Равена» и действиями, участвующими в создании комического контекста: дети с высоким уровнем интеллекта не всегда использовали действия превращения или нарушения образа при завершении юмористических сюжетов.

Выявлена частота использования различных действий при понимании комических сюжетов. Чаще всего дети выбирали действие падения ($M=2.28$), используя негативный юмор, чтобы справиться с повседневными стрессовыми ситуациями, связанными с межличностными отношениями в различных жизненных ситуациях. Аналогичные результаты были получены в исследовании Navigerova [13] и Dowling [11]: выявлено, что дети дошкольного возраста смеялись над ситуациями, классифицированными как шутки: несчастные случаи, вызванные намеренно другим человеком. Вторым по частоте использования детьми было действие превращения ($M=1.85$): дети выбирали завершение сюжета, которое нарушало изложение привычного хода событий, было противоположным по содержанию тому, который должен был следовать по логике изложения истории.

Достаточно часто дети выбирали варианты, связанные с нарушением образа ($M=1.55$) и взаимодействием героев сюжетов ($M=1.18$).



Несоответствие придуманного образа реальному казалось детям смешным и забавным. Дети выбирали вариант завершения сюжета, в котором нарушалось исторически сложившееся представление об образе предмета, явления. Большое значение при завершении забавных сюжетов уделялось положительным эмоциям. Использование позитивного юмора в ситуациях взаимодействия у младших школьников обладает ярко выраженной коммуникативной функцией и помогает наладить контакт и общение друг с другом. Положительные эмоции регулируют межличностные отношения [16], эмоция радости эффективна в межгрупповых отношениях.

Проведенное эмпирическое исследование позволяет сделать вывод о том, что понимание юмора детьми зависит от диалектических мыслительных действий, направленных на установление взаимоисключающих свойств и отношений, преобразование противоречивых ситуаций. Выявлены взаимосвязи между действием

Выявлена частота использования различных действий при понимании комических сюжетов. Чаще всего дети выбирали действие падения ($M=2.28$), используя негативный юмор, чтобы справиться с повседневными стрессовыми ситуациями, связанными с межличностными отношениями в различных жизненных превращениях и общим показателем по методике «Диалектические истории» ($r = .48^{**}$), а также между действием превращения и тремя умственными диалектическими действиями: действием замыкания ($r = .48^{**}$); смены альтернативы ($r = .38^*$), опосредствования (.32*). И напротив, отрицательные взаимосвязи обнаружены между действием, направленным на взаимодействие и общение, и обобщенным показателем по методике «Диалектические истории» ($-.56^{**}$) и диалектическим действием объединения ($-.52^{**}$).

Исследование подтвердило отсутствие зависимости между уровнем невербального интеллекта и действиями, участвующими в создании комического контекста: дети с высоким уровнем интеллекта не всегда использовали

действия превращения или нарушение образа при завершении юмористических сюжетов. Выявлены действия, наиболее часто используемые детьми дошкольного возраста при понимании юмора: действие превращения, падения, нарушение образа реального предмета.

При решении заданий методики «Диалектические истории» дошкольники использовали действия обращения, опосредствования, объединения, замыкания, смены альтернативы.

В исследовании было выявлено, что в восприятии и понимании юмористического контекста большую роль играет сформированность у детей умственных диалектических действий (замыкание, смена альтернативы, опосредствование).

Полученные в исследовании данные позволяют расширить представление о комическом, роли юмора в когнитивном развитии детей дошкольного возраста и развитии их творческого потенциала.

АННОТАЦИЯ

В российской психологии недостаточно интенсивно ведутся исследования, посвященные выявлению связи когнитивного развития с пониманием юмора. Целью исследования являлось изучение взаимосвязи юмора и умственных действий детей. В исследовании участвовало 40 детей в возрасте 5–7 лет. Были использованы авторская методика «Забавные сюжеты», «Диалектические истории» И. Б. Шияна, «Цветные прогрессивные матрицы Равена». Выявлены взаимосвязи между действием превращения по методике юмора и диалектическими действиями: замыкания ($r = .48^{**}$); смены альтернативы ($r = .38^*$), опосредствования (.32*), однако не обнаружено связи юмора с невербальным интеллектом детей.

Ключевые слова: юмор; диалектика; интеллект; ребенок; дошкольный возраст.

SUMMARY

Research is not intensive enough to identify the relationship between cognitive development and the understanding of humor in Russian psychology. The purpose of the study was to



study the relationship of humor with their mental actions. The study involved 40 children 5-7 years of age. The methods that were used included the author's method of "Funny Plots", "Dialectical Stories" I. Shiyani's and "Raven's Color Progressive Matrices". The researchers could reveal correlations between the action of transformation according to the humor methodology and the following dialectic actions: closure ($r = .48 **$); change of alternatives ($r = .38 *$), mediation ($.32 *$). However, there was no correlation between humor and nonverbal intelligence in children.

Key words: humor; dialectics; intelligence; child; preschool age.

ЛИТЕРАТУРА

1. Артемьева Т. В. Контент анализ представлений младших школьников о смешном (на материале личного опыта) // Гуманитарные науки. – 2017. – № 4 (40). – С. 36–42.
2. Артемьева Т. В. Диагностика юмора у детей. – Казань: Изд-во Казан. ун-та., 2018. – 52 с.
3. Пиаже Ж. Психология интеллекта. – СПб.: Питер, 2003. – 192 с.
4. Станкин М. И. Юмор как средство психолого-педагогического воздействия: От смешного до серьезного один шаг: учеб. пособие. – М.: Издательство Московского психолого-социального института. – Воронеж: Издательство НПО «МОДЭК», 2007. – 255 с.
5. Шиян И. Б. Диалектические истории // Обруч. – 2011. – № 1. – С. 13–16.
6. Щербачева О. В., Осорина М. В. Юмористический компонент как фактор повышения сложности интеллектуальных задач (на примере теста Д. Векслера) // Вестник Санкт-Петербургского университета. – 2009. – Вып. 1. Ч. 1. – С. 108–115.
7. Aillaud M., Piolat A. Understanding and Appreciating of Humorous Situation: A Cognitive-Emotional Approach. *Psychologie Française*. – 2013. – 58 (4). – P. 255–275.
8. Artemyev D. A., Artemyeva T. V. Emotions in Humor of Children and Teenagers // *AD ALTA Journal of Interdisciplinary Research*. – 2018. – Special Issue, 08/01-III. – P. 375–377.
9. Artemyeva T. V. Philosophical Culture of Laughter and the Psychology of Humor // *Revista san Gregorio*. – 2018. – № 20. – P. 140–147.
10. Artemyeva T. V. Study of Understanding of Contradictions of Comic Content by Grade School Students // *American Journal of Sciences*. – 2014. – № 11 (9). – P. 1671–1675.
11. Crawford S. A., Caltabiano N. J. Promoting Emotional Well-Being through the use of Humour // *Journal of Positive Psychology*. – 2011. – № 6 (3). – P. 237–252.
12. Dowling J. S. Children Talking about Humor: Data from Focus Groups // *Humor – International Journal of Humor Research*. – 2014. – № 27 (1). – P. 121–139.
13. Fredrickson B. L., Branigan C. Positive Emotions Broaden the Scope of Attention and Thought-Action Repertoires // *Cognition and Emotion*. – 2005. – № 19 (3). – P. 313–332.
14. Havigerova J. M.; Holeckova E. What do Children Laugh at? Analysis of Preschool Children's Humor // *ICERI2015: 8th International Conference of Education, Research and Innovation*. – 2015. – P. 2181–2189.
15. Kugler L., Kuhbandner C. That's not funny! – But it should be: Effects of Humorous Emotion Regulation on Emotional Experience and Memory // *Frontiers in Psychology*. – 2015. – № 5.
16. Martin R. A. The Situational Humor Response Questionnaire (SHRQ) and Coping Humor Scale (CHS): A Decade of Research Findings. *Humor: International Journal of Humor Research*. – 1996. – № 9 (3–4). – P. 251–272.
17. Shiota M. N., Campos B., Keltner D., Hertenstein M. J. Positive Emotion and the Regulation of Interpersonal Relationships. In *The Regulation of Emotion*, P. Philippot, R. S. Feldman, Lawrence Erlbaum Associates: Mahwah, 2004. – P. 127–155.
18. Sroufe L. A., Wunsch J. P. The Development of Laughter in the First Year of Life // *Child Development*. – 1972. – № 43 (4). – P. 1326–1344.





Я. Г. Залевская

УДК 159.923.2

РАЗВИТИЕ Я-КОНЦЕПЦИИ БУДУЩИХ ПСИХОЛОГОВ МЕТОДАМИ ГЛУБИННОЙ ПСИХОКОРРЕКЦИИ

Динамичный процесс развития современного общества влечет за собой изменения во всех сферах жизни человека, серьезным преобразованиям подвергается система образования. Общество выдвигает новые требования к специалисту, при которых выпускникам вуза уже недостаточно обладать определенным запасом знаний и профессиональных умений. В данном контексте особую актуальность приобретает проблема развития личности, обладающей профессиональной мобильностью и способностью своевременно реагировать на происходящие изменения в обществе.

Среди актуальных проблем современной психологии появляются вопросы, связанные с Я-концепцией, где она рассматривается как движущая сила развития личности. Позитивная Я-концепция составляет основу будущей профессиональной деятельности, определяет готовность к самосовершенствованию и конкурентоспособность специалиста.

Целью статьи является определение эффективности методов глубинной психокоррекции в развитии Я-концепции будущих психологов.

Психологический словарь определяет Я-концепцию как «развивающуюся систему представлений человека о себе, включающую осознание своих физических, характерологических, интеллектуальных и социальных свойств, самооценку, субъективное восприятие внешних факторов, влияющих на собственную личность» [3, с. 557]. Вопросами становления, развития, изменения этого феномена занимались как зарубежные (Р. Бернс, У. Джеймс, Ч. Х. Кули, М. Кун, К. Роджерс, Г. Олпорт,

М. Розенберг, Д. Эгнью и др.), так и отечественные (В. С. Аванесов, В. С. Агапов, А. А. Бодалев, А. В. Иващенко, И. С. Кон, Р. С. Пантелеев, Н. И. Сарджвеладзе, Е. Т. Соколова и др.) исследователи. В отечественной психологии феномен Я-концепции выражен в категориях самоотношение, самосознание, образ Я.

Авторы установили, что Я-концепция – это многокомпонентное личностное образование, функциями которой являются перцептивная – восприятие человеком самого себя и своих личностных качеств (К. Роджерс) [5]; структурирующая – достижение внутренней согласованности и интеграция опыта (Р. Бернс) [2]; функция осознания человеком себя как субъекта практической и теоретической деятельности (С. Л. Рубинштейн) [6]; самовоспитания (А. Г. Спиркин) [8]; контролирующая – соотнесение своего поведения с нормами окружения (А. В. Иващенко) [1].

Вместе с функциями Я-концепции была установлена ее структура. М. Г. Синчурина, опираясь на исследования Р. Бернса выявила, что Я-концепция состоит из:

- глобальной Я-концепции;
- компонентов Я-концепции – когнитивный, эмоциональный, поведенческий;
- модальностей Я-концепции – Я-реальное, Я-идеальное, Я-зеркальное;
- уровней или аспектов Я-концепции – физический, социальный, личностный;
- временных составляющих Я-концепции – прошлое, настоящее и будущее Я [7].

Таким образом, учитывая многокомпонентность структуры и разнообразие функций Я-концепции нам необходимо подобрать такой метод развития, который воздействовал бы на всю структуру Я-концепции будущих специалистов. Опираясь на исследования Р. Бернса [2], который отметил, что Я-концепция включает в себя не только сознательную сферу, но и бессознательную, мы применяем для развития компонентов Я-концепции методы глубинной психокоррекции.

Глубинная психокоррекция – это авторский метод профессора Т. С. Яценко, целью которого выступает гармонизация личности в



ее намерениях, целях и средствах их достижения, ослабление внутренних противоречий, влияющих на поведение субъекта. Глубинная психокоррекция базируется на следующих принципах: целостное понимание психики в единстве сознательного и бессознательного с учетом противоречивости их взаимосвязей; процессуальности диагностики и ее единстве с коррекцией, в основе которой лежит диалогическое взаимодействие психолога и респондента; использование феноменологического подхода в психокоррекционной работе с респондентом [9].

В глубинной психокоррекции представлен широкий перечень методов, позволяющих исследовать сознательную и бессознательную сферу психики в контексте их единства и автономии: психоанализ комплекса тематических психорисунков, метод психоанализа неавторского рисунка, психоаналитическая работа с тату, работа с предметными моделями и др. В нашем исследовании применены психоанализ комплекса тематических психорисунков и метод психоанализа неавторского рисунка, рассмотрим их подробнее.

Психоанализ комплекса тематических психорисунков представляет собой набор рисунков одного автора на заданные темы (около 45 рисунков). Тематика рисунков подобрана так, чтобы при их выполнении актуализировались эмоциональные аспекты опыта, отношение к пережитым ситуациям, субъективное видение себя и отношений с другими людьми, например: «Я-реальное, Я-идеальное», «Я среди женщин и Я среди мужчин», «Человек, которого я люблю», «Кризис и этапы выхода из него» и т. д. Респонденту предлагается расположить рисунки в порядке эмотивной значимости, после чего в процессе диалога проясняется личностное значение для респондента определенного цвета, символа, их роль в рисунке и содержание самого изображения. При работе с психорисунком учитывается не столько тестовое значение изображения, сколько возможности образного изображения в проявлении внутреннего, личностно-неповторимого психологического содержа-

ния, которое передает его автор. Акцент делается на целостной интерпретации рисунков и полученного в таком диалоге вербального материала [10].

При использовании метода психоанализа неавторского рисунка стимульным материалом выступают репродукции картин художников, а не рисунки самого респондента. Примером используемых картин являются Н. Рерих «Мадонна Лаборис», В. Куш «Поток времени», М. Уэлан «Шахматные фигуры на Марсе», З. Задемак «Голубь», И. Мейер «Вызов духа», «Ария для сирены» и «Египетский виноград» и др. Психокоррекционная работа по данному методу начинается с предоставления респонденту ряда картин, среди которых ему необходимо выбрать значимые для него. Далее респондент дает собственное название картине, указывает важные и второстепенные символы и элементы картины, с которыми он себя ассоциирует, выражает свое отношение к другим фигурам. Во внимание берется изменение сюжета картины, переструктурирование ее персонажей, а также наделение картины личностным смыслом респондента. Так же, как и при работе с комплексом тематических психорисунков, большая роль отводится психокоррекционному диалогу.

Наше исследование проводилось на базе Гуманитарно-педагогической академии (филиал) ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет имени В. И. Вернадского» в г. Ялте. Выборку составили 52 студента направления подготовки 37.03.01 и 37.04.01 Психология. Исследование проводилось в несколько этапов: первый – первичная диагностика студентов для определения уровня развития компонентов Я-концепции; второй – проведение глубинной психокоррекции; третий – вторичная диагностика для определения динамики показателей Я-концепции после прохождения будущими психологами глубинной психокоррекции.

Для проведения диагностики нами выбран Тест-опросник самооотношения (С. Р. Пантелеев, В. В. Столин). Цель теста – выявить знания или представления личности о себе, в том числе и в форме оценки выраженности

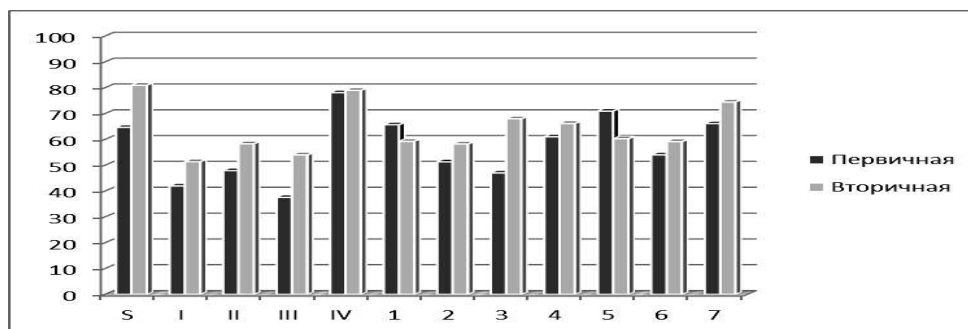


Рисунок 1. Результаты первичной и вторичной диагностики по Тесту-опроснику самооотношения (OSO)

тех или иных черт. Шкалы теста разделены на 3 категории:

- глобальное самооотношение (S);
- самооотношение, дифференцированное по самоуважению, аутосимпатии, самоинтересу и ожиданиям отношения к себе (I – самоуважение; II – аутосимпатия; III – ожидаемое отношение от других; IV – личностный интерес к себе);
- уровень конкретных действий (готовности к ним) в отношении к своему «Я» (1 – самоуверенность; 2 – отношение других; 3 – самопринятие; 4 – саморуководство, самопоследовательность; 5 – самообвинение; 6 – самоинтерес; 7 – самопонимание) [4].

Результаты исследования (см. рис. 1) позволили констатировать, что после прохождения глубинной психокоррекции с использованием психоанализа комплекса тематических психорисунков и психоанализа неавторского рисунка у студентов вырос показатель глобального самооотношения с 64,7% до 81%, что свидетельствует о более полном, гармоничном и осознанном отношении к себе. Увеличение показателя самоуважения с 42% до 51,4% говорит об оценке своих возможностей контролировать собственную жизнь, увеличении веры в свои силы. Улучшение показателей аутосимпатии (47,9% – 58,3%) и личностного интереса к себе (78,1% – 79%) свидетельствует о позитивном полюсе одобрения собственной личности, своих качеств и поступков, интересе к своим мыслям и чувствам, однако их более низкой выраженности

на уровне конкретных действий (шкала 6 – 59,2%). Возрастание показателя ожидаемого отношения от других (шкала III – с 37,6% до 54%) и отношения других (шкала 2 – с 51,3% по 58,2%) позволяет сделать вывод о способности оценивать как положительное, так и отрицательное мнение окружающих о себе.

Шкала самоуверенности определяет уверенность личности в своих силах, умении делать выводы и оценивать себя с позиции одобрения – после прохождения психокоррекции данный показатель находится на оптимальном уровне (59,3%). Улучшение показателя саморуководства (66,2%) и самопонимания (74,5%) свидетельствует о положительной выраженности оценки собственного «Я» по отношению к социально-нормативным критериям: успешности, моральности, целеустремленности, воле, социальному одобрению и др. Снижение показателя самообвинения с 71% до 60,3% говорит об уменьшении негативного самооотношения, независящего от аутосимпатии и самоуважения; частичном разрешении внутренних конфликтов и снятии внутренних противоречий, что необходимо будущим психологам для эффективного оказания психологической помощи.

Таким образом, среди проблем современной психологии особую актуальность приобретают вопросы, связанные с Я-концепцией, где данный феномен рассматривается как движущая сила развития личности. Необходимость развития Я-концепции психолога продиктована его профессиональной деятельно-



стью, в которой она является составляющей готовности к самосовершенствованию, личностному развитию и конкурентоспособности специалиста. На сегодняшний день Я-концепция представлена как многокомпонентное и многофункциональное личностное образование, включающее как сознательную, так и бессознательную сферу личности. Проведенное исследование показало, что после прохождения глубинной психокоррекции у студентов отмечается более осознанное и гармоничное отношение к себе, умение оценивать себя и свои качества, развивается способность к самоанализу и принятию себя, снижается проявление внутренней конфликтности и противоречивости, что позволяет нам констатировать эффективность методов глубинной психокоррекции в развитии Я-концепции будущих психологов.

АННОТАЦИЯ

Исследование посвящено развитию Я-концепции будущих психологов с помощью методов глубинной психокоррекции (психоанализ тематических психорисунков, психоанализ неавторского рисунка и др.). Я-концепция представлена как многокомпонентное образование, содержащее все представление личности о себе и влияющее на все сферы проявления личности. Методы глубинной психокоррекции имеют положительные результаты в развитии Я-концепции, так как позволяют воздействовать как на сознательную, так и на бессознательную ее сферы.

Ключевые слова: Я-концепция, структура Я-концепции, глубинная психокоррекция, психоанализ неавторского рисунка, психоанализ тематических психорисунков.

SUMMARY

The study is devoted to future psychologists' self-concept development using methods of deep psychocorrection (thematic psycho drawings psychoanalysis, non-author's drawing psychoanalysis etc.). Self-concept is presented as a multicomponent formation that contains the whole idea of a person about him-/herself and affects all areas of a person's manifestation. The methods of deep psychocorrection have positive

results in self-concept development, as they allow to influence both conscious and unconscious spheres of it.

Key words: deep psychocorrection, non-author's drawing psychoanalysis, thematic psycho drawings psychoanalysis.

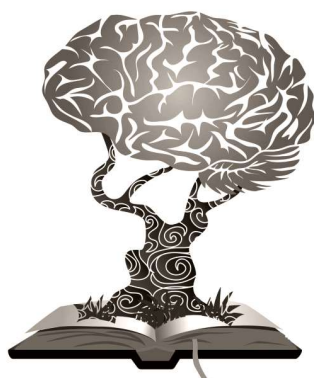
ЛИТЕРАТУРА

1. Агапов В. С., Иващенко А. В. Функции Я-концепции в деятельности руководителя // Вестник РУДН. – 2003. – № 1. – С. 73–89.
2. Бернс Р. Развитие Я-концепции и воспитание. – М.: Прогресс, 2010. – 263 с.
3. Большой психологический словарь / под ред. Б. Г. Мещерякова, В. П. Зинченко. – М.: Прайм-Еврознак, 2003. – 632 с.
4. Глуханюк Н. С. Практикум по психодиагностике: учеб. пособие. – М.: Издательство Московского психолого-социального института, 2005. – 216 с.
5. Роджерс К. Становление личности. – М.: Эксмо-Пресс, 2002. – 258 с.
6. Рубинштейн С. Л. Бытие и сознание. Человек и мир. – СПб.: Питер, 2003. – 366 с.
7. Синчурина М. Г. Структура Я-концепции: интеграция научных представлений // Сибирский педагогический журнал. – 2012. – № 2. – С. 115–119.
8. Спиркин А. Г. Основы философии: учеб. пособие. – М.: Политиздат, 1988. – 592 с.
9. Усатенко О. Н. Методология саморефлексии профессиональной подготовки практического психолога: монография. – Симферополь: ИТ «Ариал», 2012. – 290 с.
10. Яценко Т. С., Глузман А. В. Методология глубинно-коррекционной подготовки психолога. – Днепропетровск: Изд-во «Инновация», 2015. – 396 с.





ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ



С. В. Хребина, Р. Н. Юндин

УДК 37.015.3

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ПРОЯВЛЕНИЯ АГРЕССИВНОГО ПОВЕДЕНИЯ СОВРЕМЕННЫХ СТУДЕНТОВ

В условиях фундаментальных изменений в обществе перед профессиональным образованием ставится задача формирования готовности юношей и девушек к жизни в быстро преобразующемся социальном пространстве [13]. Вместе с тем непростая социальная, политическая, экономическая обстановка современной России является причиной роста разнообразных отклонений в поведении и личностном развитии молодежи. Отмечаются такие негативные проявления, как цинизм, дерзость, жестокость, повышенная тревожность, бессердечность и др. [11].

Настораживающим фактором в современной молодежной среде, оказывающим отрицательное воздействие не только на эффективность межличностного общения, но и на будущую профессиональную деятельность, является деструктивное агрессивное поведение [7].

Студенчество представляет собой особую социальную категорию, специфическую общность людей, организационно объединенных институтом высшего образования. Студенчество объединяет людей, систематически и целенаправленно овладевающих знаниями и профессиональными компетенциями. Как особая социальная группа студенчество отличается сформированностью отношения к будущей профессии и осознанной профессиональной направленностью – результат верного профессионального выбора, полноты и адекватности представлений молодых людей о выбранной профессии [12].

Студенческий период характеризуется достижением максимальных результатов: разви-



тием умственных способностей, значительным расширением кругозора, креативностью, особой коммуникабельностью, активностью в социальной жизни [15].

Большинство студентов в нашей стране – это молодые люди в возрасте от 17–18 до 22–23 лет. В разных периодизациях этот период называется поздней юностью или молодостью [3].

Юность – это важный этап развития умственных способностей, творческой активности, проявления интеллектуальной инициативы, формирования устойчивых свойств личности [3]. Совершенствование высшей нервной деятельности в юности ведет к более адекватным реакциям на разнообразные влияния действительности. Растет выносливость организма, несмотря на то, что одновременно происходят существенные преобразования в психическом развитии: становится более критическим и систематическим мышление, увеличивается объем памяти, изменяются приемы запоминания, происходит общий интеллектуальный рост. Все это создает благоприятные условия для овладения сложными умениями и навыками [11].

Эмоциональная сфера в юности становится более устойчивой. Уже нет резких аффективных реакций, необдуманных скоропалительных высказываний о людях, их чертах и качествах, присущих подростковому возрасту. Однако в этот период может фиксироваться определенное противоречие между тем, что молодые люди ощущают огромный прилив жизненной энергии, хотят приложить свои силы и недостаточным жизненным опытом и не всегда отчетливыми представлениями о своих жизненных целях. Это противоречие является причиной внутреннего недовольства, проявления малорегулируемого поведения, неожиданного бунта против правил общения, существующих в социуме норм поведения, недоверия к другим людям, стремления стать в оппозицию к общепринятому [11].

Основными психологическими новообразованиями данного возрастного этапа считаются достижение социальной зрелости, овладение всем комплексом социальных функций

взрослого человека, формирование новой взрослой идентичности [14]; формирование мотивов и целей, ценностей и намерений, профессиональная направленность, становление нового уровня развития самосознания, формирование собственного мировоззрения [13]. Юношеский возраст считают довольно сложным периодом для развития личности. В первую очередь, это связано с возрастным кризисом, в течение которого происходят процессы обретения новой взрослой идентичности и нового отношения к миру [13]. Наиболее остро кризис выражен у студентов, потому как переход от момента окончания школы до поступления на работу (начало взрослой жизни) оказывается растянутым во времени [14].

В отличие от ребенка и подростка юноша юридически принимает права и обязанности взрослого человека, однако в силу различных психологических причин у него могут проявляться как черты подростков, так и особенности взрослых людей [1].

По мнению А. В. Толстых, юность – это второй переходный период в развитии личности. Как и подросток, юноша – не совсем взрослый человек. Отличие состоит в том, что подросток еще тесно связан со своим заканчивающимся детством, а юноша стремится к более поздним возрастным этапам. Можно сказать, что социальное положение юношеского возраста двояко. С одной стороны, молодой человек переходит к взрослой жизни (становится студентом), с другой – он, как ребенок, сохраняет черты зависимости от взрослого [11].

В зоне ближайшего развития в период поздней юности находятся профессиональная подготовка по избранной профессии и «проектирование» себя в профессии [13].

Анализ исследований по проблеме профессионального развития показал, что этап студенчества соответствует:

- стадии профессиональной подготовки (овладение профессиональными знаниями, навыками, умениями) [8];
- стадии допрофессионализма (этап первичного ознакомления с профессией) [9];
- стадии исследования (апробация себя в различных профессиональных ролях с учетом



своих реальных профессиональных возможностей) по Дж. Сьюперу.

Э. Ф. Зеер указывает, что профессиональное становление – это длительный период жизни человека, составляющий от 35 до 40 лет. На протяжении этого периода происходит смена жизненных и профессиональных планов, меняется социальная ситуация и ведущая деятельность, существенно перестраивается структура личности [5].

С поступлением в вуз социальная ситуация определяется новой социальной ролью студента, новыми взаимоотношениями в социуме, расширенной социальной независимостью, гражданским и политическим совершеннолетием. Ведущей деятельностью в этот период, по мнению автора, является профессионально-познавательная, нацеленная на получение определенной профессии. Обучение в вузе соответствует стадии профессиональной подготовки, длительность которой зависит от типа учебного заведения и специфики образовательной программы [5].

Период профессионального обучения в вузе можно условно разделить на два этапа [3].

Первый этап – обучение на младших курсах, когда происходит социально-психологическая адаптация к учебному заведению, к учебной деятельности в новых условиях.

Второй этап – обучение на старших курсах. Этот этап считается основным этапом профессионального самоопределения студента как будущего специалиста в определенной сфере.

Первый этап обучения в вузе является наиболее сложным. Социальная ситуация развития студентов отличается резкой сменой привычек, сложившихся представлений, социальных взаимоотношений, образа жизни, необходимостью перестраивать свое поведение и деятельность.

Главной задачей на этом этапе становится освоение приемов и способов учебной деятельности, приобретение необходимых компетенций, идентификация с социальным статусом студента. Как правило, у студентов младших курсов отношение к будущей профессии не имеет ярко выраженного характера. В процессе дальнейшего обучения и приобретения

профессиональных знаний происходит глубокое осмысление нюансов будущей специальности и формируется определенное субъективное отношение к профессии. У студентов, которые достигают высокого уровня социальной зрелости, вступают в пору выраженного профессионального самоопределения. Важнейшими признаками этапа профессионального самоопределения выступают осмысленная готовность к самостоятельной деятельности по специальности и желание непрерывного самосовершенствования в выбранной профессиональной области [3]. Таким образом, перед молодым человеком ставится задача не только овладения профессией, но и выбора дальнейшего жизненного пути.

Ряд авторов обращают внимание на кризисы профессионального становления, возникающие на разных этапах профессионального пути и отражающие его закономерности (Е. М. Семенова). В процессе профессиональной подготовки выделяют следующие основные критические моменты:

– кризис 1 курса, связанный с проблемой психологической адаптации, сомнениями в правильности профессионального выбора [16];

– кризис 3 курса, отражающий изменение самооценки личностных и профессиональных качеств и проявляющийся в возникновении негативного эмоционального фона, росте ситуативной и личностной тревожности, неуверенности в себе, осознании своей некомпетентности [16];

– кризис 4–5 курсов, связанный с приближающейся итоговой аттестацией и необходимостью принимать решение относительно будущей самостоятельной профессиональной деятельности и проявляющийся в резком повышении тревожности, а также в снижении личностной и профессиональной самооценки [7].

Современные студенты проходят свое становление в условиях наложения целого ряда кризисов: возрастных кризисов, кризисов профессионального становления, экзистенциальных кризисов, связанных с нестабильностью настоящего и неопределенностью будущего (Е. М. Семенова). Студенческая пора – это время, когда молодому человеку приходится вы-



держивать довольно серьезные нагрузки – умственные, физические, эмоциональные, нравственные. К сожалению, не все молодые люди способны рассчитывать свои силы, рационально организовывать режим учебы и отдыха [3]. Многие юноши и девушки связывают основные трудности своей жизни с возникновением ответственности, которой раньше не было [8].

Изменение социального статуса, смена образа жизни, адаптация к новой социальной группе, к новым условиям жизни, требованиям к учебной деятельности могут стать причиной повышения тревожности, возникновения стресса, депрессивных реакций, личностных и психосоматических расстройств и провоцировать проявления деструктивной агрессии.

По результатам исследований М. С. Калистратова сделана вывод о тенденции роста проявлений деструктивной агрессии юношей и девушек до 1,5 раз [6].

В исследовании С. В. Михейкиной приводятся данные о высоком уровне готовности к агрессии студентов ставропольских вузов: к вербальной – 67,2 %, к физической – 54,2 % [10].

Проявлениями вербальной агрессии у студентов могут быть отрицательные отзывы, многочисленные отпоры, критические замечания, выражение недовольства и отрицательных эмоций в виде недоверия, брани, ненависти, затаенной обиды. Также это высказывание желаний и мыслей агрессивного содержания или же угрозы, оскорбления, проклятия, упреки, ирония, обвинения, обидные шутки, а также обычный крик без речевых выражений [12].

Н. В. Тарабаринной было показано, что в более половины случаев юноши и девушки проявляют экстрапунитивные поведенческие реакции. Интрапунитивные и импунитивные реакции демонстрируются почти в два раза реже. Автор экспериментально доказала, что экстрапунитивная форма фрустрации, то есть агрессия, в большей степени присуща как юношам, так и девушкам с сильным типом нервной системы. В свою очередь, интрапунитивный тип реагирования свойственен мо-

лодым людям со слабым типом нервной системы.

Другими исследователями был сделан вывод о том, что с ростом интеллекта экстрапунитивные формы реагирования становятся более редкими, а импунитивные и интрапунитивные формы – учащаются [2; 14].

Анализ имеющейся на данный момент научной психологической литературы позволил заключить, что, несмотря на большое количество исследований, большая их часть посвящена изучению агрессивного поведения, агрессивности и агрессии подростков (А. Бандура, Г. Э. Бреслав, Р. М. Масагутов, Г. Ниссен, А. К. Осницкий, А. А. Реан и др.). Это обусловлено тем, что подростковый возраст как в отечественной, так и в зарубежной психологии традиционно считается самым сложным периодом онтогенеза. Юношеский возраст рассматривается как относительно стабильный как в интеллектуальном, так и в эмоциональном плане [8]. Тем не менее последние десятилетия знаменуются появлением работ, авторы которых заявляют об актуальности и практической значимости исследования проблемы юношеской агрессии (Зубова Л. В., Кобзева О. В., Михейкина С. В., Ярмоленко Г. П.).

В этих работах представлены результаты изучения психологических особенностей агрессивного поведения в юности, описываются причины проявления агрессии, предлагаются пути психологической профилактики и коррекции проявлений агрессии в молодежной среде.

Так, рассматривая динамику агрессивности на протяжении подросткового и юношеского возраста, О. В. Кобзева пришла к заключению о том, что явное проявление агрессивности как в подростковом, так в юношеском возрастах является одним из наиболее эффективных способов защиты собственного Я и утверждения себя в социуме. Агрессивные тенденции в эти периоды развития связаны с различными представлениями индивида о себе [6]. Если в подростковом возрасте проявление агрессии объясняется потребностью в активном общении с окружающими, отрицанием групповых правил, ценностей и норм,



то в юношеском периоде агрессия становится средством удовлетворения потребности в самореализации и самоутверждении, способом достижения значимой цели, средством психологической разрядки [6].

В диссертационном исследовании Ли Чжэньнин были выявлены психологические особенности проявления агрессии у российских студентов, состоящие в высоких показателях чувства вины. Ученый отмечает, что полученные данные свидетельствуют о склонности современных российских студентов к депрессивным настроениям, обидчивости, излишней самокритичности. Российские студенты не во всех ситуациях могут сдерживать эмоции, проявляют импульсивность, говорят или делают что-либо, не подумав [8].

В исследовании Д. М. Ивашиненко были получены результаты, свидетельствующие о наличии взаимосвязи между выраженностью агрессии и акцентуациями характера. Были сделаны выводы о том, что для различных типов акцентуаций характера характерны специфические проявления агрессии и враждебности. Наиболее всего агрессия и враждебность присущи молодым людям с неуравновешенным и застревающим типами акцентуаций характера. При циклотимной акцентуации встречаются все проявления агрессии и враждебности за исключением физической агрессии. Также была установлена корреляция между выраженностью агрессии и показателями качества жизни. Высокие показатели обидчивости, раздражения и подозрительности обнаружены у молодых людей с низким уровнем жизнеспособности, психологического здоровья, социального и физического функционирования.

Были выявлены различия в агрессивности и враждебности, которые определяются местом жительства, гендерной принадлежностью, академической успеваемостью, а также наличием химических зависимостей и особенностями отношения к ним.

Психологическая профилактика проявлений деструктивной агрессии студентов требует глубокого понимания детерминант возникновения данного явления. Анализ совре-

менных теоретических и эмпирических исследований позволил выделить основные подходы к решению вопроса о детерминации деструктивной агрессии студентов. При этом детерминация понимается как совокупность внутренних и внешних факторов, провоцирующих, вызывающих, усиливающих и поддерживающих агрессию [4].

В психологической науке проблема детерминации агрессии рассматривается с двух основных позиций. С одной стороны, агрессия обуславливается внешними факторами, с другой – формируется в процессе социализации индивида и определяется особенностями его личности. Это положение согласуется с фундаментальными идеями отечественных психологов о соотношении внешних и внутренних факторов в детерминации поведения (Б. Ф. Ломов, С. Л. Рубинштейн).

На основании проведенного анализа исследований были выделены подходы к объяснению причин деструктивной агрессии у студентов. С позиции психоанализа агрессия в юношеском возрасте объясняется всплеском инстинктивной энергии, которая препятствует силе самосознания и способности молодого человека разумно рассуждать. С точки зрения теории социального научения агрессия зависит от ряда факторов:

- закрепление агрессивных привычек в результате частого достижения успеха с помощью агрессии;
- культурные и субкультурные нормы, которые человек усваивает;
- индивидуально-психологические качества (интенсивность реакций, импульсивность, вспыльчивость и др.) могут формировать агрессивность и провоцировать закрепление агрессивных форм поведения;
- стремление к независимости, самоуважению, самоутверждению (первоначально вызывают непослушание, а затем, сталкиваясь с сопротивлением окружающих людей, провоцируют проявление агрессии) [12].

Другие авторы указывают на связь агрессии с особенностями развития эмоциональной сферы в период юности, подчеркивая,



что эмоции оказывают существенное влияние на поведение юношей и девушек [10].

Результаты исследования, проведенного Е. П. Ильиным и М. С. Пономаревой, показали, что в период юности на агрессивные реакции влияет склонность к частому переживанию эмоций гнева и страха. Авторы отмечают, что склонность проявлять базовую эмоцию гнева в период юности соответствует раннему подростковому возрасту. Этот показатель значительно превышает показатели среднего и позднего подросткового возраста. В свою очередь, склонность к проявлению страха в юности существенно превышает показатели подросткового возраста.

Р.М. Магомедова обосновывает авторскую позицию относительно причин агрессии и агрессивного поведения студентов современного вуза. Автор утверждает, что агрессивное поведение и проявление агрессивности как свойства личности на любом возрастном этапе необходимо рассматривать в тесной связи с предыдущими периодами развития. Эти особенности не появляются внезапно, а являются результатом развития личности. Автор отмечает, что в случае, если у молодого человека отмечается биологически обусловленная агрессия, то она, скорее всего, присутствовала на более ранних этапах онтогенеза. К юношескому периоду развития она должна компенсироваться какими-либо социальными навыками, с помощью которых в той или иной степени становится возможным контроль поведения.

Причинами проявления агрессии называют состояние стресс-фрустрации, связанной с необходимостью адаптации к новым условиям жизни; социальную дезадаптированность и несформированные на более ранних возрастных этапах социальные навыки. Современные психологи связывают юношескую агрессию с психологическими трудностями взросления, противоречивостью образа Я и уровня притязаний, кризисом идентичности, наступающим в юности. Ли Чжэньнин описаны внешние и внутренние факторы возникновения деструктивной агрессии у студентов [8]. К внешним факторам относятся

особенности окружающей обстановки или ситуации: СМИ, провокации окружающих, сторонние наблюдатели, теснота, шум и т. д. Внутренние факторы представлены личностными особенностями, раздражительностью, враждебностью, боязнью общественного порицания, индивидуальными склонностями и установками, гендерной идентичностью.

Результаты исследования О. А. Лебеденко и О. С. Махно показали, что готовность к проявлению негативных чувств и применение физической силы по отношению к другому человеку свойственно студентам с низким уровнем эмпатии [7].

Раскрывая причины проявления агрессии студентов, некоторые авторы обращают внимание на установочный характер такого поведения. Проявления агрессии у маленьких детей еще не связаны с внутренней логикой характера, а определяются актуальными на данный момент побуждениями. Но в результате многократного повторения подобного поведения при отсутствии его адекватной оценки и каких-либо корректирующих мер, эти проявления начинают приобретать устойчивый характер, отрываясь от ситуации, в которой они первоначально появились, и превращаясь в относительно устойчивую черту личности. У агрессивных индивидов еще в детском и подростковом возрасте формируется установка к восприятию и оценке различных объектов, ситуаций, поведения других людей как враждебных и угрожающих, и, соответственно, закрепляется готовность действовать в соответствии с этой оценкой. Установочный характер проявления деструктивной агрессии состоит в том, что оно регулируется как на осознаваемом, так и на неосознаваемом уровне. Часто проявления агрессии не расцениваются индивидом как деструктивные, а интерпретируются как естественные, морально оправдываемые в результате действия механизмов психологической защиты [12]. В связи с этим интерес представляет высказанная А. А. Реаном идея о социализации агрессии. Отметим, что под социализацией агрессии понимается процесс и результат усвоения навыков агрессивного поведения и раз-



вития агрессивной готовности в результате приобретения индивидом соответствующего социального опыта. Автор говорит о целесообразности различения типов социализации агрессии: ординарной и парадоксальной. Ординарная социализация агрессии возникает как вследствие наблюдения, так и в результате прямого деятельного опыта. Парадоксальная социализация агрессии происходит вне зависимости от непосредственного опыта агрессивного взаимодействия или наблюдения проявления агрессии. В данном случае агрессивная готовность объясняется наличием значительного опыта подавления возможностей самореализации и результатом социального опыта, лишаящего личность самостоятельности.

Таким образом, основными причинами проявления деструктивной агрессии студентов в процессе профессиональной подготовки являются особенности развития эмоциональной сферы, многообразие переживаемых чувств; преобладание эмоций, связанных с ожиданием будущего, их обусловленность содержанием данного этапа личностно-профессионального развития; состояние стресс-фрустрации, связанное с необходимостью адаптации к новым условиям жизни; социальная дезадаптированность и несформированные на более ранних возрастных этапах социальные навыки; устойчивые паттерны агрессивного поведения; отсутствие навыков эмоциональной саморегуляции; потребность в независимости, самоуважении, самоутверждении, стремление заслужить авторитет и значительный опыт подавления возможностей самореализации.

Проявления деструктивной агрессии студента могут выступать в качестве способа психологической разрядки, приема переключения деятельности и замещения фрустрированной потребности; средства достижения той или иной значимой цели; способа удовлетворения потребности в самоутверждении и самореализации.

АННОТАЦИЯ

Современная молодежь живет в условиях стремительных изменений политической нап-

ряженности и социально-экономических условий. Все это приводит к усилению агрессивных тенденций с их стороны. Специфика агрессивного поведения заключается в том, что касаясь эмоциональной сферы личности, оно усугубляет морально-нравственный диссонанс, способствует формированию депрессивных и стрессовых состояний. Реальность призывает специалистов в области психологии иначе посмотреть на проблему агрессии и агрессивности. В наше время проявление агрессии молодыми людьми стало обыденностью, а не исключением.

Ключевые слова: молодежь, профессиональная деятельность, развитие личности, студент, современное образование.

SUMMARY

Young people today live in the face of rapid changes in political tensions and socio-economic conditions. All this leads to the strengthening of aggressive tendencies on their part. The specificity of aggressive behavior lies in the fact that touching the emotional sphere of the individual, it aggravates moral and ethical dissonance, contributes to the formation of depressive and stressful states. Reality calls on psychologists to look differently at the problem of aggression and aggressiveness. In our time, the manifestation of aggression by young people has become commonplace, and not an exception.

Key words: youth, professional activity, personality development, student, modern education.

ЛИТЕРАТУРА

1. Ананьев Б. Г. Избранные психологические труды: В 2 т. – М., 1980. – Т. 1. – 230 с.
2. Василенко В. Е. Взаимосвязь показателей интеллекта и фрустрационных реакций // Ананьевские чтения-1998: Тезисы научно-практической конференции. – СПб., 1998. – С. 28-29.
3. Гамезо М. В. [и др.]. Возрастная психология: личность от молодости до старости: учеб. пособие. – М.: Педагогическое об-во России, 2001. – 272 с.
4. Зверева Р. Г. Психологические детерминанты развития мотивации достижения успеха у студентов: автореф. дисс. ... канд. психол. наук. – Пятигорск, 2010. – 21 с.



5. Зеер Э. Ф. Психология профессий: учеб. пособ. для студ. вузов. – М.: Академический Проект; Екатеринбург: Деловая книга, 2003. – 336 с.

6. Калистратова М. С. Взаимосвязь открытого агрессивного поведения, особенностей самовосприятия и ценностных ориентаций в юношеском возрасте // Психология и психофизиология активности и саморегуляции поведения и деятельности человека: сб. науч. трудов. – Екатеринбург: СГПИ, 2000. – 101 с.

7. Лебеденко О. А., Махно О. С. Особенности агрессивного поведения студентов – будущих педагогов с разным уровнем эмпатии [Электронный ресурс] // Профессиональное образование в России и за рубежом. – 2017. – № 4 (28). – С. 67–72. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-agressivnogo-povedeniya-studentov-buduschih-pedagogov-s-raznym-urovнем-empatii>.

8. Ли Чжэньнин. Индивидуально-личностные детерминанты агрессии российских и китайских студентов с разными типами гендерной идентичности: автореф. дисс. ... канд. психол. наук. – М., 2017. – 23 с.

9. Маркова А. К. Психология профессионализма. – М., 1996. – 312 с.

10. Михайкина С. В. Психологические особенности агрессивного поведения и его коррекция в юношеском возрасте: дисс. ... канд. психол. наук. – Ставрополь, 2004. – 158 с.

11. Нефедова С. С. Особенности проявления агрессии у студенческой молодежи [Электронный ресурс] // Международный студенческий научный вестник. – 2017. – № 1. – URL: <http://eduherald.ru/ru/article/view?id=16835>.

12. Столяренко Л. Д. Педагогическая психология. – Ростов-н/Д.: Феникс, 2008. – 541 с.

13. Суховершина Ю. В. Психологическое сопровождение личностно-профессионального развития студента службой практической психологии вуза: автореф. дисс. ... канд. психол. наук. – Курск, 2006. – 24 с.

14. Хухлаева О. В. Психология развития: молодость, зрелость, старость: учеб. пособие. – М.: Издательский центр «Академия», 2002. – 208 с.

15. Черток Т. В. Психологические условия формирования эффективных учебно-про-

фессиональных взаимодействий у студентов вуза: автореф. дисс. ... канд. психол. наук. – Нижний Новгород, 2012. – 25 с.

16. Шibaева Г. Е. Динамика рефлексивно-эмпатийных свойств личности в процессе профессионального становления студентов-психологов: автореф. дисс. ... канд. психол. наук. – М., 2010. – 26 с.



О. Б. Мартынюк, М. О. Мосина

УДК 159.99

ВЛИЯНИЕ ДЕТСКО-РОДИТЕЛЬСКИХ ОТНОШЕНИЙ НА ПРОФЕССИОНАЛЬНУЮ НАПРАВЛЕННОСТЬ ПОДРОСТКОВ

Рассматриваемая проблема актуальна в силу того, что развитие ребенка в значительной степени происходит в ближайшей социальной среде, а именно – семье, которая выступает в качестве первоисточника его развития в контексте детско-родительских отношений. В подростковом и раннем юношеском возрастах родители оказывают особое влияние на профессиональный выбор своих детей, от успешности которого в большой степени зависит психологическое благополучие, удовлетворенность жизнью и личностный рост человека. Цель статьи – проанализировать связи детско-родительских отношений с профессиональной направленностью подростков.

В психолого-педагогической литературе достаточно большое внимание уделяется проблеме детско-родительских отношений. Это



как работы зарубежных (А. Адлер, Р. К. Белл, Дж. Боулби, С. Броуди, О. Коннер, Э. Маккоби, Дж. Мартин, А. Роз, П. Слатер, М. Сегелман, Е. С. Шеффер, В. Шутц, Д. Элдер и другие), так и отечественных ученых (Ю. Е. Алёшина, А. Я. Варга, В. И. Гарбузов, Л. Я. Гозман, А. И. Захаров, А. Е. Личко, В. С. Мухина, А. П. Петровский, Л. Г. Сагоготовская, А. Л. Спиваковская, В. В. Столин, Э. Г. Эйдемиллер и др.).

На современном этапе личностное развитие ребенка в контексте детско-родительских отношений исследуют О. Б. Абраменко, Э. К. Ботова, М. В. Быкова, Т. В. Венза, Л. А. Головей, Е. Г. Грищенко, А. С. Елисева, Ю. С. Ершова, Е. М. Ижванова, С. Е. Иневаткина, О. А. Карабанова, Е. В. Котова, О. М. Любимова, И. П. Маргун, М. И. Неустроева, Л. А. Николаева, М. В. Полевая, А. В. Разумова, Н. А. Рождественская, Е. Н. Спирина, И. В. Ткаченко, В. М. Целуйко, С. Н. Шадрин и др. Детско-родительские отношения рассматриваются в научной литературе неоднозначно, в частности, как *родительские представления* (А. В. Колодина [3], Н. А. Рождественская и А. В. Разумова [7], Э. Г. Эйдемиллер и В. В. Юстицкис [10]), *родительские установки* (Е. А. Савина и Е. О. Смирнова [8]), *родительские позиции* (С. С. Жигалин и Р. В. Овчарова [1], А. С. Спиваковская [9]), *взаимодействие родителей с ребенком* (И. М. Марковская [6]). Мы рассматриваем это многообразие понимания детско-родительских отношений как структурные компоненты данного феномена:

1) когнитивный (родительские представления, установки, позиции);

2) эмоциональный (принятие – отвержение, любовь – нелюбовь, эмоциональная дистанция – концентрация на ребенке);

3) поведенческий (взаимодействие родителей с ребенком).

Сочетание этих компонентов, на наш взгляд, отражает полноту и сложность детско-родительских отношений.

В отечественной и зарубежной психологии достаточно много работ, в которых описываются типы детско-родительских отношений, основанные на авторских критериях. В

связи с этим достаточно сложно вывести их единую классификацию. Вместе с тем у многих авторов название детско-родительских отношений разное, но их содержание одинаково. Таким образом, важным при изучении детско-родительских отношений является их содержание, а не название. В этом случае целесообразнее говорить о двух больших группах детско-родительских отношений – *гармоничных* и *дисгармоничных*.

Разработкой и анализом методов диагностики детско-родительских отношений занимаются М. А. Белобрыкина, О. А. Белобрыкина, Е. В. Голубева, А. Г. Лидерс, Е. О. Смирнова, М. В. Соколова и др.

Роль родителей как один из важных факторов, определяющих профессиональный выбор подростков, отмечает Е. А. Климов [2]. В связи с семейной ситуацией развития изучают профессиональное самоопределение подростков М. В. Данилова, А. В. Соловьёва и др. Однако нам не удалось найти исследований, в которых была бы освещена связь вышеуказанных показателей. Изучение данной проблемы, по нашему мнению, может способствовать ее теоретическому и практическому осмыслению.

Исследование проводилось со старшими подростками 14–16 лет из полных семей в количестве 50 человек (25 девочек и 25 мальчиков). При отборе участников исследования был соблюден принцип добровольности. Эмпирическое исследование состояло из трех основных этапов.

1-й этап исследования – определение особенностей детско-родительских отношений. В исследовании были использованы критерии детско-родительских отношений, которые определила И. М. Марковская: а) нетребовательность – требовательность; б) мягкость – строгость; в) автономность – контроль; г) эмоциональная дистанция – близость; д) отвержение – принятие; е) отсутствие сотрудничества – сотрудничество; ж) несогласие – согласие; з) непоследовательность – последовательность; и) авторитетность родителя; к) удовлетворенность отношениями с ребенком (с



родителем). В методике И. М. Марковской «Взаимодействие родитель – ребенок» (ВРР) [5] указанные критерии рассматриваются как шкалы с двумя полярными полюсами.

Было установлено, что у подростков в системе взаимодействия с родителями преобладают позитивные полюсы шкал. По выборке *девочек* доминирующей из 10 шкал выделена шкала «согласие-несогласие» с полюсом «согласие» в отношении как с матерью, так и с отцом, а также в отношении с матерью еще и шкала «удовлетворенность отношениями», несмотря на то, что матери более строги к дочерям-подросткам, чем их отцы. По выборке *мальчиков* в отношении с отцом и матерью преобладают показатели по шкале «нетребовательность – требовательность» с полюсом «требовательность». Сыновья в основном согласны с требованиями родителей, эмоционально близки с ними и удовлетворены отношениями с ними. У мальчиков-подростков в отношении с отцами также доминирует шкала «непоследовательность – последовательность» с полюсом «последовательность», которая отражает, насколько последователен и постоянен родитель в своих требованиях, в своем отношении к ребенку, в применении наказаний и поощрений.

По базовым шкалам методики ВРР («автономность – контроль» и «отвержение – принятие») можно сделать вывод, что девочкам-подросткам в сравнении с мальчиками-подростками родителями предоставляется больше свободы, причем со стороны матерей даже в несколько большей степени, чем со стороны отцов. Автономности мальчиков-подростков их отцы фактически не допускают, осуществляя за ними контроль. Матери так же, как и отцы, склонны контролировать поведение сыновей-подростков, вместе с тем предоставляя им больше свободы, чем отцы. В целом же во взаимоотношениях родителей с подростками преобладает со стороны родителей умеренный контроль над своими взрослеющими детьми.

По шкале «отвержение – принятие» отцы в большей мере, чем матери, принимают до-

черей, благосклонны к ним. И у отцов, и у матерей по результатам проведенного исследования имеет место также и отвержение дочерей, причем по выборке матерей этот показатель выше, чем по выборке отцов. Среди мальчиков их принятие отцами не отметил ни один испытуемый.

2-й этап исследования – определение профессиональных склонностей подростков посредством методики «Опросник профессиональных склонностей» Л. А. Йовайши [4] (оценивает склонности личности к таким сферам деятельности, как искусство, техника, работа с людьми, умственный или физический труд). Согласно полученным результатам, профессиональные интересы мальчиков-подростков лежат в таких сферах, как *технические* (программист, электротехник, Web-мастер, водитель и т. д.), *материальные и планово-экономические виды работ* (экономист, менеджер, предприниматель, аудитор, специалист по рекламе и т. д.). Менее всего мальчики-подростки ориентированы на профессии сферы искусства. Профессии сферы умственного труда (например, программист, юрист) опережают у мальчиков профессии сферы физического труда. Девочек-подростков привлекают профессии, относящиеся к таким сферам, как *работа с людьми* (педагог, экскурсовод, воспитатель, социолог, психолог, менеджер по персоналу, следователь и т. д.) и *искусство* (художник, дизайнер, косметолог, кондитер, портной, цветовод и т. д.). Девочки-подростки не выбирают профессии из технической сферы. Интересен факт, что девочки-подростки выбирали профессии, связанные с физическим трудом (например, швея, парикмахер, кондитер, рабочие специальности, водитель троллейбуса и другие), чаще, чем мальчики-подростки.

3-й этап исследования – определение связи между особенностями отношений подростков с родителями и их профессиональным самоопределением. С этой целью в дополнение к вышеуказанным методикам испытуемым была предложена анкета, разработанная авторами исследования:



1. Кем работают (кто по профессии) твои родители?

2. Как родители относятся к своей профессии? Что говорят о ней?

3. Каковы личные достижения твоих родителей в своей профессии?

4. В выборе будущей профессии ты ориентируешься на профессиональный пример родителей? Кого из них?

5. Поддерживают ли родители твой профессиональный выбор? Что при этом они говорят?

6. Каковы пожелания родителей в отношении твоей будущей профессии?

7. Учитываешь ли ты наставления родителей (кого из них) в вопросе выбора тобой будущей профессии?

Анализируя результаты, полученные анкетированием по выборке мальчиков, можем отметить, что 74 % их родителей относятся к своей профессиональной деятельности положительно, 16 % устраивают ее условия и процесс. По ответам девочек на вопросы анкеты можно сделать вывод, что 86 % их родителей положительно относятся к своей профессии, 8 % устраивают ее условия и процесс.

Корреляционный анализ с использованием коэффициента Спирмена показал, что чем выше показатели по шкалам «сотрудничество» и «эмоциональная близость» в системе отношений сын–мать и по шкале «эмоциональная близость» в системе отношений сын–отец, тем в большей степени мальчики-подростки проявляют интерес к профессиям сферы, связанной с работой с людьми. Мальчики с высокими показателями по шкале «эмоциональная близость» в системе отношений сын–мать не проявляют интерес к профессиям сферы материальных благ. Выявлено, что чем выше показатели шкал «принятие» и «последовательность» в системе отношений сын–отец, тем меньше интерес у мальчиков-подростков к профессиям сферы искусства.

По выборке девочек-подростков установлено, что чем выше показатели по шкалам «сотрудничество» и «строгость» в системе отношений дочь–мать, тем больше интерес у

девочек к профессиям сферы материальных благ и планово-экономических видов работ, а при высоких результатах по шкале «сотрудничество» в системе отношений дочь–отец можно наблюдать интерес девочек к профессиям сферы умственного труда.

По другим шкалам методики ВРР не установлена связь детско-родительских отношений с профессиональной направленностью подростков.

Согласно результатам исследования у 56 % мальчиков-подростков и у 36 % девочек-подростков выбор профессиональных сфер совпал с профессиональными сферами их родителей. При этом в системе отношений дочери с матерью преобладает согласие, а при совпадении с профессиональной сферой отца – контроль, у мальчиков при этом в отношениях с матерями превалирует контроль, а с отцами – последовательность в отношениях.

Выявлена взаимосвязь между профессиональными достижениями родителей и совпадением их профессий с профессиональной направленностью их детей. Так, указанное совпадение отмечено у 20 % мальчиков-подростков и 16 % девочек-подростков. В данном случае у мальчиков доминируют сферы технических интересов (62,5 %), умственного (25 %) и физического труда (12,5 %), у девочек – сферы физического труда (50 %), работы с людьми (25 %) и материальных интересов (25 %).

Результаты исследования дополняют и уточняют имеющиеся в научной литературе данные относительно профессионального самоопределения подростков, в частности, в связи с детско-родительскими отношениями. Следует отметить, что данная исследовательская работа носит предварительный характер и требует продолжения.

АННОТАЦИЯ

Исходя из анализа имеющейся литературы по теме исследования, было сделано предположение, что существует связь между особенностями детско-родительских отношений и профессиональной направленностью подростков, что определило направление исследования. Результаты предлагаемой исследо-



вательской работы могут быть полезны психологам для разработки коррекционных программ, направленных на гармонизацию детско-родительских отношений в связи с профориентацией подростков.

Ключевые слова: подросток, профессиональная направленность, детско-родительские отношения.

SUMMARY

Based on the analysis of the available literature on the research topic, it was assumed that there is a relationship between the characteristics of child-parent relationships and the professional orientation of adolescents, which determined the direction of the study. The results of the proposed research work can be useful for psychologists to develop corrective programs aimed at harmonizing child-parent relations in connection with vocational guidance of adolescents.

Key words: adolescent, professional orientation, child-parent relations.

ЛИТЕРАТУРА

1. Жигалин С. С., Овчарова Р. В. Родительская позиция как психологический феномен // Экономика, психология, бизнес. – Красноярск, 2004. – № 2. – С. 166–182.
2. Климов Е. А. Психология профессионального самоопределения: учеб. пособие. – М.: Академия, 2004. – 304 с.
3. Колодина А. В. Представления родителя о ребенке как фактор детско-родительских отношений // Вестник Омского ун-та. Сер. Психология. – 2016. – № 2. – С. 69–77.
4. Лучшие психологические тесты для профотбора и профориентации: описание и руководство к использованию / отв. ред. А. Ф. Кудряшов. – Петрозаводск: Петроком, 1992. – 341 с.
5. Марковская И. М. Опросник для изучения взаимодействия родителей с детьми // Семейная психология и семейная терапия. – 1999. – № 2. – С. 94–108.
6. Марковская И. М. Психология детско-родительских отношений. – Челябинск: Изд-во ЮУрГУ, 2007. – 91 с.

7. Рождественская Н. А., Разумова А. В. Негармоничные стили семейного воспитания и восприятие родителями своих детей // Вестник Московского университета. Сер. 14. Психология. – 2002. – № 2. – С. 48–55.

8. Савина Е. А. Родительские представления и установки: понятие, виды и структура // Родители и дети. Психология взаимоотношений / под ред. Е. А. Савиной, Е. О. Смирновой. – М.: Когито-Центр, 2003. – С. 8–19.

9. Спиваковская А. С. Обоснование психологической коррекции неадекватной родительской позиции // Семья и формирование личности / ред. А. А. Бодалёв. – М.: НИИ ОП, 1981. – С. 38–45.

10. Эйдемиллер Э. Г., Юстицкис В. В. Психология и психотерапия семьи. – СПб.: Питер, 1999. – 394 с.



Т. Н. Сафонова

УДК: 316.6242:159.922.6:159.943

АГРЕССИВНОЕ ПОВЕДЕНИЕ: НАУЧНОЕ ОБОСНОВАНИЕ ПОНЯТИЯ И ПРОФИЛАКТИЧЕСКАЯ РАБОТА СРЕДИ ПОДРОСТКОВ

Проблема агрессивного поведения детей и подростков – одна из самых важных и серьезных проблем общества. Проявления подростковой агрессии в обществе мы можем наблюдать ежедневно. Такое поведение обусловлено не только социальной, экономической, идеологической и экологической обстановкой в мире, но и психологическими и физио-



логическими изменениями подростка. Агрессивное поведение формируется преимущественно в процессе ранней социализации, в детском и подростковом возрасте, и именно этот возраст наиболее благоприятен для профилактики.

Изучением проблемы профилактики агрессивного поведения подростков в разное время занимались множество зарубежных и отечественных исследователей. Среди них – А. Бандура, А. Басс, Л. Берковиц, Р. Бэрон, Я. Л. Коломинский, К. Лоренц, А. В. Петровский, А. А. Реан, Д. Ричардсон, С. Розенцвейг, Т. Г. Румянцева, С. Фешбек, З. Фрейд, и др.

Несмотря на имеющиеся исследования, научный интерес к проблеме агрессивности подростков существенно вырос. К сожалению, большинство работ содержат в себе теоретическое обоснование проблемы, а исследований, основанных на практическом опыте профилактики и коррекции агрессивного поведения подростков, относительно немного. Все это подтверждает актуальность нашего исследования.

Цель исследования – выявить сущность и содержание понятия «агрессивное поведение» и определить эффективные пути и условия осуществления профилактики агрессивного поведения подростков в общеобразовательной школе.

Этимология слова «агрессия» берет свое начало от латинского «*aggressio*» (нападение), которое, в свою очередь, происходит от «*adgradi*» (где *ad* – на, *gradus* – шаг), что значит «двигаться на», «наступать». Исходя из этого, мы можем отметить, что однокоренными словами для термина «агрессия» являются такие понятия, как прогресс, т.е. движение вперед, развитие, и регресс – движение назад, возвращение. Изначальным смыслом словосочетания «быть агрессивным» было что-то вроде «незамедлительное движение к цели без страха и сомнения».

Сегодня под агрессией понимается активное стремление к самоутверждению посредством действий, которые наносят моральный или физический вред другому человеку или объекту [8, с. 7].

К настоящему времени в психологии существует множество определений термина «агрессия», сформулированных различными учеными. Однако ни одно из определений не является исчерпывающим и общепотребительным [8, с. 7].

Ф. Аллан рассматривает агрессию как внутреннюю силу, позволяющую человеку противодействовать внешнему напору. В свою очередь, Л. Бендер говорит об агрессии с точки зрения стремления приблизиться к объекту или удалиться от него [8, с. 7].

Х. Дельгадо утверждает, что «человеческая агрессивность есть поведенческий рефлекс, характеризующийся проявлением силы в стремлении сделать вред или ущерб личности, или обществу» [8, с. 7].

В современном психологическом словаре мы можем увидеть следующее определение: «Агрессия – это поведение, носящее мотивационный характер, которое может часто причинять вред объектам атаки – нападения или физический ущерб другим людям, приводящий их к депрессии, психологическому дискомфорту, напряженности, страху, боязни, состоянию подавленности...» [4, с. 37].

Чаще всего основанием для формулировки термина «агрессия» становится поведение человека в различных ситуациях как явление, которое поддается и наблюдению, и изменению. Например, Уилсон рассматривает агрессию как «физическое действие, или угрозу такого действия, со стороны одного человека, которое уменьшает свободу или генетическую приспособленность другого человека», а А. Басс – как «реакцию, в результате которой другой организм получает болевые стимулы» [8, с. 8].

Широко распространено определение агрессии как поведения, которое причиняет ущерб себе или третьим лицам. В свою очередь, ущерб может быть прямым, как, например, последствия физического нападения, и косвенным, также не являющимся последствием прямого действия на объект, к примеру, распространение информации, порочащей честь и достоинство третьих лиц [8, с. 8].



Агрессию как понятие можно описать следующими словами: напористость, жестокость, насилие, разрушительность, деструктивность, нападение. Под термином «агрессивность», прежде всего, понимают личностную или возникшую при определенных обстоятельствах склонность к разрушительному поведению [8, с. 8].

Советская психология (Н. Д. Левитов) описывает агрессивность как активное состояние переживания гнева, при котором происходит потеря самоконтроля [8, с. 8]. В свою очередь, Р. С. Немов определяет агрессивность как враждебность, а именно – недоброжелательность человека в отношении иных лиц и его готовность причинить им вред [6, с. 18].

Согласно исследованиям Л. М. Семенюк, агрессивность имеет такие важные характеристики, как качество и количество, и следующие уровни выраженности: от полного ее отсутствия до максимально яркого проявления. Таким образом, можно предположить, что каждой личности присуща в той или иной степени агрессивность, поскольку отсутствие таковой может означать пассивность, отсутствие индивидуальности. Яркая выраженность этого качества может задавать характер всему облику личности, определяя ее конфликтность [9, с. 48].

Т. П. Смирнова рассматривает агрессивность через призму психических отклонений у людей. Такие люди склонны к разрушительным действиям, в том числе к нападению на окружающих с нанесением телесных повреждений. Также автор отмечает, что объектами агрессии могут быть не только живые существа, но и неодушевленные предметы [10, с. 28].

О. М. Шабалин и Н. Д. Левитов выделяют три важных составляющих агрессивного состояния: познавательную, эмоциональную, волевую. Эти аспекты необходимо учитывать для наиболее глубокого и всестороннего изучения данной проблемы [3, с. 589].

В своем словаре А. В. Петровский и М. Г. Ярошевский определяют агрессию как «целенаправленное разрушительное поведе-

ние, несоответствующее нормам и правилам сосуществования людей в обществе, причиняющее вред объектам нападения (одушевленным и неодушевленным), наносящее физический вред людям, и вызывающее у них состояние напряженности, подавленности, страха, и т. д.» [7, с. 57].

И. И. Соковник подразумевает под агрессией поведение, целенаправленное на причинение морального или физического вреда другому живому существу, которое, в свою очередь, имеет тенденцию к избеганию подобного обращения [11, с. 22].

Агрессия может проявлять себя в самых различных формах. Опираясь на ряд характеристик, в психологии были сформированы следующие виды агрессии:

- негативная, также деструктивная, и позитивная, то есть конструктивная;
- явная, которая проявляется по внешним признакам, и скрытая, т. е. латентная;
- прямая, то есть направленная на какой-либо объект, и косвенная, влияющая на объект посредством других объектов;
- вербальная (проявляется в словесном нападении) и физическая;
- враждебная, когда цель – причинить моральное или физическое страдание кому-либо, и инструментальная, преследующая какие-либо иные цели;
- эго-синтонная (личные агрессивные действия не создают дискомфорта самому себе) и эго-дистонная, когда, соответственно, человек сам осуждает свои агрессивные действия [8, с. 15].

Понятия враждебной и инструментальной агрессии были введены А. Бассом. Мотивацией враждебной агрессии являются негативные эмоции с последующим намерением причинить зло. Инструментальная же агрессия преследует цель, связанную с личным обогащением или продвижением, а не с причинением вреда [8, с. 8].

В исследованиях Доджа и Койи определены такие виды агрессии, как реактивная и проактивная. Реактивная агрессия вызывается воображаемой или существующей угрозой



или атакой. Проактивная агрессия зачастую направлена на заведомо более слабого оппонента или противника с целью удовлетворения собственных амбиций или потребностей. Проактивная агрессия бывает враждебной, например, вымещение негативных эмоций на случайном человеке, и инструментальной, например, наемное убийство [8, с. 8].

Г. Паренс также выделяет два вида агрессии: недеструктивная агрессия и враждебная деструктивность [2, с. 151].

Ю. Б. Можгинским были выделены два вида патологической агрессии: трансформированная и психотическая. Психотическая агрессия возникает в состоянии измененного сознания, например, под влиянием бреда или галлюцинаций. Трансформированная агрессия проявляется как изначально адекватная агрессия на сложившуюся ситуацию с последующим проявлением агрессивно-патологических действий с признаками немотивированного садистского насилия [5, с. 37].

А. Басс совместно с А. Дарки выделяют следующие виды агрессии:

- физическую агрессию (физические действия против кого-либо);
- раздражение (вспыльчивость, грубость);
- вербальную агрессию (угрозы, крики, ругань и т. д.);
- косвенную агрессию, которая может быть направленной (сплетни, злобные шутки) и ненаправленной (крики в толпе, топанье и т. д.);
- негативизм (оппозиционное поведение) [8, с. 10].

Наиболее распространенными явными выражениями агрессивного поведения являются злословие, изменение тона и громкости голоса, оскорбления, угрозы, принуждение, негативное оценивание, использование физической силы, применение оружия. Скрытая форма агрессивного поведения выражается в бездействии с целью навредить кому-либо, самовредительство и самоубийство [8, с. 16].

Наибольшую опасность для общества представляет агрессия, направленная на других людей. А. Бандура, Р. Уолтерс называют

ее асоциальной агрессией и связывают с действиями разрушительного характера, в результате которых может быть нанесен ущерб другому человеку или имуществу, причем эти акты не обязательно должны быть наказуемы по закону [1, с. 168].

Наиболее важным для исследования феномена агрессивного поведения является разделение всех форм такого поведения на две группы:

- несоциализированные формы агрессивного поведения, которые не ставят перед собой цель причинения ущерба другому человеку и не носят враждебный характер;
- социализированные формы агрессивного поведения, которые носят враждебный характер и задачей которых является причинение ущерба или боли другому человеку [8, с. 16].

В основе большинства программ профилактики и коррекции агрессивного поведения лежит теория научения, так как, по мнению многих практиков, поведенческий подход является наиболее эффективным, методически универсальным и быстрым в развитии проциального поведения [8, с. 15].

Резюмируя вышеизложенное, можно констатировать тот факт, что существует множество определений термина «агрессия», которые описывают данный феномен, базируясь на личных убеждениях и опыте исследователей. Мы можем сделать обобщающий вывод: агрессия бывает бессознательной и осознаваемой. Последняя характеризуется ярким проявлением негатива, разрушительного поведения с целью самоутверждения. Агрессивные действия человека не соответствуют нормам и правилам, признаваемым социумом.

Для того чтобы выявить степень агрессивного поведения подростков, нами было проведено исследование с использованием опросника Басса-Дарки и методики «Несуществующее животное». В исследовании приняли участие 25 человек, из них – 14 девочек и 11 мальчиков. Все испытуемые являются учениками пятого класса муниципальной общеобразовательной школы.



Результаты полученных данных по опроснику Баса-Дарки показали, что в классе у двадцати трех человек (92 %) – нормальный уровень агрессивности и у двух человек (8 %) – повышенный уровень агрессивности. Было также выявлено, что в классе у десяти подростков (40 %) – средний уровень враждебности, у пятнадцати подростков (60 %) – высокий уровень враждебности.

Полученные данные по тесту «Несуществующее животное» показали, что у пяти человек (20 %) – слабый уровень агрессивности; у семнадцати (68 %) – средний уровень агрессивности; у трех подростков (12 %) – высокий уровень агрессивности.

Таким образом, уровень агрессивности подростков в данном классе не выходит за рамки общепринятых норм. Однако в связи с тем, что подростковый период – это период личностного конфликта, когда ребенок пытается отстоять свою взрослость и независимость и одновременно является и ранимым, и грубым, мы можем отметить определенную враждебность в отношении сверстников, о чем говорят результаты опроса. Зачастую показателем разобщенности и враждебности в классе становится разделение коллектива на ярко выраженные обособленные группы. Поэтому для формирования единства коллектива, а также для профилактики появления агрессивности и конфликтных ситуаций необходимо провести комплекс мероприятий.

Для реализации профилактических мероприятий нами была разработана программа, названная «Достойное поколение будущего».

Цель программы – создание комплекса профилактических мероприятий, направленных на предупреждение агрессивного поведения подростков через формирование навыков поведения в конфликтных ситуациях, развитие коммуникативных навыков, нравственных качеств и эмоциональной сферы, а также просвещение родителей и педагогов по проблеме агрессивного поведения подростков.

Цель реализовывалась посредством решения следующих задач:

– выявить ранние признаки проявления агрессивного поведения подростков;

– способствовать развитию эмоциональной сферы, вежливости и ответственности за свои поступки у подростков;

– сформировать у подростков навыки поведения в конфликтных ситуациях;

– способствовать формированию коммуникативных навыков у подростков.

Данная программа разработана для детей 11-12 лет и составлена с учетом ведущих педагогических принципов, таких как:

– принцип доступности информации – проведение профилактической работы с учетом возрастных особенностей обучающихся;

– принцип последовательности – построение профилактической работы в соответствии с планом и программой мероприятий;

– принцип разграничения – определение целей и задач, средств и предполагаемых результатов;

– принцип конфиденциальности – информация, полученная от подростков, не должна распространяться среди других лиц;

– принцип компетентности – проведение профилактической работы с учетом возрастных особенностей обучающихся различными специалистами;

– принцип многоаспектности – сочетание различной профилактической работы, где ведущими аспектами такой деятельности являются образовательные, воспитательные, социальные и психологические.

Содержанием профилактической деятельности станет работа с детьми: диагностика подростков; проведение занятий по программе «Достойное поколение будущего»; проведение наблюдения за участниками с целью определения видимых изменений.

Форма работы – групповая, продолжительность занятия – 45 минут.

Методы реализации программы – методы групповой работы при проведении диагностики и профилактики: наблюдение за учащимися во время уроков; диагностика степени агрессивности поведения (тест «Несуществующее животное», опросник Басса-Дарки); беседы, дискуссии; коммуникативные игры, упражнения, творческие игры.

Этапы реализации программы:



– подготовительный этап: подготовка мероприятий и материала для проведения профилактики агрессивного поведения, осуществление наблюдения за воспитанниками и использование методик с целью определения ранних признаков проявления агрессивного поведения;

– основной этап: реализация подготовленных мероприятий по программе, разучивание необходимых игр и упражнений с учащимися;

– заключительный: анализ полученных результатов, сравнение и оценка полученных результатов с ожидаемыми результатами, подведение итогов.

Ожидаемые результаты реализации программы следующие:

– формирование коммуникативных навыков и навыков поведения в конфликтных ситуациях;

– развитие эмоциональной сферы ребенка;

– индивидуально-личностное развитие учащихся;

– формирование вежливости и ответственности за свои поступки.

Таким образом, данная программа имеет конкретные цели и задачи, включает в себя принципы, ожидаемые результаты, методы, этапы, сроки проведения; составлена с учетом возрастных особенностей детей. Программа может быть использована в образовательном учреждении для профилактики агрессивного поведения подростков.

Для проверки эффективности разработанной программы «Достойное поколение будущего» нами были повторно использованы те же методики, что и на начальном этапе исследования.

Полученные результаты по опроснику Басса-Дарки показали, что в классе у 24 человек (96 %) уровень агрессивности в пределах нормы и у 1 школьника (4 %) – повышенный уровень агрессивности. Было выявлено, что у 14 подростков (54 %) – средний уровень враждебности; у 11 человек (46 %) – высокий уровень враждебности.

Таким образом, уровень агрессивности изменился с 8 % (2 человека) (повышенный уро-

вень агрессии) до 4 % (1 человек), уровень враждебности изменился с 60 % (15 человек) (повышенный уровень агрессивности) до 46 % (11 человек).

Повторное тестирование по методике «Несуществующее животное» свидетельствовало о том, что у 5 школьников (20 %) – слабый уровень агрессивности; у 19 детей (76 %) – средний уровень агрессивности; у 1 подростка (4 %) – высокий уровень агрессивности.

Таким образом, уровень агрессии снизился с 12 % (3 человека) (высокий уровень агрессивности) до 4 % (1 человек).

Сравнив первичные и вторичные результаты, можно сделать вывод о том, что в классе уровень агрессивности и уровень враждебности понизился, что свидетельствует об эффективности реализованной программы «Достойное поколение будущего». Рассмотрев теоретические основы агрессивного поведения подростков и проведя профилактические мероприятия, предлагаем следующие практические рекомендации педагогам:

– проводить профилактические занятия с подростками в форме семинара-тренинга. Как показала практика, именно семинар-тренинг был эффективен в работе с подростками, включал в себя не только лекции, но и ряд упражнений, которые интересны подросткам;

– практиковать в работе с родителями учащихся теоретические занятия, например, на тему «Роль семейных взаимоотношений и методов воспитания в проявлении агрессивных реакций». Это поможет в профилактике агрессивного поведения подростков и научит родителей правильно общаться с ребенком, находить выход из сложных ситуаций;

– осуществлять волонтерские мероприятия с подростками. Привлечение подростков в качестве волонтеров сможет выработать у них чувства сожаления, доброты и помощи. Такими мероприятиями могут быть помощь пожилым людям, помощь бездомным и многие другие.

Рекомендации родителям предусматривают следующее: избегание скандалов и публичных ссор в присутствии ребенка; адекват-



ную оценку возможностей своего ребенка; проведение свободного времени с подростком; избегание выплеска негативных эмоций при ребенке.

Предложенные нами рекомендации позволят комплексно проводить профилактическую работу, связанную с агрессивным поведением учащихся в школе, а также помогут родителям в воспитании школьника.

Таким образом, выявленная сущность и содержание понятия «агрессивное поведение», проанализированные различные подходы к данному определению, имеющийся опыт работы с подростками позволяют утверждать, что агрессивное поведение подростков – не редкость для современного общества. На появление агрессивного поведения подростков могут повлиять такие факторы, как возрастные и половозрастные особенности, семейное воспитание и ближайшее окружение ребенка. Для того чтобы предотвратить агрессивное поведение подростков, необходима планомерная, целенаправленная, систематическая социально-педагогическая профилактическая работа. Проведенные профилактические мероприятия позволили повысить уровень информированности учащихся об агрессивном поведении, сформировать коммуникативные навыки и навыки поведения в конфликтных ситуациях, а также развить чувство вежливости и уважения.

АННОТАЦИЯ

Статья посвящена актуальной и открытой для исследований проблеме профилактики агрессивного поведения подростков в условиях общеобразовательной школы. Автор обосновывает актуальность и необходимость предотвращения агрессии в обществе, важность раннего осуществления профилактических мероприятий. Автор раскрывает психологическую сущность понятия «агрессивное поведение» с точки зрения зарубежных и отечественных психологов, показывает эмпирическое исследование и содержание программы профилактических мероприятий, дает конкретные рекомендации.

Ключевые слова: агрессия, агрессивное поведение, враждебность, подростки, профилактика

SUMMARY

The article is devoted to the actual and open for research problem of prevention of aggressive behavior of teenagers in secondary schools. The author justifies the urgency and necessity of preventing aggression in society, the importance of early implementation of preventive measures. The author reveals the psychological essence of the concept of “aggressive behavior” from the point of view of foreign and domestic psychologists, shows an empirical study and the content of the program of preventive measures, gives specific recommendations.

Key words: aggression, aggressive behavior, hostility, teenagers, prevention.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бандура А., Уолтерс Р. Подростковая агрессия. – М.: ЭКСМО-Пресс, 2009. – 512 с.
2. Бэрн Р., Ричардсон Д. Агрессия. – СПб.: Питер, 2009. – 325 с.
3. Лейбин В. Словарь-справочник по психоанализу. – СПб.: Питер, 2010. – 956 с.
4. Мещерякова Б. Г., Зинченко В. П. Большой психологический словарь. – М., 2003. – 672 с.
5. Можгинский Ю. Б. Агрессия подростков: эмоциональный и кризисный механизм. – М.: Лань, 2008. – 128 с.
6. Немов Р. С. Психологический словарь. – М.: Гуманитар. изд. центр ВЛАДОС, 2007 – 560 с.
7. Петровский А. В. Психологический словарь / под общ. ред. А.В. Петровского, М.Г. Ярошевского. – М.: Политиздат, 1998. – 494 с.
8. Платонова Н. М. Агрессия у детей и подростков: учеб. пособие – СПб.: Речь, 2006. – 336 с.
9. Семенюк Л. М. Психологические особенности агрессивного поведения подростков и условия его коррекции. – М., 2009. – 96 с.
10. Смирнова Т. П. Коррекция агрессивного поведения детей. – Ростов-н/Д., 2010. – 154 с.
11. Соковник И. Профилактика агрессивных и террористических проявлений у подростков. – М.: Просвещение, 2009. – 107 с.





С. М. Каплунович, И. Я. Каплунович

УДК: 373.1

РАЗВИТИЕ КОГНИТИВНЫХ СПОСОБНОСТЕЙ УЧАЩИХСЯ ПОСРЕДСТВОМ ИМПЛИЦИТНОЙ ПОМОЩИ

Реализация ФГОС нового поколения в современной школе обозначила актуальность такой проблемы, как развитие когнитивных способностей у обучающихся в процессе обучения. И это не случайно, так как развитие у обучающихся таких способностей, как генерирование новых идей, построение логических выводов, оперирование образами, адаптивность в новых условиях, позволит школьнику стать самоорганизующейся, саморазвивающейся личностью. Решения данной проблемы лежат в различных плоскостях: соответствующая профессиональная подготовка педагогических кадров, ресурсная обеспеченность учебных заведений современными средствами обучения, владение педагогом инновационными образовательными методами и технологиями обучения. Для развития когнитивных способностей у обучающихся педагог задействует богатый арсенал педагогических средств: мотивацию к учебе, применение в учебном процессе интерактивных и эвристических методов и технологий обучения, разработку дидактических материалов.

Особое значение для развития познавательных и интеллектуальных способностей у обучающихся имеет такой компонент содержания учебного материала, как задача, которая предъявляется ученику в процессе обучения. Под задачей мы будем понимать «отраженную в сознании или объективированную в знаковой модели проблемную ситуацию, содержащую данные и условия, которые необходимы и достаточны для ее разрешения различными средствами знания и опыта» [1]. На

задачи возлагается особая самостоятельная роль в развитии и формировании познавательной активности обучающегося. В. В. Давыдов отмечал: «Решение задач служит одним из средств овладения системой знаний по тому или иному учебному предмету и в то же время способствует развитию самостоятельного творческого мышления» [2, с. 123].

Казалось бы, все просто и логично: задача – это одно из главнейших средств в арсенале педагога для развития мышления, логики, познавательной активности учащегося и, соответственно, решая задачи, учащиеся должны становиться умнее, способнее, креативнее. К сожалению, на практике все не так просто. Ученики зачастую не любят и не умеют решать задачи несмотря на то, что по программе «прошли» и «прорешали» целые учебники. На вопрос «Почему не нравится решать задачи?» от учащихся можно услышать такие ответы: «Не понимаю, как их решить», «В классе была задача проще, чем сейчас», «Не понимаю, что от меня хотят», «Не знаю, с чего начать». Как видно, опрошенные винят во всем задачу или условия, в которых они решали задачу. Возможно, в этом есть доля правды. При решении задачи коллективным способом у конкретного обучающегося редко возникают какие-либо проблемы, и это понятно: он внимательно следит за логикой учителя или одноклассников, слушает ответы других учеников, мысленно соглашается с ними и задача решена. Если ученик на каком-то этапе не понял, что происходит в ходе решения задачи, он может уточнить непонятное. Ему объясняют еще раз, и у ученика вновь складывается впечатление о том, что ему все понятно. Трудности для него начинаются тогда, когда он остается один на один с условием задачи и понимает, что самому ему никогда ее не решить.

Одной из распространенных трудностей у обучающихся при решении задачи является анализ ее условия. По факту можно признать, что многие ученики читают условие задачи, понимают на житейском уровне, что происходит в задаче («купили цветы и подарили



людям», «поезда ехали навстречу друг другу»), но сразу теряются при ее решении еще на этапе анализа условия. Причины этого могут быть самые разные: учащийся пока не умеет анализировать в принципе, ему непонятна формулировка задачи – не ясно, с чего можно начать решать (анализировать) представленную учебную задачу. Заметим, проблема неумения школьников работать с текстом фиксируется многими исследователями [4; 5].

Мы задались вопросом: как можно помочь ученику научиться самостоятельно анализировать и понимать условие задачи? Особое внимание заслуживают задачи, которые предъявляются ученику на начальном этапе обучения решению задач. Как правило, такие задачи вызывают страх и затруднения у обучающихся в процессе их решения, т. к. учебный материал (или алгоритм решения) еще не понят и не усвоен учеником. По сути эти задачи являются инструментом *для обучения* ученика, а не для проверки его знаний и выставления итоговой отметки. Такие задачи нашли широкое применение на начальных этапах обучения какому-либо методу (способу), а также при выполнении самостоятельной индивидуальной работы ученика.

Мы предполагаем, что, исходя из цели таких задач – помочь обучающемуся научиться чему-либо посредством их решения, эти задачи должны содержать некую подсказку, которая поможет учащемуся запустить процесс решения задачи без помощи взрослого. В таком случае возникает ряд вопросов: как должна быть сформулирована задача, содержащая в себе подсказку? Какими педагогическими приемами может руководствоваться педагог, формулируя подсказывающую задачу? *С целью* поиска ответов на поставленные вопросы нами было организовано психолого-педагогическое исследование.

Нами выдвинуто предположение – подсказка, содержащаяся в условии задачи и/или вопросе к условию, должна быть имплицитной, косвенной. Задачи, содержащие в своей формулировке подсказку, которая косвенно, а не напрямую наталкивает ученика на реше-

ние, впоследствии могут являться своеобразным тренажером для обучения самостоятельному анализу и пониманию условия задачи, что будет способствовать развитию когнитивных способностей у обучающегося.

В психологической и педагогической литературе достаточное внимание уделено разработкам по алгоритмизации процесса решения задач, представлены этапы и определена структура деятельности по решению задач (Г. С. Альтшуллер, Л. М. Фридман, Д. Пойа, С. Я. Яновская и др.). Исходя из анализа существующих алгоритмов решения задач, которые призваны в помощь обучающемуся справиться с решением задачи, очевидно следующее: на первом этапе ученик должен проанализировать условие задачи. Вопрос, который часто встает перед решающим задачу: с чего начать? Где та подсказка, которая позволит ученику начать мыслить самостоятельно дальше и приведет к верному решению задачи?

В процессе теоретико-эмпирического исследования нами были сформулированы и экспериментально апробированы педагогические приемы, с помощью которых педагог может формулировать или корректировать формулировку задачи таким образом, чтобы она содержала в себе имплицитную подсказку для обучающегося.

1 прием. Выделение смыслового слова в условии или вопросе задачи.

Смысловое слово – это слово, которое несет в себе основную смысловую нагрузку в условии (вопросе) задачи, т. е. по которому можно понять, *что* является важным в задаче и *с чего* надо начать решать задачу.

Возникает ряд вопросов: для всех ли учеников выделенное учителем смысловое слово будет являться действительно подсказкой? Что делать, если логика понимания смыслового слова учителем может не совпадать с логикой дальнейшего размышления ученика? Следует учесть, что данный прием будет эффективен при следующих условиях: речь идет не о творческих задачах, а о задачах с жестко поставленными условиями, где не предусматри-



вается наличие нескольких ответов; все данные, которые используются в задаче, каким-то образом в процессе решения задействованы и должны привести ученика к определенному ответу.

Пример 1 (математика). Для такой простой задачи «Какой *путь* пролетел самолет за 6 часов, если его скорость 750 км в час?» смысловым словом будет слово «путь», т. к. изначально понятно, что ученик должен найти расстояние. Для того, чтобы натолкнуть его на эту мысль, слово *путь* в условии выделено. Далее ученик может рассуждать следующим образом: что такое путь? Какими известными ему способами можно найти расстояние? В данном случае учащийся, получив своеобразную дозированную подсказку в виде выделенного слова, сможет двигаться далее в решении задачи.

2 прием. Формулировка вопросов в тексте задачи.

По тексту задания/задачи формулируются вопросы, которые позволят обратить внимание ученика на важные моменты в задаче, то есть те ключевые компоненты, которые связаны с поставленным в задаче вопросом и потребуются при решении. Ответ на них предполагает продвижение учащегося к решению задачи.

Данный прием может быть эффективен в следующих случаях: при разработке кейса и задач с большим объемом текста; если задача предполагает несколько вариантов ответов.

Пример 2. Занимательная задача по биологии. «Как-то в Сибирь поздней осенью приехал малосведущий в лесном деле, но очень самоуверенный ревизор. Увидев голую тайгу, спросил лесничего:

- Это хвойный лес?
- Хвойный, – последовал ответ.
- А где хвоя?
- Опала (*подумай, может ли хвоя опадать?*)

Если твой ответ «да», тогда у каких деревьев есть такая особенность?

- По чьей вине?
- По вине самой природы.
- Вы мне за природу не прячьтесь. За гибель леса отвечать будете вы.

Придется ли лесничему отвечать за гибель леса?»

(Ответ: Лиственница, единственное листопадное растение среди хвойных деревьев).

Данный прием позволяет обучающимся формировать свою траекторию рассуждений, не придерживаясь формализованных правил. Вопросы, содержащиеся в тексте задачи, акцентируют внимание ученика на каких-то деталях, которые помогут ему продвигаться в решении.

3 прием. Выделение смысловых слов самим учащимся.

Этот прием подразумевает уже наличие у обучающегося умения работать со смысловыми словами и выделять главное в формулировке/тексте задачи. Данный прием будет уместен и эффективен после применения вышеописанных приемов 1, 2 в практике решения задач.

Ученику предлагается после прочтения условия задачи самому выделить смысловые слова. При возможности ученик может пояснить учителю, на основании чего он выделил в качестве смысловых слов именно эти слова. Так учителю будет легче понять логику рассуждения ученика при решении задачи.

Пример 3. Ученику была предложена задача, в которой он сам выделил в качестве смысловых следующие слова (отмечены нами курсивом). «Какое *число* получится *при округлении* числа 843 726 до *десятков тысяч*». С помощью выделенных смысловых слов-помощников учащийся сразу понял, что от него требуется, и справился с задачей без ошибок.

4 прием. Выделение ключевых слов с опорой на кластеры обучающегося.

Данный прием строится на представлении о модели мышления (И. Я. Каплунович), которая представляет собой пересечение по всем мыслительным операциям пяти подструктур мышления (кластеров): топологического, проективного, порядкового, метрического и композиционного [3]. В зависимости от индивидуальных особенностей мышления человека один из кластеров всегда оказывается доминирующим, т. е. он наиболее развит, вы-



ражен ярче, чаще проявляется и используется в мыслительной деятельности. Опираясь на доминантный кластер, человек индивидуально, по-своему воспринимает, анализирует и оперирует объектами, явлениями, а также строит суждения и умозаключения.

Коротко охарактеризуем каждого из представителей доминантных кластеров. «Топологи» (люди с доминантным топологическом кластером) выявляют у объектов в первую очередь такие характеристики, как непрерывность, связность, принадлежность, компактность, внутри/вне. Для них важно осуществить любое действие очень подробно, не пропуская в нем ни одного звена. «Проективисты» (доминантный кластер – проективный) изучают объект с различных позиций и точек зрения, рассматривают его всевозможные применения. Любят планировать и прогнозировать возможные обстоятельства и ситуации наперед. Для представителей порядкового кластера («порядковцев») очень важны последовательность, порядок, соответствие правилам, работа по алгоритму. Они обращают внимание на форму объекта, его принадлежность к какой-либо группе. «Метристы» сосредоточены на количественных характеристиках предмета. Главнейший вопрос для них – «сколько?»: какова величина, вес, длина, площадь, расстояние именно в словесном выражении. Представители композиционного кластера («комбинаторы») стремятся к всевозможным комбинациям возможного с невозможным, манипуляциям, оперированию отдельными частями и их сбору в единое целое.

Ориентируясь на эту модель мышления, можно предположить, что, выделяя в формулировке задачи смысловые слова, соответствующие тому или иному доминантному кластеру, педагог может помочь ученику – обладателю конкретного кластера понять задачу в его логике и способствовать продвижению в решении.

Рассмотрим пример, иллюстрирующий применение данного приема. Для того чтобы избежать дублирования условия задачи, мы в одном условии выделили слова-подсказки сра-

зу для представителей двух доминантных кластеров: для «метристов» (курсив) и «порядковцев» (подчеркнуты линией). Для представителей разных кластеров соответственно выделяются свои слова-подсказки в каждом новом случае.

Пример 4. «Купили пять красных карандашей и семь синих по одинаковой цене. За синие заплатили на шесть рублей больше, чем за красные. Сколько стоит один красный и один синий карандаш?»

Как уже было упомянуто выше, данный прием способствует переводу условия задачи в логику учащегося в соответствии с его доминантным кластером. Сосредоточив внимание на выделенных словах-подсказках, учащийся дальше может решать задачу в своей логике и, соответственно, пути рассуждений у представителей разных кластеров будут отличаться.

Мы предполагаем, что предложенные нами педагогические приемы по работе с формулировками и составлению текстов задач помогут учащемуся понять смысл задачи, перевести ее на «свой язык» и, соответственно, решить ее самостоятельно. Наше предположение было подвергнуто экспериментальной верификации в психолого-педагогическом эксперименте со школьниками. Данные приемы были апробированы как в работе со всем классом, так и с отстающими учениками. Приведем результаты эксперимента по работе с отстающими учениками 2-го класса. В эксперименте участвовало 4 ученика, которые занимались дополнительно обучением по математике. Им предлагалось решить задачи из школьной программы. Из 25 задач, взятых из учебника и тренажера, ученикам были предъявлены в равных количествах (по 5) задачи/задания без изменения формулировок (условно назовем их задачи группы В), а также идентичные задачи (по уровню сложности, новизне для ученика) с внесением изменений в формулировки (условно назовем их задачи группы А) в соответствии с описанными выше приемами (на каждый прием по 5 задач соответственно).



Например, взята задача без корректировки формулировки: «Булочка стоит 3 рубля. Сколько нужно заплатить за 4 такие булочки?». Пример условия идентичной задачи, но с выделением слов-подсказок самим учеником (прием №1): «Один килограмм слив стоит 6 рублей. Сколько стоят 4 кг слив?». Чтобы исключить влияние эффекта «знакомой задачи», часть задач с измененной формулировкой решались учениками в первый раз, другая часть задач решалась после решения подобных. Точно такая же выборка присутствовала и с задачами неизмененных формулировок. Ученикам разрешалось задавать вопросы на уточнение условия задач. Если ученик задавал вопрос на уточнение условия задачи – в таблице это отмечено знаком «+».

Таблица 1
**Эффективность использования
имплицитных подсказок обучающимися
при решении задач**

Использование приемов при формулировке задач	Ученик 1	Ученик 2	Ученик 3	Ученик 4
Количество правильно решенных задач (из 5-ти предложенных)				
Прием 1	3	4	5	4+
Прием 2	4	3	5	3
Прием 3	5	4+	4	3
Прием 4	4	4	5	4
Без использования приемов (нет подсказки)	2+	2+	3+	2+

Как видно из таблицы, все ученики задавали вопросы на уточнение в процессе решения задач группы В. По окончании решения задач с учениками состоялась беседа по уточнению причин, помешавших им решить задачи без ошибок. При разборе неверно решенных задач группы А выяснилось, что причины неудачи были следующими: запутался с правилами; не знал, какое правило здесь подойдет. Заметим, что задачи с уточненными формулировками (группа А) и задачи с формулировками, взятыми из учебных пособий без изменений (группа В) были идентичны.

Анализ работ показал, если ученик забыл правило (формулу) при решении задач группы А, он также не справился и с идентичной задачей из группы В. И, наоборот, «запутавшись» с правилом в задачах группы В, некоторые ученики решили идентичную задачу группы А логически, без использования готового правила. Таким образом, применяемые способы имплицитной помощи позволяли учащимся быстрее понять условие задачи, сконцентрировать внимание на главных положениях в задаче. Также было отмечено, что, решив задачу самостоятельно, учащийся начинает верить в свои собственные силы и перестает бояться решения задач, что также является немаловажным условием для продуктивного обучения.

Результаты проведенного эксперимента продемонстрировали правомочность выдвинутой нами гипотезы. Разработанные педагогические приемы оказания имплицитной помощи ученикам позволяют формировать у них такие качества, как умение анализировать информацию, понимать и решать задачу самостоятельно. Идея формирования имплицитных подсказок для обучающегося универсальна и может быть реализована при обучении другим учебным предметам.

АННОТАЦИЯ

Исследование посвящено проблеме формирования когнитивных способностей у школьников в процессе обучения решению задач. В частности, рассматривается возможность оказания имплицитной помощи школьнику на начальных этапах обучения решению задач. Авторы разработали педагогические приемы формирования косвенных подсказок для обучающихся: конструирование подсказок, содержащихся в условии задачи; обучение школьников работе с косвенными подсказками. Для апробации и верификации разработанных имплицитных подсказок было проведено исследование, результаты которого доказали эффективность предлагаемых приемов.

Ключевые слова: когнитивные способности, имплицитная помощь, педагогический прием, задача, кластер мышления.

SUMMARY

This study is devoted to the problem of the formation of cognitive abilities in schoolchildren



in the process of learning to solve problems. In particular, the possibility of providing implicit assistance to a student at the initial stages of learning to solve problems is being considered. The authors have developed pedagogical methods for forming indirect prompts for students: constructing prompts contained in the problem statement; teaching students to work with indirect tips. To test and verify the developed implicit prompts, a study was conducted, the results of which proved the effectiveness of the proposed techniques.

Key words: cognitive abilities, implicit hint, pedagogical device, task, cluster of thinking.

ЛИТЕРАТУРА

1. Большая психологическая энциклопедия [Электронный ресурс]. – URL: [http:// psychology.academic.ru/671](http://psychology.academic.ru/671) (дата обращения: 28.01.2020).
2. Давыдов В. В. Психологическая теория учебной деятельности и методов начального обучения, основанных на содержательном общении. – Томск: Пеленг, 1992. – 118 с.
3. Каплунович И. Я., Каплунович С. М. Педагогические приемы учета индивидуальных особенностей мышления учащихся при фронтальном обучении // Педагогика. – 2018. – № 12. – С. 47–54.
4. Магомеддигирова З. А., Расулова П. А. Формирование у младших школьников общего умения решать текстовые задачи // Мир науки, культуры, образования. – 2015. – № 6 (55). – С. 85–88.
5. Плоских Е. А. Формирование метапредметных умений при работе с текстом // Деятельностная педагогика и педагогическое образование: сборник тезисов VII Международной конференции «ДППО-2019». – Воронеж: Воронежский институт развития образования, 2010. – С. 134–135.



С. В. Хусаинова, Р. Р. Галимов

УДК 159.9

ДОМИНИРУЮЩИЕ СТРАТЕГИИ ПОВЕДЕНИЯ КУРСАНТОВ ПРИ РАЗРЕШЕНИИ КОНФЛИКТНЫХ СИТУАЦИЙ В УЧЕБНО-ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Профессиональная подготовка будущих офицеров в период обучения в военном институте является важнейшим этапом социализации. Образовательный процесс направлен на интенсивное формирование нравственного сознания, ценностных ориентаций и идеалов, динамичное развитие коммуникативной сферы курсантов, формируется опыт поведения в конфликтных ситуациях. Курсант военного института в дальнейшем – это офицер, руководитель и воспитатель. В его обязанности будет входить работа с разными категориями подчиненных, поэтому закономерно возникновение негативных ситуаций. Среди военнослужащих срочной службы и по контракту могут встретиться те, кто значительно старше по возрасту, недисциплинированные и безнравственные солдаты. Поэтому офицеру важно знать и уметь использовать эффективные приемы и способы при разрешении конфликтных ситуаций. Необходимо быстро оценивать обстановку и находить верный способ решения деструктивной ситуации без перехода в конфликт.

Необходимо отметить, что проявление конфликтных ситуаций среди курсантов военного института зачастую определяется особенностями пребывания в военно-учебном заведении. В первую очередь, большую роль играют уставные отношения, строгая субординация и дисциплина. Курсанты должны совмещать учебную деятельность со служебной



нагрузкой, нести боевую службу с оружием, службу в различных видах нарядов. Также существенную роль играет относительная социальная изоляция коллектива, проживание в условиях казармы.

Для изучения преобладающих стратегий поведения в конфликтных ситуациях среди курсантов военного института было проведено экспериментальное психодиагностическое исследование в группе первого курса обучения. В исследовании был применен опросник К. Томаса «Определение способов регулирования конфликтов» [3]. Результаты исследования обработаны с помощью статистической программы SPSS, определено среднее арифметическое значение, погрешность и стандартное отклонение, показатели отражены в табл. 1.

Таблица 1

Способы регулирования конфликтов

Стратегия поведения	Показатели		
	M	m	S
Соперничество	6,80	1,03	2,54
Избегание	6,58	0,90	2,11
Компромисс	6,31	0,80	1,91
Приспособление	6,30	0,95	2,27
Сотрудничество	5,74	0,93	2,12

Примечание: M – среднее арифметическое; m – ошибка среднего; S – стандартное отклонение

Анализ полученных данных позволяет сделать выводы, что в группе курсантов военного института преобладающей стратегией поведения в конфликтной ситуации является соперничество (M=6,80). Курсанты первого курса при разрешении возникающих спорных вопросов в большинстве ситуаций стремятся к безусловной победе. Именно свои личные интересы курсанты ставят выше интересов соперника, вынуждая других принимать их решение проблемы. Курсантов мало интересует мнение других, налаживание сотрудничества, они демонстрируют волевые качества, доказывая, что способны на волевые решения. Эта стратегия поведения с отрицательной стороны характеризует данную группу, поскольку

ку воинский коллектив является социальной общностью военнослужащих, которые должны быть объединены общей деятельностью, единой идеологией, моралью и воинским долгом, а также отношениями войскового товарищества.

Стратегия соперничества отличается поведением, которое характерно для деструктивной модели. При этом стремление к демонстрации своего авторитета эффективно при отстаивании интересов дела от происков неуправляемой конфликтной личности, а также при угрозе для собственной жизни или угрозе существованию коллектива.

Отметим, что, не достигнув победы, участники исследуемой группы прибегают к следующей стратегии – избегание или уход от конфликтных ситуаций (M = 6,58). Для стратегии характерно стремление уйти от конфликта. Направленность на свои интересы, как и на интересы соперника, крайне низкая. Курсанты не стремятся решить проблему, а пытаются уйти от решения, игнорируя ее или перекладывая ответственность на другого человека. В случае, если предмет конфликта не имеет большого значения для участников, то конфликт исчерпывается, но когда предмет имеет существенное значение, а его значимость снижается, конфликт может иметь рецидив.

Менее всего курсанты используют стратегию поведения «сотрудничество» (M=5,74). Респонденты крайне неохотно приносят в жертву собственные интересы ради других. Стратегия сотрудничества демонстрирует мудрый подход к решению задач, но требует усилий. Необходимо потратить время, чтобы разъяснить оппоненту свои желания и потребности, выслушать и подобрать альтернативные способы решения проблем. Сотрудничество считается самым сложным и важным способом разрешения конфликтной ситуации.

Необходимо отметить, что подобные результаты доминирующих стратегий поведения в конфликтах у курсантов напрямую могут быть связаны с началом обучения в вузе и условиями адаптации. Именно начало обучения в военном институте детерминировано серьез-



ной переоценкой в сознании и поступках курсанта, что обуславливает процесс адаптации к новым социальным условиям, новым требованиям и стилю обучения [6].

Формирование воинского коллектива является сложным процессом, за которым следует цепь взаимосвязанных проблем. В своих работах советский военный деятель М. В. Фрунзе отметил, что причинами многих дисциплинарных нарушений в армии становится резкий переход из условий гражданской жизни к военной, и курсантам необходимо время для того, чтобы привыкнуть к новой обстановке, приспособиться в новым условиям службы [5]. Этот вывод в полной мере целесообразно отнести и к причинам преобладания деструктивных поведенческих стратегий в конфликтных ситуациях.

В исследовании особенностей адаптации курсантов военного вуза Т. М. Баландина и Н. И. Кузнецова определили, что у курсантов-первокурсников личные интересы и потребности преобладают над общественными. Для 62,5 % курсантов первого курса личные желания и цели являются наиболее значимыми. Именно курсанты-первокурсники в первую очередь стремятся к реализации своих собственных прав и социально-экономических интересов. Курсанты отстаивают свою независимость, фрондируют собственные принципы, понятия и представления традициям военного вуза, вступая в конфронтацию с младшими командирами, преподавателями, товарищами по службе. При этом авторы отмечают, что в ходе обучения приоритеты курсантов существенно изменяются и первостепенными становятся коллективные и общественные интересы и цели [1].

Помимо адаптационного процесса на стратегии преодоления конфликтов влияют индивидуально-личностные особенности. Так, курсанты, склонные к тревогам либо к невротическим защитным реакциям, не стремятся отстаивать собственные интересы, а предпочитают уступать более сильному сопернику. Навыки самопознания и рефлексии, потребность в получении качественных знаний в учебно-про-

фессиональной деятельности способствуют эффективному преодолению конфликтов, тогда как агрессивному реагированию способствует неконформность курсанта. Склонные к несоблюдению социальных норм курсанты в ситуации конфликта демонстрируют действия, направленные на причинение физического или психологического вреда сопернику [8]. Кроме того, среди курсантов военных вузов причинами конфликтов являются ситуации, связанные с учебной деятельностью, например несдача экзамена, угроза отчисления, неудовлетворительные оценки. Большую роль играет психологическая несовместимость с отдельными членами коллектива; низкая культура взаимоотношений; низкая конфликтологическая культура; фрустрация потребности к неформальному общению; психологические особенности юношеского возраста (борьба за престиж, влияние в коллективе; маскулинность поведения).

Для определения необходимого направления воспитательного процесса нами была изучена эргичность как компонента формально-динамических свойств индивидуальности. В исследовании применялся опросник формально-динамических свойств индивидуальности (ОФДСИ) В. М. Русалова.

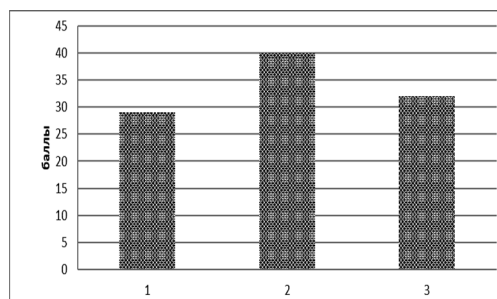


Рис. 1. Гистограмма: анализ эргичности психомоторных, интеллектуальных и коммуникативных аспектов темперамента курсантов. Примечания: 1. ЭРМ – эргичность психомоторная; 2. ЭРИ – эргичность интеллектуальная; 3. ЭРК – эргичность коммуникативная

На представленной гистограмме видно, что присутствуют различия в психомоторной,



интеллектуальной и коммуникативной сферах. Эргичность психомоторная (ЭРМ) – (M=29) в целом характеризует группу как активную, с нормальным мышечным тонусом, средне выраженным стремлением к физическому напряжению и средней мышечной работоспособностью и благоприятно настроенную на обучение.

Если сделать сравнение по трем шкалам, отраженным в гистограмме, необходимо отметить, что наиболее выражена эргичность интеллектуальная.

Эргичность интеллектуальная (ЭРИ) – (M= 40) характеризует группу как коллектив, имеющий высокий уровень интеллектуальных возможностей, высокий уровень способности к обучению.

Эргичность коммуникативная (ЭРК) – (M= 32) говорит о том, что в группе присутствует нормальная потребность в общении, «средний» круг контактов, средневыраженное стремление к установлению новых знакомств, средняя степень общительности, хороший микроклимат и положительное отношение курсантов к общению друг с другом.

Отметим, что эффективность модели воспитательного процесса, направленного на формирование умений предупреждать и разрешать конфликты, а в частности на формирование конфликтологической культуры в коллективе курсантов рассмотрена в работе Д. В. Давыдова [2].

Е. А. Иванов, С. В. Марихин, Л. В. Шабапов при исследовании адаптационной конфликтности и коммуникативных способностей курсантов военного института пришли к выводу, что курсанты быстро и точно ориентируются в ситуациях межличностного взаимодействия, стремятся понять партнера с учетом требований конкретной ситуации [4].

Воспитательный процесс должен носить системный и плановый характер. Работа заключалась в организации коллективной, служебной и досуговой деятельности, проводились различные воспитательные мероприятия, такие как этические беседы, диспуты, тренинговые занятия по конструктивному общению,

моделированию конфликтных ситуаций. В ходе реализации указанной модели авторы исследования пришли к выводу, что полученные курсантами и необходимые знания, умения регулировать свое эмоциональное состояние и конструктивно разрешать возникающие противоречия оказали положительное влияние на динамику межгрупповых и межличностных отношений [2; 7].

Проведенное эмпирическое исследование позволило найти дальнейшее направление для теоретического изучения факторов, определяющих поведенческие стратегии курсантов в конфликтных ситуациях. Практическое применение полученных результатов обуславливает целенаправленную подготовку и реализацию учебно-воспитательных программ по формированию навыков преодоления курсантами конфликтных ситуаций, а также разработку рекомендаций для специалистов по проведению эффективной работы с курсантами. Все это определяет перспективу для дальнейшего исследования проблемы и последующих исследований в этом направлении.

АННОТАЦИЯ

Статья направлена на изучение доминирующих стратегий поведения курсантов при разрешении конфликтных ситуаций в учебно-профессиональной деятельности. Актуальность темы обусловлена недостаточным изучением этапа социализации, особенно у курсантов первого курса военного института, проявляющегося в интенсивном формировании ценностных ориентаций и идеалов, развитии коммуникативной сферы, формировании опыта поведения в конфликтных ситуациях. Задачи направлены на изучение доминирующих стратегий поведения курсантов при разрешении ими конфликтных ситуаций и понимание причин проявления у них деструктивных стратегий поведения в конфликте.

Ключевые слова: учебно-профессиональная деятельность, конфликт, стратегии поведения, курсант военного института.

SUMMARY

The article is aimed at studying the dominant strategies of behavior of cadets in resolving



conflict situations in educational and professional activities. The relevance of the topic is due to the insufficient study of the socialization stage, especially among the cadets of the first year of the military institute, which manifests itself in the intensive formation of value orientations and ideals, the development of the communicative sphere, the formation of experience of behavior in conflict situations. The tasks are aimed at studying the dominant strategies of behavior of cadets in the resolution of conflict situations, and understanding the reasons for their manifestation of destructive strategies of behavior in conflict.

Key words: educational and professional activity, conflict, strategy of behavior, cadet of military institute.

ЛИТЕРАТУРА

1. Баландина Т. М. Кузнецов Н. И. Особенности социальной адаптации курсантов современного военного института // Вестник саратовского государственного социально-экономического университета. – Саратов. – 2018. – № 4. – С. 166–171.
2. Давыдов Д. В. Особенности организации воспитательного процесса курсантов военных вузов, направленного на формирование конфликтологической культуры // Научно-информационный журнал армия и общество. – 2013. – № 3. – С. 58–64.
3. Емельянов С. М. Конфликтология: учебник и практикум для академического бакалавриата. – М.: Издательство Юрайт. – 2018. – 322 с.
4. Иванов Е. А., Марихин С. В., Шабанов Л. В. Адаптационная конфликтность и формирование коммуникативных способностей у студентов и курсантов российских вузов // Вестник ЛГУ им. А. С. Пушкина. – 2019. – № 2. – С. 231–238.
5. Чигрина И. Ю. Проблемы адаптации курсантов первого года обучения высших военных учебных заведений // Теория и практика общественного развития. – 2014. – № 11. – С. 69–72.
6. Яхеева В. Ф. Педагогическое стимулирование курсантов к преодолению трудно-

стей взаимодействия в процессе обучения в военном вузе // Вестник КГУ им. Н. А. Некрасова. – 2015. – Т. 21. – С. 120–122.

7. Хусаинова С. В. Мухаметзянов И. Ш. Исследование особенностей психологической защищенности участников образовательных отношений // Человек и образование. – 2017. – № 2 (51). – С. 29–33.

8. Khusainova S. V. [и др.] The Development of Self-Government of the Student in the Educational Process // International Journal of Environmental and Science Education. – 2016. – Т. 11. – № 15. – С. 8154-8162.

9. Khusainova S. V. [и др.] Adaptive Model of Psychological and Pedagogical Support of Professional Training of Students // Revista ESPACIOS. – 2018. – Vol. 39 (05). – 2018. – P. 22.



М. В. Борцова, С. Д. Некрасов

УДК 159.9.07

ВЛИЯНИЕ ОРГАНИЗОВАННЫХ ЗАНЯТИЙ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ЭЛЕКТРОННЫХ ГАДЖЕТОВ НА РАЗВИТИЕ НАЧАЛЬНЫХ ФОРМ ОТВЕТСТВЕННОСТИ ДОШКОЛЬНИКА

Исследователи отмечают (М. В. Борцова, Л. И. Божович, О. Ю. Гроголева, Л. И. Деметий, В. С. Мухина, Т. В. Наумова, Р. С. Немов, Н. В. Ковалёва, Н. А. Коник, С. Д. Некрасов и др.), что сегодня многие пользователи начинают использовать электронные гаджеты в детском возрасте, поэтому актуализируются проблемы воспитания активности, ини-



циативности, самостоятельности детей дошкольного возраста, оптимизации регулирования использования ребенком информационно-образовательной среды [1–10]. Государственной программой Российской Федерации «Развитие образования» определена цель увеличить долю общеобразовательных организаций, использующих элементы открытой информационно-образовательной среды «Российская электронная школа», в общем количестве общеобразовательных организаций. В связи с этим особую значимость приобретают исследования становления, развития начальных форм ответственности дошкольников в условиях образовательной среды с использованием электронных гаджетов.

Начальные формы ответственности ребенка дошкольного возраста рассматриваем как свойства личности дошкольника, проявляющиеся в осознанном, инициативном, самостоятельном решении игровых задач, определяющих игровую успешность и относящихся не только к соблюдению правил, осознания уровня сложности и времени достижения результата в игре, но и к пониманию возможных трудностей и эмоционального переживания процесса и результата своего участия в игре [3]. Игра для ребенка, в том числе с применением электронных гаджетов, является ведущим видом деятельности, которая способствует развитию начальных форм ответственности как новообразований психики.

Целью исследования было изучение сформированности начальных форм ответственности как критерия школьной зрелости у детей дошкольного возраста и возможности ее формирования на игровых занятиях с использованием электронных гаджетов в условиях дошкольных образовательных учреждений (ДОУ).

Можно предположить, что игра, реализация которой осуществляется в условиях детского сада с использованием электронных гаджетов, может служить развитию личностных свойств ребенка, относящихся к начальным формам ответственности как компоненту школьной зрелости.

Поиск эмпирических подтверждений гипотезы исследования осуществлен с октября

по май. Выборку составили дети подготовительной группы детского сада ст. Переясловской Краснодарского края ($n = 40$) и их родители ($n = 78$). Использовались методики: «Задание с пятницы на понедельник» М. В. Матюхиной и Г. С. Яриковой; экспертная оценка «Начальные формы ответственности», «Ориентационный тест школьной зрелости» А. Керна и Я. Йирасека, тест психосоциальной зрелости С. А. Банковой [3; 13], опросник «Сведения об использовании ребенком электронных гаджетов», опросник для родителей «Родитель – Ребенок – Электронный гаджет» М. В. Борцовой и С. Д. Некрасова [7]. Для анализа использовались математические методы: протоколирование в EXCEL, описательные статистики, статистические критерии и др. [11, 12].

Опишем полученные эмпирические факты.

Выявлено, что использование гаджетов для многих дошкольников чаще всего контролирует мать ребенка (59%), в части случаев для контроля подключается отец (51%), редко в семье контроль осуществляет только отец ребенка (9%).

Скорее всего мать больше отца ребенка является главным регулятором использования им гаджетов, так как она больше уделяет внимания свободному времени ребенка, а отец считает больше материнской функцией, чем своей, участие в воспитании ребенка, относящейся к соблюдению правил использования гаджетов ребенком. Запрет пользоваться электронным гаджетом связан с мнением родителей о том, что ребенок будет проводить много времени с гаджетом, что может нанести вред зрению и приведет ребенка к знакомству с «недетскими» сайтами.

Выявлены три группы родителей, отличающихся уровнем регламентирования использования электронных гаджетов ребенком: «уровень без ограничений» (42%), «уровень сочетания ограничений и запретов» (46%), «уровень запрета» (13%). Выборка дошкольников дифференцирована на группы: «занятия с гаджетами» (20 человек), «занятия без гаджетов» (20 человек).



Для группы «занятия с гаджетами» была разработана специальная программа игровой деятельности «Формирование ответственности как критерия школьной зрелости на игровых занятиях с использованием электронных гаджетов» (далее «Программа») [9], направленная на развитие начальных форм ответственности личности дошкольника. С группой «занятия без гаджетов» занятия проводились по обычной программе дошкольного воспитания.

Специальная программа игровой деятельности с использованием электронных гаджетов реализовывалась для группы детей «занятия с гаджетами» педагогом-психологом. Проведен цикл систематических игровых занятий с использованием электронных гаджетов (два занятия в неделю).

Игровые занятия по «Программе» были направлены на развитие активности и ответственности ребенка, на развитие способности к рефлексии результатов выполнения заданий, сравнения их с достижениями других детей. Содержание занятий было опосредованно связано с требованиями родителей к использованию ребенком электронных гаджетов (планирование режима дня ребенка, выполнения домашних заданий, прогулок, игр, приучение к дисциплинированности, обязательности и так далее).

В начале работы по «Программе» с помощью экспертных оценок «Начальные формы ответственности» измерены показатели начальных форм ответственности, при помощи методики «Ориентационный тест школьной зрелости» измерены показатели школьной зрелости детей групп «занятия с гаджетами» и «занятия без гаджетов» (рис. 1 и рис. 2).

Выявлено, что уровни начальной формы ответственности в начале «Программы» детей разных групп статистически значимо не различаются. Это свидетельствует о том, что значения ответственности детей групп «занятия с гаджетами» и «занятия без гаджетов» приблизительно однородные.

После работы по «Программе» с помощью экспертных оценок «Начальные формы ответ-



Рис. 1. Распределение уровней ответственности в начале «Программы»

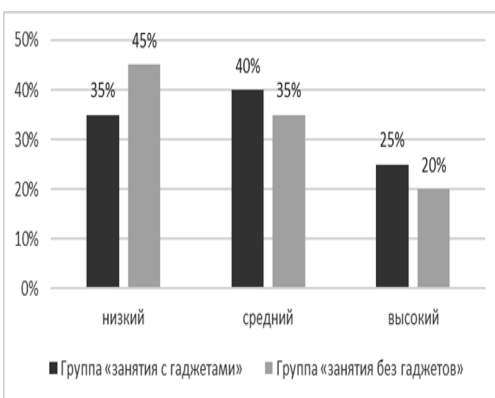


Рис. 2. Распределение уровней школьной зрелости в начале «Программы»

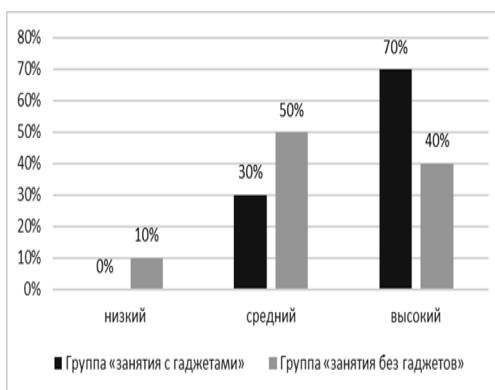


Рис. 3. Распределение уровней ответственности после «Программы»



ственности» измерены показатели начальных форм ответственности и при помощи методики «Ориентационный тест школьной зрелости» измерены показатели школьной зрелости детей групп «занятия с гаджетами» и «занятия без гаджетов» (рис. 3 и рис. 4).

Выявлено, что в начале и в конце «Программы» распределение уровней начальных форм ответственности детей группы «занятия с гаджетами» статистически значимо ($p < 0,05$), уменьшились проценты детей со средним уровнем ответственности и увеличились проценты с высоким уровнем ответственности. Уровни ответственности детей группы «занятия без гаджетов» статистически значимо не различаются.

Выявлено, что в начале и в конце «Программы» распределение уровней школьной зрелости детей группы «занятия с гаджетами» статистически значимо ($p < 0,01$), уменьшились проценты детей с низким и средним уровнем школьной зрелости и увеличились проценты с высоким уровнем школьной зрелости.

Для детей группы «занятия без гаджетов» статистически значимо ($p < 0,05$) уменьшились проценты детей с низким уровнем школьной зрелости, и увеличились проценты с высоким уровнем школьной зрелости.

После работы по «Программе» с помощью методик «Изучение саморегуляции» и «Задание с пятницы на понедельник» измерены показатели личностных свойств, относящихся к ответственности, детей групп «занятия с гаджетами» и «занятия без гаджетов» (рис. 5).

Выявлено, что статистически значимо ($p < 0,05$) больше процент детей группы «занятия с гаджетами», чем группы «занятия без гаджетов» по показателям «целеустремленность», «саморегуляция», «самоконтроль», «самостоятельность», «инициативность».

Специально организованные занятия с воспитанниками детского сада с использованием электронных гаджетов оказывают влияние на развитие личностных свойств ребенка, относящихся к начальным формам ответственности как компоненту школьной зрелости. Орга-



Рис. 4. Распределение уровней школьной зрелости после «Программы»



Рис. 5. Распределение показателей личностных свойств, относящихся к ответственности после «Программы»

низованное сопровождение развития свойств личности дошкольника как воспитателем детского сада, так и родителем ребенка, посредством оптимизации игровых занятий, развивающих игр, интерактивных занятий с использованием электронных гаджетов будет способствовать развитию следующих элементов ответственности дошкольника: целеустремленность, саморегуляция, самоконтроль, самостоятельность, инициативность в решении игровых и учебных задач.

АННОТАЦИЯ

Актуальность проблемы исследования определяется противоречиями между необходимостью оптимизации игровых занятий для реше-



ния практических задач подготовки воспитанников детского сада к обучению в школе и слабым научным и методическим обеспечением современных развивающих игровых видов деятельности с дошкольниками, в том числе с увеличивающимся применением электронных гаджетов. В статье представлены результаты исследования формирования ответственности как критерия школьной зрелости в зависимости от включенности детей в специально организованный процесс игровой деятельности, с использованием электронных гаджетов.

Ключевые слова: начальные формы ответственности ребенка, ответственность как критерий школьной зрелости, дошкольный возраст, игровые и учебные задачи, использование дошкольником электронных гаджетов.

SUMMARY

The relevance of the research problem is determined by the contradictions between the need to optimize game activities for solving the practical problems of preparing kindergarten pupils for school and the weak scientific and methodological support of modern developing game activities with preschoolers, including the increasing use of electronic gadgets. The article presents the results of a study of the formation of responsibility as a criterion for school maturity depending on the involvement of children in a specially organized process of gaming activity, using electronic gadgets.

Key words: primary forms of responsibility of preschoolers, responsibility as a criterion for maturity for school, preschool age, game and educational tasks, use of electronic gadgets by a preschooler.

ЛИТЕРАТУРА

1. Борцова М. В. Особенности социализации дошкольников, использующих электронные гаджеты // Актуальные вопросы психологии здоровья и психосоматики: материалы междунар. науч.-практ. конф., 24 нояб. 2017 г. / под ред. А. М. Муталимовой. – Махачкала: Сев.-Кав. социальный ин-т. – 2017. – С. 26–31.

2. Борцова М. В. Отношение родителей к использованию дошкольником электронных гаджетов // Человек. Сообщество. Управление. – 2017. – № 3. – С. 68–79.

3. Борцова М. В. Факторы становления начальных форм ответственности личности: дисс. ... канд. психолог. наук. – Краснодар, 2007. – 198 с.

4. Борцова М. В., Жукова А. В., Некрасов С. Д. Особенности развития личностных качеств у дошкольников, различающихся использованием электронных гаджетов [Электронный ресурс] // Общество и личность: гуманистические тенденции в развитии современного общества (памяти проф. Е. Н. Шиянова): материалы V Междунар. науч.-практ. конф. / отв. ред. А. П. Федоровский. – Ставрополь: Сев.-Кав. социальный ин-т, 2017. – С. 116–119. – URL: http://eprints.iliauni.edu.ge/6547/1/K.Kupatadze_19%20May.pdf. (дата обращения: 10.12.2019).

5. Борцова М. В., Коник Н. А. Дети старшего дошкольного возраста и электронные гаджеты // Психолого-педагогические исследования качества образования в условиях инновационной деятельности образовательной организации: материалы X Всероссийской науч.-практ. конф. с междунар. участием, 8–9 апр., 2017 г. – Славянск-на-Кубани: Филиал ФГБОУ ВПО «Кубанский гос. ун-т» в г. Славянске-на-Кубани. – 2017. – С. 272–277.

6. Борцова М. В., Некрасов С. Д. Личностные особенности дошкольников, относящиеся к использованию электронных гаджетов [Электронный ресурс] // Политематический сетевой электронный науч. журн. Кубанского гос. аграрного ун-та. – Краснодар: КубГАУ, 2017. – № 09 (133). – URL: <http://ej.kubagro.ru/2017/09/pdf/13.pdf> (дата обращения: 10.12.2019).

7. Борцова М. В., Некрасов С. Д. Ребенок и гаджеты: практикум. – Краснодар: Кубанский гос. ун-т, 2020. – 30 с.

8. Ковалева Н. В., Борцова М. В. Особенности формирования субъектной идентичности личности в дошкольный период [Электронный ресурс] // Вестник Адыгейского гос. ун-та. Сер. 3. Педагогика и психология. –



2018. – № 3 (223). – С. 106–113. – URL: <http://www.vestnik.adygnet.ru/>; <http://pedagog.adygnet.ru> (дата обращения: 04.12.2019).

9. Коник Н. А. Формирование ответственности как критерия школьной зрелости на игровых занятиях с использованием электронных гаджетов [Электронный ресурс]. – URL: http://wiki.iro23.info/images/2/25/IP2017_DOO_5_Krasnoarmeiskiy_MDAOUDSK60_Konik_passport.pdf (дата обращения: 04.12.2019).

10. Наумова Т. В. Обучение дошкольников навыкам психомоторной саморегуляции в информационно-образовательной среде // Гуманитарные науки. – 2019. – № 4 (48). – С. 167–174.

11. Некрасов С. Д. Как составить психологический портрет человека [Электронный ресурс]: учеб.-метод. пособие. – Краснодар: Кубанский гос. ун-т, 2016. – 67 с. – URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=26365750> (дата обращения: 10.11.2019).

12. Некрасов С. Д. Математические методы в психологии (MS Excel) [Электронный ресурс]: учеб. пособие. – Краснодар: Кубанский гос. ун-т, 2014. – 148 с. – URL: <http://docspace.kubsu.ru/docspace/handle/1/295> (дата обращения: 10.11.2019).

13. Урунтаева Г. А. Практикум по психологии дошкольника: учеб. пособие. – М.: Академия, 2015. – 368 с.



И. В. Султанова, А. А. Мамонова

УДК 159.9.072

ВЛИЯНИЕ ЛИЧНОСТНЫХ ХАРАКТЕРИСТИК ДЕТЕЙ ПОДРОСТКОВОГО ВОЗРАСТА НА ФОРМИРОВАНИЕ ИНТЕРНЕТ-ЗАВИСИМОГО ПОВЕДЕНИЯ

Наряду с тем, что существуют значимые преимущества интернет-контента, такие как его удобство, доступность, широкомасштабность, обостряется проблема, связанная с проявлениями массового Интернет-зависимого поведения [1]. Подростки в силу своих возрастных особенностей, таких как незрелость, эмоциональная нестабильность, являются более чувствительными, прежде всего, к негативному воздействию. Активная вовлеченность в интернет-среду оказывает особое влияние на различные сферы жизнедеятельности лиц подросткового возраста. Начинают проявляться низкая успеваемость, повышается уровень тревожности, связанной с межличностными отношениями со сверстниками и родителями.

На современном этапе изучения феномена интернет-зависимости еще не сложилось единого понимания представленного явления. В научной литературе также можно встретить понятия «зависимость от Интернета», «интернет-аддикция», а также «интернет-зависимое поведение» [3].

Последние несколько лет сеть Интернет становится более востребованной и популярной для использования его информационной, коммуникационной, игровой и даже экзистенциальной стороны и именно Интернет выходит на первый план в жизнедеятельности большинства людей. Это очень существенный и сильный по степени воздействия фактор, определяющий развитие и формирование личностных черт детей и подростков [4].



Целью статьи выступает изучение влияния личностных характеристик подростков на формирование интернет-зависимого поведения.

С целью изучения влияния личностных характеристик детей подросткового возраста на формирование интернет-зависимого поведения было проведено эмпирическое исследование. В нашем исследовании приняло участие 45 подростков – учащихся 6–9 классов (11–14 лет) ГБОУ «СОШ № 55» г. Севастополя. Из них 20 – девушки (44,4 %), 25 – юноши (55,6 %).

По результатам диагностики, направленной на выявление компьютерной игровой зависимости и определения подростков, находящихся в группе риска, с помощью теста на интернет-аддикцию для подростков (в модификации И. А. Конигиной) [2, с. 83] нами получены следующие количественные показатели, которые представлены на рис. 1.

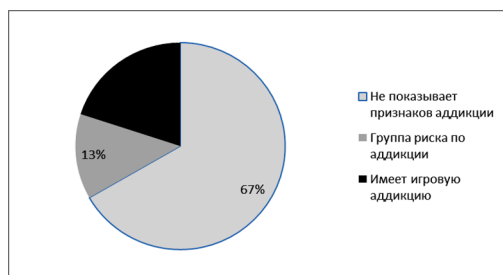


Рис. 1. Распределение респондентов по степени выраженности аддиктивного поведения

Результаты теста позволяют сделать следующие выводы: признаки ярко выраженной зависимости от компьютерных игр проявляют 20,0 % (10 человек) испытуемых; в группе риска, состоящей из детей подросткового возраста со средней выраженностью аддиктивного поведения, находятся 13,3 % (5 человек) испытуемых; не проявляют признаков аддиктивного поведения 66,7 % (30 человек) испытуемых.

Согласно полученным результатам, у 80 % испытуемых первые пробы компьютерных игр состоялись в период между 5 и 7 годами жизни. На сегодняшний день все 100 % ис-

пытуемых в той или иной степени увлекаются компьютерными играми. Для подростков, проявляющих признаки аддиктивного поведения и находящихся в группе риска, характерна ежедневная игра от 2 до 7 часов с игровыми предпочтениями, направленными на ролевые онлайн-игры. Так, 33,3 % (15 человек) испытуемых играют ежедневно – это подростки с высоким и средним уровнем интернет-зависимости, 24,5 % (11 человек) играют два раза в неделю, 24,5 % (11 человек) играют один раз в неделю и 17,9 % (8 человек) играют один раз в месяц.

60 % (27 детей) посещают Интернет, чтобы удовлетворить потребность в игре, 33 % предпочитают общение в чатах и социальных сетях и только 7 % посещают Интернет с целью поиска информации.

По итогам методики теста «Шкала Интернет-зависимости С. Х. Чена» [7] в адаптации К. А. Феклисова были получены следующие результаты, которые отражены в табл. 1.

Таблица 1

Распределение респондентов по степени выраженности Интернет-зависимости

Уровень Интернет-зависимости	Количество респондентов (чел.)	Соотношение респондентов к общей выборки (%)
Высокий	8	17,8 %
Средний	7	15,5 %
Низкий	30	66,7 %

Как видно из результатов исследования, высокий уровень интернет-зависимости выявлен у 17,8 % школьников (8 человек), что проявляется в неспособности отвлечься даже на короткое время от компьютерных игр в Интернете, от стремления к поиску неупорядоченной информации в сети или от просмотра сообщений в социальных сетях. Они, как правило, довольно пренебрежительно относятся к собственному здоровью. Из-за постоянного «просиживания» в Интернете происходит резкое снижение длительности сна. Они плохо питаются из-за снижения аппетита, возможно употребление энергетических напитков и кофе.



Таблица 2

Результаты исследования основных проявлений зависимости у подростков

Показатели основных проявлений зависимости	Высокий и средний уровень Интернет-зависимости	Низкий уровень Интернет-зависимости
	Средний ранг	Средний ранг
Компульсивные симптомы (Com)	20,88	23,98
Симптомы отмены (Wit)	19,31	25,41
Шкала толерантности (Tol)	21,29	23,61
Внутриличностные проблемы и проблемы, связанные со здоровьем (И)	18,69	25,98
Шкала управления временем (ТМ)	16,98	27,54
A-Sym	20,02	24,76
A-RP	17,5	27,07
Общий CIAS	18,24	36,39

Средний уровень интернет-зависимости установлен у 15,5 % учащихся (7 человек). Данным школьникам свойственно стремление проводить как можно большее количество времени в Интернете. Они не могут подолгу находиться в режиме офлайн. Просматривая сообщения в социальных сетях, подолгу «засиживаются» в Интернете. Они склонны к бесконечному, чаще бесцельному, путешествию по Всемирной паутине. Впоследствии у данных подростков возможен риск возникновения высокого уровня интернет-зависимого поведения.

У 66,7 % подростков (30 человек) выявлен низкий уровень интернет-зависимости. Данные подростки свободно могут обходиться без Интернета и контролировать свое время нахождения в нем.

На основании результатов исследования интернет-зависимости подростков по методике С. Х. Чена, испытуемые были разделены на две группы:

1 группа – подростки с высоким и средним уровнем интернет-зависимости, общее количество: 15 человек;

2 группа – подростки с низким уровнем интернет-зависимости, общее количество: 30 человек.

Методика С. Х. Чена позволяет выяснить основные проявления зависимости у подростков: наличие компульсивных симптомов (Com) и симптомов отмены (Wit), толерантность

(Tol), присутствие внутриличностных проблем и проблем, связанных со здоровьем (И), и способность управлять временем (ТМ). Помимо шкальных оценок существует два типа надшкальных критериев, а именно: интегральные или ключевые симптомы непосредственно самой интернет-зависимости и критерии негативных последствий использования Интернета [5].

Полученные в ходе исследования результаты основных проявлений зависимости у подростков по методике С. Х. Чена представлены в табл. 2.

В процессе исследования было установлено, что подростки с разным уровнем интернет-зависимости отличаются по показателям «управления временем». Учащиеся с высоким и средним уровнем интернет-зависимости большее количество времени проводят в Интернете, по сравнению с учениками, у которых нет интернет-зависимости. При посещении всемирной паутины у подростков с высоким и средним уровнем интернет-зависимости теряется ощущение времени. Они не замечают, как долго находятся в сети. Они могут зайти в Интернет всего на несколько минут по делу, а выйти через несколько часов.

На следующем этапе исследования была проведена методика Опросник на киберкоммуникативную зависимость А. В. Тончевой



[8]. Обобщенные данные представлены в табл. 3.

Таблица 3

Распределение респондентов по степени выраженности киберкоммуникативной зависимости

Уровень зависимости	Количество респондентов (чел.)	Соотношение респондентов к общей выборки (%)
Высокий	5	11,1 %
Средний	10	22,2 %
Низкий	30	66,7 %

Полученные результаты позволяют сделать вывод о том, что высокий уровень зависимости был выявлен у 11,1 % испытуемых (5 человек), средний – у 22,2 % (10 человек), низкий – у 66,7 % (30 человек).

Исходя из полученных данных, можно сделать вывод о том, что в наше время около трети подростков имеют зависимость от общения в социальных сетях, что сказывается на их повседневной жизни.

По результатам проведенных методик, выборка из 45 подростков была разделена на две группы для дальнейшего экспериментального изучения их личностных особенностей: в первой группе 15 человек – подростки с высоким и средним уровнем интернет-зависимого поведения, во второй группе 30 человек – подростки с низким уровнем интернет-зависимого поведения.

Для изучения личностных особенностей подростков была проведена методика «Личностный опросник Р. Кеттелла для подростков» [6].

Таблица 4

Распределение респондентов в зависимости от наличия Интернет-зависимости по Шкале А – шизотимия (отчужденность) – аффектимия (доброта) +

Личностные особенности	Есть зависимость		Нет зависимости	
	Количество респондентов (чел.)	Соотношение респондентов к общей выборки (%)	Количество респондентов (чел.)	Соотношение респондентов к общей выборки (%)
Шизотимия	9	60	10	33,3
Аффектимия	6	40	20	66,7

Результаты показали, что 33,3 % испытуемых всегда находятся в онлайн-режиме более 2 часов в день. Также подростки часто (22,2 %) испытывают желание использовать социальную сеть и очень часто (26,6 %) раздражаются, когда не имеют доступа к своей странице в социальной сети. Очень часто кричат и ругаются (22,2 %), когда их кто-то отвлекает от пребывания в социальной сети. Подростки (24,5 %) страдают из-за того, что социальная сеть не работает. Треть подростков очень часто (30 %) добавляют в друзья незнакомых им людей и очень часто проверяют свой телефон, чтобы обновить страницу в социальных сетях. Треть подростков всегда (33,3 %) меняют свой социальный статус и часто (30 %) используют социальную сеть, чтобы уйти от проблем в реальности.

Мы можем видеть, что среди подростков с интернет-зависимым поведением у 9 детей (60 %) преобладает скрытность, отчужденность, недоверчивость, необщительность, замкнутость, также трудности в установлении межличностных, непосредственных контактов. Среди подростков, не имеющих зависимости от общения в социальных сетях, у 10 (33,3 %) преобладают эти качества.

У 6 подростков (40 %) с интернет-зависимым поведением выражены факторы общительности, они открыты, готовы к сотрудничеству, внимательны к людям, готовы к совместной работе. Среди испытуемых, не имеющих зависимости от общения в социальных сетях, преобладают эти качества у 20 (66,7 %) подростков.

Результаты проведенной методики представлены ниже на рис. 2.

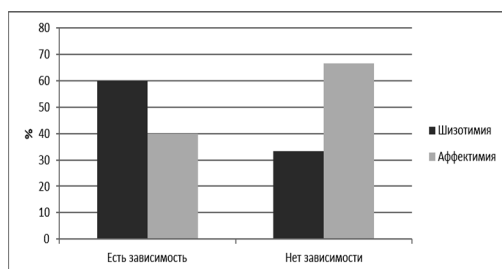


Рис. 2. Распределение респондентов по степени выраженности шкалы Аффектимия и Шизотимия у подростков с Интернет-зависимым поведением и не имеющих зависимости.

По результатам статистического изучения достоверности различия между группами с помощью применения U-критерий Манна-Уитни мы определили, что подростки с интернет-зависимым поведением, что подростки, имеющие зависимость от общения в социальных сетях, менее общительны, чем подростки, не имеющие интернет-зависимость.

Из таблицы видно, что среди подростков с интернет-зависимым поведением у 8 (53,3 %) преобладает эмоциональная неустойчивость, импульсивность; испытуемые находятся под влиянием чувств, легко расстраиваются, неустойчивы в интересах, имеют переменчивое настроение. А среди подростков, не имеющих зависимости от общения в социальных сетях, у 10 (33,3 %) преобладают эти качества.

У 7 (46,7 %) подростков с интернет-зависимым поведением выражена эмоциональная устойчивость, выдержанность; испытуемые устойчивы в интересах, работоспособны, ориентированы на реальность. А среди испытуемых, не имеющих зависимости от общения в социальных сетях, преобладают эти качества у 20 (66,7 %) подростков.

Результаты проведенной методики представлены ниже на рис. 3.

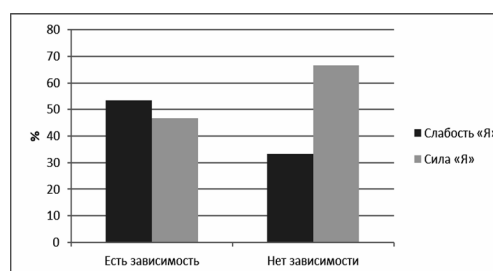


Рис. 3. Распределение респондентов по степени выраженности шкалы С у подростков с Интернет-зависимым поведением и не имеющих зависимости

С помощью применения U-критерия Манна-Уитни мы определили, что подростки, имеющие зависимость от общения в социальных сетях, менее эмоционально устойчивы, чем подростки, не имеющие Интернет-зависимость.

Среди подростков с интернет-зависимым поведением 8 (53,3 %) склонны к непостоянству, неорганизованны, безответственны, импульсивны. Среди подростков, не имеющих зависимости от Интернета, у 12 (40 %) преобладают эти качества.

У 7 (46,7%) подростков с интернет-зависимым поведением выражена добросовестность, ответственность, стабильность, уравновешенность. А среди испытуемых, не имеющих зависимости от Интернета, преобладают эти качества у 18 (60 %).

Результаты проведенной методики представлены ниже на рис. 4.

Таблица 5

Распределение респондентов в зависимости от наличия Интернет-зависимости по Шкале С – слабость «Я» (эмоциональная неустойчивость) – сила «Я» (эмоциональная устойчивость) +

Свойства личности	Есть зависимость		Нет зависимости	
	Количество респондентов (чел.)	Соотношение респондентов к общей выборки (%)	Количество респондентов (чел.)	Соотношение респондентов к общей выборки (%)
Слабость «Я»	8	53,3	10	33,3
Сила «Я»	7	46,7	20	66,7



Таблица 6

Распределение респондентов в зависимости от наличия интернет-зависимости по Шкале G – слабость «Сверх-Я» (недобросовестность) – сила «Сверх-Я» (совестливость) +

Свойства личности	Есть зависимость		Нет зависимости	
	Количество респондентов (чел.)	Соотношение респондентов к общей выборки (%)	Количество респондентов (чел.)	Соотношение респондентов к общей выборки (%)
Слабость «Сверх-Я»	8	53,3	12	40
Сила «Сверх-Я»	7	46,7	18	60

Таблица 7

Распределение респондентов в зависимости от наличия Интернет-зависимости по Шкале O – гипертимия (самоуверенность) – гипотимия (склонность к чувству вины) +

Свойства личности	Есть зависимость		Нет зависимости	
	Количество респондентов (чел.)	Соотношение респондентов к общей выборки (%)	Количество респондентов (чел.)	Соотношение респондентов к общей выборки (%)
Самоуверенность	5	33,3	22	73,3
Склонность к чувству вины	10	66,7	8	26,7

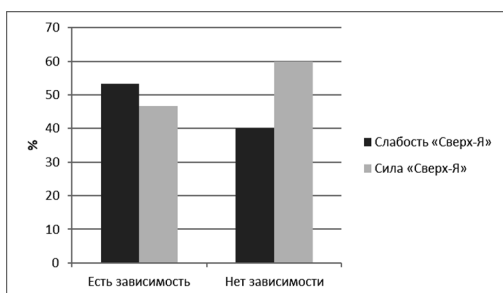


Рис. 4. Распределение респондентов по степени выраженности шкалы G у подростков с Интернет-зависимым поведением и не имеющих зависимости

С помощью применения U-критерия Манна-Уитни мы подтвердили, что подростки, имеющие зависимость от Интернета, менее совестливы, чем подростки, не имеющие зависимость.

По результатам исследования видно, что среди подростков с интернет-зависимым поведением 10 (66,7 %) имеют склонность к чувству вины, ранимы, подвержены настроению, не уверены в себе. А среди подростков, не имеющих зависимости от Интернета, у 8 (26,7 %) преобладают эти качества.

У 5 (33,3 %) подростков с интернет-зависимым поведением выражена беспечность, самонадеянность, жизнерадостность уверенность в себе и своих силах. А среди испытуемых, не имеющих зависимости, преобладают эти качества у 22 (73,3 %) подростков.

Результаты проведенной методики представлены ниже на рис. 5.

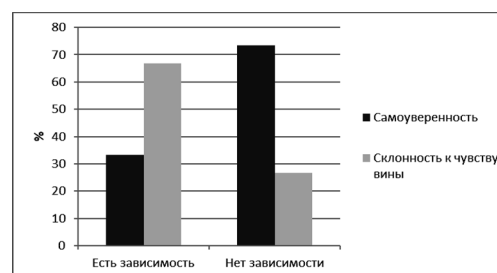


Рис. 5. Распределение респондентов по степени выраженности шкалы O у подростков с Интернет-зависимым поведением и не имеющих зависимости

С помощью применения U-критерия Манна-Уитни мы подтвердили, что подростки, имеющие зависимость от Интернета, менее самоуверенны, чем подростки, не имеющие зависимость.



Таблица 8

Распределение респондентов в зависимости от наличия Интернет-зависимости по Шкале Q2 – социабельность (зависимость) – самодостаточность (самостоятельность) +

Свойства личности	Есть зависимость		Нет зависимости	
	Количество респондентов (чел.)	Соотношение респондентов к общей выборки (%)	Количество респондентов (чел.)	Соотношение респондентов к общей выборки (%)
Социабельность	6	40	8	26,7
Самостоятельность	9	60	22	73,3

Исходя из представленных результатов видно, что среди подростков с интернет-зависимым поведением 6 (40 %) зависимы от мнения и требований группы, социабельны, следуют за общественным мнением, имеют низкую самостоятельность, ориентируются на социальное одобрение. А среди подростков, не имеющих зависимости, у 8 (26,7 %) преобладают эти качества.

У 9 (60 %) подростков с интернет-зависимым поведением выражена независимость,

ориентация на собственные решения, самостоятельность, находчивость, стремление иметь собственное мнение. А среди испытуемых, не имеющих зависимости от Интернета, преобладают эти качества у 22 (73,3 %) подростков.

Результаты проведенной методики представлены ниже на рис. 6.

С помощью применения U-критерия Манна-Уитни мы подтвердили, что подростки, имеющие зависимость от Интернета, менее самостоятельны, чем подростки, не имеющие зависимость.

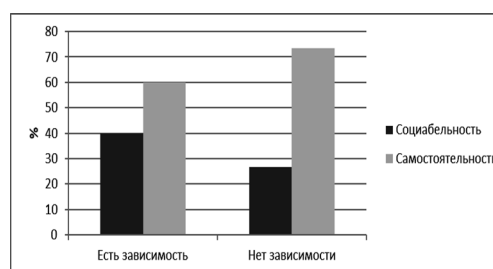


Рис. 6. Распределение респондентов по степени выраженности шкалы Q2 у подростков с интернет-зависимым поведением и не имеющих зависимости

Из таблицы, на которой представлены результаты, видно, что среди подростков с интернет-зависимым поведением 8 (53,3 %) имеют низкую дисциплинированность, зависят от настроения, не умеют контролировать свои эмоции и поведение. А среди подростков, не имеющих зависимости, у 12 (40 %) преобладают эти качества.

У 7 (46,7 %) подростков с интернет-зави-

Таблица 9

Распределение респондентов в зависимости от наличия интернет-зависимости по Шкале Q3 – импульсивность (низкий самоконтроль) – контроль желаний (высокий самоконтроль)

Свойства личности	Есть зависимость		Нет зависимости	
	Количество респондентов (чел.)	Соотношение респондентов к общей выборки (%)	Количество респондентов (чел.)	Соотношение респондентов к общей выборки (%)
Импульсивность	8	53,3	12	40
Контроль желаний	7	46,7	18	60



симым поведением выражена целенаправленность, сильная воля, умение контролировать свои эмоции и поведение. А среди испытуемых, не имеющих зависимости, преобладают эти качества у 18 (60 %) подростков.

Результаты проведенной методики представлены ниже на рис. 7.

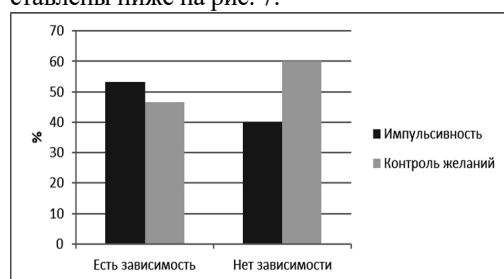


Рис. 7. Распределение респондентов по степени выраженности шкалы Q3 у подростков с Интернет-зависимым поведением и не имеющих зависимости

Исходя из полученных данных, с помощью применения U-критерия Манна-Уитни мы подтвердили, что подростки, имеющие зависимость от Интернета, более импульсивны, чем подростки, не имеющие интернет-зависимость.

Таким образом, данные, полученные в результате диагностического исследования личностных особенностей подростков с интернет-зависимым поведением, а также результаты статистической обработки этих данных свидетельствуют о том, что подростки, имеющие интернет-зависимое поведение, отличаются от подростков, не имеющих киберкоммуникативной зависимости, более низкой самооценкой, отчужденностью, эмоциональной неустойчивостью, недобросовестностью, зависимостью от мнения других и низким самоконтролем

АННОТАЦИЯ

В данной статье исследуется проблема интернет-зависимого поведения у подростков, приведены результаты экспериментального исследования по данной теме и сделаны необходимые выводы.

Ключевые слова: интернет-зависимое поведение, подростковый возраст, киберкоммуникативная зависимость, игровая зависимость, личностные характеристики.

SUMMARY

This article examines the problem of Internet-dependent behavior in adolescents, presents the results of an experimental study on this topic and makes the necessary conclusions.

Key words: Internet-dependent behavior, teenage years, cybercommunication addiction, gaming addiction, personal characteristic.

ЛИТЕРАТУРА

1. Войскунский А. Е. Симпозиум по проблеме зависимости от Интернета // Вопросы психологии. – М.: Педагогика, 2009. – № 4. – С. 165–167.

2. Дмитриев М. Г., Белов В. Г., Парфенов Ю. А. Психолого-педагогическая диагностика делинквентного поведения у трудных подростков. (Части 1–3). – СПб.: ЗАО «ПОНИ», 2010. – 316 с.

3. Егоров А. Ю., Кузнецова Н., Петрова Е. Особенности личности подростков с Интернет-зависимостью // Вопросы психического здоровья детей и подростков. – 2005. – Т. 5. – № 2. – С. 20–27.

4. Лоскутова В. А. Интернет-зависимость как форма нехимических аддитивных расстройств. – Новосибирск, 2004. – 107 с.

5. Мальгин В. Л. Интернет-зависимое поведение. Критерии диагностики, личностно-характерологические факторы риска формирования, профилактика и психотерапия: сб. материалов Всерос. науч.-практ. конф. с международ. участием «Клиническая психология в здравоохранении и образовании». – 2011. – Т. 24. – С. 36–41.

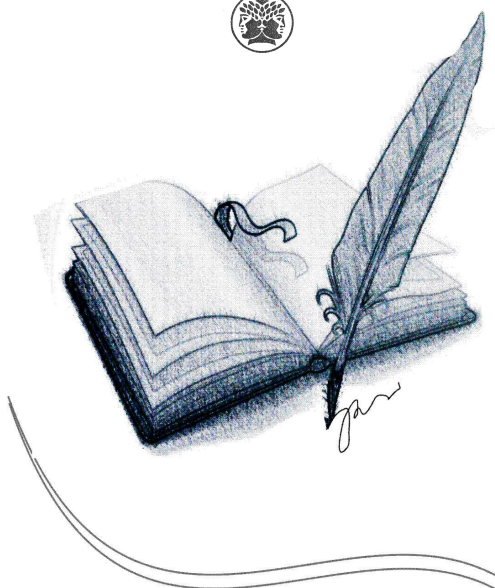
6. Методика 14 PF, 142 вопроса. Тест-опросник Кеттелла для подростков. [Электронный ресурс] // Психология счастливой жизни. – URL: <http://psycabi.net/testy/693>.

7. Мальгин В. Л. [и др.]. Методологические подходы к раннему выявлению Интернет-зависимого поведения [Электронный ресурс] // Мед. психология в России: электрон. науч. журн. – 2011. – № 6. – URL: <http://medpsy.ru>.

8. Тончева А. В. Диагностика киберкоммуникативной зависимости // Вестник евразийской науки. – 2012. – № 4 (13). – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/diagnostika-kiberkommunikativnoy-zavisimosti> (дата обращения: 11.04.2020).



НАШИ АВТОРЫ



Абдуллин Асат Гиниятович – доктор психологических наук, профессор, Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет, г. Челябинск

Артемяева Татьяна Васильевна – кандидат психологических наук, доцент, Казанский (Приволжский) федеральный университет

Боблетер Диана Асатовна – кандидат филологических наук, Венский университет, Австрия

Борцова Мирослава Владимировна – кандидат психологических наук, доцент, ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет» филиал в г. Славянске-на-Кубани

Бура Людмила Викторовна – кандидат психологических наук, доцент, Гуманитарно-педагогическая академия (филиал) ФГАОУ ВО «КФУ им. В. И. Вернадского» в г. Ялте

Галимов Равиль Рустямович – аспирант, ФГБНУ «Институт педагогики, психологии и социальных проблем», г. Казань

Глузман Александр Владимирович – доктор педагогических наук, профессор, Гуманитарно-педагогическая академия (филиал) ФГАОУ ВО «КФУ им. В. И. Вернадского» в г. Ялте

Глузман Алина Александровна – кандидат педагогических наук, доцент, Гуманитарно-педагогическая академия (филиал) ФГАОУ ВО «КФУ им. В. И. Вернадского» в г. Ялте

Горбунова Наталья Владимировна – доктор педагогических наук, профессор, директор Гуманитарно-педагогической академии (филиал) ФГАОУ ВО «КФУ им. В. И. Вернадского» в г. Ялте



Гришин Игорь Юрьевич – доктор технических наук, профессор, Гуманитарно-педагогическая академия (филиал) ФГАОУ ВО «КФУ им. В. И. Вернадского» в г. Ялте

Дашкуева Петимат Вахаевна – кандидат педагогических наук, доцент, Чеченский государственный педагогический университет, г. Назрань

Завражин Сергей Александрович – доктор педагогических наук, профессор, Владимирский государственный университет имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых

Заикина Елена Станиславовна – аспирант, ГБОУ ВО «Ставропольский государственный педагогический институт»

Залевская Яна Геннадиевна – аспирант, Гуманитарно-педагогическая академия (филиал) ФГАОУ ВО «КФУ им. В. И. Вернадского» в г. Ялте

Каплунович Илья Яковлевич – кандидат психологических наук, доцент, Новгородский филиал ФГБОУ ВО «Российская академия народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации» (Великий Новгород)

Каплунович Светлана Михайловна – кандидат педагогических наук, доцент, Новгородский филиал ФГБОУ ВО «Российская академия народного хозяйства и государственной службы при Президенте РФ» (Великий Новгород)

Комарова Эмилия Павловна – доктор педагогических наук, профессор, Воронежский государственный технический университет

Красношлыкова Ольга Геннадьевна – доктор педагогических наук, профессор, ГОУ ДПО (ПК) С «Кузбасский региональный институт повышения квалификации и переподготовки работников образования», г. Кемерово

Крымгужина Зулия Зиннатовна – доцент, Сибайский институт Башкирского государственного университета

Кузьмина Анна Сергеевна – кандидат психологических наук, доцент, ФГБОУ ВО «Алтайский государственный университет», г. Барнаул

Кучеренко Светлана Валерьевна – кандидат психологических наук, доцент, Гуманитарно-педагогическая академия (филиал) ФГАОУ ВО «КФУ им. В. И. Вернадского» в г. Ялте

Магомеддибирова Зульпат Абдулгалимовна – доктор педагогических наук, профессор, Чеченский государственный педагогический университет, г. Назрань

Мамонова Анна Алексеевна – студент, Севастопольский государственный университет

Мардасова Татьяна Александровна – кандидат психологических наук, доцент, ФГБОУ ВО «Алтайский государственный университет», г. Барнаул

Мартынюк Ольга Борисовна – кандидат психологических наук, доцент, Гуманитарно-педагогическая академия (филиал) ФГАОУ ВО «КФУ им. В. И. Вернадского» в г. Ялте

Махина Наталья Сергеевна – кандидат педагогических наук, доцент, Воронежский институт развития образования им. Н. Ф. Бунакова



Милькевич Оксана Анатольевна – кандидат педагогических наук, доцент, ГОУ ВО Московской области «Государственный гуманитарно-технологический университет»

Михайлова Тамара Николаевна – кандидат педагогических наук, доцент, Восточно-Сибирский институт МВД России, г. Иркутск

Мосина Мария Олеговна – студентка, Гуманитарно-педагогическая академия (филиал) ФГАОУ ВО «КФУ им. В. И. Вернадского» в г. Ялте

Некрасов Сергей Дмитриевич – кандидат психологических наук, доцент, ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет», г. Краснодар

Переверзев Марк Владимирович – кандидат юридических наук, Гуманитарно-педагогическая академия (филиал) ФГАОУ ВО «КФУ им. В. И. Вернадского» в г. Ялте

Разбеглова Татьяна Павловна – кандидат философских наук, доцент, Гуманитарно-педагогическая академия (филиал) ФГАОУ ВО «КФУ им. В. И. Вернадского» в г. Ялте

Ромаева Наталья Борисовна – доктор педагогических наук, профессор, ГБУ ДПО «Ставропольский краевой институт развития образования, повышения квалификации и переподготовки работников образования»

Садретдинова Мария Вячеславовна – кандидат филологических наук, ГОУ ДПО (ПК) С «Кузбасский региональный институт повышения квалификации и переподготовки работников образования», г. Кемерово

Сафонова Татьяна Николаевна – кандидат педагогических наук, доцент, Муромский институт (филиал) ФГБОУ

ВО «Владимирский государственный университет имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых»

Скрипниченко Вера Владимировна – кандидат педагогических наук, доцент, ФГБОУ ВО «Астраханский государственный университет»

Султанова Ирина Викторовна – кандидат психологических наук, доцент, Севастопольский государственный университет

Тимиргалеева Рена Ринатовна – доктор экономических наук, профессор, Гуманитарно-педагогическая академия (филиал) ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет им. В. И. Вернадского» в г. Ялте

Хребина Светлана Владимировна – доктор психологических наук, профессор, ФГБОУ ВО «Пятигорский государственный университет»

Хрулёва Алина Алексеевна – кандидат педагогических наук, Гуманитарно-педагогическая академия (филиал) ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет им. В. И. Вернадского» в г. Ялте

Хусаинова Светлана Владимировна – кандидат психологических наук, ФГБНУ «Институт педагогики, психологии и социальных проблем», г. Казань

Шефер Инна Валерьевна – проректор по приоритетным направлениям развития образования, ГОУ ДПО (ПК) С «Кузбасский региональный институт повышения квалификации и переподготовки работников образования», г. Кемерово

Юндин Роман Николаевич – кандидат психологических наук, доцент, ФГБОУ ВО «Пятигорский государственный университет»



Юсупов Павел Рафаэлевич –
кандидат психологических наук, доцент,
ФГБОУ ВО «Алтайский
государственный университет»,
г. Барнаул



Уважаемые коллеги!

Гуманитарно-педагогическая академия в г. Ялте Крымского Федерального университета имени В. И. Вернадского приглашает Вас опубликовать статью в научном журнале «Гуманитарные науки».

С 07.12.2015 г. журнал включен в перечень рецензируемых научных изданий **ВАК** по специальностям 19.00.00 – психологические науки и 13.00.00 – педагогические науки.

Журнал входит в систему **РИНЦ** (Российский индекс научного цитирования, лицензионный договор №171-03/2014).

Подписной индекс журнала: **64995**.

Журнал зарегистрирован в Международном Центре ISSN в Париже (идеентификационный номер печатной версии: ISSN 2409-5591), действующем при поддержке ЮНЕСКО и Правительства Франции.

Основные рубрики журнала:

- Психология
- Педагогика

Рабочие языки журнала – русский, английский

Периодичность издания: 4 раза в год.

