



ГУМАНИТАРНЫЕ НАУКИ

Научно-практический журнал
№ 2 (54) / 2021

Главный редактор
Александр Владимирович ГЛУЗМАН



Журнал входит в перечень рецензируемых научных изданий ВАК (Письмо о перечне рецензируемых 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. Ялте, протокол № 5 от 26. 05. 2021 г.

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,
Анна Цимбал,
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 22.06.2021 г.
Формат 70x100 1/16. Бумага офсетная.
Услов. печ. лист. 16,0. Уч.-изд. лист. 18,0.
Тираж 500 экз. Зак. № 8. 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», 2021 г.

Глузман А. В. – доктор педагогических наук, профессор, директор Крымского регионального научного центра Российской академии образования, заведующий кафедрой музыкальной педагогики и исполнительства, 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 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».

Саенков 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 the Crimean Regional Science Center of the Russian Academy of Education, Head of the Department of Musical Pedagogy and Artistic Performance, 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 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>ШТЕЦ А.А.</i>	
Ценности гражданского общества в России XVIII века: эпистемический анализ «Российской азбуки» Екатерины II 10	
<i>УРУСМАМБЕТОВА Л.А.</i>	
Сопровождение школ, функционирующих в неблагоприятных социальных условиях (на примере Кабардино- Балкарской Республики) 17	
<i>СИРАЕВА М.Н.</i>	
Роль неформального образования в проектировании гуманитарной образовательной среды регионального вуза 21	
<i>КАЛАШНИКОВА О.В., СИМОНОВА Г.И.</i>	
Исследовательские умения студентов колледжа: характеристики и индикаторы сформированности 33	
<i>КАПЛУНОВИЧ С.М., КАПЛУНОВИЧ И.Я.</i>	
Технология адаптивного обучения в зоне ближайшего развития как один из путей реализации тьюторской позиции преподавателя вуза 38	
<i>ГРИШИНА Ю. В</i>	
Формирование готовности к профессиональному социально- педагогическому творчеству в контексте компетентного подхода 44	
	МОДЕРНИЗАЦИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ: ТЕНДЕНЦИИ И ВЕКТОРЫ РАЗВИТИЯ
	<i>ГЛУЗМАН А. В., ТИМИРГАЛЕЕВА Р. Р., ПЕРЕВЕРЗЕВ М. В.</i>
	Модель формирования и развития цифровой культуры вуза 51
	<i>ГЛУЗМАН А. А., МЕЗЕНЦЕВА А. И.</i>
	Генезис иноязычной подготовки обучающихся высших гуманитарных образовательных организаций 56
	<i>КАРТАШОВА В. Н., КОКОРИНА В. В.</i>
	Манипулятивная педагогика и интенсивное обучение иностранным языкам 65
	<i>БАХМУТСКАЯ Ю. А., ПАРПУРА О. А.</i>
	Особенности обучения английскому языку студентов бакалавриата экономических направлений подготовки аграрного вуза 71
	<i>МИЛОКУМОВ С. А.</i>
	Развитие конкурентных преимуществ у дизайнеров- графиков в процессе овладения навыками скетчинга 75
	<i>ЛАБА А. А.</i>
	Формирование хормейстерских навыков в процессе групповых занятий по дирижированию 78
	ИНКЛЮЗИВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ XXI ВЕКА: ТЕОРИЯ, ОПЫТ, ПЕРСПЕКТИВЫ
	<i>ЧЕЛНОКОВА Т.А</i>
	Возможности педагогического дизайна в развитии инклюзивного образования 87



КОЖАНОВА Н.С.

Определение особых образовательных потребностей обучающихся с ограниченными возможностями здоровья 92

**ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ
ОСНОВЫ И СОВРЕМЕННЫЕ
ПРАКТИКИ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ
НАУКИ**

*ЛУЧИНКИНА А. И., ЛУЧИНКИНА И. С.,
СИЧКОРИЗ Н. В.*

Особенности эмоционального реагирования личности с сильным типом ВНД на смену реальности ... 101

*НАУМЕНКО Е. А., НАУМЕНКО О. И.,
АБДУЛЛИН А. Г.*

Особенности личностной идентификации молодежи северного региона 107

МОРОЗОВА И. С., МЕДОВИКОВА Е. А.

Отношение к неопределенности в структуре психологической безопасности личности сотрудников промышленных предприятий 113

ЗАЛЕВСКАЯ Я. Г.

Социальное Я как фактор успешной адаптации будущих психологов к профессиональной деятельности 120

**ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ
СОПРОВОЖДЕНИЕ
ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ**

*ЗАХАРОВА Е. М., БЕРНИКОВА С. М.,
СОМОВА М. Ю.*

Профилактика агрессивного поведения старших дошкольников в детском саду 126

АСКАРОВА Д. А.

Исследование особенностей самоотношения у студенческой молодежи с разным уровнем межличностного доверия 133

ПОНОМАРЕВА Е.Ю.

Причины возникновения психологических барьеров у обучающихся высшей школы в понимании предмета познания ... 141

*ХРЕБИНА С.В., ВЛАСЕНКО А.И.,
ПЛУГАРЕВА А.В.*

Роль ценностного отношения студентов в формировании психологической готовности к профессиональной деятельности 146

ДЬЯКОВ С. И.

Семантика свойств мотивационно-ценностной самоорганизации в профессиональной направленности студентов-психологов 153

ЧЕРНАЯ Е. С.

Современные тенденции в изучении маргинальности: все дальше от психологии 158

НАШИ АВТОРЫ 165





COLUMN OF CHIEF EDITOR	
<i>GLUZMAN A. V.</i>	8
HISTORY, THEORY AND METHODOLOGY OF PEDAGOGICAL EDUCATION	
<i>SHTEC A. A.</i> Values of Civil Society in Russia in the 18th Century: An Epistemic Analysis of the “Russian Alphabet” by Catherine II	10
<i>URUSMAMBETOVA L. A.</i> Support of Schools in Unfavorable Social Conditions (on the Example of the Kabardino-Balkar Republic) ...	17
<i>SIRAEVA M. N.</i> The Role of Non-Formal Education in Designing the Educational Environment of Humanities of Regional University	21
<i>KALASHNIKOVA O. V., SIMONOVA G. I.</i> Research Skills of College Students: Characteristics and Indicators of Formation	33
<i>KAPLUNOVICH S. M., KAPLUNOVICH I. Y.</i> Adaptive Learning Technology in the Zone of the Nearest Development as One of the Ways to Implement the Tutor Position of a University Teacher	38
<i>GRISHINA Y. V.</i> Formation of Readiness for Professional Social and Pedagogical Creativity in the Context of a Competence-Based Approach ...	44
MODERNIZATION OF PROFESSIONAL EDUCATION: TRENDS AND DEVELOPMENT VECTORS	
<i>GLUZMAN A. V., TIMIRGALEEVA R. R., PEREVERZEV M. V.</i> Model of the Formation and Development of the Digital Culture of the University	51
<i>GLUZMAN A.A., MEZENTSEVA A.I.</i> Genesis of Foreign Language Training of Students of Higher Educational Organizations of Humanities	56
<i>KARTASHOVA V. N., KOKORINA V. V.</i> Manipulative Pedagogy and Intensive Teaching of Foreign Languages	65
<i>BAKHMUTSKAYA YU.A., PARPURA O.A.</i> Features of English Teaching to Bachelor Students of Economic Training Programs at the Agricultural Higher Education Institution	71
<i>MILOKUMOV S. A.</i> Developing a Competitive Advantage for Graphic Designers in the Process of Mastering Sketching Skills	75
<i>LABA A. A.</i> Formation of Choirmaster Skills in the Process of Group Conducting Lessons	78
INCLUSIVE EDUCATION OF THE XXI CENTURY: THEORY, EXPERIENCE, PROSPECTS	
<i>CHELNOKOVA T. A.</i> Possibilities of Pedagogical Design in the Development of Inclusive Education	87
<i>KOZHANOVA N. S.</i> Determination of Special Educational Needs of Students with Disabilities	92
THEORETICAL AND METHODOLOGICAL BASES AND MODERN PRACTICES OF PSYCHOLOGICAL SCIENCE	
<i>LUCHINKINA A. I., LUCHINKINA I. S., SICHKORIZ N. V.</i> Features of the Emotional Response	

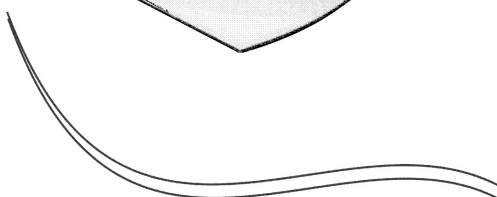
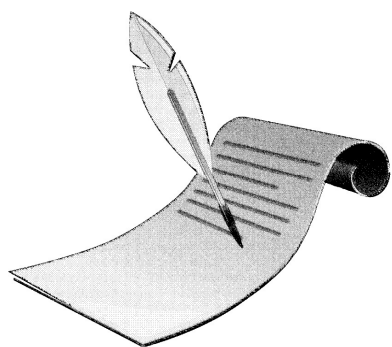


of a Person With a Strong Type of Higher Nervous Activity to the Change of Reality	101	Organization in the Professional Orientation of Psychology Students ..	161
<i>NAUMENKO E. A., NAUMENKO O. N., ABDULLIN A. G.</i>		<i>CHERNAYA E. S.</i>	
Features of Personal Identification of Youth in the Northern Region	107	Current Trends in the Study of Marginality: Moving Farther from Psychology	158
<i>MOROZOVA I. S., MEDOVIKOVA E. A.</i>			
Attitude to Uncertainty in the Structure of the Psychological Safety of the Personality of Employees of Industrial Enterprises	113		
<i>ZALEVSKAYA YA. G.</i>			
Social I As a Factor in the Successful Adaptation of Future Psychologists to Professional Activities	120		
PSYCHOLOGICAL SUPPORT OF THE EDUCATIONAL ENVIRONMENT			
<i>ZAKHAROVA E. M., BERNIKOVA S. M., SOMOVA M. YU.</i>			
Prevention of Aggressive Behavior of Older Preschoolers in Kindergarten	126		
<i>ASKAROVA D.A.</i>			
Research of Features of Self-Attitude Among Students With Different Levels of Interpersonal Trust	133		
<i>PONOMAREVA E. YU.</i>			
The Reasons for the Emergence of Psychological Barriers Among Students of Higher Education in Understanding the Subject of Knowledge	141		
<i>KHREBINA S. V., VLASENKO A. I., PLUGAREVA A. V.</i>			
The Role of Student' Value Attitude in the Formation of Psychological Readiness For Professional Activity	146		
<i>DYAKOV S. I.</i>			
Semantics of the Properties of Motivational-Value Self-			





СТРАНИЦА ГЛАВНОГО РЕДАКТОРА



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

УВАЖАЕМЫЕ ЧИТАТЕЛИ!

Представляем Вашему вниманию второй номер научно-практического журнала «Гуманитарные науки», который включен в Перечень ведущих рецензируемых научных изданий ВАК РФ. Традиционно на страницах нашего журнала размещены статьи по истории и теории педагогики, методологии профессионального и инклюзивного образования, психологическому сопровождению образовательного процесса.

В рубрику журнала *«История, теория и методология педагогического образования»* вошли статьи, в которых ученые из российских вузов предлагают наиболее оптимальные способы проектирования педагогической работы с обучающимися с учетом региональной специфики. Статьи по истории отечественного образования и те, которые посвящены современной системе образования, позволяют увидеть, какие формы преемственности и инноваций оказались наиболее успешными и имеют очевидные положительные результаты в условиях реформирования системы образования.

Статьи из рубрики *«Модернизация профессионального образования: тенденции и векторы развития»* содержат авторские методические разработки по подготовке студентов творческих направлений и оптимизации иноязычной подготовки обучающихся разных направлений. Авторами статей проанализирован опыт преподавания иностранного языка в отечественных вузах, и на основании собственного многолетнего опыта преподавания предложены формы работы, сочетающие в себе элементы коммуникативного подхода с приемами манипулятивной педагогики. неотъемлемой составляющей программы профессиональной подготовки специалистов является формирование цифровой компетентности – главный тезис авторского коллектива,



представившего статью о развитии организационной цифровой культуры вуза для обеспечения качественного обучения в условиях цифровой трансформации.

В рубрике **«Инклюзивное образование XXI века: теория, опыт, перспективы»** представлены статьи по коррекционной работе с обучающимися. Специалисты-практики на основании действующих законодательных документов рассматривают основные критерии для определения особых образовательных потребностей обучающихся. Особую практическую значимость имеет изучение технологий педагогического дизайна в выстраивании модели инклюзивного образования, которая была бы наиболее приемлемой для обучающихся с особыми потребностями и соответствовала потребностям общества и личности.

Направление «Психологические науки» в журнале «Гуманитарные науки» представлено рубриками **«Теоретико-методологические основы и современные практики психологической науки»** и **«Психологическое сопровождение образовательной среды»**.

В рубрике, посвященной современным практикам психологической науки, объединены статьи, содержащие результаты экспериментальной работы по выявлению поведенческих особенностей в той или иной ситуации. Предложенные авторами наблюдения над изменениями эмоционального состояния человека в связи с необходимостью его включения в цифровую среду представляют практическую значимость и могут быть использованы в исследованиях актуальной на сегодняшний день проблемы становления цифровой личности.

Феномен психологической безопасности становится предметом научного интереса для авторов, которые рассматривают влияние многочисленных стрессогенных факторов окружающей среды на эмоциональный фон человека, его выносливость и профессиональную деятельность. Данные, полученные в ходе психодиагностических исследований, позволяют специалистам-практикам внести соответствующие коррективы в работу пси-

хологической службы образовательной организации для формирования психологической готовности обучающихся к осуществлению образовательной деятельности.

Редакционная коллегия продолжает уделять большое внимание публикациям аспирантов и молодых ученых. В настоящем выпуске размещены статьи молодых ученых из Вятского государственного университета, Елецкого государственного университета им. И. А. Бунина, Крымского федерального университета имени В. И. Вернадского, Крымского инженерно-педагогического университета им. Февзи Якубова, Уральского федерального университета имени первого Президента России Б. Н. Ельцина. Статьи начинающих исследователей отражают результаты научной работы и являются апробацией основных положений, которые впоследствии могут стать основой серьезных научных изысканий.

Редакционная коллегия выражает признательность всем авторам, предоставившим свои статьи для публикации на страницах научно-практического журнала «Гуманитарные науки».

*С уважением,
главный редактор журнала «Гуманитарные науки», доктор педагогических наук, профессор, академик НАПН Украины, член-корреспондент РАН, Заслуженный работник образования Украины и Республики Крым*
Александр Глузман





ИСТОРИЯ, ТЕОРИЯ И МЕТОДОЛОГИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ



А. А. Штец

УДК 378

ЦЕННОСТИ ГРАЖДАНСКОГО ОБЩЕСТВА В РОССИИ XVIII ВЕКА: ЭПИСТЕМИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ «РОССИЙСКОЙ АЗБУКИ» ЕКАТЕРИНЫ II

В связи с известными событиями, произошедшими в 2014 году, Россия переживает рост национального самосознания, необычайно обострившего внимание российского общества к истокам своего духовного наследия. Сегодня даже руководством страны настойчиво ставится вопрос о сущности человека русского мира. Кажется, уже всем стало очевидно, что без понимания феномена патриотизма в современной России невозможно говорить о правильном самоопределении российской нации. Тем не менее обсуждение феномена патриотизма в научной сфере столкнулось с главной проблемой, связанной с атрибуцией патриотизма как научно-обоснованного выделения его базовых ценностей. Проблема атрибуции современного патриотизма требует, на наш взгляд, решения следующих задач.

Во-первых, система ценностей, относящаяся к сфере самоопределения личности (общества), по своему содержанию глубоко исторична. Все ценности, и прежде всего духовно-нравственные, рождались веками в течение всех периодов национальной идентификации русского народа, начиная с Древней Руси. Этот процесс активно продолжается и сегодня. Поэтому одна из главных задач как раз и заключается в том, чтобы осознать корни собственной духовной культуры, типологию ее традиций, по Ф. Достоевскому, суть «русской идеи». Поскольку патриотические ценности латентны, их выделение возможно лишь в историко-культурном контексте.

Во-вторых, как известно, в культуре любого общества важное место занимает язык:



он оказывается собственно деятельностью личности и выражением менталитета народа. Как подчеркивал Г. Штейнталь, «язык по своей сути есть продукт сообщества, народа. Когда мы называем язык инстинктивным самосознанием, инстинктивным мировоззрением и логикой, это означает, что язык является *самосознанием, мировоззрением и логикой духа народа*», который «проявляется прежде всего в языке, затем в нравах и обычаях, установлениях и поступках, в традициях и песнопениях» [3, с. 134–135]. Следовательно, задача заключается в применении лингвистического аппарата, адекватного трансцендентальной природе языка и, в частности, русского языка. На наш взгляд, таким аппаратом обладает эпистемический анализ.

В лингвистике эпистемический анализ применяется для описания эпистемической функции языка, которая, как известно, связывается с сохранением знаний о действительности. Центральным понятием эпистемического анализа выступает «эпистема», или «эпистемно-логическое поле», введенное М. Фуко во второй половине XX века. По мнению ученого, эпистемы – это «основополагающие коды любой культуры, управляющие ее языком, ее схемами восприятия, ее обменами, ее формами выражения и воспроизведения, ее ценностями, иерархией ее практик, сразу же определяют для каждого человека эмпирические порядки, с которыми он будет иметь дело и в которых будет ориентироваться» [7, с. 32]. В соответствии с данным определением, эпистемический анализ имеет непосредственное отношение к ценностям как гносеологическим образам, фиксирующим «бытие порядка», скрытую от непосредственного наблюдения систему отношений между «словами» и «вещами», на основе которой строятся свойственные той или иной эпохе коды восприятия, практики, познания, порождаются отдельные идеи и концепции.

Третья задача решения проблемы связана с классификацией духовно-нравственных ценностей и определением места в ней патриотических ценностей. В этом смысле патрио-

тические, или национальные, ценности должны пониматься как субъективированные культурой конкретного народа ценности гражданского общества, которые понимаются еще и как общечеловеческие ценности [8, с. 30]. Если исходить из данного определения, то выделение на основе эпистемического анализа русского языка базовых ценностей гражданского общества задает определенный состав таких же по объему ценностей русского патриотизма.

При решении поставленных задач обнаружилось, что попытку выразить в концентрированном виде ценности гражданского общества предприняла Екатерина II в своей «Российской азбуке», опубликованной в 1781 году. Для этого в азбуке были использованы гражданские нравоучения, которые вошли в особый раздел «Гражданское начальное учение». На наш взгляд, эпистемический анализ может и должен применяться к подобным дидактическим текстам, так как они использовались в светском обучении для духовно-нравственного воспитания. В отношении «Российской азбуки» эпистемический анализ также применим, потому что сама Екатерина II выделяла одну из важнейших духовных ценностей – совесть, которая, как известно, относится к базовым ценностям гражданского общества [9, с. 20].

Категория совесть выделяется в разделе «Гражданское начальное учение» отдельной рубрикой «Китайские мысли о совести», в которой даны «Описание совести», «Именования совести» и «Пять времян совести». Для понимания совести важным становится «Описание совести», в котором дается общее определение категории:

Совесть есть светило внутреннее, закрытое, которое освещает единственно самого человека, и речет ему гласом тихим без звука; трогая нежно душу, приводит ее в чувство, и следуя за человеком везде, не дает ему пощады ни в каком случае.

Невзирая на доминирование в определении разговорного стиля, в таком понимании совести принципиальное значение приобретают два момента: во-первых, совесть – это категория «закрытая», имеющая отношение



только к «внутреннему» (духовному) миру человека; во-вторых, совесть связана с чувственной сферой человека, приводящей к переживанию своих поступков, к самосовершенствованию личности. С философской точки зрения, данная трактовка совести относится к социальной концепции, связывающей происхождение совести со сферой общественных отношений.

Социальная сущность совести конкретизируется в учебнике Екатерины II с помощью образного представления основных проявлений совести («Именования совести») и ее функций («Пять времян совести»). Принципиальное значение здесь приобретает то, что главное внимание сосредотачивается на регулятивной функции совести: «*Помещик сердца, советник разсудка, руководитель души, поверенный добродетели <...> узда страстей, пугалище пороков*». В данных примерах совесть выступает в одухотворенных образах самоконтроля, в которых регулируются чувства, сознание, внутренний мир человека и, следовательно, его поведение, направляет человеческие отношения и контролирует их правильность на соответствие принятым в обществе моральным нормам.

В рамках регулятивной функции совести даются и гражданские нравоучения, которые образуют своеобразное эпистемно-логическое поле совести:

27. *Леность есть дурной учитель.*

28. *Праздность есть мать скуки и многих пороков.*

29. *Разумный человек всегда может найти упражнении.*

74. *Стыдно человеку обличати другаго своею виною.*

107. *Искусный стрелок не попадая в цель, вину не кладет на лук, или стрелы, но у самого себя в проронке требует отчета: однако для того бодрости духа и охоты не теряет.*

108. *В своих рудах и страдании прилично человеку иметь терпение, к людским же винам и погрешностям великодушие.*

109. *Ошибки суть свойственны человечеству.*

110. *Нет стыда признаться человеку в своей ошибке.*

111. *Невежество находя в своем смысле простые камни, принимает их за лучшие алмазы, и за такие выдает их другим.*

112. *Даже до тел небесных и те порядку повинуются.*

Безусловно, использованные в «Российской азбуке» гражданские нравоучения отражают и другие функции совести, например, оценочную, императивную (побудительную), рефлексивную (критическую) и др. Однако все они объединяются общей идеей (кодом восприятия совести), очевидно, крайне важной для Екатерины II, – ответственности человека в обществе.

К сожалению, в разделе «Гражданское начальное учение» больше не даются конкретные определения духовно-нравственных ценностей с соответствующими комментариями к ним, но наличие среди гражданских нравоучений различных по своим кодам восприятия эпистемно-логических полей позволяет говорить о других базовых ценностях гражданского общества.

Первое эпистемно-логическое поле по своему содержанию восходит к категории **достоинства**. Эта связь достаточно отчетливо обнаруживается, если отталкиваться от общепринятого в современной этике определения достоинства как морального понятия, выражающего представление о ценности всякого человека как личности, особое моральное отношение человека к самому себе и отношение к нему со стороны общества, в котором признается ценность личности. С одной стороны, чувство собственного достоинства выражается в требовательности человека к самому себе в совершении нравственных поступков, с другой – достоинство личности требует и от других людей (общества) уважения к ней [6, с. 84]. Но для того, чтобы личность ценили в обществе, она должна соответствовать ожиданиям общества: человека никогда не будут уважать и тем более ценить, если он не уважает, оскорбляет или унижает других людей.

Другими словами, достоинство как нравственная ценность определяется взаимностью человека и общества, которая сформулирована еще с древнейших времен в золо-



том правиле нравственности: «(не) поступай по отношению к другим так, как ты (не) хотел бы, чтобы они поступали по отношению к тебе». Именно с позиций золотого правила нравственности в «Российской азбуке» целый ряд гражданских нравочучений образуют отдельное эпистемно-логическое поле достоинства:

4. *Зделай ближнему пользу, сам себе сделаешь пользу.*

7. *Зделай добро, дабы делать добро, а не ради того, чтоб приобрести похвалу или благодарность.*

8. *Добрые дела сами собой воздаяния приносят.*

9. *Буде увидишь неблагодарного, то знай, что он делает худо, но для того не переставай делать добро.*

10. *Делай добро и не перенимай худого; пусть у тебя перенимают доброе.*

20. *Всякому младенцу предлагается два великие пути: первой справедливости, второй любви к ближнему.*

21. *Закон предписывает человеку любить ближнего, как самого себя.*

22. *Не делай другому, чего не хочешь, чтоб тебе сделано было.*

48. *Бранные слова оскорбляют уста, из которых исходят, столько же сколько и уши, в которые входят.*

55. *Грубость портит, мешает и умаляет веселие.*

Как видно, большинство из приведенных примеров представляют собой различную интерпретацию золотого правила, которая восходит к общему коду восприятия достоинства – уважение в обществе с чисто императивным правилом «чтобы тебя уважали, ты должен уважать других».

Вторым эпистемно-логическим полем в «Российской азбуке» выступает группа гражданских нравочучений, которые могут относиться к категории **чести**. В современной аксеологии данная категория относится так же, как и достоинство, к базовым ценностям гражданского общества [5], а в этике характеризуется как категория, которая раскрывает отношение человека к самому себе и отно-

шение к человеку со стороны общества, причем она связывается с конкретным общественным положением человека, родом его деятельности и признаваемыми за ним моральными заслугами [6, с. 397]. Действительно, сегодня хорошо известны рыцарская честь с ее благородством, порядочность чести дворянина, верность присяге в чести офицера, целомудренность девичьей чести. Однако всегда и во всех кодексах чести различных социальных групп основным стержнем сохранялась правда – как правда жизни, правда отношений, правда слова. Очевидно, именно этот универсальный (внесловный) код чести имела в виду Екатерина II, формулируя следующие гражданские нравочучения:

58. *Соперник лжи есть истина.*

69. *Честность есть неоцененное сокровище.*

70. *Невыполнение обещание не есть искусство.*

71. *Обман не есть остроумие.*

72. *Хитрость не есть разум.*

73. *Тонкость не есть чистосердечие.*

75. *Когда самую истину показывать надлежит, на то излишних слов не надобно.*

76. *Кто мало разсуждает о том, что делает или говорит, тот ветрен.*

78. *Кто не сердясь выслушивает того, кто с ним спорит, тот авось либо услышит ему или ближнему полезное.*

79. *Лакедемоняна от младенчества поаживали детей говорить словом кратким и ясным правду.*

По своему содержанию данные нравочучения направлены на осознание ребенком принадлежности гражданину таких качеств, как искренность, честность, бесхитрость, открытость, верность слову, чистосердечность, рассудительность, актуальных для гражданского общества и в современной России.

Четвертым после совести в «Российской азбуке» располагается эпистемно-логическое поле одной из важнейших аксиологических категорий гражданского общества **закона**. Как известно, гражданское общество – один из гарантов соблюдения прав человека. Раз-



витое гражданское общество – важнейшая предпосылка построения правового государства, где все граждане, организации и власть подчиняются правовому закону, оказывающемуся базовой ценностью или концептом гражданского общества [4]. В свою очередь, правовое государство понимается как форма организации политической власти, основанной на верховенстве законности, прав и свобод гражданина. При этом право играет приоритетную роль лишь в том случае, если оно выступает мерой свободы всех и каждого, если действующие законы реально служат интересам народа и государства, а их реализация является воплощением справедливости [1]. Таким образом, с аксиологической точки зрения концепт закон в гражданском обществе необходимо опирается на ценности равенства и справедливости. Эти ценности нашли свое выражение в целом ряде гражданских нравоучений Екатерины II:

82. *Всяк в обществе живущий подвержен общественным законам.*

83. *Добрые законы направляют действия граждан к добру.*

84. *Равенство всех граждан состоит в том, чтобы все подвержены были тем же законам.*

85. *Вольность есть право, все то делать, что законы дозволяют.*

86. *Все что в законе называется наказанием, действительно не что иное есть, как труд и болезнь.*

87. *Власть судебская состоит в одном исполнении законов.*

88. *Множество злоупотреблений вкрадываются по малу во все то, что идет через руки человеческие.*

89. *Где есть разделение между особами, тамо есть также и преимущества особам, законами утвержденные.*

91. *Во всяком деле должно выслушать обе стороны; пусть защищает всякой свою правду.*

92. *Законы можно назвать способами, которыми люди соединяются и сохраняются в обществе, и без которых бы общество разрушалось.*

В целом данные гражданские нравоучения направлены на воспитание законопослушного гражданина, для которого послушание означает поведение, строящееся на добровольном сознательном подчинении своей воли воле гражданского общества. По существу послушание в обществе выступает как код восприятия закона.

Обращает на себя внимание еще одна группа гражданских нравоучений, которые объединяются вокруг общего кода восприятия «добраго согласия» в значении отсутствия конфронтации в обществе:

98. *В свете ссоры иногда бывают от безделицы.*

99. *Мир производит доброе согласие, доброе же согласие множество польз и приятности; ссоры же и неприязнь умалют и удручают всякое добро.*

100. *Подозрение без причины может огорчить лучшаго приятеля.*

102. *По заслугам воздаяние.*

113. *К управлению дома служат радение и умеренность.*

114. *К соблюдению рода, хорошее детям воспитание.*

115. *К житию в доме, мир и согласие.*

116. *К возвышению рода, житие добродетельное.*

117. *На час увещевать человека языком, а на век книгою.*

119. *Искусен человек тот, у которого в доме все живут хорошо и спокойно без ябед и наговоров, но в приличном надзирании.*

Приведенные гражданские нравоучения образуют в «Российской азбуке» пятое эпистемно-логическое поле, которое может определяться таким хорошо известным в психологии понятием, как **адаптивность**. С социальной точки зрения адаптивность понимается как способность человека к адаптации в обществе на основе приспособления собственных потребностей, мотивов и интересов к требованиям гражданского общества [2, с. 28]. Осуществляется адаптация добровольным принятием и усвоением каждым гражданином представлений о нормах и ценностях гражданского общества, а ее результат со-



Таблица 1.

**Соотношение гражданских ценностей и пословиц в «Российской азбуке»
Екатерины II**

№	Гражданские ценности	Пословицы
1.	Достоинство	<i>Гневаться без вины не учися и гнушаться бедным стыдися. Горду быть, глупым слыть Не так живи, как хочется, а так живи, как Бог велит. Красна пава перьем, а человек – ученьем</i>
2.	Совесть	<i>Чужой дурак – смех, а свой – стыд. Не люби друга потаковщика (потакающего тебе), люби встретника (не соглашающегося с тобой). Кто завидлив, тот и обидлив. Глуп совсем, кто не знаетя ни с кем</i>
3.	Честь	<i>Кто открывает тайну, тот нарушает верность. В мыслях неправых не жди советов здравых. Деньги много могут, а правда царствует. Дурно в очи хвалить, а за очи хулить</i>
4.	Закон	<i>Всуге напрасно законы писать, когда их не исполнять. Всегда новизна, да редко правизна. Внятно рассудить, скоро начать, прилежно производить</i>
5.	Адаптивность	<i>С людьми мирись, а с грехами бранись. Упрямство есть порок слабого ума. Аще царство разделится, вскоре разорится</i>

стоит в достижении социального равновесия, т. е. согласия и мира в обществе.

Таким образом, адаптивность выступает важнейшей ценностью гражданского общества, так как обеспечивает его безопасность, в том числе и от внешнего инокультурного воздействия. Вместе с тем по смыслу адаптивность близка мобильности интеллектуальной (творческой) деятельности и с этой точки зрения способствует динамичному духовному развитию как личности гражданина, так и всего гражданского общества.

Для усиления убедительности гражданских нравоучений Екатерина II прибегает к использованию высказываний древних авторитетов, как правило, античных мыслителей:

121. Платон Афинейский советовал разсерженному человеку, смотретья в зеркало. В сердце человек безобразен: иной краснеет, иной бледнеет, уста чернеют, у иных глаза наливаются кровью, или жилы напрягаются и синеют.

125. Сократ говаривал, что тут хорошего нет, где не есть доброе.

127. У Аристотеля спросили: как надлежит быть с друзьями? Ответ его был: какковыми хочешь иметь их к себе

127. У Аристотеля спросили: как надлежит быть с друзьями? Ответ его был: какковыми хочешь иметь их к себе.

128. У Диогена некто спросил: как отменить тому, кто его злословил? Диоген в ответ сказал: не твори худо, злословника лжецом сотворишь.

Для этой же цели Екатерина II использует и несколько пословиц:

36. Пословица говорит: Век живи, век учись.

54. Пословица говорит: Ртом болезнь входит, а беда выходит.

65. Пословица говорит: На Бога надейся, но сам не оплошай.

Однако позже, поняв, очевидно, что пословицы оказались весьма эффективным средством для разъяснения смысла гражданских ценностей, Екатерина II отобрала для научения внуков аж сто двадцать шесть российских пословиц, которые в специальном разделе «Выборные российские пословицы» были включены дополнительно в содержание других изданий «Российской азбуки» (см. табл. 1).

Как видно из приведенной таблицы, «выборные пословицы» так же, как и граждан-



ские нравоучения, достаточно четко соотносятся с выделенными в разделе «Гражданское начальное учение» ценностями гражданского общества. Следует отметить и то, что другие более поздние разделы уточняют те же ценности. Так, в сказках о царевичах Хлоре и Фивее прославляются доброта, настойчивость, смелость и другие превосходные качества человека-гражданина, образуя, таким образом, с другими разделами «Российской азбуки» целостный комплекс различных способов духовно-нравственного воспитания будущего гражданина России.

При всех достоинствах «Российской азбуки» заметно и то, что Екатерина II весьма тщательно избегала какого-либо упоминания о таких, безусловно, хорошо известных ей ценностях гражданского общества, как свобода и солидарность. Такая «забывчивость» императрицы, с нашей точки зрения, объясняется просто: она расценивала эти ценности как весьма опасные для существования российского самодержавия, поскольку именно они оказались способными, как показала история Великой французской революции, вывести на улицы толпы возмущенных граждан страны.

Проведенный эпистемический анализ нравоучений из «Российской азбуки» Екатерины II со всей определенностью демонстрирует, что в российском обществе уже в XVIII веке начинают осознаваться базовые ценности гражданского общества, такие как совесть, достоинство, честь, закон, адаптивность. Очевидно, они совместно с национальными ценностями образуют бинарную структуру базовых ценностей, определяющих содержание феномена российского патриотизма.

АННОТАЦИЯ

Содержательное описание патриотизма требует учета культурно-исторического контекста становления ценностей гражданского общества в России XVIII века. Как показал эпистемический анализ «Российской азбуки» Екатерины II, к таковым ценностям относились совесть, достоинство, честь, закон и адаптивность.

Ключевые слова: ценности, нравственность, эпистемический анализ, гражданские нравоучения.

SUMMARY

The meaningful description of patriotism requires taking into account the cultural and historical context of the values formation of the civil society in Russia of the eighteenth century. As the epistemic analysis of Catherine's II "Russian Alphabet" indicated, such values included conscience, dignity, honor, law, and adaptability.

Key words: values, morality, epistemic analysis, civil moralizing.

ЛИТЕРАТУРА

1. Антонов М. В. Об определении понятия «правовое государство» // Право. – 2010. – № 3. – С. 128–143.
2. Авдеева Н. Н. [и др.]. Большой психологический словарь / под ред. Б. Г. Мещерякова, В. П. Зинченко. – М.: АСТ; СПб.: Прайм-Еврознак, 2009. – 811 с.
3. Звегинцев В. А. История языкознания XIX–XX веков в очерках и извлечениях: в 2 ч. – М.: Просвещение, 1965. – Ч. 1. – 466 с.
4. Зверева П. К. Социально-философский анализ концепта «правовой закон» // Вестник Северного (Арктического) федерального университета. Серия: Гуманитарные и социальные науки. – 2017. – № 6. – С. 74–80.
5. Матвеев П. Е. Аксиология: учеб. пособие: в 2 ч. – Владимир: Изд-во ВлГУ, 2018. – Ч. 2. Актуальные проблемы аксиологии. – 252 с.
6. Словарь по этике / под ред. А. А. Гусейнова и И. С. Кона. – М.: Политиздат, 1989. – 447 с.
7. Фуко М. Слова и вещи. Археология гуманитарных наук. – СПб.: А-сэд, 1994. – 405 с.
8. Штец А. А., Штец Т. П. Национальная идентичность и русский язык: классификация ценностей российской культуры // Этносоциум и межнациональная культура. – 2017. – № 3 (105). – С. 15–24.
9. Штец А. А., Штец Т. П. Национальные ценности российской ментальности // Этно-



социум и межнациональная культура. – № 10 (88). – 2015. – С. 15–20.



Л. А. Урусмамбетова

УДК 13.00.01

СОПРОВОЖДЕНИЕ ШКОЛ, ФУНКЦИОНИРУЮЩИХ В НЕБЛАГОПРИЯТНЫХ СОЦИАЛЬНЫХ УСЛОВИЯХ (НА ПРИМЕРЕ КАБАРДИНО- БАЛКАРСКОЙ РЕСПУБЛИКИ)

Вопросы качества образования являются приоритетными в образовательной стратегии государства. Аспекты повышения качества образования в школах с низкими образовательными результатами и в школах, функционирующих в неблагоприятных социальных условиях, стали особенно востребованными в связи с реализацией государственной образовательной стратегии, обозначенной в Федеральной целевой программе развития образования на 2016–2020 годы.

Различные взгляды на данную проблему изложены в трудах современных отечественных ученых. Так, Д. Ф. Ильясов, В. Н. Кеспигов, М. И. Солодкова, Т. А. Данельченко, О. А. Ильясова исследовали вопросы идентификации общеобразовательных организаций, осуществляющих деятельность в неблагоприятных социальных условиях [4]. В таком же ракурсе написана статья Г. Б. Корнетова о моделях поддержки школ, функционирующих в неблагоприятных социальных условиях [5]. Вопросам улучшения образовательных результатов в школах посвящены

работы И. Акерена, М. Барбера и М. Мурашеда [1; 2]. Контекстуализации результатов, выравниванию условий при анализе достижений и вопросам оказания адресной поддержки школ с низкими результатами посвящены работы А. В. Ильина и М. А. Пинской [3; 6].

Результаты анализа литературных источников свидетельствуют о том, что вопросы повышения качества образования в школах с низкими результатами рассмотрены с разных позиций, однако остаются неосвещенными такие элементы, как региональный опыт работы, диагностический инструментарий выделения школ данной категории и др. Кроме того, дискуссионными остаются вопросы идентификации, критериальной составляющей образовательных организаций, которые могут войти в категорию школ с низкими результатами, поэтому данная статья является актуальной и своевременной.

Мнение ученых по вопросам влияния социального окружения школы на качество образовательных результатов расходятся. Последние исследования установили, что неблагоприятные социальные условия не всегда являются причиной низких образовательных результатов [4]. Низкие образовательные результаты могут быть следствием неэффективной управленческой стратегии или недостаточно квалифицированного уровня подготовки педагогического состава образовательной организации. Возможно, существуют риски в недостаточных компетенциях по использованию психолого-педагогических знаний в образовательном процессе школ данной категории, поэтому сложные социальные условия образовательной организации необходимо рассматривать как «зону риска» для снижения образовательных результатов.

Важной задачей в реализации адресной поддержки школ с низкими образовательными результатами является идентификация образовательных организаций из зоны риска для того, чтобы в дальнейшем минимизировать возможность попадания в данную категорию. Необходимым обстоятельством при реализации адресной поддержки является выбор результативной стратегии сопровожде-



ния данных образовательных организаций. В связи с этим необходимо учитывать существующий опыт работы, в том числе региональный, по использованию механизмов повышения качества образования. Этим и обусловлена актуальность темы.

Целью статьи является анализ регионального опыта сопровождения школ с низкими образовательными результатами и школ, функционирующих в неблагоприятных социальных условиях.

В Кабардино-Балкарской Республике проект поддержки школ с низкими результатами реализуется с 2017 г. В качестве оператора реализации мероприятий по работе со школами с низкими результатами определен ГБУ ДПО «Центр непрерывного повышения профессионального мастерства педагогических работников» Министерства просвещения, науки и по делам молодежи Кабардино-Балкарской Республики. Оператором проекта проводится систематическая работа со школами данной категории: ежегодно проводится комплексное исследование образовательных организаций Кабардино-Балкарской Республики с целью их идентификации, разрабатывается нормативная база, утверждаются дорожные карты, налаживается работа по реализации мероприятий программы, формируются рабочие группы, обеспечивается информационно-методическое сопровождение проекта. В ходе реализации проекта стало понятно, что перечень школ с низкими результатами является неоднородным и необходимо расширить список критериев для идентификации школ данной категории [3]. С этой целью разработан расширенный перечень критериев для углубленной диагностики и отбора в группы школ с низкими результатами и школ из зоны риска. В качестве критериев выявления школ с низкими результатами и показывающих отрицательную динамику образовательных результатов используются следующие показатели: сравнение результатов НИКО и ЕГЭ, НИКО и ОГЭ, ОГЭ и ЕГЭ по годам, участие учащихся образовательной организации в олимпиадах и конкурсах, динамика движения контингента в старшей

школе, динамика продолжения обучения выпускников школы, сравнительные показатели и др.

Кроме того, использование метода корреляции по индексу массовых низких и высоких результатов позволяет выявить долю участников оценочных процедур, которые показывают недостоверные результаты. Формирование системной аналитической основы для развития эффективных механизмов комплексного мониторинга качества общего образования, опирающейся на массив данных о результатах процедур оценки качества образовательных результатов, позволяет выделить список школ, объединенных в общую группу образовательных организаций, показывающих низкие результаты обучения.

При идентификации школ, функционирующих в неблагоприятных социальных условиях, выделен ряд критериев, определяющих их отнесение к тому или иному типу. В состав критериев включены уровень социального и экономического благополучия школы, показатели кадрового обеспечения школы, показатели материально-технических и финансовых ресурсов школы и др.

Расширение критериев для отбора общеобразовательных организаций с низкими образовательными результатами на территории Кабардино-Балкарской Республики является причиной увеличения количества школ данной категории (рис. 1.).

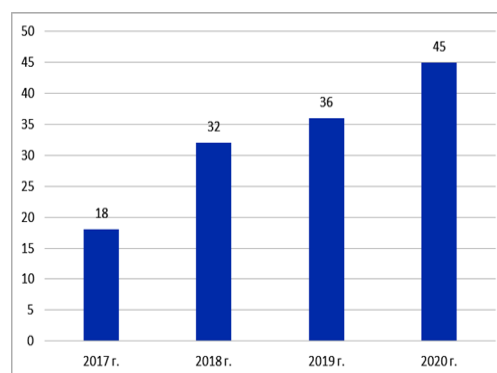


Рис. 1. Динамика количества школ с низкими результатами в Кабардино-Балкарской Республике с 2017 по 2020 гг.



Исходя из данных рис. 1, видно, что количество школ, которые относятся к школам с низкими результатами, в Кабардино-Балкарской Республике увеличивается. Данный факт объясняется расширением перечня критериев, которыми идентифицируют школы данной категории. Если в 2017 г. рассматривались лишь образовательные результаты, такие как данные всероссийских проверочных работ, результаты итоговых аттестаций и др., то в дальнейшем к критериальной базе были присоединены показатели по выявлению школ из «зоны риска». К дополнительным критериям добавлены позиции по выявлению уровня недостоверности образовательных результатов, демонстрирующие отрицательную динамику по результатам обучения, и показатели по выявлению уровня социального неблагополучия, такие как доля обучающихся из неполных семей; доля обучающихся из семей, где оба родителя имеют высшее образование; доля обучающихся, состоящих на внутришкольном учете и др. Данные показатели сводятся к индексу социального благополучия школ республики, что позволяет выделить школы, находящиеся в сложных социальных условиях, в «зону риска» и мониторинга их работы со стороны муниципалитетов.

Муниципальный уровень организации работы со школами с низкими результатами включает в себя адресную поддержку школ, стратегия которой зависит от кластера школ: со стабильно низкими результатами, демонстрирующими отрицательную динамику по результатам обучения, необъективными результатами обучения или находящимися в сложных социальных условиях. Муниципальные программы повышения качества в образовательных организациях с низкими результатами обучения направлены на достижение каждым ребенком высоких образовательных результатов и результатов духовно-нравственного развития. Образовательная стратегия должна находиться в единстве воспитания и обучения, урочной и внеурочной деятельности. Школа должна стать не только местом получения образования, но и центром социокультурной жизни микрорайона, реали-

зовывать образовательные проекты с вовлечением местного сообщества в целях преодоления социального неблагополучия [5].

В Кабардино-Балкарской Республике за 4 года реализации проекта по работе со школами с низкими результатами накоплен богатый опыт по улучшению их образовательных результатов. Для этого разработаны методические рекомендации по организации методической и кадровой поддержки школ на муниципальном уровне, проводятся диагностика профессиональных дефицитов учителей школ с низкими образовательными результатами, курсы повышения квалификации, межрегиональные научно-практические конференции, тренинги и вебинары, разрабатываются программы, анкеты, создаются сетевые пары образовательных организаций для обмена опытом, наполняется база видеуроков, издаются сборники статей, проводится активная работа с родительской общественностью.

Результатом реализации данного направления программы является выравнивание образовательных результатов в школах данной категории, развитие сети образовательных учреждений, внедрение современных форм и технологий реализации образовательных программ общего образования, обеспечивающих их высокое качество и доступность, повышение качества образования в школах с низкими результатами обучения, функционирующих в сложных социальных условиях путем распространения их результатов. В целом, за четыре года реализации данного направления в Кабардино-Балкарской Республике повысились результаты обучения выпускников образовательных организаций из категории школ «с низкими результатами обучения».

Показателем эффективности проводимых мероприятий является тот факт, что из 129 образовательных организаций с низкими образовательными результатами КБР, выявленных с 2017 по 2020 гг., наблюдается всего 3 случая повторного вхождения школ, что составляет 2,3 % от общего количества. Кроме того, во всех муниципалитетах региона (100 %), вовлеченных в реализацию проек-



та, разработаны и реализуются муниципальные программы повышения качества образования, а также внедрена комплексная модель учительского роста.

Таким образом, важным аспектом повышения качества региона является разработка критериев для идентификации образовательных организаций с низкими образовательными результатами и образовательных организаций, попадающих в зону риска. Внедрение механизма углубленной диагностики по выявлению школ данной категории позволяет региональным и муниципальным органам управления проводить комплексную работу по сопровождению школ данной категории и по оказанию им адресной поддержки. Стратегия адресной поддержки школам зависит от кластера идентификации образовательной организации, которую необходимо разрабатывать с учетом рисков и сильных сторон отдельно взятого муниципалитета.

АННОТАЦИЯ

В статье рассмотрены вопросы повышения качества образования в школах с низкими образовательными результатами и школах, функционирующих в неблагоприятных социальных условиях. Проанализирован опыт работы со школами данной категории в Кабардино-Балкарской Республике на региональном и муниципальных уровнях. Рассмотрены проблемы идентификации данных школ, выделен ряд критериев и рассмотрен диагностический инструментарий по их выявлению, проанализирована динамика количества школ с низкими результатами в Кабардино-Балкарской Республике с 2017 по 2020 гг.

Ключевые слова: школы с низкими результатами, индекс социального благополучия, диагностический инструментарий, «зона риска», программа повышения качества образования.

SUMMARY

The article deals with the issues of improving the quality of educational services in schools with low educational results and schools operating in unfavorable social conditions. The experience of working with schools of this category in the Kabardino-Balkar Republic at the

regional and municipal levels is analyzed. The problems of identifying these schools are considered, a number of criteria are identified and diagnostic tools for their identification are considered, the dynamics of the number of schools with low results in the Kabardino-Balkar Republic from 2017 to 2020 is analyzed.

Key words: schools with low results, social well-being index, diagnostic tools, «risk zone», program for improving the quality of education.

ЛИТЕРАТУРА

1. Акерен И., Рахербоймер К., Кляйн Э. Д. Социальное происхождение и успех в учебе – эффективные школы в неблагоприятных социально-экономических условиях // Вестник Нижегородского университета им. Н. И. Лобачевского. Серия «Социальные науки». – 2014. – № 1 (33). – С. 7–13.

2. Барбер М., Мурашеев М. Как добиться стабильно высокого качества обучения в школах // Вопросы образования. – 2008. – № 3. – С. 7–60.

3. Ильина А. В. [и др.]. Подходы к организации превентивной и адресной поддержки школ с низкими результатами обучения на муниципальном уровне [Электронный ресурс] // Современное педагогическое образование. – 2019. – № 9. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/podhody-k-organizatsii-preventivnoy-i-adresnoy-podderzhki-shkol-s-nizkimi-rezultatami-obucheniya-na-munitsipalnom-urovne> (дата обращения: 17.01.2021).

4. Ильясов Д. Ф. [и др.]. Идентификация общеобразовательных организаций, осуществляющих деятельность в неблагоприятных социальных условиях [Электронный ресурс] // Казанский педагогический журнал. – 2017. – № 3 (122). – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/identifikatsiya-obsheobrazovatelnyh-organizatsiy-osuschestvlyayuschih-deyatelnost-v-neblagopriyatnyh-sotsialnyh-usloviyah> (дата обращения: 16.01.2021).

5. Корнетов Г. Б. Модель поддержки школ, функционирующих в неблагоприятных социальных условиях [Электронный ресурс] // Школьные технологии. – 2017. – № 5. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/model->



podderzhki-shkol-funktsioniruyuschih-v-neblagopriyatnyh-sotsialnyh-usloviyah (дата обращения: 17.01.2021).

6. Пинская М. А. [и др.]. Выравнивание условий при анализе достижений школ: контекстуализация результатов: сборник материалов // Выравнивание шансов детей на качественное образование. – М.: НИУ ВШЭ, 2012. – С. 37–48.



М. Н. Супраева

УДК 378.14 (045)

РОЛЬ НЕФОРМАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ПРОЕКТИРОВАНИИ ГУМАНИТАРНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ РЕГИОНАЛЬНОГО ВУЗА

Образованный и просвещенный человек с достаточно высоким уровнем интеллекта и культуры, готовый и способный к самостоятельному усваиванию и актуализации знаний, осуществлению отбора, систематизации и корректной интерпретации информации, становится сегодня основной ценностью современного общества, находящегося на постиндустриальном этапе развития.

Востребованность и актуальность данной стратегии подтверждается результатами исследований, проводимых в сфере образования рядом международных организаций и институтов, изучающих особенности систем образования в разных странах. В частности, данные, полученные ЮНЕСКО, свидетельствуют о том, что рост уровня образования в обществе призван обеспечить более эффективную ди-

намику рационализации, интернационализации и гуманитаризации образования, своевременное внедрение новых образовательных технологий, что, в свою очередь, является важнейшим двигателем технологического прогресса, способствует решению актуальных социально-экономических задач современного общества.

В процессе реформирования современной системы высшего образования в настоящее время четко выделяются два ключевых вектора.

Направление первого вектора задается на *микроуровне* и связано с новым подходом к оценке и мониторингу качества знаний, актуальными методами обучения и воспитания, современными подходами к приему абитуриентов и организации приемных кампаний, обновлением содержания образования, модернизацией учебных планов и основных образовательных программ. В данном контексте инновации находят свое отражение на уровне академической группы, курса отдельных учебных заведений. Второй вектор ориентирован на системный подход к нововведениям на *макроуровне*: разработка, внедрение, дополнение и корректировка новых стандартов качества, создание единой интегрированной системы контроля качества обучения, совершенствование технологии тестирования абитуриентов, внедрение технологий непрерывного обучения на рабочем месте, возможность получения второго (третьего) образования, прохождение профессиональной переподготовки, получение дополнительных квалификаций и др. [6].

Миссия образования, обусловленная актуализацией гуманитарной парадигмы, может быть сведена, прежде всего, к самопозиционированию, к осмыслению человеком своей роли, своего места в мире, к овладению способами взаимодействия с ним. Иными словами, речь идет о критерии восприятия образования как лично-значимой ценности. При этом предполагается, что в процессе овладения способами взаимодействия с окружающей социокультурной средой должно происходить духовное обогащение, развитие



и расширение гуманистического и социокультурного потенциала личности обучающегося.

Очевидно, что создание гуманитарной среды высшего учебного заведения предполагает обеспечение гуманитарной направленности основных образовательных программ, конкретных дисциплин, учебных модулей и разного вида практик, что в совокупности составляет единство материальных и духовных факторов, способствующих формированию личности [12].

Для того чтобы глубже понять структуру гуманитарной образовательной среды, обратимся к понятию «образовательная среда» и раскроем его содержание.

Традиционно отечественными исследователями и учеными образовательная среда понимается как неотъемлемый компонент социокультурного пространства, в контексте которого обеспечиваются условия для взаимодействия и интеграции различных образовательных процессов и их субъектов, и где обучающийся становится важным звеном в структурировании и упорядочивании культурных связей с обществом, приобретает ключевые компетенции для организации самостоятельной культурной деятельности и межличностных отношений (Н. Б. Крылова, Н. А. Спичко и др.), либо как «учебно-воспитательная среда конкретного образовательного учреждения, моделируемая непосредственно самой педагогической деятельностью педагогов-предметников, управленческого и административного персонала учреждения» [11; 18].

Анализ корпуса современных исследований (В. И. Панов, С. В. Тарасов, В. А. Ясвин и др.) показывает, что под образовательной средой понимается прежде всего совокупность условий, влияний и возможностей, призванных обеспечить формирование мотивации и раскрытие способностей обучающихся, создать условия для формирования активной позиции учащихся в образовательном процессе, для их личностного развития и саморазвития [20].

Н. Б. Крылова отмечает, что образовательная среда – это часть социокультурного пространства, которая является зоной взаимодействия образовательных систем, их элемен-

тов, образовательного материала и субъектов образовательного процесса [11].

В исследовании Т. И. Ключенко образовательная среда определяется как совокупность условий, которые могут повлиять на выстраивание образовательного маршрута обучающегося и его последующую коррекцию [8]. В данном исследовании образовательная среда анализируется как культурное, социальное и педагогическое явление, представляющее собой совокупность специально создаваемых условий, влияющих на непрерывное развитие, формирование ключевых компетенций и личностных качеств конкурентоспособного выпускника высшего учебного заведения. Образовательная среда функционирует в пределах вуза и ограничивается рамками государственных стандартов в сфере высшего профессионального образования, потребностями общества и личными приоритетами и целевыми установками будущего специалиста.

Вводя понятие «гуманитарная образовательная среда», исследователи рассматривают ее как фактор, обеспечивающий формирование культурно-образовательного и социально-педагогического мышления нового формата. Гуманитарная образовательная среда выступает при этом как культурно-образовательное пространство с приоритетом гуманистических, нравственных, духовных ценностей и ей присущи такие качественные характеристики, как целостность, автономность и открытость (Р. В. Бугров С. Е. Каптерев и др.). Кроме того, гуманитарная образовательная среда создает условия для интенсификации интерсубъективного процесса образования, актуальных трансформаций субъективности.

С точки зрения критерия функционирования, О. Л. Колоницкая рассматривает гуманитарную среду вуза как триединство, складывающееся из следующих компонентов: гуманитарная среда на уровне деятельности вуза, факультета, а также на уровне конкретного учебного занятия. Гуманитарная среда на уровне деятельности вуза – это утвержденный алгоритм действий, направленный на регла-



ментацию и структуризацию образовательного процесса, а также совокупность условий, влияющих на освоение и углубление гуманитарных знаний. Гуманитарная среда на уровне деятельности факультета выступает как комплекс мер, направленный на организацию образовательного процесса с учетом особенностей и специфики подготовки будущих специалистов на каждом отдельно взятом факультете. Гуманитарная среда занятия представляет собой подробно разработанную и апробированную систему методов и технологий обучения, которые нацелены на становление будущего конкурентоспособного специалиста, на развитие его профессиональных и личностных компетенций [10].

С учетом специфики региональной направленности вузовского образования, которая позволяет каждой региональной системе высшего образования выбирать индивидуальную траекторию развития в зависимости от конкретной ситуации, социально-экономических и культурных особенностей региона (устоявшихся традиций, обычаев, уникальности развития экономики, хозяйства, специфики кадрового обеспечения и географических условий и т. п.), в нашей работе мы будем опираться на исследование В. А. Козырева, в котором гуманитарная образовательная среда рассматривается как педагогическое явление, структурные компоненты которого используются субъектами образовательного процесса для освоения, аккумулирования и трансляции гуманистических ценностей в рамках межсубъектного взаимодействия, модификации и трансформации предметной деятельности [9].

В исследованиях Н. В. Бордовской аргументируется востребованность гуманитарной образовательной среды в вузе, прежде всего, с позиций «создания условий для духовного развития и реализации творческого потенциала студентов в ходе подготовки к будущей профессиональной деятельности». Среди основных критериев, позволяющих обеспечить данные условия, рассматриваются внедрение новых гуманитарных технологий

и актуализация интеграции технологического и гуманитарного подходов в системе высшего профессионального образования [2].

В качестве отдельного ценностного ориентира высшего образования выделяется взаимодействие с другими участниками образовательного процесса, в ходе которого происходит расширение гуманистического потенциала, личностное взаимообогащение и развитие. В связи с этим осмысления и анализа требует процесс трансляции социального и культурного опыта от одного человека к другому.

В основополагающих документах и нормативных актах, раскрывающих сущность, основные характеристики, принципы и структуру непрерывного образования, зафиксированы три вида современной образовательной деятельности, позволяющие обеспечивать аккумуляцию и трансляцию накопленного социокультурного опыта: *формальное образование*, завершающееся выдачей общепризнанного диплома или аттестата государственного образца; *неформальное образование*, обычно не сопровождающееся выдачей документа установленного образца, и реализующееся в образовательных учреждениях или общественных организациях, клубах и кружках, в институтах дополнительного образования, а также в рамках индивидуальных занятий с репетитором, тьютором или тренером; *информальное образование*, включающее индивидуальную познавательную деятельность, которая сопровождает нашу повседневную жизнь и необязательно носит целенаправленный характер [15].

В настоящее время мировая педагогическая общественность рассматривает именно неформальное образование как важный структурообразующий элемент модели гуманитарной образовательной среды современного высшего учебного заведения, представляющий собой комплекс психологических, педагогических, профессиональных, организационных и морально-правовых мер, направленных на интернационализацию, интенсификацию и диверсификацию образовательного процесса, основным вектором воздействия



которого является становление духовных, нравственных и культурных качеств личности обучаемого.

Теоретические исследования и наш собственный педагогический опыт свидетельствуют о том, что в связи с интеграцией и глобализацией мирового образовательного пространства границу между формальным и неформальным образованием не всегда можно четко определить. В частности, в структурах формального образования, например, могут заимствоваться элементы неформального, такие как привлечение непрофессионалов или волонтеров в качестве педагогов и наставников, активное участие родителей или членов сообщества, органов муниципалитета в образовательном и воспитательном процессах либо в управлении образовательным учреждением и т. п.

Рассмотрим основные характеристики неформального образования.

Начало научных дискуссий в сфере неформального образования за рубежом связывают с исследованиями, которые проводили американский философ и педагог Д. Дьюи и основатель андрагогики, американский педагог М. Ноулз в конце XIX и в середине XX веков соответственно.

Концепция неформального образования стала предметом пристального внимания научно-педагогического сообщества на Западе в 60-е и особенно в 70-е годы XX века. Данная тенденция была обусловлена тем, что в данный исторический период школа перестала рассматриваться как единственное место обучения и воспитания и, соответственно, утратила исключительную монополию на культурно-просветительскую роль в обществе, и уже не считалась единственным социальным институтом, выполняющим цивилизаторскую миссию. В связи с этим «образование» и «обучение» вышли за рамки «обучения в школе», и, соответственно, возникла потребность в разработке и использовании инновационных, нетрадиционных форм, средств и методов обучения.

Ретроспективный анализ специальной литературы позволяет заключить, что одно из первых определений неформального образо-

вания было предложено американскими учеными Ф. Кумбсом и М. Ахмедом. Неформальное образование исследователи классифицировали как любую организованную учебную деятельность и учебные действия, реализуемые за пределами установленной формальной системы, а также как отдельную деятельность или значимую часть более широкой деятельности, призванную служить субъектам обучения и способствующую достижению актуальных целевых установок обучения [16].

В принятом в Лиссабоне в 2000 году Меморандуме непрерывного образования Европейского Союза закреплено следующее определение: «...неформальное образование – это процесс, обычно не сопровождающийся выдачей документа, происходящий в образовательных учреждениях или общественных организациях, клубах и кружках, а также во время индивидуальных занятий с репетитором или тренером» [15].

Предназначенная для классификации и представления сопоставимых на международном уровне статистических данных Международная стандартная классификация образования, ратифицированная в 1997 году, а затем дополненная в 2011 году, определяет неформальное образование как «любое организованное и обладающее преемственностью образовательное мероприятие, которое может реализовываться как в образовательном учреждении, так и за его пределами и охватывать все категории населения, независимо от пола, возраста и религии. Программы неформального образования необязательно выстраиваются в систему «лестницы», не всегда обладают строгой иерархической структурой и могут отличаться по продолжительности и срокам реализации [14].

Совет Европы рассматривает неформальное образование как любую запланированную программу личностного и социального образования для молодого поколения, разработанную для расширения спектра навыков и знаний за пределами программы обучения в образовательном учреждении.

Шотландский исследователь К. Мак-Коннелл выделил общие характеристики всех ви-



дов неформального (непрерывного) образования:

- реализация в течение всей жизни;
- обеспечение условий для активного участия в организации образовательного процесса обучающихся;
- обеспечение возможностей для проявления инициативы обучающихся;
- максимальный учет интересов и потребностей, личного и профессионального опыта субъектов образовательного процесса;
- реализация внутри определенных сообществ, социальных и профессиональных объединений независимо от того, выделяются ли они по территориальному, национальному, профессиональному либо какому-либо иному критерию.

Среди основополагающих принципов системы непрерывного образования в течение всей жизни, сформулированных Международной комиссией ЮНЕСКО по образованию, выделяются следующие: «научиться познавать»; «научиться реализовывать»; «научиться жить вместе»; «научиться жить» [5].

Реализуемая в последнее десятилетие концепция неформального образования рассматривается многими зарубежными исследователями в контексте общинного образования в рамках так называемого Университета третьего возраста («The University of the Third Age – USA»). В связи с этим обращает на себя внимание тот факт, что и в России все большее распространение получают институты третьего возраста, в рамках которых интеграция трех форм образования – формального, неформального, информального – актуализировала вопрос о разработке образовательной технологии взаимодействия взрослых в этих условиях. Первые попытки организации такой работы в России начали предприниматься примерно с 1995 года, а ее основу составил принцип клубной работы. В связи с этим следует отметить, что отечественная педагогика на протяжении ряда столетий продолжает активно использовать образовательные и воспитательные ресурсы клубных объединений разных направлений и форм. В том или ином формате клубные формы

работы разрабатываются и адаптируются для разных уровней образования, включая дошкольное, школьное, вузовское и послевузовское образование. В последнее время особую актуальность и востребованность приобретают онлайн и дистанционные формы работы клубных объединений.

В Финляндии была учреждена Организация образования взрослых (FAEA) – особая структура, реализующая неформальные модели обучения взрослых, которая призвана способствовать развитию, продвижению и укреплению статуса неформального и информального образования взрослых. Главной задачей данной организации является укрепление и расширение международного взаимодействия, дальнейшее обучение и переподготовка преподавателей, которые работают в сфере образования для взрослых.

Во Франции широко востребованы формальные квалификации, при этом в государстве существует давняя традиция валидации (признания) результатов неформального обучения. Свыше двадцати лет в стране осуществлялось ее становление и развитие. Принятый в 2002 году закон «О социальной модернизации», закрепивший во французском законодательстве понятия «Валидация знаний, приобретенных посредством опыта» («Validation des Aquis de l'Expérience» (VAE)), стал итогом в создании нормативно-правовой базы, регулирующей реализацию неформального и информального образования. В данный момент государственные органы, муниципалитеты и образовательные организации обеспечивают ее внедрение и реализацию. Перед системой образования современной Германии также ставятся новые задачи, а именно, создать условия для межпрофессиональной мобильности и непрерывного обучения граждан. В связи с этим особую актуальность приобретают такие формы образования, как неформальное и спонтанное (информальное). Реализация новой образовательной политики осуществляется, прежде всего, в рамках двух исследовательских проектов: Weiterbildungspass («Паспорт непрерывного образования») и Lernkultur Kompeten-



entwicklung («Развитие компетенций как культуры обучения») [5].

В зарубежной педагогике неформальное образование основывается на следующих постулатах:

- оно представляет собой организованную структурированную деятельность;
- предназначается для подпадающей идентификации и систематизации целевой группы;
- организуется для реализации определенного набора учебных и воспитательных целей;
- эти виды неинституционализированной деятельности практикуются вне существующей системы образования и рассчитаны на лиц, официально не охваченных школьным образованием.

В России первые исследования по неформальному образованию публикуются в конце XX века и начинаются с подробного анализа опыта, накопленного зарубежной педагогикой. Так, в 1992 году в журнале ЮНЕСКО «Перспективы» появляется первая переводная статья А. Хамадаш. В качестве одного из основных тезисов своей статьи автор отмечал, что неформальное образование «предназначено для того, чтобы компенсировать недостатки и противоречия традиционной школьной системы и удовлетворить зачастую безотлагательные потребности, выпавшие из поля зрения формального образования» [19].

В 1997 году в России состоялась защита первой кандидатской диссертации по неформальному образованию, выполненной Е. А. Песковским. Это событие можно считать новым этапом в отечественной педагогике, связанном с разработкой и внедрением неформальных моделей обучения. В своем исследовании автор указывал на значимость смысловой дифференциации понятий «неформальное образование» и «дополнительное образование», которые в отечественной исследовательской традиции имели одинаковые этимологические корни. Однако сегодня в России дополнительное образование стало институциональным и утратило неформальные характеристики. В связи с этим в совре-

менных условиях эти понятия уже не считаются тождественными [17].

Концепция развития непрерывного образования взрослых в Российской Федерации на период до 2025 года определяет непрерывное образование взрослых как образование на протяжении всей жизни взрослого человека, которое обеспечивается за счет создания комплекса условий для самообразования и всестороннего развития личности, совокупности преемственных, согласованных и разнообразных образовательных программ разных ступеней и уровней, гарантирующих гражданам право на образование и предоставляющих возможность получать общеобразовательную и профессиональную подготовку, переподготовку и повышение квалификации.

А. М. Макарский, Н. Е. Самсонова выделяют следующие отличительные черты неформального образования:

- функциональный характер содержания, его восприимчивость к локальной социокультурной среде и способность своевременно реагировать на ее потребности;
- специфика целей: цели часто устанавливаются на краткосрочную перспективу, ограничиваются географически, контекстуально или рамками группы;
- программа составляется с учетом конкретных, заранее определенных потребностей с ориентацией на обучающегося;
- достаточный уровень приспособляемости и гибкости;
- неоднородность целевых групп;
- возможность структуризации, систематизации и мониторинга деятельности;
- эпизодически организуемая и краткосрочная деятельность;
- использование преподавателей-добровольцев или внештатных сотрудников;
- привлечение непрофессионалов с оплатой или на добровольных началах;
- самокупаемость;
- широкий диапазон участников [13].

Э. С. Бабаева обобщила международный опыт неформального образования и определила его основные субъектные характеристики:



- ориентация на образовательные потребности конкретных категорий обучающихся;

- добровольность и высокий уровень мотивации;
- высокий личностный смысл обучения;
- мобильность и высокий уровень активности обучающихся;
- гибкость в организации и используемых методах обучения;
- обучение, основанное на сотрудничестве и взаимодействии [1].

Е. И. Бражник и О. В. Ройтблат, анализируя содержание понятия «неформальное образование» в педагогических исследованиях, пришли к выводу, что при использовании термина «неформальный» осуществляется попытка подчеркнуть, оттенить спонтанность, особость, различие, разнородность, объединенность, координированность объектов по определенным признакам. Исследователи подчеркивают, что в Российской педагогической энциклопедии при рассмотрении термина «неформальные объединения» делается акцент на демонстрации разнородности явлений, на отличии от официально зарегистрированных организаций, структур и подразделений [3].

По мнению С. Г. Вершловского, «неформальное образование взрослых – это различные, гибкие по организации и формам образовательные системы, ориентированные на конкретные потребности и интересы обучающихся» [4].

Являясь одним из первых исследователей в области отечественной андрагогики, представитель Санкт-Петербургской научной педагогической школы С. Г. Вершловский акцентирует внимание на особенностях пространственных характеристик непрерывного образования (информатизация и технологизация образования, Интернет, онлайн-общение, онлайн-руководство, онлайн-проектирование и т. д.). Пространственные параметры неформального образования обеспечивают его открытость, вариативность, мобильность, инновационность, академическую свободу,

близость к потребностям участников данной формы организации обучения.

М. Р. Илакавичус рассматривает неформальное образование с точки зрения разнообразия форм и способов образовательного взаимодействия, объединенных закрепленными в традиции параметрами (отражение в содержании образования актуальных для взрослого населения жизненных проблем; использование формата «личная встреча»; формирование сообщества; свобода выбора наставника, содержания, траектории, темпа, места обучения; использование методического сценария «демонстрация мастера / модератора – наблюдение обучаемого – повторение обучаемого») [7].

Обзор приведенных определений и подходов позволяет заключить, что основу неформального образования составляет гуманистическая концепция, закрепляющая личностное равенство субъектов образования. Эта идея находит свое выражение, прежде всего, в отсутствии иерархических отношений, исключении абстрактности и двусмысленности получаемых знаний, а также в том, что за всеми участниками образовательного процесса признается право на инициативу, на активную позицию по отношению к выстраиванию индивидуальной образовательной траектории.

Еще одним следствием субъектности участника в неформальном образовании является опора на его личный интерес и мотивацию. Речь идет о том, что обучающийся, вовлекаясь в неформальную образовательную деятельность, может и должен, ориентируясь на собственный познавательный интерес, максимально точно определять и при необходимости корректировать актуальные для себя цели и задачи, и впоследствии выбирать ту деятельность, которая позволит ему максимально их достичь. Основным механизмом, обеспечивающим затем включение этого содержания в личный опыт участника, то есть, трансформацию его в личностно-значимые компетенции, является формирование личного отношения к нему. Соответственно, в контексте неформального образования исключается абстрактность знания,



обеспечивается включение знания в личностный контекст за счет формирования индивидуального отношения к нему со стороны обучающегося.

Анализ корпуса отечественных и зарубежных исследований позволяет выделить основные теоретические принципы, на которых основывается неформальное образование:

- субъектность всех участников образовательного процесса (субъект-субъектная модель);
- межличностное взаимодействие как основа образовательной деятельности;
- групповая работа;
- принятие позиции педагога как ведущего, модератора;
- опора на личный интерес;
- контекстный подход;
- опора на деятельность;
- законченность форм.

При обращении к актуальным подходам к изучению неформального образования можно выявить ряд противоречий между:

- изменением качества человеческого потенциала современной России, развитием образовательных потребностей населения и невозможностью удовлетворить их в полном объеме исключительно за счет ресурсов формального образования;
- актуализацией понятия «неформальное образование» в научно-педагогической аудитории, в документах, определяющих образовательную политику, и недостаточной изученностью сущности данного явления;
- социальным заказом на открытость, признанием многообразия ценностей образования и недостаточным объемом исследований феноменов внесистемного образования;
- высоким потенциалом взаимодействия формального и неформального образования и недостаточной разработанностью теоретических оснований реализации неформального образования на практике.

Рассмотрим стратегии неформального образования, используемые при проектировании гуманитарной образовательной среды на при-

мере Удмуртского государственного университета (г. Ижевск), являющегося классическим региональным высшим учебным заведением.

К факторам, способствующим развитию гуманитарной образовательной среды вуза, следует отнести проектную деятельность. Одним из проектов, реализуемых в Удмуртском государственном университете (УдГУ), является **Модель Организации Объединенных Наций (Модель ООН)**, которая представляет собой синтез научной конференции и деловой ролевой игры. Задача студентов сводится к тому, чтобы на нескольких официальных языках ООН воспроизвести работу ключевых органов и комитетов данной международной Организации, развивая, тем самым, дипломатические, лидерские, ораторские и языковые навыки, умения достигать компромисс, организовать обсуждение, принимать участие в дискуссии, формулировать и аргументировать свою точку зрения.

Данное мероприятие проводится на ежегодной основе и традиционно продолжается 3-5 дней. Соблюдая закрепленный в Программе мероприятия регламент, в течение этого периода участники и делегаты выступают в роли официальных представителей стран-членов ООН, которые приезжают на конференцию для обсуждения актуальных вопросов, стоящих на повестке дня представляемого ими Комитета. Правила моделирования соответствуют реальной структуре ООН: на Модели от делегатов требуется абстрагироваться от личной точки зрения и отстаивать официальную позицию представляемой ими страны, соблюдая требования дипломатического этикета и нормы дипломатического протокола.

На протяжении ряда лет организатором Форума выступает Институт Истории и Социологии при содействии Департамента по молодежной и социальной политике УдГУ и учебно-научной библиотеки им. В. А. Журавлева УдГУ.

Участие в этой ролевой игре дает возможность студентам выступить в роли дипломатов или журналистов, глубже понять слож-



ный и многосторонний механизм и процедуру работы органов ООН и в полной мере осознать или сформировать свое отношение к деятельности этой международной организации. От делегатов выбранной страны или журналистов департамента информации на модели ООН требуются достаточно глубокие познания в вопросах политики, экономики, культуры, умения аргументировать и отстаивать свою точку зрения, хорошие навыки общения, коммуникабельность, опыт публичных выступлений, письменной и устной речи, работы в команде, свободное владение иностранными языками.

Сегодня «Модель ООН» в УдГУ является ведущей платформой для углубления знаний студенческой молодежи о современной геополитической ситуации, о глобальных проблемах и вызовах, для выстраивания межкультурного диалога и продвижения активной гражданской позиции среди молодого поколения. Работа по организации этой ролевой игры, включая разработку Программы мероприятия, обсуждение и утверждение повестки заседаний, распределение ролей, принятие Резолюции почти полностью осуществляется непосредственно самими студентами.

Ролевая игра «Модель ООН» способствует расширению информационного поля участников, прежде всего, за счет того, что помогает узнать:

- с какими проблемами сталкиваются люди в различных регионах мира и на что они возлагают свои надежды;

- какими ресурсами обладает Организация Объединенных Наций для того, чтобы улучшить жизнь народов мира, способствовать сближению разных стран и культур;

- какие навыки и какие стратегии поведения способствуют развитию и укреплению международного сотрудничества и межправительственных связей, повышают эффективность международного диалога.

Заседания «Модели ООН» проводятся в соответствии с регламентом, который определяет порядок и средства выражения странами своих мнений и позиций, рассмотрения предложений и резолюций и вынесения ре-

шений по вопросам, вынесенным на повестку дня. В связи с этим возникают две главные задачи:

- выражать мнение страны, которую участник представляет в целях обмена мнениями и опытом «своего» Правительства и принятия резолюции, приемлемой для «своей» страны;

- оказывать содействие разработке стратегии международного сообщества, максимально отвечающей интересам всех государств.

Еще одним значимым проектом, реализуемым в Удмуртском государственном университете, и отличающимся гуманитарной направленностью, является ежегодный творческий фестиваль «Студенческая Весна».

Данный Фестиваль является частью программы по продвижению и развитию студенческого творчества «Российская Студенческая Весна». В свою очередь, программа «Российская Студенческая Весна» в качестве одной из приоритетных задач ставит совершенствование системы поддержки студенческого творчества, расширение ресурсов для поддержки творческой деятельности в сфере культуры и искусства, в том числе традиционной народной культуры и фольклора, сохранение и популяризацию культурного и этнического наследия народов России, использование культурного потенциала России для формирования положительного имиджа страны за рубежом. Поставленная задача в полном объеме соответствует приоритетам государственной политики в сфере культуры, закрепленным Распоряжением Правительства Российской Федерации от 17.11.2008 г. № 1662-р «О Концепции долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2020 года». Положение о Программе рассматривалось, дополнялось и утверждалось Министерством образования и науки Российской Федерации, Министерством культуры Российской Федерации, Общероссийской общественной организацией «Российский Союз Молодежи» на период с 2015 года по 2020 год.

Согласно статистическим данным, ежегодно в мероприятиях Программы принимают



участие более 1 500 000 студентов, представляющих около 700 профессиональных образовательных организаций и классических высших учебных заведений.

Данная Программа реализуется на территории Российской Федерации с 1992 года и включает в себя более 80 региональных фестивалей, Всероссийский фестиваль – национальный этап Программы, образовательно-просветительские мероприятия, направленные на развитие студенческого творчества, музыкальный проект «Универвидение», студенческий танцевальный проект «В движении», фестиваль молодых дизайнеров «Этномода», конкурс таланта, грации и артистического мастерства «Краса студенчества России», образовательный медиа-форум «Медиавесна», а также цикл международных фестивалей. С 2011 года начал реализовываться международный этап – «Студенческая весна на Кавказе».

В Удмуртском государственном университете фестиваль «Студенческая Весна» проходит с 1998 года. Фестиваль продолжается в течение недели. В состав жюри приглашаются режиссеры ведущих театров Удмуртской Республики, а также видные деятели культуры и искусств Удмуртии. По решению Организационного Комитета Конкурс проводится при наличии не менее трех заявок от институтов и факультетов по соответствующей номинации. Программа конкурсного дня представлена выступлениями трех команд, представляющих все институты и факультеты УдГУ. В соответствии с регламентом продолжительность программы не должна превышать 40 минут. Традиционно в Удмуртском государственном университете в рамках фестиваля «Студенческая Весна» выделяют следующие направления и номинации:

1. Вокал – Лауреат (I, II и III степени):

- вокал эстрадный;
- вокал народный;
- вокально-инструментальные коллективы;
- авторская песня.

2. Хореография – Лауреат (I, II и III степени):

- танец эстрадный;
- танец современный;
- танец народный и фольклорный;
- танец бальный;
- фристайл, брейк-данс.

3. Театр – Лауреат (I, II и III степени):

- эстрадная миниатюра;
- художественное слово;
- оригинальный жанр (пантомима, пародия, цирковые выступления, иллюзион).

На примере двух проектов, отличающихся гуманитарной направленностью, «Модели ООН» и фестиваля «Студенческая Весна», можно говорить о том, что опыт Удмуртского государственного университета подтверждает востребованность актуальных знаний для общественного и экономического развития, поступательного развития науки и техники, культивирования личностных ресурсов. В связи с этим произошла трансформация парадигмы образовательной системы: устаревший постулат «обучение на всю жизнь» утратил свою значимость и на смену ему пришел тезис «обучение через всю жизнь». Формальную систему отличает более тесная связь с системно-ориентированным процессом обучения, в котором обучающиеся выступают в качестве пассивных потребителей знаний и умений, транслируемых преподавателем, и воспроизводимых по требованию в строго установленном объеме и в определенные сроки, в то время как неформальная образовательная система опирается на личностно-ориентированное обучение, направленное на формирование уникальных знаний, и во многом основывается на личном опыте преподавателя и студента.

На основе анализа отечественного и международного опыта реализации неформальной модели образования можно выделить его следующие характеристики:

- ориентация на конкретные образовательные потребности различных социальных, профессиональных, демографических групп населения;
- сосредоточенность на конкретных категориях населения;
- добровольность;



- высокий личностный смысл обучения;
- достаточный уровень личной ответственности обучающихся за результат образовательной деятельности;
- высокий уровень мотивации, активности и инициативы обучающихся;
- развитие качеств личности, необходимых для обеспечения достойного уровня жизни и для эффективного участия в общественной, культурной и профессиональной жизни общества;
- развитие мобильности (академической и социальной) в быстро меняющихся условиях современного мира;
- гибкость в организации и методах обучения;
- установление отношений между обучающими и обучаемыми, основанных на взаимном уважении, демократическом стиле общения, межличностном диалоге.

Таким образом, изучение и систематизация характеристик основных видов образования позволяет сделать вывод о значительном потенциале, заложенном в интеграции формальной, неформальной и информальной моделей образования для развития гуманитарной образовательной среды регионального вуза, ярким примером которого выступает Удмуртский государственный университет. Сбалансированность лекционных, лабораторных и практических занятий, внеаудиторной деятельности студентов и стихийного самообразования через социальные сети, телепрограммы, театральные спектакли способствует личностному становлению обучающихся, их социальной зрелости.

АННОТАЦИЯ

Цель статьи заключается в том, чтобы рассмотреть теоретические подходы к неформальному образованию, представленные в отечественной и зарубежной педагогике. Неформальное образование рассматривается как один из структурообразующих компонентов гуманитарной образовательной среды вуза.

В статье сопоставляются понятия «образовательная среда» и «гуманитарная образовательная среда». Гуманитарная образовательная среда вуза рассматривается как комплекс-

ная и многоуровневая система учебно-воспитательных мероприятий, предусматривающих обеспечение таких условий в вузе, при которых содержание, структура и методы обучения и воспитания в совокупности отражали бы процессы, происходящие на уровне культуры в целом. В качестве примера региональной направленности высшего образования приводится опыт проектирования гуманитарной образовательной среды Удмуртского государственного университета.

Ключевые слова: высшее образование, образовательная среда, гуманитарная образовательная среда, региональный вуз, неформальное образование.

SUMMARY

The aim of the article is to summarize theoretical approaches to the phenomenon of non-formal education developed by world and Russian pedagogy. The paper presents basic features and structure of non-formal education. Non-formal education is regarded as a structural component of the University humanitarian learning environment.

The author compares the phenomena of “learning environment” and “humanitarian learning environment”. University humanitarian learning environment is regarded as a complex and comprehensive system of teaching and educational activities with the focus to bring the content, the structure and teaching methods in balance with the current cultural progress. For illustrative purposes the author describes the experience of the Udmurt State University as a part of regionalization of higher education.

Key words: higher education, learning environment, humanitarian learning environment regional University, non-formal education.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бабаева Э. С. История неформального образования за рубежом // Гуманизация образования. – 2015. – № 2. – С. 131–137.
2. Бордовская Н. В. Гуманитарные технологии в вузовской образовательной практике: теория и методология проектирования: учебное пособие. – СПб.: ООО «Книжный Дом», 2007. – 408 с.



3. Бражник Е. И., Ройтблат О. С., Суртаева Н. Н. Развитие теории неформального образования в педагогических исследованиях [Электронный ресурс]. – URL: <http://www.emissia.org/offline/2015/2319.htm>.
4. Вершловский С. Г. Непрерывное образование: историко-теоретический анализ феномена. – СПб.: АППО, 2008. – С. 58–61.
5. Гаврилова И. В. Формальная, неформальная и информальная модели образования [Электронный ресурс] // Молодой ученый. – 2016. – № 10 (114). – С. 1197–1200. URL: <https://moluch.ru/archive/114/29876>.
6. Газизова А. И., Сираева М. Н., Трофимова Г. С. Педагогические факторы гуманитаризации образовательной среды в региональном университете: коллективная монография. – Ижевск: Издательский Центр «Удмуртский университет», 2018. – 108 с.
7. Илакавичус М. Р. Теоретические основы взаимодействия формального и неформального образования взрослых: автореф. дисс... д-ра пед. наук. – М., 2018. – 40 с.
8. Ключенко Т. И. Соотношение понятий «образовательная среда» и «образовательное пространство» как один из исходных ориентиров при проектировании гуманитарной образовательной среды в вузе культуры и искусств [Электронный ресурс]. – URL: <http://www.kitaphane.ru/present/kti.shtml>.
9. Козырев В. А. Гуманитарная образовательная среда педагогического университета: сущность, модель, проектирование: монография. – СПб.: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена. – 2004. – 328 с.
10. Колоницкая О. Л. Гуманитарная среда – один из способов решения проблем высшего профессионального образования // Молодой ученый. – № 5 (40). – Т. 3. – 2012. – С. 431–435.
11. Крылова Н. Б. Культурология образования. – М.: Народное образование, 2000. – 272 с.
12. Кургузов В. Л. Гуманитарная среда технического вуза: Методология. Опыт. Проблемы. – Улан-Удэ: ВСГТУ, 1997. – 184 с.
13. Макаровский А. М., Самсонова Н. Е. Неформальное образование: современные подходы // Думский Вестник: теория и практика дополнительного образования. – 2018. – № 1 (11). – С. 5–9.
14. Международная стандартная классификация образования [Электронный ресурс]. – URL: <http://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/isced-2011-ru.pdf>.
15. Меморандум непрерывного образования Европейского Союза [Электронный ресурс]. – URL: <http://www.znanie.org/docs/memorandum.html>.
16. Мухлаева Т. В. Международный опыт неформального образования // Человек и образование. – 2010. – № 4. – С. 158–162.
17. Песковский Е. А. Неформальное образование как средство формирования готовности старшеклассников к высшему образованию: автореф. дисс. ... канд. пед. наук. – Красноярск, 1997. – 24 с.
18. Спичко Н. А. Образовательная среда в обучении иностранным языкам // Иностранные языки в школе. – 2004. – № 5. – С. 44–48.
19. Хамадаш А. Неформальное образование: концепции, состояние, перспективы // Перспективы (журнал ЮНЕСКО). – 1992. – № 1/2.11. – С. 141.
20. Ясвин В. А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию. – М.: Смысл, 2001. – 365 с.





О. В. Калашникова, Г. И. Симонова

УДК 377.5

ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИЕ УМЕНИЯ СТУДЕНТОВ КОЛЛЕДЖА: ХАРАКТЕРИСТИКИ И ИНДИКАТОРЫ СФОРМИРОВАННОСТИ

Одна из основных задач российской экономики связана с развитием кадрового потенциала конкретных отраслей. Система среднего профессионального образования должна обеспечивать создание условий для формирования личности, соответствующей запросам современной экономики. Согласно ФГОС будущие специалисты должны быть готовы самостоятельно и эффективно решать проблемы в области профессиональной деятельности. Качество подготовки выпускников учреждений профессионального образования зависит от степени освоения ими общих и профессиональных компетенций, заявленных требованиями современного рынка труда.

К сожалению, современный выпускник-специалист этим требованиям не всегда отвечает. Это связано с определенным консерватизмом педагогических кадров, их нехваткой, с ощутимым дефицитом современного оборудования в образовательных учреждениях, соответствующих требованиям профессиональных стандартов, при этом одной из основных проблем является отсутствие реальной связи с работодателями, незнание их запроса. Это приводит к тому, что молодые специалисты могут приступить к практической работе на предприятии лишь после дополнительного обучения, что свидетельствует о необходимости повышения качества подготовки выпускников колледжей.

По мнению исследователей Е. В. Амахиной, Ю. К. Бабанского, профессиональное образование должно отличаться четкостью в опре-

делении образовательного результата, являющегося отражением социального заказа. Обучение в условиях реализации опережающего профессионального образования должно носить прогностический характер и формировать качества личности, которые потребуются выпускнику в профессиональной деятельности.

Анализ литературы [6; 8] позволил прийти к заключению, что блок общепрофессиональной подготовки является достаточно стабильным, но при этом необходимо иметь в виду, что он также представляет собой развивающийся элемент содержания подготовки специалиста среднего звена, который изменяется под влиянием научно-технического и социального прогресса.

Изучение ФГОС СПО [9], анализ учебных планов позволили определить совокупность требований к дисциплинам общепрофессионального цикла обучения в колледже. В первую очередь, это объединение учебных предметов в систему знаний, умений и профессионального опыта, раскрывающую научные основы средств труда, продуктов и предметов труда, технологических процессов.

Важное требование заключается в выработке у студентов умения на практике использовать общетехнические знания и способности, самостоятельно и непрерывно повышать свой культурно-технический уровень соответственно развивающимся производству, науке и технике. Также одним из требований является формирование у будущих высококвалифицированных специалистов среднего звена способности творческого технического мышления, необходимого для прочного и сознательного усвоения профессиональных знаний и умений, участия в изобретательской и рационализаторской работе. Необходимо создать условия для повышения культурно-технического уровня, которые будут способствовать пониманию и принятию студентами ответственности за качество выпускаемой продукции или оказываемых услуг. Наряду с профессиональными компетенциями студента, важно учесть и общие компетенции, например, такие, как умение работать в команде, эффек-



тивно взаимодействовать с коллегами, руководством, клиентами; планировать и реализовывать собственное профессиональное и личностное развитие; использовать информационные технологии в профессиональной деятельности и др. Именно качественно сформированные общие компетенции студента помогают эффективно осваивать дисциплины общепрофессиональной направленности, что, в свою очередь, выступает пропедевтикой для освоения профессиональных компетенций. Следует отметить, что проблема обеспечения целостности и системности освоенных компетенций в результате изучения общепрофессиональных дисциплин у студентов колледжа является актуальной.

Готовность работать на современных предприятиях формируется в период обучения студентов в колледже и предполагает вовлечение студентов в исследовательскую деятельность в рамках блока общепрофессиональных дисциплин. Результатом исследовательской деятельности, в которой доминирует самостоятельное применение приемов научных методов познания, является активное овладение новыми знаниями, развитие интеллектуально-творческих способностей и активизация личностной позиции обучающихся, что и определяет сформированность исследовательских умений.

Формирование исследовательских умений студентов колледжа осуществляется при освоении программы обучения по специальности среднего профессионального образования. Общепрофессиональная подготовка предусматривает овладение системой знаний и умений в области базовых наук, способствующих формированию специалиста этого уровня. Содержание общепрофессиональной подготовки обеспечивает освоение студентами общих основ производства, перспективных тенденций его развития. Оно является, как правило, общезначимым для ряда групп специальностей или одной профессиональной группы, однако содержание определяется с позиций требований к специалисту определенного профиля.

Исследовательские умения формируются в процессе учебной деятельности в колледже.

Они представляют собой необходимую и достаточную совокупность умений, освоение которых студентами в рамках изучения общепрофессиональных дисциплин повысит результативную профессионализацию выпускников колледжа. Анализ существенных признаков исследовательских умений обучающихся (М. И. Станкин, П. В. Середенко, В. И. Андреева, А. В. Хуторской) позволил нам выделить совокупность умений, которые соответствуют задачам подготовки специалистов среднего звена. Основанием для отбора совокупности формируемых исследовательских умений у студентов колледжа является логика исследовательской деятельности, соответствующая логике производственных процессов. Совокупность исследовательских умений должна, на наш взгляд, отражать последовательность исследовательской деятельности. Если каким-либо умением студенты не овладели, на следующем этапе деятельности у них возникают трудности и, как следствие, не достигается результат производственной деятельности.

Нами определена совокупность исследовательских умений студентов колледжа, которая включает умения проблематизации, целеполагания, планирования деятельности по решению учебно-производственной проблемы, систематизации научных теорий и подходов к решению конкретных учебно-производственных задач, организации исследовательского поиска с использованием объектов профессиональной деятельности, демонстрации результатов научно-исследовательской деятельности. Для каждого умения нами конкретизированы индикаторы и их значения, которые отражают сформированность исследовательского умения у студентов колледжа. Для каждого компонента в ходе исследования выделены конкретные индикаторы, которые представлены в таблице 1.

При формировании исследовательских умений студентов колледжа необходимо начинать с формирования умения проблематизации. На наш взгляд, проблематизация является основополагающим умением и способствует повышению субъектности обучающихся, построению их индивидуального по-



Таблица 1.

Индикаторы исследовательских умений студентов колледжей

Исследовательские умения студента колледжа	Индикатор
Умение проблематизации	Проведение качественного анализа учебно-производственной ситуации
	Выделение и формулирование учебно-производственных проблем
	Выдвижение гипотез
Умение целеполагания	Формулирование цели в контексте исследовательской деятельности и профессиональных задач
	Построение задачного ряда для достижения поставленной цели
	Осуществление уточнение цели и задач с учетом средств их достижения
Умение планировать деятельность по решению учебно-производственной проблемы	Определение алгоритма действий по проверке выдвинутых гипотез
	Прогнозирование результатов для каждого этапа деятельности
	Проектирование графика планирования с выделением сроков, исполнителей, предполагаемых результатов
Умение систематизировать научные теории и подходы к решению конкретных учебно-производственных задач	Владение терминологией профессиональной деятельности
	Анализ профессиональной научно-технической литературы
Умение организовать исследовательский поиск с использованием объектов профессиональной деятельности	Подбор соответствующих научных способов деятельности для решения учебно-производственных задач
	Использование для проверки гипотез и реализации плана исследовательской деятельности приборами и механизмами
	Применение программного обеспечения для цифрового сбора и обработки информации
Умение демонстрации результатов научно-исследовательской деятельности	Анализ результатов профессиональной деятельности в соответствии с определенными критериями
	Написание научного текста
	Владение логикой изложения результатов научной деятельности
	Презентация научно-исследовательской работы

знавательного поля, их личностному самоопределению, что является приоритетным в становлении конкурентоспособного выпускника. Нами выделены индикаторы исследовательского умения проблематизации: проведение качественного анализа учебно-производственной ситуации, выделение учебно-производственных проблем, формулирование выявленных проблем, выдвижение гипотез. Данные индикаторы формируются целостно и раскрывают сформированность умения проблематизации.

На основании сформированного умения проблематизации студент логично переходит к овладению умением целеполагать. Ряд исследователей (А. П. Гладкова, Ю. Н. Галагу-

зова, Г. В. Сорвачева, Г. Н. Штинова) акцентируют внимание ставить цели и задачи, но не рассматривают их как самостоятельные умения. На наш взгляд, для качественной подготовки будущих специалистов целеполагание правомерно рассматривать как самостоятельное умение. Подтверждают нашу позицию и исследования Н. М. Яковлевой. Выделяя целеполагание как ключевое исследовательское умение студентов колледжа, предлагаем совокупность индикаторов, которые необходимо учитывать при его формировании: формулирование цели, построение задачного ряда для достижения поставленной цели и задач, последующее их уточнение при необходимости.



В логике организации исследовательской деятельности вслед за целеполаганием переходим к формированию у студентов колледжа умения планировать исследовательскую деятельность. Для становления квалифицированного специалиста следует целенаправленно работать над развитием умения планировать в рамках учебно-исследовательской деятельности в процессе общепрофессиональной подготовки. Планирование осуществляется в соответствии с поставленными целями и задачами. Если студент научился грамотно, четко, корректно целеполагать, то планирование осуществляется достаточно просто. В качестве индикаторов умения планирования деятельности студентов колледжа мы выделяем умение самостоятельно определять алгоритм действий по проверке выдвинутых гипотез, прогнозировать результат для каждого этапа деятельности, проектировать график планирования с выделением сроков, исполнителей, предполагаемых результатов.

Для поиска оптимальных способов решения проблемы и достижения поставленных целей необходимо формировать у студентов колледжей умение систематизировать научные теории и подходы. Существенной идеей, исходя из анализа научных работ Н. А. Семенов, А. П. Гладковой, является овладение различными способами деятельности, а не знаниями об этих способах (не знание формул, а умение их применять, решать задачи с их помощью). Авторы рассматривают аспекты работы с информацией, нам же представляется, что следует в современных условиях развития производств на другом уровне подходить к решению учебно-производственных задач и соответственно формировать именно умение систематизировать научные теории и подходы. В трудах Ю. К. Бабанского также выделяется группа учебно-организационных умений, характеризующаяся умениями обучающихся планировать собственную деятельность. Анализ рассмотренных подходов позволил уточнить индикаторы исследовательского умения систематизировать научные теории и подходы, отражающие специфику профессиональной деятельности: владение терминологией профессиональной деятельности,

анализ профессиональной научно-технической литературы, подбор соответствующих научных способов деятельности для решения учебно-производственных задач.

Исследовательская деятельность, осуществляемая в рамках профессиональной подготовки студентов колледжа, является всегда организованной. С этой целью необходимо, на наш взгляд, формировать у студентов колледжа умение организовать исследовательский поиск с использованием объектов профессиональной деятельности. В контексте профессиональной подготовки и повышения ее качества существенное значение принадлежит данному умению. Анализ классификаций исследовательских умений позволяет утверждать, что не рассматривается в качестве умения использование приборов и механизмов для осуществления исследовательской деятельности студентов колледжей. Подготовка студентов колледжа к реализации исследовательской деятельности в контексте профессиональной деятельности обуславливает необходимость выделения умения организовать исследовательский поиск с использованием объектов профессиональной деятельности. В качестве индикаторов, характеризующих данное умение, выступают использование для проверки гипотез и реализации плана исследовательской деятельности приборами и механизмами, применение программного обеспечения для цифрового сбора и обработки информации, анализ результатов профессиональной деятельности в соответствии с определенными критериями.

И завершающим этапом научно-исследовательской деятельности является умение демонстрации ее результатов. В связи с этим важным является выделение умения демонстрации результатов научно-исследовательской деятельности. В этом контексте можно обратиться к трудам Н. А. Семенов, которая, рассматривая исследовательские умения, выделяет умения и навыки представления результата своей работы. Данная характеристика является сущностной применительно к исследовательским умениям студентов колледжа, но автор не конкретизирует ее. Изучая точку зрения исследователей Ю. Н. Гала-



гузовой, Г. В. Сорвачевой, Г. Н. Штиновой, следует отметить, что они включили в проектировочные умения лишь овладение научным стилем изложения информации. Однако представление результатов научно-исследовательской работы не ограничивается этим умением и требует уточнения, расширения и детализации. Мы, в свою очередь, предлагаем формирование адекватного современному социальному заказу и требованиям ФГОС СПО умения демонстрации результатов научно-исследовательской деятельности студентов. Индикаторами данного умения определяем написание научного текста, владение логикой изложения результатов научной деятельности, презентацию научно-исследовательской работы.

Предложенные нами взаимосвязанные, основанные на логике разворачивания учебно-исследовательской деятельности, исследовательские умения в совокупности образуют интегрированную структуру исследовательских умений студентов колледжа.

Таким образом, исходя из задач подготовки студентов колледжа к работе в условиях современного производств при реализации цикла общепрофессиональной подготовки существующее значение принадлежит формированию исследовательских умений студентов колледжа. Качество подготовки обеспечивается целенаправленным формированием совокупности выделенных нами исследовательских умений студентов колледжа: проблематизации, целеполагания, планирования деятельности по решению учебно-производственной проблемы, систематизации научных теорий и подходов к решению конкретных учебно-производственных задач, организации исследовательского поиска с использованием объектов профессиональной деятельности, демонстрации результатов научно-исследовательской деятельности.

АННОТАЦИЯ

В статье представлены результаты исследования по выявлению наиболее важных в профессиональной подготовке студентов колледжа исследовательских умений. В соответствии с требованиями Федерального государ-

ственного образовательного стандарта среднего профессионального образования, профессиональных стандартов будущие специалисты должны быть готовы самостоятельно и эффективно решать проблемы в области профессиональной деятельности. Повышение результативности профессиональной деятельности возможно при формировании у студентов исследовательских умений. На основе результатов обобщения нами выделена совокупность исследовательских умений, обусловленная спецификой подготовки студентов колледжа. Предложены индикаторы для каждого исследовательского умения, которые являются основанием для определения уровня сформированности у студентов колледжа.

Ключевые слова: среднее профессиональное образование, профессиональная подготовка студентов колледжа, Федеральный государственный образовательный стандарт среднего профессионального образования, исследовательская деятельность, исследовательские умения, совокупность исследовательских умений, индикаторы исследовательских умений.

SUMMARY

The article presents the results of a study to identify the research skills for college students that are most important in professional training. In accordance with the requirements of the Federal State Educational Standard of Secondary Vocational Education, professional standards, future specialists should be ready to independently and effectively solve problems in the field of professional activity. Improving the effectiveness of professional activity is possible when students develop research skills. Based on the results of the generalization, we have identified a set of research skills due to the specifics of the training of college students. Indicators are proposed for each research skill, which are the basis for determining the level of formation of college students.

Key words: secondary vocational education, professional training of college students, Federal State educational standard of secondary vocational education, research activity, research skills, set of research skills, indicators of research skills.



ЛИТЕРАТУРА

1. Андреева М. П. Современные образовательные технологии: учебное пособие. – Якутск: Издательский дом СВФУ, 2012. – 88 с.
2. Амахина Е. В. Структурно-динамическая модель исследовательских способностей и умений. Известия Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена. Аспирантские тетради. – СПб. – 13 (36). – 2007. – С. 161–168.
3. Бабанский Ю. К. Избранные педагогические труды / сост. М. Ю. Бабанский. – М.: Педагогика, 1989. – 327 с.
4. Галагузова Ю. В., Сорвачева Г. В., Штинова Г. Н. Социальная педагогика: Практика глазами студентов: пособие для студентов – М.: Гуманитарный изд. центр ВЛАДОС, 2001. – 375 с.
5. Гладкова А. П. Процесс формирования исследовательских умений обучающихся во внеурочной деятельности. Историческая и социально-образовательная мысль. – Краснодар. – 2012. – № 4. – С. 91–94.
6. Зуев В. М., Вертиль В. В., Гермаидзе Г. Е. Конкурентность образовательных услуг учреждений среднего профессионального образования. – Екатеринбург: Из-во Урал. гос. экон. ун-та, 2004. – 154 с.
7. Середенко П. В. Формирование готовности будущих педагогов к обучению учащихся исследовательским умениям и навыкам: автореферат дисс. ... д-ра пед. наук. – М.: МПГУ, 2008. – 37 с.
8. Скакун В. А. Организация и методика профессионального обучения: учебное пособие. – М.: ФОРУМ ИНФРА-М, 2007. – С. 20–32.
9. Станкин М. И. Профессиональные способности педагога: акмеология воспитания и обучения. – М.: МПСИ: Флинта, 1998. – 368 с.
10. Федеральный государственный образовательный стандарт среднего профессионального образования [Электронный ресурс]. – URL: <https://docs.edu.gov.ru/#activity=106>.
11. Яковлева Н. М. Формирование исследовательских умений у студентов педагогического вуза (на материале педагогики): дисс. ... канд. пед. наук. – Челябинск, 1977. – 192 с.



С. М. Каплунович, И. Я. Каплунович

УДК: 378

ТЕХНОЛОГИЯ АДАПТИВНОГО ОБУЧЕНИЯ В ЗОНЕ БЛИЖАЙШЕГО РАЗВИТИЯ КАК ОДИН ИЗ ПУТЕЙ РЕАЛИЗАЦИИ Тьюторской ПОЗИЦИИ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ВУЗА

В условиях перехода современного общества к инновационной экономике, жизни и работе в «цифре» в адрес профессиональных образовательных учреждений все чаще слышатся призывы развивать у будущих специалистов не только «жесткие» профессиональные компетенции (Hard skills), связанные с технической, четко алгоритмизированной стороной деятельности, а еще и «мягкие» универсальные компетенции (Soft skills), к которым можно отнести коммуникабельность, умение работать в команде, креативность, умение саморазвиваться.

Дискутировать по поводу весомости и значимости тех или иных компетенций мы не будем, но очевидно следующее: в быстро меняющемся мире будущие специалисты должны быть готовы к тому, что на протяжении своей профессиональной жизни им придется сменить или освоить несколько профессий или направлений деятельности. Время, когда одна профессия была на всю жизнь, закончилось. Цифры говорят сами за себя. Так, на-



пример, по данным «Атласа новых профессий 3.0.», до 2030 года исчезнут 57 профессий, но при этом, появятся 186 новых специальностей [1]. Для того чтобы в будущем не остаться за бортом профессиональной жизни и суметь своевременно сориентироваться в выборе новой профессии (сфере деятельности), современный студент должен овладеть не только профессиональными компетенциями, востребованными в обществе на сегодняшний день, но и такими универсальными качествами, как умение проектировать свою индивидуальную образовательную и профессиональную траекторию, умение саморазвиваться и самообучаться. Также стоит отметить, что необходимость развития у обучающихся способностей к самообразованию и саморазвитию отражена в Законе РФ «Об образовании», где в статье 3 принципами государственной политики среди прочих заявлены свобода выбора получения образования согласно склонностям и потребностям человека, создание условий для самореализации каждого человека, свободное развитие его способностей, предоставление права выбора форм получения образования, форм обучения, обеспечение права на образование в течение всей жизни в соответствии с потребностями личности, адаптивность системы образования к уровню подготовки, особенностям развития, способностям и интересам человека [10].

В Национальной доктрине образования в РФ до 2025 г. формирование навыков самообразования и самореализации личности, обеспечение учащимся свободного выбора форм образования также заявлены в числе основных целей и задач образования [8]. Для реализации этих целей и задач необходимы определенные условия, в числе которых – внедрение в образовательный процесс соответствующих образовательных моделей и педагогических технологий обучения.

На сегодняшний день особую популярность в некоторых вузах приобретает практика тьюторского сопровождения образовательного процесса. Анализ соответствующей педагогической литературы показал, что фе-

номен тьюторства в образовательном процессе вуза изучается в разных аспектах. Так, в исследованиях С. В. Дудчик, Т. М. Ковалевой, Е. Б. Колосовой, анализируются основные подходы и принципы тьюторского сопровождения; Н. Д. Неустроев, А. Н. Неустроева, А. И. Григорьева изучают тьюторство в многоуровневом вузовском образовании; изучению роли тьютора при дистанционных формах обучения посвящены работы С. М. Бочкаревой, Ю. И. Маркеловой, С. А. Щенникова и других авторов.

Этимология слова «тьютор» (лат. *tutor* – заботиться, оберегать) связана с такими понятиями, как защитник, опекун, наставник. С позиций Т. М. Ковалевой, тьютор – это педагог, который работает на основе принципа индивидуализации и сопровождает построение индивидуальной образовательной программы [7, с. 25].

Обобщая результаты теоретических и эмпирических исследований, представленных в педагогической литературе, можно сделать вывод, что тьютор – это человек, который помогает обучающемуся выстраивать личную индивидуальную образовательную траекторию в образовательном пространстве, а также развивает его субъектность. Под субъектностью с позиций методологической школы С. Л. Рубинштейна мы будем понимать способность человека производить изменения в себе самом и в мире в процессе деятельности [9].

В современной образовательной практике тьютор чаще всего рассматривается как самостоятельная профессия. Но в тоже время, не будучи тьютором, фактически педагог может обладать особой профессиональной способностью – осуществлять тьюторскую позицию по отношению к студенту. Под дефиницией «тьюторская позиция» можно понимать особую педагогическую позицию педагога, который «...вместе со студентом проясняет его потребности и возможности, выстраивает личную образовательную траекторию в открытом образовательном пространстве» [2, с. 28]. Реалии положения современной образовательной системы таковы,



что не все вузы располагают возможностью включить в свой кадровый состав должностную позицию тьютора. Поэтому в целях осуществления тьюторского сопровождения в вузе реализация преподавателем тьюторской позиции в процессе обучения – это конструктивное и эффективное решение в сложившейся ситуации.

Для грамотного подхода к реализации тьюторской позиции особую важность и значимость будет иметь осознание педагогами необходимости перенаправления процесса обучения с позиции информационной парадигмы обучения к деятельностной. Переход преподавателя на новые педагогические позиции возможен после соответствующей профессиональной подготовки. Ключевым аспектом в подготовке преподавателя к осуществлению им тьюторской позиции будет являться обучение преподавателя выбору и реализации соответствующих педагогических технологий. Учитывая вышеназванное назначение тьюторского сопровождения процесса обучения, эти технологии должны быть построены на следующих принципах обучения: индивидуализация обучения, развитие у обучающегося субъектной позиции, реализация принципа сотрудничества, смена позиции преподавателя с «поводыря», на социального организатора (по терминологии Л. С. Выготского).

На сегодняшний день вузы располагают определенным арсеналом педагогических методов и технологий, позволяющих преподавателю формировать у студентов соответствующие компетенции. Перечислим лишь некоторые методы и технологии, которые прочно заняли свою нишу в процессе преподавания: модульное обучение, кейс-стади, проектное обучение, дуальное обучение, моделирование производственных ситуаций, обучение в учебных фирмах. Но, несмотря на их интерактивную и практико-ориентированную сущность, эти методы, применяемые фрагментарно, а не системно, не являются гарантией развития субъектной позиции у студента и осуществления преподавателем позиции «организатора социальной среды». Сле-

довательно, нам необходимо осуществить поиск и экспериментальную верификацию такой педагогической технологии, внедрение которой в учебный процесс будет способствовать реализации тьюторской позиции преподавателя, в чем мы и видели *цель* исследования.

Анализируя психолого-педагогическую литературу с позиций поставленной цели исследования, в качестве базовой мы остановились на Технологии адаптивного обучения в зоне ближайшего развития (ТАО в ЗБР). Подробно о теоретических базовых предпосылках и экспериментальной верификации ТАОвЗБР написано в наших работах [6; 11]. Рассмотрим основные теоретические положения данной технологии, практическая реализация которых поможет педагогу реализовать тьюторскую позицию:

1. В основу технологии положен следующий принцип: в процессе обучения необходимо обеспечивать развитие каждого обучающегося за счет его продвижения в зоне ближайшего развития (ЗБР) в соответствии с его индивидуально-психологическими особенностями на всех этапах обучения. Другими словами, обучение должно быть адаптивным к субъекту обучения (а не наоборот) в зависимости от зоны ближайшего развития и индивидуальных психологических особенностей обучающегося. Понятие зоны ближайшего развития мы трактуем с позиций Л. С. Выготского как расхождение между уровнем существующего развития учащегося (какую задачу он может решить самостоятельно) и уровнем потенциального развития, которого он же способен достичь под руководством педагога и в сотрудничестве со сверстниками [3].

2. При проектировании учебного процесса учитывается периодизация психического развития человека. В качестве основной выбрана модель Л. С. Выготского, А. Н. Леонтьева, Д. Б. Эльконина. В соответствии с этой моделью, учитывается социальная ситуация развития, ведущая деятельность студентов в данный возрастной период и соответствующие ей психические новообразования. На



этом основании отбираются и строятся соответствующие формы организации учебного процесса и методы обучения.

3. Опора на индивидуальные психологические особенности обучающихся. В ТАОВЗБР в качестве основополагающего психического феномена выбрано мышление, так как именно этот психический процесс можно считать и целью, и условием обучения в любом возрасте. Для описания и анализа феноменологии этого психического процесса в качестве базовой выбрана кластерная модель мышления [5]. Согласно ей, структура мышления включает в себя пять пересекающихся по всем мыслительным операциям подструктур: «топологическую», «проективную», «порядковую», «метрическую» и «композиционную». В зависимости от индивидуальных особенностей мышления человека одна из них доминирует, то есть наиболее развита, постоянна, устойчива и значительно чаще проявляется при решении задач. Опираясь на нее, студент индивидуально, со своих позиций воспринимает, анализирует и оперирует встречающимися объектами.

Приведем краткую характеристику каждой из этих подструктур. Студенты, у которых доминирует топологическая подструктура, вычленяют в объектах и легко оперируют такими свойствами предметов, как непрерывность, связность, компактность, принадлежность. Они не любят торопиться, каждое действие выполняют последовательно, не пропуская ни один из этапов. Посредством проективной подструктуры человек рассматривает и изучает объект с различных точек зрения, под разным углом, ищет и находит различные применения и возможности использования предмета на практике, его бытовое назначение. Эти люди охотно участвуют в проектировании и прогнозировании. Студенты с доминирующей порядковой подструктурой вычленяют свойства квазипорядка, линейного или частичного упорядочивания множества различных предметов и объектов. Они легко устанавливают отношения иерархии по различным основаниям (равно – не равно, больше – меньше, ближе – дальше,

выше – ниже, над – под, до – после, за). Работа по алгоритму, всевозможные классификации, поиск и реализация правил, образцов для «порядковцев» – любимое занятие. Люди с доминирующей метрической подструктурой акцентируют свое внимание на количественных характеристиках. Главный вопрос для них – «сколько?»: какова длина, площадь, расстояние, величина в числовом выражении. Очень любят все измерять и подсчитывать. Студенты с доминирующей композиционной подструктурой постоянно стремятся к всевозможным комбинациям и манипуляциям, вычленению частей и сбору их в единое целое (единый блок), к сокращению и замене нескольких преобразований одним.

Зная доминантную подструктуру студента, педагог может формулировать индивидуальные задания, вести диалог, консультировать, исходя не из своей логики рассуждений, а из логики студента, что очень важно при реализации тьюторской позиции. Описание диагностических методик для определения доминантной подструктуры, а также методические возможности организации учебного процесса с учетом данных подструктур описаны в ряде наших работ [5; 4; 11].

4. Как известно, основным инструментом тьюторского воздействия на тьюторанта является вопрос. В рамках ТАОВЗБР обучение осуществляется посредством реализации авторской методики вопрошания – «Ключевое слово».

Суть методики состоит в построении обучения в формате вопрошания посредством выстраивания преподавателем системы последовательных вопросов, детерминированных ответами студента. Краткий алгоритм методики следующий. В последнем повествовательном предложении ответа студента педагог выбирает ключевое слово – слово, несущее основную смысловую нагрузку. К выявленному в ответе студента ключевому слову педагог формулирует («привязывает») свой следующий вопрос. И так продолжается до тех пор, пока студент не придет к ответу, решению задачи. Подробное описание методики и технология ее применения при реа-



Таблица 1.

Участие студентов в мероприятиях по саморазвитию и самообучению

Мероприятия	КГ		ЭГ	
	На момент начала эксперимента (в %)	В конце эксперимента (в %)	На момент начала эксперимента (в %)	В конце эксперимента (в %)
Участие в проектной деятельности вне учебного процесса	6,9	13,8	10	33,3
Участие в образовательных интенсивах	34,5	40	41,3	53,3
Обучение на вебинарах, курсах, связанных с будущей профессией	6,9	3,4	3,3	23,3
Обучение по программам, не связанным с будущей профессией	6,9	3,4	3,3	23,3
Участие в конкурсах, конференциях	10,3	20,7	13,3	50
Волонтерская деятельность	17,2	17,2	16,6	43,3
Чтение дополнительной профессиональной литературы	6,8	13,7	6,7	56,7

лизации различных форм организации учебного процесса описаны в наших публикациях [4; 11]. Обучение с помощью методики «Ключевого слова» помогает преподавателю также реализовать и одно из важнейших условий обучения в ЗБР: смену позиции преподавателя с «поводыря» на социального организатора.

5. В процессе обучения итоги продвижения студентов оцениваются не путем сравнения с другими, а индивидуально, относительно его предыдущих уровней и результатов, его личная динамика. С этих позиций оценивается не результат, а процесс; индивидуальный успех в интеллектуальном продвижении и развитии; сформированность у конкретного студента определенных компетенций. Далее, на основании индивидуального оценивания, идет индивидуальная рефлексивная работа студента по поиску затруднений, корректировке допущенных ошибок, перенормированию деятельности.

6. Осуществление перечисленных принципов позволяет выстраивать индивидуальный образовательный маршрут студента с позиций его индивидуального продвижения в

процессе обучения. В основу построения индивидуального образовательного маршрута студента положены данные о его ЗБР, доминантной подструктуре мышления, результаты индивидуальной оценочно-рефлексивной деятельности. Более детально возможность построения ИОМ в рамках ТАОВЗБР описана нами в работе [6].

Опираясь на изложенные теоретико-методологические представления и логико-психологический анализ психолого-педагогической проблемы, мы сформулировали гипотезу исследования. Согласно ей, мы предположили, что использование в учебном процессе высшей профессиональной школы ТАОВЗБР обеспечит преподавателю возможность реализации тьюторской позиции.

Первые результаты работы по реализации данной технологии в процессе обучения студентов Российской академии народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации (Новгородский филиал) по направлению подготовки «Государственное и муниципальное управление», а также в процессе тьюторского сопровождения проектных групп студентов



других образовательных учреждений, обогащают. Исследование проводилось на протяжении двух лет. Всего в исследовании приняли участие 53 студента, обучающихся по направлению «Государственное и муниципальное управление» (29 человек в контрольной группе (КГ) и 30 человек в экспериментальной (ЭГ)).

Студенты экспериментальной группы, в процессе обучения которых преподаватели осуществляли тьюторскую позицию посредством внедрения ТАОВЗБР, в сравнении со студентами контрольной группы, обучающимися по традиционной системе без тьюторского сопровождения, обнаруживают более высокие показатели по некоторым критериям. Перечислим некоторые из них: заинтересованность в дальнейшем саморазвитии, принятие активной позиции в процессе учебной деятельности (самостоятельность при формулировке целей и задач работы, принятие ответственности за результаты деятельности, инициативность в принятии важных решений), появление запросов к предоставлению возможностей овладения дополнительной профессией или компетенциями.

В качестве примера приведем некоторые результаты деятельности студентов по саморазвитию, инициированной самостоятельно, без вмешательства вуза, а именно – участие студентов в различных мероприятиях, способствующих личностному и профессиональному развитию (см. табл. 1).

Представленные результаты дают нам основание предполагать, что внедрение ТАОВЗБР может являться одним из перспективных направлений реализации тьюторской практики в системе профессионального образования.

АННОТАЦИЯ

Исследование посвящено проблеме тьюторского сопровождения образовательного процесса в условиях классического вуза. Рассматривается один из возможных вариантов тьюторского сопровождения – реализация тьюторской позиции со стороны преподавателя в процессе обучения. Для осуществления тьюторской позиции авторы предлагают воспользоваться таким инструментом, как

внедрение в процесс обучения соответствующей педагогической технологии, а именно – Технологии адаптивного обучения в зоне ближайшего развития (ТАОВЗБР). В статье рассмотрены основные теоретические аспекты данной педагогической технологии, а также результаты ее практического внедрения в образовательный процесс.

Ключевые слова: тьютор, тьюторская позиция, субъектность, компетенция, технология адаптивного обучения в зоне ближайшего развития.

SUMMARY

The study is devoted to the problem of tutor support of the educational process in a classical university. One of the possible options for tutor support is considered – the implementation of a tutor's position by a teacher in the learning process. To implement a tutor's position, the authors propose to use such a tool as – the introduction of an appropriate pedagogical technology into the learning process, namely, the Adaptive Learning Technology in the Proximal Development Zone (TAOVZBR). The article discusses the main theoretical aspects of this pedagogical technology, as well as the results of its practical implementation in the educational process.

Key words: tutor, tutor position, subjectivity, competence, adaptive learning technology in the zone of the nearest development.

ЛИТЕРАТУРА

1. Атлас новых профессий 3.0. [Электронный ресурс]. – М.: Интеллектуальная Литература, 2020. – 456 с. – URL: <https://new.atlas100.ru> (дата обращения: 23.02.2021).
2. Боровкова Т. И. Тьюторская позиция преподавателя высшей школы // Вектор науки ТГУ. – 2011. – № 1 (4). – С. 27–31.
3. Выготский Л. С. Проблема обучения и умственного развития в школьном возрасте // Избранные психологические исследования. – М.: Издательство Академии педагогических наук РСФСР, 1956.
4. Каплунович И. Я., Каплунович С. М. Педагогические приемы учета индивидуальных особенностей мышления учащихся при



фронтальном обучении // Педагогика. – 2018. – № 12. – С. 47–54.

5. Каплунович И. Я. Реализация адаптивного обучения посредством каузально-генетического подхода // Международный журнал экспериментального образования. – 2017. – № 12. – С. 11–16.

6. Каплунович С. М. Возможности построения индивидуального образовательного маршрута студента в условиях реализации технологии адаптивного обучения в зоне ближайшего развития // Международный журнал экспериментального образования. – 2017. – № 9. – С. 50–55.

7. Ковалева Т. М. Профессия «тьютор». – М.: Тверь: «СФК-офис», 2012. – 256 с.

8. Национальная доктрина образования в Российской Федерации на период до 2025 г. [Электронный ресурс]. – URL: <http://sincom.ru/content/reforma/index5.htm> (дата обращения: 23.02.2021).

9. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии: в 2 т. – М.: Педагогика, 1989. – Т. 1. – 488 с.

10. Об образовании в Российской Федерации: федеральный закон № 273-ФЗ от 29 декабря 2012 года с изменениями 2020 года.

11. Kaplunovich I. J., Kaplunovich S. M. Theoretical Basis for Adaptive Education in the Zone of Nearest Development // European Journal Of Natural History. – 2016. – № 4. – P. 103–107.



Ю. В. Гришина

УДК 378

ФОРМИРОВАНИЕ ГОТОВНОСТИ К ПРОФЕССИОНАЛЬНОМУ СОЦИАЛЬНО- ПЕДАГОГИЧЕСКОМУ ТВОРЧЕСТВУ В КОНТЕКСТЕ КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ПОДХОДА

Ведущая роль в теоретическом, научно-методическом, кадровом, инновационном и мониторинговом обеспечении системы качественного образования на всех его уровнях принадлежит сегодня организациям высшего образования, осуществляющим подготовку кадров для реализации эффективных стратегий развития обновляющегося общества. Изменение образовательной миссии предьявляет новые требования к университетскому образованию, ключевой идеей которого становится подготовка специалистов новой формации, обладающих навыками нестандартного, гибкого мышления, способных к творческому решению профессиональных задач, готовых самостоятельно и творчески реализовывать различные виды профессиональной деятельности, осознавать ее личностную и общественную значимость, нести ответственность за ее результаты.

При этом в аналитических документах обозначены проблемы, характерные для отечественного образования, в числе которых несоответствие профессиональных компетенций выпускников требованиям профессионального стандарта, низкий уровень их практической подготовки, не деятельностный (репродуктивный) характер технологий профессионального образования студентов [1]. Выявленное противоречие «между потребностью общества в компетентных специалистах, готовых к творческому решению про-



фессиональных задач, и традиционной системой профессионального образования в университете, не обеспечивающей в полной мере социальный заказ» [2, с. 5], обуславливает необходимость системной разработки процесса практико-ориентированного университетского образования, обеспечивающего подготовку выпускников к творческой самореализации в профессии.

Современная стратегическая цель профессиональной подготовки социально-педагогических кадров связана с необходимостью эффективного развития профессиональной компетентности как сложной системной характеристики личности и деятельности будущего социального педагога, включающей в себя комплекс универсальных, общепрофессиональных и собственно-профессиональных компетенций, обеспечивающих адаптацию к профессии и ее успешное выполнение.

Образовательные стандарты, регламентирующие профессиональное образование будущих социальных педагогов, ориентированы на достижение высокого уровня психолого-педагогической подготовки выпускников, что, безусловно, является целесообразным и научно аргументированным, поскольку обучение студентов, в первую очередь, должно быть направлено на формирование у будущих специалистов таких знаний и общепрофессиональных компетенций, «которые позволят им вне зависимости от конкретных профессиональных задач организовывать и осуществлять процессы воспитания и обучения по типу игровой, учебной и учебно-исследовательской деятельности учащихся» [3, с. 14]. При этом смысл профессиональных компетенций социально-педагогической деятельности в силу широты контекста и неоднозначности формулировок может быть разным для разных категорий пользователей: преподавателей, студентов, работодателей. Данная проблема усугубляется тем, что профессиональный стандарт «Специалист в области воспитания», отражающий требования к трудовым функциям, знаниям, умениям социального педагога, был принят относительно недавно, что, очевидно, требует определенного времени

для обновления целей, соотнесения прогнозируемых результатов (профессиональных компетенций), содержания, технологий применительно к каждому уровню профессионального социально-педагогического образования с учетом установленных норм.

В сложившихся условиях риска потери целостности социально-педагогического образовательного пространства и нарушения ответственности образовательных программ разных уровней образовательная политика университетов должна быть направлена на подготовку социальных педагогов, «социально защищенных качеством и профессионально-деятельностными возможностями своего образования и лично подготовленных к работе в постоянно изменяющихся условиях» [4, с. 244]. В связи с этим задача подготовки студентов университета к профессиональному социально-педагогическому творчеству является актуальной и значимой.

Система профессионального социально-педагогического образования в Орловском государственном университете им. И. С. Тургенева начала формироваться в 1994 году. В традиционной (знаниевой) парадигме содержание подготовки студентов было ориентировано на усвоение узкопредметных и узкоспециальных знаний и способов деятельности. В итоге «устойчивые профессиональные умения, навыки, компетенции, сформированные в результате профессионального образования и саморазвития студентов, в реальной практике модифицировались в зависимости от конкретных условий ее реализации (специфики учреждений различного типа, категории детей, нуждающихся в социально-педагогическом сопровождении, их личностных проблем)» [5, с. 3] либо вообще не были востребованы. Сложность, динамизм, многогранность профессиональной социально-педагогической деятельности побудили нас к теоретическому анализу возможных путей подготовки студентов к профессиональному творчеству (В. А. Беспалько, А. А. Вербицкий, В. И. Загвязинский, В. А. Кан-Калик, Н. В. Кузьмина, В. Я. Ляудис, Н. В. Мартишина, Н. Д. Никандров, В. А. Петровский, И. П. Раченко, В. А. Сластёнин, П. Г. Щедровицкий и др.) и моделированию



процесса формирования готовности будущих социальных педагогов к профессиональному творчеству как основы потенциального творчества в профессиональной деятельности.

Готовность к профессиональному социально-педагогическому творчеству определяется нами как «целостное интегративное образование личности, отражающее возможность и способность к деятельности по решению профессиональных задач, направленной на оптимизацию социально-педагогического процесса и характеризующейся созданием субъективно или объективно новых способов, приемов социально-педагогической деятельности и ее результатов» [2, с. 40]. Модель формирования готовности к профессиональному социально-педагогическому творчеству подробно описана в авторском исследовании [2, с. 79–97] и представляет собой описательный аналог искомого процесса в виде совокупности взаимосвязанных блоков:

– целевого как единства цели, формулируемой на основе социального заказа общества на подготовку специалистов, готовых к творческой реализации профессиональной социально-педагогической деятельности, и задач, обеспечивающих ее планомерной и эффективной достижение;

– содержательного, определяющего содержание искомого процесса как движения от поставленных целей к конкретному результату путем обеспечения целостности процесса подготовки, и формируемого на преемственных уровнях согласно теоретической модели Краевского-Лернера, совершенствованной А. И. Уманом (в качестве единицы проектируемого содержания, не реализованного в действительности, выступают учебно-творческие задания);

– процессуального, фокусирующего внимание на взаимосвязи этапов, обеспечивающих в своей совокупности достижение поставленной цели – специальной технологии, реализуемой на четырех преемственных иерархических уровнях: мотивационно-формирующем, профессионально-познавательном, профессионально-деятельностном, профессионально-рефлексивном;

– критериально-оценочного, позволяющего провести оценку качества и верификацию формируемой готовности и включающего диагностический инструментарий и критериально-оценочный аппарат;

– результативного, содержащего описание достигнутого результата: сформированности готовности к профессиональному социально-педагогическому творчеству как целостного интегративного образования личности.

Разработанная модель, сконструированное в соответствии с ней содержание, спроектированная технология формирования готовности студентов университета к профессиональному социально-педагогическому творчеству в процессе практики были апробированы в условиях реализации образовательных программ подготовки социальных педагогов, эффективность их применения экспериментально подтверждена.

В настоящий момент подготовка профессиональных социальных педагогов в университете осуществляется по программам специалитета (специальность 44.05.01 Психология и педагогика девиантного поведения, специализация «Психолого-педагогическое сопровождение детей и подростков группы риска»), магистратуры (направление подготовки 44.04.02 Психолого-педагогическое образование, профиль «Менеджмент социально-педагогической деятельности»). Реализация компетентностного подхода к подготовке кадров в системе высшего образования подразумевает смещение акцента в образовательных программах на результативность освоения их студентами, при этом Н. В. Соснин отмечает, что «...главная проблема традиционного хода мысли – непонимание междисциплинарной, интегративной (надпредметной) сущности понятия «компетенция» и «компетентность» [6, с. 42].

В связи с полисемичностью терминов «компетенция» и «компетентность» в рамках настоящей статьи условимся понимать компетенцию как «совокупность взаимосвязанных качеств личности (знаний, умений, навыков, способов деятельности), задаваемых



по отношению к определенному кругу предметов и процессов, и необходимых для качественной продуктивной деятельности в этой сфере. Компетентность же характеризует опытное овладение человеком соответствующей компетенцией, включающей его личностное отношение к ней и предмету деятельности» [7]. При таком подходе компетентность понимается как системное образование, результат усвоения набора компетенций, не сводящийся к простому суммированию всех освоенных компетенций, «здесь ярко проявляется синергетический эффект: суммарное действие составляющих в рамках образующейся системы превышает простое сложение эффектов действий каждого из элементов в отдельности, дает качественно новое образование, создается саморазвивающаяся и самоорганизующаяся система» [8, с. 17].

Предметное поле нашего исследования обуславливает необходимость рассмотрения понятия компетентность в контексте профессионально-творческой деятельности социального педагога как «целенаправленной, осознанной, лично-значимой деятельности, направленной на продуктивное и творческое решение профессиональных задач» [5, с. 11]. Анализ особенностей социально-педагогической деятельности свидетельствует о творческом характере каждого этапа социально-педагогической работы, однако, солидаризируясь с позицией научной школы С. А. Новоселова, заключаем, что профессиональное социально-педагогическое творчество:

а) это лишь «часть профессиональной деятельности, характеризующаяся поиском и осуществлением новых оригинальных творческих решений профессиональных задач»;

б) проявляется в ситуациях «нового вида» – «как вновь возникающих, нестандартных, так и типичных, но возникающих в новых условиях» [9, с. 82];

в) основано на профессиональной компетентности.

Профессиональное социально-педагогическое творчество как «неотъемлемая характеристика профессиональной социально-педагогической деятельности, обусловленная це-

лями, содержанием, способами организации социально-педагогического процесса, непрерывным изменением основных характеристик социально-образовательной среды и субъектов социального воспитания» [2, с. 32], задает смысл формирования подсистемы целостной профессиональной компетентности социального педагога – профессионально-творческой компетентности (Ю. Г. Антонова, В. Г. Жуков, Т. А. Марфутенко, Н. А. Пахтусова, А. В. Туголмин).

Отвечая целям публикации, предпримем попытку определить соотношение понятий профессионально-творческая компетентность и готовность к профессиональному творчеству. Анализ соответствующих источников позволяет констатировать нерешенность данной проблемы в отечественной науке: часть авторов употребляют эти понятия в качестве синонимов, другие считают близкими, но все-таки разноплановыми. По мнению А. В. Туголмина, «творческая готовность, образуемая определенным комплексом творчески значимых, личностных качеств (эмпатичностью, проинициальностью, рефлексивностью, креативностью, направленностью на творчество, коммуникативностью, импровизационностью)» [10, с. 22], выступает системообразующим фактором профессионально-творческой компетентности. В работе А. Н. Загребинной приводятся определения «творческой готовности» как продуктивной динамической структуры личности, основывающейся на выражении взаимосвязи творческого потенциала и способности к созидательной деятельности, и «готовности к творчеству» как установки, т.е. психического состояния, определяющего активность личности [11]. Разнообразие дефиниций семантически близких понятий является, на наш взгляд, следствием неоднозначности определения родового понятия «готовность» в современной науке.

В контексте целей нашего исследования особый интерес представляют два основных подхода к содержательному аспекту данного понятия: функциональный, рассматривающий готовность во взаимосвязи с установкой к деятельности, и личностный, трактующий



готовность как устойчивую характеристику личности, определяющую ее пригодность к деятельности. Нам близка позиция К. М. Дурай-Новаковой, которая в своем фундаментальном исследовании определяет готовность как синдром свойств и психическое состояние личности в единстве. По утверждению ученого, «психическое состояние, хотя и не является свойством личности, однако оно не противоположно ему, больше того – может переходить в процессе деятельности в свойство. Показатели профессиональной готовности необходимо связаны с личностью и деятельностью. Если готовность функционирует и проявляется в определенном ограниченном отрезке времени, тогда ее можно назвать состоянием; если готовность обнаруживается в разные периоды времени под влиянием разных мотивационных факторов и ситуаций, тогда следует говорить о готовности как о качестве личности» [12, с. 24]. Отмечая факт взаимообусловленности готовности и деятельности, ряд исследователей подчеркивает, что «готовность является не только предпосылкой, но и регулятором деятельности, обеспечивающим ей наибольшую продуктивность» [13, с. 22].

В нашем понимании готовность не ограничивается проявлением субъектных сил специалиста, выходит за рамки его трактовки как мотивационного компонента профессионально-творческой компетентности социального педагога. Такое понимание готовности, структуру которой составляет единство мотивационно-личностного, когнитивно-содержательного, операционально-деятельностного и оценочно-рефлексивного взаимосвязанных компонентов согласуется с выводами о смысловой близости и взаимодополняемости, но не тождественности понятий «готовность к профессиональному социально-педагогическому творчеству» и «профессионально-творческая компетентность социального педагога». При этом мы, основываясь на исследовании Л. Л. Редько, А.В. Шумаковой, В. Г. Веселовой [13], обращаем внимание на следующее:

– профессионально-творческая компетентность социального педагога предполагает его

готовность к профессиональному социально-педагогическому творчеству;

– в категориальном плане понятие «профессионально-творческая компетентность» в большей степени, чем понятие «готовность к профессиональному творчеству» обусловлено наличием опыта творческой деятельности социального педагога;

– в структурном плане профессионально-творческая компетентность социального педагога, как и его готовность к профессиональному творчеству, представлена деятельно-обусловленными и личностными качествами, при этом в готовности когнитивно-содержательная и операционально-деятельностная составляющие являются самостоятельными структурными компонентами, а в профессионально-творческой компетентности данные составляющие отражены в соответствующих профессиональных компетенциях специалиста.

Данные выводы позволяют полагать, что прогнозируемым результатом профессионального образования социальных педагогов, способствующим реализации профессиональной деятельности на творческом уровне, должна выступать сформированная готовность студентов университета к профессиональному социально-педагогическому творчеству, которая в процессе приобретения профессионального опыта обеспечит его возможность и способность к творческой самореализации и самоактуализации в социально-педагогической деятельности и успешность ее выполнения (профессионально-творческую компетентность). Это дает основание считать, что разработанная нами модель формирования готовности студентов университета к профессиональному социально-педагогическому творчеству может быть реализована в условиях компетентностного подхода в образовательном процессе вузов, осуществляющих обучение студентов по специальностям и направлениям подготовки социально-педагогического профиля.

Полагаем, что ее внедрение может иметь достаточно широкую перспективу применения и создаст предпосылки для рационализации практико-ориентированной подготовки будущих социальных педагогов к творческой



профессиональной деятельности. Это, в свою очередь, обеспечит достижение цели современного профессионального социально-педагогического образования – создание специалиста социальной сферы качественно нового типа, характеризующегося сформированностью личностных и профессиональных компетенций, профессиональной культуры, ценностно-смысловой ориентации, адаптивных форм взаимодействия в различных обстоятельствах профессиональной деятельности, готового и способного к профессиональному творчеству и инновациям.

АННОТАЦИЯ

Ключевой идеей университетского социально-педагогического образования становится подготовка мобильных и конкурентоспособных специалистов, отвечающих динамичным характеристикам современных социально-экономических условий. На основе анализа содержания и определения соотношения дефиниций «компетентность» и «готовность» автором показано, что прогнозируемым результатом высшего образования социальных педагогов, способствующим реализации профессиональной деятельности на творческом уровне, должна выступать сформированная готовность студентов университета к профессиональному социально-педагогическому творчеству. В статье представлена модель формирования данного новообразования в структуре личности как основы потенциального творчества в профессиональной социально-педагогической деятельности.

Ключевые слова: творчество, профессиональное образование, социальный педагог, готовность.

SUMMARY

The key idea of university socio-pedagogical education is the training of mobile and competitive specialists who meet the dynamic characteristics of modern socio-economic conditions. Based on the analysis of the content and determination of the ratio of definitions "competence" and "readiness" by the author, it is shown that the projected result of higher education of social teachers, which contributes to the realization of professional

activity at the creative level, should be the formed readiness of university students for professional social and pedagogical creativity. The article presents a model of formation of this neoplasm in the structure of personality as the basis of potential creativity in professional social and pedagogical activity.

Key words: creativity, professional education, social teacher, readiness.

ЛИТЕРАТУРА

1. Программа «Модернизация педагогического образования в Российской Федерации». Аналитическая справка о ходе реализации проекта / под. ред. В. А. Болотова, В. В. Рубцова, И. Д. Фрумина. – М.: МГППУ, НИУ ВШЭ. – 38 с.
2. Гришина Ю. В. Формирование готовности студентов университета к профессиональному социально-педагогическому творчеству в условиях практики: дисс. ... канд. пед. наук. – Орёл, 2013. – 249 с.
3. Рубцов В. В. Новые стандарты общего образования и обусловленная ими необходимость модернизации системы психолого-педагогической подготовки педагогических кадров // Вестник практической психологии образования. – 2011. – № 4. – С. 13–15.
4. Власова В. К., Закирова В. Г. Обновление содержания педагогического образования в современных условиях // Филология и культура. – 2012. – № 3. – С. 243–247.
5. Горбунова Т. В. Педагогические условия совершенствования подготовки будущих социальных педагогов к профессионально-творческой деятельности: дисс. ... канд. пед. наук. – Чебоксары, 2005. – 211 с.
6. Соснин Н. В. Компетентностный подход: проблемы освоения // Высшее образование в России. – 2007. – № 6. – С. 42–45.
7. Хуторской А. В., Хуторская Л. Н. Компетентность как дидактическое понятие: содержание, структура и модели конструирования [Электронный ресурс] // Вестник института образования человека. – 2015. – № 2. – URL: <http://иоч.пф/journal/2015/200/Eidos-Vestnik2015-216-Khutorskaya-Khutorskoy.pdf> (дата обращения: 02.03.2020).



8. Макарова В. Н. Формирование профессиональной компетентности педагогов в области речевого развития детей // Педагогическое образование и наука. – 2009. – № 6. – С. 15–19.

9. Краюхина О. Е., Новоселов С. А. Активизация профессионально ориентированного творчества студентов профессионально-педагогического вуза // Образование и наука. – 2008. – № 8 (56). – С. 81–90.

10. Тутолмин А. В. Становление и развитие творческой компетентности будущего учителя (на основе системного подхода): автореф. дисс. ... д-ра пед. наук. – Чебоксары, 2009. – 46 с.

11. Загребина А. Н. Развитие творческой готовности студентов – будущих педагогов в процессе учебной деятельности: автореф. дисс. ... канд. пед. наук. – Ижевск, 2003. – 22 с.

12. Дурай-Новакова К. М. Формирование профессиональной готовности студентов к педагогической деятельности: автореф. дисс. ... д-ра пед. наук. – М., 1983. – 32 с.

13. Редько Л. Л., Шумакова А. В., Веселова В. Г. Проектирование интегративного образовательного пространства педагогического вуза: монография. – Ставрополь: Изд-во СГПИ, 2010. – 282 с.

МОДЕРНИЗАЦИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ: ТЕНДЕНЦИИ И ВЕКТОРЫ РАЗВИТИЯ





**А.В. Глузман, Р.Р. Тимиргалеева
М.В. Переверзев**
УДК 378

МОДЕЛЬ ФОРМИРОВАНИЯ И РАЗВИТИЯ ЦИФРОВОЙ КУЛЬТУРЫ ВУЗА

Указ Президента Российской Федерации от 7 мая 2018 г. № 204 «О национальных целях и стратегических задачах развития Российской Федерации на период до 2024 года», направленный на решение задач по обеспечению ускоренного внедрения цифровых технологий в экономику и социальную сферу, а также программа «Цифровая экономика Российской Федерации», на базе которой сформирована национальная программа «Цифровая экономика Российской Федерации», не могут быть успешно реализованы без цифровых навыков каждого члена общества. Сегодня, когда основой образовательного процесса является инновационный подход к воспитанию нового поколения, готового обучаться на протяжении всей своей жизни, уметь генерировать инновации, уже совершенно очевидно значимость навыков и умений в сфере применения цифровых технологий для большинства людей.

Цифровые технологии влияют не только на повседневную жизнь, но и на все аспекты существования человека – культуру, безопасность, личность [1]. Цифровые технологии стали важной составляющей и неотъемлемой частью жизни и деятельности современного специалиста, что требует от него овладения навыками цифровой культуры, каждый профессионал должен обладать соответствующими компетенциями. Становится все более важным осознавать влияние цифровых технологий на людей как личностей, а также на социальные последствия. Данные аспекты определили актуальность рассматриваемой проблемы.

Как показал анализ ряда научных источников, вопросы цифровой трансформации сис-

темы образования стали объектом целого ряда исследований, направленных на изучение различных аспектов цифровизации. В ряде работ [2] авторы анализируют сущность термина «цифровизация», отмечая его роль в историческом развитии общества. Авторы данного исследования выявили, что цифровизация может рассматриваться с различных позиций. С одной стороны, это не просто перевод информации в «цифру», а «новая парадигма мысли, общения, взаимодействия друг с другом». С другой стороны, это новый этап развития общества, который приводит к повышению качества жизни населения и является средством развития бизнес-процессов и комплексного решения задач инфраструктурного, управленческого, поведенческого и культурного характера.

Проблеме цифровой культуры посвящены статьи М. В. Маслаковой [3], Т. Ф. Кузнецовой [4], Е. Е. Елькиной [5], в которых рассматриваются методологические подходы и тенденции развития исследуемого феномена, роль и место информационной культуры в образовательном процессе вуза. Информационная культура личности в трактовке Н. И. Гендиной, Н. И. Колковой, Г. А. Стародубовой, Ю. В. Уленко определяется как «совокупность информационного мировоззрения и системы знаний и умений, обеспечивающих удовлетворение индивидуальных информационных потребностей с использованием как традиционных, так и ИКТ» [6, с. 7].

Для нашего исследования представляют интерес исследования, проведенные авторами работ [7–12], которые справедливо отмечают, что цифровизация образования невозможна без погружения всех его субъектов в цифровую образовательную среду, включающую информационные системы, цифровые устройства, источники, инструменты и сервисы. При этом цифровая образовательная среда создается и развивается для обеспечения работы учебных заведений и решения задач, возникающих в ходе подготовки и осуществления всего образовательного процесса. Кроме того, цифровизация образования является важным этапом процесса трансформации со-



временной системы образования, требующей управления бизнес-функциями вуза на основе современных информационно-коммуникационных технологий.

Говоря о цифровизации образования, необходимо обеспечить согласованность всех элементов системы поддержки образовательного процесса:

- стандартов;
- социокультурной образовательной среды;
- образовательных программ и учебных планов;
- учебно-методических систем;
- системы повышения квалификации и переподготовки;
- системы оценивания образовательных результатов, навыков и компетенций.

Важной составляющей данного процесса является развитие у сотрудников вуза и обучающихся цифровых компетенций, которые тесно связаны с цифровой культурой. При этом организационная культура и инфраструктура информационно-коммуникационных технологий должна поддерживать и упрощать основные виды деятельности учебного заведения.

Учитывая вышесказанное, приходим к необходимости ввести в научный оборот понятие «организационная цифровая культура», которое является важнейшим фактором успеха цифровой трансформации образования. Именно организационная цифровая культура показывает, как образовательная организация высшего образования поддерживает развитие у своих сотрудников и обучающихся цифровые компетенции, определяет стиль внутренней и внешней коммуникации и подход к таким вопросам, как цифровая безопасность и благополучие, инновации и открытость.

Цель исследования – обоснование модели формирования и развития организационной цифровой культуры вуза для обеспечения качественного обучения в условиях цифровой трансформации.

Организационная цифровая культура вуза выражает то, как вуз поддерживает развитие своих сотрудников и обучающихся с циф-

ровыми возможностями посредством своих основных стратегий, административных структур и процессов, среди которых – стратегическое планирование, повышение качества и управление имуществом, а также культурные особенности – лидерство, управление, переход на инновационные технологии и активное вовлечение в них обучающихся и сотрудников. По сути вуз должен сформировать свою модель организационной цифровой культуры.

Приведем аргументы, подтверждающие необходимость обоснования модели формирования и реализации организационной цифровой культуры вуза:

– одним из главных барьеров цифровой трансформации организации являются недостатки организационной культуры. Вместе с тем именно цифровая культура дает людям возможность быстрее добиваться результатов, поскольку появляется возможность принимать решения оперативно на месте, что повышает вовлеченность сотрудников в процессы обучения;

– наличие цифровой культуры вуза привлекает новое поколение сотрудников-миллениалов, которые заинтересованы в формах организации, которые характеризуются сотрудничеством, творческой средой и достаточной автономией для самостоятельного принятия решений в сфере своих компетенций;

– цифровая организационная культура может стать одним из важнейших конкурентных преимуществ, которое включает в себя убеждения, предположения, ценности и способы взаимодействия, которые способствуют созданию благоприятной социальной и психологической атмосферы в организации;

– цифровая организационная культура является развивающейся парадигмой, а каждый член организации становится частью общих убеждений и общего понимания образа жизни, работы и создания ценности для организации;

– цифровая организационная культура имеет не иерархическую структуру управления, а горизонтальную. Данный тип организационной структуры позволяет организации быть более инновационной и более адаптивной,



Рис. 1. Схема формирования модели организационной цифровой культуры

что очень важно в условиях возрастающей конкуренции вузов. Горизонтальная организационная структура позволяет вузу создать свой индивидуальный ДНК, в который встроены культурные коды нового поколения, их цифровая культура. Наличие в организации горизонтальной организационной структуры позволяет устранить барьеры, возникающие из-за разрозненных иерархических проблем традиционных структур управления.

В конечном итоге цифровая организационная культура может стать ключевым фактором успеха вуза, фактором достижения своих сложных долгосрочных целей.

Совершенно очевидно, что цифровая трансформация – это не технология, а гибкость образовательной организации, поэтому формирование цифровой культуры вуза становится важным фактором успешной цифровой трансформации образования.

Представим схему формирования модели организационной цифровой культуры вуза (рисунок 1).

Модель организационной цифровой культуры включает в себя восемь основных элементов (рисунок 2).



Однако не достаточно только построить модель организационной культуры, нужно ее еще успешно реализовать. Как показывает опыт бизнес-компаний, существует ряд барьеров, препятствующих данному процессу:

- сопротивление изменениям со стороны сотрудников;
- неправильное понимание руководством важности и необходимости планирования цифровой трансформации организации;
- разрывы в цифровой культуре между руководством и сотрудниками;



– разрывы между восприятием цифровой культуры у руководства, сотрудников и обучающихся;

– руководство не верит, что команда лидеров цифровой культуры в организации воплощает в себе новые модели поведения, которые пропагандирует организация;

– руководство не может передать цифровое видение, достаточно понятное для сотрудников, чтобы это усвоить;

– инициативы руководства по изменению норм поведения малоэффективны из-за недостаточных полномочий сотрудников в решении новых задач, отсутствия стимулирования за построение новых ролевых моделей.

Успешное внедрение и реализация организационной цифровой культуры требует решения еще ряда важных вопросов, среди которых отметим следующие:

– создание цифрового рабочего места – и преподавателя, и обучающегося;

– инвестиции в цифровые навыки сотрудников;

– формирование команды лидеров и агентов изменений для продвижения в организации цифровой культуры;

– дизайн формирования нового цифрового KPI (ключевого показателя эффективности) должен быть сосредоточен на поведении;

– создание внутренних социальных сетей для повышения сотрудничества между средними и низовыми уровнями управления;

– развитие цифровых навыков сотрудников;

– организация партнерства с ведущими компаниями по цифровому обучению и создание собственных программ онлайн-обучения;

– согласование цифровых навыков сотрудников с цифровыми методами работы;

– согласование целей цифровой трансформации с ценностями и поведением сотрудников организации.

Реализация данных задач позволит создать организационную цифровую культуру вуза, а также хорошо продуманную образовательную среду для обеспечения качественного электронного обучения, создания платформы

для совместной работы, которая будет поддерживать открытый и прозрачный образовательный процесс. Для успешной реализации организационной цифровой культуры необходимо развивать целый ряд компетенций преподавателей, в том числе их личную цифровую культуру.

Определим цифровую культуру преподавателя как совокупность компетенций, характеризующих понимание преподавателем современных информационно-коммуникационных технологий, их функций и способов, способность их правильного применения для обучения в цифровой среде, для взаимодействия с обществом и решения цифровых задач в своей профессиональной деятельности.

Понятие «цифровая культура преподавателя», с одной стороны, указывает на новые формы общения и взаимодействия, а с другой – является своеобразным показателем сформированности информационно-коммуникационной компетентности, информационной грамотности, развития информационно-коммуникационных умений и навыков, а также неотъемлемой частью современного информационного общества.

Организационная цифровая культура современного вуза должна стать приоритетом, фундаментальной составляющей, формирующей базовые навыки и компетенции, которыми должны обладать как сотрудники, так и обучающиеся вуза. Специалист, обладающий навыками в области цифровой культуры, может эффективно применять инструменты, предлагаемые современными информационными технологиями, независимо от наличия образования в данной сфере.

Цифровая культура неразрывно связана с цифровой этикой, которая представляет собой соблюдение принципов общения с другими пользователями, предоставление информации о себе, обеспечение информационной безопасности и знание законодательства страны в сфере информационно-коммуникационных технологий и управления данными. Широкое использование рассматриваемой дефиниции свидетельствует о стремительном развитии цифровых технологий, а также отражает эво-



люцию научно-педагогического понятийного аппарата. В педагогической науке сформированность цифровой культуры наряду с показателями цифровой компетентности и цифровой грамотности становится индикатором профессиональной подготовки современного специалиста.

Формирование цифровой культуры специалиста возможно при условии обеспечения эффективного функционирования цифровой образовательной среды, формируемой на основе информационно-коммуникационной образовательной среды.

В рамках нашего исследования проведено анкетирование целевой аудитории – преподаватели и обучающиеся, которым были предложены вопросы, касающиеся изучения характера компетенций, необходимых для формирования и развития цифровой культуры:

1. Оцените влияние цифровой культуры на вашу жизнь.

2. Какую роль играет цифровая культура в вашем профессиональном образовании?

3. Оцените важность навыков цифровой коммуникации в вашей профессиональной деятельности.

4. Насколько важно умение пользоваться ИКТ для решения задач в вашей профессиональной деятельности?

Результаты опроса показали, что 82% опрошиваемых считают, что цифровые технологии занимают важное место в их жизни, а 90% отметили их важность именно в профессиональной деятельности. При этом отметим, что и преподаватели, и обучающиеся были одинаково единодушны в своей высокой оценке важности и нужности формирования и развития цифровых компетенций. Учитывая такой интерес, обучающимся предложен факультативный курс «Цифровая культура в профессиональной деятельности» в объеме 72 часов.

Подводя итоги, отметим, что цифровая культура является важным компонентом профессионального развития не только преподавателя вуза, но и будущих специалистов в разных сферах деятельности. В этой связи необходимо разрабатывать и внедрять в учеб-

ный процесс междисциплинарные программы, ориентированные на подготовку универсальных специалистов, способных гибко реагировать на потребности в социальной сфере, экономике и технологиях. Необходимо также включить в стандарты образования компетенцию цифровой культуры, реализация которой позволит сформировать социально ответственного и конкурентоспособного специалиста. Для того чтобы сделать процесс подготовки будущих специалистов более гибким и адаптивным, следует наряду с предлагаемой компетенцией разработать и технологию ее измерения, что авторы планируют сделать в рамках своих дальнейших исследований.

АННОТАЦИЯ

В статье рассматривается один из подходов к разработке и обоснованию модели формирования и развития цифровой культуры вуза. Раскрывается содержание, структура и функции феномена «цифровая культура вуза» как основы создания системы подготовки специалистов в сфере цифровой экономики.

Ключевые слова: модель, цифровизация, цифровая культура, цифровые технологии, информационно-образовательная среда вуза.

SUMMARY

The article discusses one of the approaches to the development and substantiation of a model for the formation and development of the digital culture of a university. The content, structure and functions of the phenomenon of “digital culture of a university” as the basis for creating a system for training specialists in the field of digital economy are revealed.

Key word: model, digitalization, digital culture, digital technologies, information and educational environment of the university.

ЛИТЕРАТУРА

1. Кешелова А. В., Буданов В. Г., Румянцев В. Ю. Введение в «Цифровую» экономику» / под общ. ред. А. В. Кешелова. – М.: ВНИИГеосистем, 2017. – 28 с.

2. Варганова Е. Л., Вырковский А. В., Максеенко М. И., Смирнов С. С. Индустрия



российских медиа: цифровое будущее: монография. – М.: МедиаМир, 2017. – 160 с.

3. Маслакова М. В. Формирование общепрофессиональной компетенции выпускника: место и роль информационной культуры в образовательном процессе вуза // Инновации в образовании. – 2017. – № 1 (17). – С. 114–117.

4. Елькина Е. Е. Цифровая культура как область междисциплинарных исследований: методологические подходы и тенденции развития // International Journal of Open Information Technologies. – 2018. – Т. 6. – № 12. – С. 67–78.

5. Кузнецова Т. Ф. Цифровая культура // Знание. Понимание. Умение. – 2018. – № 4. – С. 233–237.

6. Формирование информационной культуры личности: теоретическое обоснование и моделирование содержания учебной дисциплины / Н. И. Гендина, Н. И. Колкова, Г. А. Стародубова, Ю. В. Уленко. – М.: МЦБЧС, 2006. – 512 с.

7. Глузман А. В., Тимиргалеева Р. Р., Переверзев М. В., Гришин И. Ю. Педагогические технологии в дистанционном образовании // Сборник научных трудов VI Виртуального Международного форума по педагогическому образованию. – Казань, 2020. – С. 91–102.

8. Глузман А. В., Тимиргалеева Р. Р., Гришин И. Ю., Переверзев М. В. Подготовка будущих специалистов в сфере индустрии гостеприимства в контексте новых технологий открытого образования // Гуманитарные науки. – 2020. – № 3 (51). – С. 32–41.

9. Попова О. И. Трансформация высшего образования в условиях цифровой экономики // Вопросы управления. Управление в образовании. – 2018. – № 5 (54). – С. 158–160.

10. Проблемы и перспективы цифровой трансформации образования в России и Китае. II Российско-китайская конференция исследователей образования «Цифровая трансформация образования и искусственный интеллект». Москва, Россия, 26–27 сентября 2019 г. / А. Ю. Уваров, С. Ван, Ц. Канидр; отв. ред. И. В. Дворецкая; пер. скит. Н. С. Кучмы; Нац. исслед. ун-т «Высшая школа

экономики». – М.: Изд. дом Высшей школы экономики, 2019. – 155 с.

11. Solianyk «Content of digital competence of applicants for higher information education», in Proc. Intern. Sci. Conf. Information, Communication and Knowledge Management in a Globalized World. – Kyiv, 2018. – P. 230–231.

12. Global Media and Information Literacy Assessment Framework: Country Readiness and Competencies / prepared by UNESCO Communication and Information Sector in close collaboration with UNESCO Institute for Statistics. Paris, France: UNESCO, 2013. [Available]: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000224655>.



А. А. Глузман, А. И. Мезенцева

УДК 378.

ГЕНЕЗИС ИНОЯЗЫЧНОЙ ПОДГОТОВКИ ОБУЧАЮЩИХСЯ ВЫСШИХ ГУМАНИТАРНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ

Закономерный процесс развития иноязычной подготовки специалистов гуманитарной сферы связан с новыми траекториями, а иногда скачкообразными изменениями, определяющими новый уровень обучения иностранному языку в высших образовательных организациях России. Анализ теоретических исследований и практического опыта позволяет провести систематизацию направлений, связанных с содержанием методов обучения иностранного языка во второй половине XX – начале XXI столетий.



Известно, что наибольшее распространение получили *классические* методы обучения иностранным языкам. Одним из таких методов является *грамматико-переводной метод*, основы которого были заложены еще в XVIII в., а к середине XX в. данная методика получила название «Grammar-translational method» («Грамматико-переводной метод»). Его целью является формирование у обучающихся умений и навыков чтения и перевода иноязычных текстов гуманитарной направленности. Некоторыми недостатками данного метода является механическое заучивание текстов и достаточно большой объем времени на изучение новой лексики. Преподавателями вузов отмечается, что тексты для чтения обычно носят художественный характер и не содержат профессиональной тематики, а чтение и перевод выполняется в соответствии со строгими правилами и рекомендациями, разработанными методистами в области иностранной филологии. Данный метод исключает формирование навыков коммуникации, что недопустимо в современной теории и практике обучения иностранным языкам. Кроме того, грамматико-переводной метод способствует возникновению языкового барьера, так как обучающийся не говорит, а просто комбинирует слова, для связи которых используются грамматические правила.

В 50–60-х годах XX в. в связи с развитием методологии педагогической науки были разработаны и начали внедряться классические методы обучения иностранного языка, основы которых описаны в работах Ю. К. Бабанского, М. Н. Лернера, М. И. Махмутова, М. Н. Скаткина, С. Л. Рубинштейна. В их научных трудах обоснованы *репродуктивный, частично-поисковый, проблемный, дискуссионный* методы и *проектирование*, которые имеют свои особенности в подготовке специалиста гуманитарного профиля средствами иностранного языка.

Так, метод проблемного обучения (Дж. Дьюи, С. Л. Рубинштейн, М. И. Махмутов) направлен на формирование у обучающихся необходимого объема иноязычных знаний, умений и навыков, развитие креативного мыш-

ления, исследовательской активности и самостоятельности, способности к самообучению. Самым важным и сложным в проблемном обучении иностранному языку является создание частично-поисковой и проблемной личностно-ориентированной ситуации. С этой целью формулируется противоречие, которое должно вызывать интерес своей нестандартностью и мотивировать к формированию новых идей и поиску новых знаний. При решении учебной проблемы обучающиеся получают информацию, которая в процессе ее переработки и усвоения неоднократно применяется на практике и, таким образом, превращается в личностно-профессиональные знания.

Применение *дискуссионного* метода как одного из вариантов проблемного обучения иностранному языку в высших учебных заведениях направлено на публичное обсуждение или обмен профессиональной информацией, идей или мнениями по поводу проблемного вопроса. Преимущества данного метода заключаются в том, что все участники дискуссии обсуждают профессиональную проблему на иностранном языке, вырабатывают групповые решения, определяют пути их реализации и механизмы принятия ответственности.

Одной из разновидностей дискуссионного метода является *метод проектов* (Дж. Дьюи, У. Х. Килпатрик, М. И. Махмутов, И. Я. Лернер), в основе которого лежала идея о развитии интеллектуальных и творческих способностей обучающихся. Одним из преимуществ метода проектов является то, что в центре учебного процесса находится ответственность за собственный успех учебной деятельности. Метод проектов способствовал интенсификации речевой деятельности, которая становится результативной при условии, если обучающиеся самостоятельно организуют поиск новой иноязычной информации. Роль преподавателя сводится к созданию мотивации, демонстрации значимости проблемы для участников дискуссии, формированию правил дискуссии, поддержанию высокого уровня активности всех обучаю-



щихся. В последнее время метод дискуссии все чаще применяют на занятиях по дисциплине «Иностранный язык», в том числе при профессионально-ориентированном обучении. Применение данного метода обусловлено тем, что он позволяет интегрировать знания обучающихся из разных областей при решении определенной проблемы [1, с. 61].

С 60-х годов XX столетия в обучении иностранным языкам в вузах страны начали использовать *сознательно-сопоставительный, программированный, суггестопедический методы*, а также *компьютерно-поддерживающее обучение*. Так, в системе среднего и высшего образования России начал развиваться *сознательно-сопоставительный метод*, основу которого заложил и развивал в 70-х годах Л. В. Щерба [2]. Основная идея данного метода заключалась в понимании учащимися значения языковых явлений и их применение в речевой деятельности с опорой на родной язык. Данный метод многие годы считался центральным в обучении иностранным языкам. После Л. В. Щербы различные варианты данного метода внедряли И. В. Рахманов, В. Д. Аракин, И. М. Берман, С. К. Фоломкина, З. М. Цветкова, В. С. Цетлин, которые внесли огромный вклад в развитие методики преподавания иностранных языков в высших учебных заведениях. Представители данного направления впервые определили статус методики иностранного языка как части педагогической науки и предложили собственные методы ее исследования. Приверженцы сознательно-сопоставительного метода утверждали, что обучение иностранным языкам имеет практические, общеобразовательные и воспитательные цели. Основная задача данного метода заключалась в формировании речевых умений чтения, говорения и аудирования. Содержание обучения включало следующие элементы: языковой материал, навыки использования языкового материала, речевые умения, тематика и тексты. При этом письмо выступало в качестве основного средства обучения. Основное место в обучении иностранным языкам по данному методу отводилось коммуникации, а ее корректиро-

вание – это лишь дополнение. Как показала практика, сознательно-сопоставительный метод обучения иностранным языкам имел слабые стороны: данный метод не способствовал активному развитию устной коммуникации обучающихся.

В 70-х годах XX в. распространение в системе обучения иностранным языкам получил *коммуникативный метод*, который составлял конкуренцию сознательно-сопоставительному методу. Основной целью данного метода являлось сочетание некоторых способов освоения иностранных языков, направленных на общение с другими людьми на изучаемом языке. Реализация коммуникативного метода подразумевала развитие речи, письма, умение слушать и понимать сказанное.

Преимуществами коммуникативного метода обучения являлись:

- организация занимательного и несложного содержания учебных занятий, погружение в языковую среду иностранного языка, что позволяло учащимся овладевать одновременно несколькими фразами, а не отдельными речевыми единицами;
- формирование грамотной разговорной речи на иностранном языке, расширение активного языкового словаря;
- формирование навыков иноязычного общения и разрушение языкового барьера, позволяющего смотреть фильмы на иностранном языке, читать художественную литературу, газеты.

Одним из недостатков коммуникативного метода являлся отказ от использования родного языка для полного погружения в языковую среду, что могло спровоцировать определенный стресс у неподготовленных к обучению студентов. Специалистами в области преподавания иностранных языков подчеркивалось, что применение коммуникативного метода было эффективным при условии параллельного использования грамматико-переводного метода, взаимодействие с которым позволяло обучающимся осваивать непростые грамматические правила на иностранном языке.



В 70–80-х годах XX в. в педагогике и методиках преподавания различных дисциплин актуальным становятся *информационные технологии*, которые положили начало новой эре в преподавании и обучении иностранных языков. Основная цель применения *программированного* метода состояла в оптимизации управления процессом развития познавательной деятельности обучающихся на основе определенной компьютерной программы. Главными принципами реализации данного метода обучения иностранным языкам стало:

– использование программированных учебников и технических средств обучения (ПК);

– пошаговое изучение учебного материала, выполнение интеллектуальных действий в процессе выполнения учебных задач и возможность получения информации о правильном выполнении каждого шага;

– алгоритмизация учебной и самостоятельной работы: оперативная помощь, контроль, корректирование и оценивание результатов работы преподавателем – организатором педагогического процесса на основе критериев и способов измерения результатов учебной работы.

К преимуществам данного метода при обучении иностранного языка можно отнести возможность дистанционного обучения при самостоятельном выполнении внеаудиторной работы, пошаговое освоение учебной информации и формирование речевых умений, оперативный контроль, корректирование ошибок и оценивание результатов иноязычных знаний и умений. Однако в ходе реализации *программированного* метода практиками были отмечены и такие недостатки, как использование небольшого количества творческих упражнений и заданий, однообразный тренировочный характер работы по программе, отсутствие коммуникативных контактов с преподавателем, трудоемкость организации материала в программированных учебниках [3].

Вместе с тем на протяжении следующих десятилетий *компьютерно-поддерживающее обучение* получило развитие и способствовало применению компьютерных технологий в обучении иностранным языкам. Такие тех-

нологии повышали эффективность образовательного процесса, поскольку компьютер в данном случае выступал как многофункциональное техническое средство обучения. Компьютер способствовал поиску учебной и научной информации, систематизации и обобщению иноязычного материала, его презентации на экране в удобном для обучающихся формате. В настоящее время информационно-коммуникативные технологии выполняют важные функции преподавания иностранного языка: используются при объяснении нового материала, его закреплении, повторении, а также служат поддержкой для традиционного обучения. На протяжении многих лет отмечаются значительные преимущества данного метода, такие как:

– высокая мотивация к изучению иностранного языка при использовании компьютера, направленная на формирование познавательного интереса обучающихся, повышение компьютерной и языковой культуры;

– индивидуализация обучения, осуществление обратной связи при выполнении упражнений и заданий, а также объективность оценивания их результатов;

– сохранение самообладания при выполнении учебной работы во время аудиторных и внеаудиторных занятий, отсутствие отрицательных эмоций при возникновении и повторении ошибок.

Информационные технологии при обучении иностранному языку способствовали умению решать учебные и профессиональные задачи, сбору и анализу информации, критическому мышлению обучающихся, формированию у них коммуникативных навыков.

В 60–70-е годы XX в. ознаменовалась целая эпоха, которая была связана с обоснованием болгарским ученым Г. К. Лозановым [4] *суггестопедической* методики обучения иностранным языкам, которая впоследствии стала широко развиваться Г. А. Китайгородской, А. А. Леонтьевым, Н. В. Смирновой, И. Ю. Шехтером, В. В. Петрусинским. В этот метод была заложена идея о том, что в основе интенсивного овладения иностранным языком находятся благоприятные условия для опре-



деления скрытых возможностей обучаемых, их вера в свои способности и авторитет преподавателя. В качестве содержания педагогического процесса внедрялись различные игровые ситуации и фрагменты музыкальных произведений, используемых для восприятия иноязычного материала. В качестве основных принципов обучения в соответствии с *суггестопедическим* методом были предложены принципы: радости и расслабленности, взаимосвязи «преподаватель – обучающийся», единства «осознаваемого и неосознаваемого». В результате использования метода развивалась мотивация к обучению, происходило снятие психологических барьеров при общении на иностранном языке, осуществлялось изучение большого количества единиц речи, формирование языковых навыков, направленных на разрешение различных личностно-ориентированных ситуаций.

Как уже отмечалось ранее, наряду с методикой Г. К. Лозанова, начали реализовываться такие методы обучения иностранному языку, как *метод активизации возможностей личности и коллектива* (Г. А. Китайгородская), *эмоционально-смысловой метод* (И. Ю. Шехтер), *суггесто-кибернетический интегральный метод* (В. В. Петрусинский), *метод ускоренного обучения взрослых* (Л. Ш. Гегечкори), *метод погружения* (А. С. Плесневич).

Г. А. Китайгородской [5] был разработан метод *активизации возможностей личности и коллектива*, направленный на формирование языковой коммуникации в процессе интенсивного обучения иностранным языкам. Разрабатывая идеи Г. К. Лозанова, она предложила использовать тексты в виде полилогов, которые предъявлялись несколько раз и сопровождались музыкальными фрагментами. На протяжении многих лет данный метод использовался на занятиях по иностранным языкам, но наиболее эффективно он использовался в курсах по изучению иностранных языков в бытовой, социально-культурной и общенаучной сферах. Использование данного метода предполагало общение обучающихся друг с другом и их взаимодействие с пре-

подавателями, использование бессознательно-го восприятия иноязычной информации, направленной на расширение запаса знаний, применение ролевых игр на занятиях по дисциплине «Иностранный язык» и фрагментов музыкальных произведений, формирование креативности и самостоятельности обучающихся на основе многократного практического выполнения многофункциональных упражнений, совершенствование навыков и умений в процессе иноязычной коммуникации.

В этот же период развития методик обучения иностранным языкам И. Ю. Шехтером [6] был разработан и внедрен в практику *эмоционально-смысловой метод*, который предполагал освоение чужого языка подобно речи на родном языке. Проблема заключалась в том, что в основе эмоционально-смыслового подхода лежит тот факт, что речь человека – не набор знаний, а естественный навык, свойственный индивиду. В отличие от традиционных подходов, при которых изучение языка сводилось к заучиванию правил, при использовании эмоционально-смыслового метода предлагалось «порождение речи», ее развитие. Данный метод относится к интерактивным методам обучения, которые направлены на развитие продуктивной памяти. На занятиях по дисциплине «Иностранный язык» создается обстановка активизации личностных возможностей обучающихся. Средствами обучения служат стимулирующие условия работы, в которых обучающиеся чувствуют себя субъектами предлагаемых событий. При использовании данного метода происходит введение нового речевого иноязычного материала и используется музыка, песни, танцы. Его закрепление потом проходит в разнообразных ролевых играх: «прием гостей», «встреча с друзьями». Разговор несет свободный характер. Это позволяет обучающимся чувствовать себя свободными, творческими и активными субъектами педагогического процесса. Таким образом, эмоционально-смысловой метод является одним из методов, направленных на повышение интереса к изучаемым иностранным языкам и активизацию интеллектуально-эмоциональной памяти обучающихся.



Еще один из последователей Г. К. Лозанова – В. В. Петрусинский [7] разработал и обосновал *суггестоконвергентный интегральный метод* обучения иностранного языка, основу которого составляет суггестивное управление обучающимися с помощью кибернетических средств, обеспечивающих активизацию неосознаваемых компонентов мнемонической деятельности. Его цель – формирование основ иноязычных знаний в максимально сжатые сроки, предполагающее ежедневный интенсивный режим обучения. Весь курс изучения иностранного языка при данном методе обучения составляет несколько дней. Главным условием обучения является то, что в течение нескольких дней обучаемый полностью отвлечен от всех текущих дел. Вместе с тем следует подчеркнуть, что один из недостатков такой организации обучения иностранному языку связан с комплектованием акустически оборудованных аудиторий и классов.

В 70-х годах прошлого столетия А. С. Плещевичем [8] был разработан *метод погружения*, который в первоначальном варианте назывался «Интенсивное обучение разговорному английскому и французскому языкам методом погружения». Главная идея применения данного метода заключалась в том, что обучающиеся погружались в языковую среду, где у них была возможность слышать только иноязычную речь и разговаривать только на иностранном языке. Данная методика предполагала 5–10-дневное обучение с использованием 60–100 часов учебного времени. Целью методики являлось создание ситуации, которая напоминает попадание человека за границу, где его окружают только иноязычные люди. В связи с этим обучающиеся должны оперативно и свободно научиться говорить и общаться на иностранном языке. Методика «погружения» включает интенсивные занятия с применением технических средств обучения, включающих фрагменты музыкальных произведений, видеоматериалов и аудиоматериалов, содержание которых воспринимается на слух. Большое внимание уделяется корпоративным играм, в которых

обучающиеся выполняют различные личностно-ориентированные роли.

Позитивные моменты метода погружения проявляются в том, что снимаются психологические барьеры, отсутствуют тревога и страх, связанные с проговариванием вслух иноязычных текстов, усваивается «живая» разговорная речь, происходит активизация памяти, формируется внимательность и фантазия. Вместе с тем негативными факторами применения данного метода является то, что не все носители языка грамотны и не весь усваиваемый материал может быть правильным, а также обучающиеся в результате обучения овладевают вербальным иностранным языком, но при этом не знают грамматических единиц речи.

Еще одним из широко известных методов обучения иностранному языку в 80-е годы XX столетия стал разработанный Л. Ш. Гегечкори *интенсивный метод ускоренного обучения устной речи взрослых* [9]. Использование данного метода предполагало применение упражнений типа дрилл, которые выполнялись под руководством преподавателя. Кроме того, проводится самостоятельная работа обучающихся в лингафонном кабинете. Будучи продолжателем идей Г. К. Лозанова, Л. Ш. Гегечкори использовала элементы суггестопедии. Преимуществом разработанного метода было использование языковых игр, содержание которых было связано с культурой и традициями стран изучаемого языка. Таким образом, интенсивный метод обучения устной речи взрослых представлял синтез суггестопедического и сознательно-практического методов, направленных на повышение мотивации к изучению иностранных языков.

Очевидно, что с конца XX века в системе высшего образования Российской Федерации произошли позитивные изменения в части преподавания дисциплины «Иностранный язык», которые были связаны с содержанием и методами преподавания. Известные и традиционные методики преподавания иностранного языка начали трансформироваться в сторону реализации методов формирования профессиональных умений и навыков чте-



ния, письма, говорения и аудирования, направленных на расширение лексического запаса слов и улучшение произношения.

Вместе с тем необходимо отметить, что в современной методологии преподавания иностранного языка произошел постепенный переход от *традиционной методики к коммуникативной*, направленной на формирование и развитие навыков разговорной речи. Коммуникативная методика формирования иноязычных знаний и умений предполагает большую активность обучающихся. Одной из задач преподавателей дисциплины «Иностранный язык» в высшем образовательном учреждении является создание реальных ситуаций общения и вовлечение в диалог всех обучающихся. Преимуществом такого метода обучения является наполнение занятий профессионально-ориентированным содержанием, многообразными упражнениями, разными активными формами работы, включающими ролевые игры и диалоги.

В ряде научных работ [10; 11; 12] подчеркивается, что готовность специалиста связана с тем, что в современном обществе профессионалу гуманитарного профиля необходимо:

- знать лексику и грамматику, необходимую для ведения иноязычной коммуникации;
- уметь вести диалоги на иностранном языке;
- знать и уметь использовать правила речевого этикета;
- читать специальную профессиональную литературу;
- переводить аутентичные профессиональные иноязычные тексты без помощи словаря;
- знать, что такое аннотирование и реферирование литературы и уметь составлять аннотацию и реферат к статье или прочитанному тексту;
- писать деловые письма;
- развивать и расширять свои знания, полученные на занятиях по дисциплине «Иностранный язык»;
- использовать иностранный опыт в своей профессиональной деятельности на протяжении всей жизнедеятельности.

Следует подчеркнуть, что в настоящее время в образовательных организациях высшего образования при обучении иностранным языкам, чаще всего, используются *активные, интенсивные, интерактивные* методы преподавания иностранного языка и их различные модификации. Эти методы формируют положительную мотивацию обучающихся, способствуют их активному развитию речи, памяти, творческого мышления.

Одним из часто используемых в практике методов является *прямой метод*, направленный на особое внимание к изучению именно разговорного языка, который используется в обычной повседневной жизни. Основной задачей реализации прямого метода является введение обучающегося в мир изучаемого им языка. Достоинством метода является отказ от использования родного языка, индуктивное изучение грамматики, направленность на звуковой образ, изучение лексики по контекстному методу. В связи с этим обучающиеся за короткий срок овладевают устной речью, но в пределах ограниченного круга коммуникаций. Еще одним недостатком является то, что системные грамматические знания не формируются и речевые навыки оказываются непрочными, что приводит к большому количеству ошибок в речи. Вследствие трансформации прямого метода стали появляться его модификации. Так, при обучении иностранным языкам в высших образовательных организациях стали использоваться *активные методы* обучения, в основе которых лежит взаимодействие преподавателя и обучающегося как равных субъектов педагогического процесса. Основными принципами данных методов являются активизация мышления и интенсивная деятельность обучающихся на протяжении учебного процесса; мотивированность и самостоятельность в решении поставленных задач.

К *активным методам* при изучении иностранного языка в вузах относятся *аудиолингвальный и аудиовизуальный* методы, которые являются одними из самых популярных методов обучения иностранным языкам. Создателями таких методов являлись выдаю-



щиеся лингвисты и психологи П. Губерина, П. Риван, Г. Мишеа, Ж. Гугенейм, А. Соважо. Цель использования данных методов – овладение разговорным иностранным языком на основе исключения из обихода родного языка обучающихся.

Использование *аудиолингвального метода* (Г. Палмер, Ч. Фриз, Р. Ладо) обусловлено тем, что овладение иностранным языком связано с изучением культуры носителей языка, язык – это система знаков общения, а единица общения – предложение. Основными принципами данного метода являются следующие:

- на начальной ступени следует развивать устную речь, а затем необходимо уже обучать чтению;

- начинать необходимо со звуковой системы и системы предложений;

- лексика играет вспомогательную роль;

- содержание обучения – грамматика в виде структур, которые воспринимаются на слух;

- неоднократное повторение учебного материала.

Данный метод предполагает использование слухового канала для восприятия и осмысления информации в процессе изучения дисциплины «Иностранный язык». В процессе его применения происходит неоднократное прослушивание и воспроизведение единиц текста. При этом устная речь имеет первостепенное значение в обучении. В ходе освоения учебной информации происходит понимание иноязычной речи, а также формирование ее отдельных речевых элементов. Обучающиеся запоминают основные языковые единицы и клишированные фразы, используемые в разговорной речи. Эти предложения являются основой для устного воспроизведения или восприятия информации на слух. Кроме этого, обучающиеся заучивают целые диалоги и коммуникативные ситуации. При этом лишь 10 % времени занятий отводится на объяснение основ грамматики, лексики и фонетики.

Особенностью *аудиовизуального* метода (П. Губерина) является использование техни-

ческих средств обучения, направленных на слуховое и зрительное восприятие информации одновременно, что способствует формированию иноязычной коммуникации. При аудиовизуальном методе обучения речь сопровождается соответствующими наглядностями: аутентичными видеороликами, художественными, документальными, научно-популярными фильмами на иностранном языке. Данная методика позволяет запоминать новый материал ассоциативно, так как при этом у обучающихся формируется зрительное и слуховое внимание, которое способствует лучшему запоминанию новой лексики и эффективному освоению языка. Применение аудиовизуального метода предполагает самостоятельную разработку и использование видеороликов по профессиональной направленности, которые выступают как дидактические средства обучения, поскольку при просмотре видеоролика обучающийся осваивает иноязычную информацию и использует ее в реальных профессиональных ситуациях. Также видеоролики увеличивают познавательную активность обучающихся, так как формируют знания о стране изучаемого языка и основы профессиональной культуры иноязычных стран. Аудиовизуальный метод предполагает изучение иностранного языка в сжатые сроки. Но в данном методе есть существенные минусы: исключение опоры на родной язык, недостаточное внимание к письменным видам коммуникативной деятельности, ориентация на бытовую сферу общения.

Вместе с тем в настоящее время в практике высших технических учебных заведений реализуется ряд *интенсивных методов* обучения иностранным языкам. Главным преимуществом таких методов является возможность преодоления психологического барьера при освоении иностранного языка. Такие методы позволяют максимально быстро обучить иностранному языку за счет использования интеллектуальных резервов личности. Интенсивные методы предполагают:

- использование общеинтеллектуальных приемов и методов, которые создают обширную и прочную языковую основу;



– разработку личностно-ориентированных и профессиональных упражнений и задач, которые побуждают к коммуникативной деятельности;

– наилучшую организацию кооперативного взаимодействия обучающихся между собой и с преподавателем.

В процессе применения интенсивных методов на занятиях по дисциплине «Иностранный язык» в гуманитарных вузах применяются приемы активизации обучения, которые связаны с использованием визуальных и аудио средств обучения: фрагменты из музыкальных произведений, учебных и художественных фильмов для эмоционального воздействия на обучающихся. Многие интенсивные методы используются на занятиях по дисциплине «Иностранный язык», так как они помогают сформировать приемы самостоятельной работы с иноязычным материалом.

Значительную роль в иноязычной подготовке специалистов технического профиля выполняют *интерактивные методы* обучения. Их сущность состоит в том, что в процесс обучения иностранному языку вовлечены все субъекты педагогического процесса. В ходе освоения учебной информации происходит корпоративное объединение обучающихся при выполнении ряда профессиональных ролей, которое контролируется и оценивается преподавателем. К основным задачам функционирования интерактивных методов обучения относятся обучение самостоятельному поиску учебной информации, моделированию и выработке правильного решения, формирование навыков работы в команде. В ходе организации иноязычного обучения реализуются такие формы, способы и приемы интерактивного обучения, как мозговой штурм, сравнительные диаграммы, интерактивный урок с применением аудио- и видеоматериалов и ИКТ, круглый стол (дискуссия), деловые игры, метод проектов и мастер-классы.

Таким образом, в процессе формирования специалиста гуманитарного профиля на занятиях по дисциплине «Иностранный язык»

в настоящее время применяются различные модификации активных, интенсивных и интерактивных методов обучения. Благодаря *активным, интенсивным и интерактивным* методам у обучающихся формируется способность креативно мыслить, решать задачи межличностного и культурного взаимодействия, собирать и анализировать информацию, аргументировать свои позиции. Данные методы позволяют формировать навыки работы в команде. Следует подчеркнуть, что перечисленные методы обучения помогают реализовать на практике основную задачу ФГОС, повысить эффективность обучения, мотивацию к изучению иностранных языков. Вместе с тем в процессе применения комплекса методов иноязычного обучения отмечаются существенные недостатки, а именно: отсутствие соответствующего научно-методического обеспечения и надлежащей подготовки к работе с инновационными формами и методами у преподавателей иностранных языков.

АННОТАЦИЯ

Анализируются подходы к формированию специалистов гуманитарного профиля средствами иностранного языка. Рассматриваются различные направления обучения иностранному языку студентов отечественных вузов на протяжении второй половины XX – начале XXI столетий. Раскрываются особенности иноязычной подготовки выпускников – будущих преподавателей иностранных языков в системе высшего образования.

Ключевые слова: иностранный язык, иноязычная подготовка, специалисты гуманитарного профиля, коммуникативная компетентность.

SUMMARY

The approaches to the formation of specialists in the humanities by means of a foreign language are analyzed. Various directions of teaching a foreign language to students of domestic universities during the second half of the XX - beginning of the XXI centuries are considered. The features of foreign language training of graduates – future teachers of foreign languages in the higher education system are revealed.



Key words: foreign language, foreign language training, humanitarian specialists, communicative competence.

ЛИТЕРАТУРА

1. Лашина Е. Н. Дискуссия как метод обучения иностранному языку в неязыковом вузе // Педагогическое мастерство: матер. VIII Междунар. науч. конф. Москва, июнь, 2016 г. – М.: Буки-Веди, 2016. – С. 61–63.

2. Щерба Л. В. Преподавание иностранных языков в средней школе: общие вопросы методики. – М.: Высшая школа, 1974. – 111 с.

3. Пассов Е. И. Основы коммуникативной методики обучения иноязычному общению. – М.: Просвещение, 1989. – 243 с.

4. Лозанов Г. К. Сущность, история и экспериментальные перспективы суггестопедической системы при обучении иностранным языкам // Методы интенсивного обучения иностранным языкам. – М.: Просвещение, 1977. – Вып. 3. – С. 7–16.

5. Китайгородская Г. А. Интенсивное обучение иностранным языкам: теория и практика. – М.: Рус. яз, 1992. – 254 с.

6. Шехтер И. Ю. Живой язык. – М.: Ректор, 2005. – 240 с.

7. Петрусинский В. В. Акмеологические основы построения автоматизированных систем интенсивного обучения: автореф. дисс. ... д-ра пед. наук. – М., 1994. – 31 с.

8. Плесневич А. С. Теоретические основы ускоренного курса обучения английскому языку по методике «погружения» // Методы интенсивного обучения иностранным языкам. – М., 1977. – Вып. 3. – С. 142–148.

9. Гегечкори Л. Ш. Обучение устной иноязычной речи на интенсивной основе: Поиск и проблемы: учеб. пособие для пед. вузов. – Тбилиси: Ганатлеба, 1988. – 227 с.

10. Борозенец Г. К. Интегративный подход к формированию коммуникативной компетентности студентов неязыковых вузов средствами иностранного языка: дисс. ... д-ра пед. наук. – Тольятти, 2005. – 434 с.

11. Бушуева М. А. О формировании иноязычной коммуникативной компетенции студентов неязыкового вуза // Современные

направления развития педагогической мысли и педагогики И. Е. Шварца: матер. междунар. науч.-практ. конф. – Пермь, 2009. – Ч. 1. – С. 34–38.

12. Варникова О. В. Формирование профессиональной компетентности студентов высшей школы в процессе иноязычной подготовки: дисс. ... д-ра пед. наук. – Пенза, 2011. – 324 с.



В. Н. Карташова, В. В. Кокорина

УДК 372.881.1

МАНИПУЛЯТИВНАЯ ПЕДАГОГИКА И ИНТЕНСИВНОЕ ОБУЧЕНИЕ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ

Современная парадигма педагогического мира ускоряется вслед за растущими темпами современного информационного пространства. В XXI веке прогресс набирает нешуточные обороты – информация стала ключом к успеху, скорость усвоения растет день за днем, а давление цифровой среды только усиливается. В такие моменты стоит помнить, что развитие как конструкт является цикличным, что позволяет подстроиться под темп развития и, если не предсказать детально, то найти вектор возможного будущего, что позволит скорректировать собственную деятельность. Ретроспективный взгляд на четко очерченную изучаемую область позволяет порой пересмотреть требования современного мира и упростить задачи, которые ставятся перед человеком в условиях его деятельности. В данной статье



авторы предлагают ретроспективный взгляд на манипулятивную составляющую отечественной и зарубежной педагогики, легшей в основу методики интенсивного обучения иностранным языкам.

Как известно, под манипуляциями в педагогике и психологии понимается вид воздействия на обучаемого, который ведет к неосознанному возбуждению стремления к образовательной деятельности, который, в свою очередь, совпадает с требованиями педагогического взаимодействия.

Исследователи педагогической деятельности, ученые – психологи и педагоги утверждают, что элемент манипулирования присутствует педагогической деятельности. Учителя часто используют элемент манипулирования с целью мотивировать обучающихся к выполнению учебных функций, зачастую с целью осуществления контроля. Нередко манипуляция выступает в качестве защиты при возникновении проблем в общении с воспитанниками. В педагогической науке под манипулированием понимают готовность педагога порождать у обучающихся интенции, которые не соответствуют их мотивам и интересам, но удовлетворяющие конечным результатам обучения. «Суть педагогики манипулирования заключается в следующем: педагог, избегая прямого воздействия, прибегает к воздействию косвенному, организует ситуацию так, чтобы обучающийся не почувствовал, что им управляют и ему казалось, что он сам выбрал нужную линию поведения» [10, с. 4]. Парадигма манипулятивной педагогики возникла еще до появления общей практики образования и была достаточно эффективной ввиду нескольких факторов:

1. Высокие требования, предъявляемые педагогу (уровень знаний, профессионализм, способность к коммуникации с учениками);

2. Ограниченное количество учеников.

Манипулятивная педагогика как способ достижения образовательных результатов начинает свое шествие по истории обучения и воспитания еще с XVIII века, а именно – философской концепции Жана-Жака Руссо. В 1762 году увидел свет трактат «Эмиль, или

О воспитании» [7], в котором через разнообразные и витиеватые художественные образы автор повествует о собственном взгляде на педагогику и теорию воспитания. Его идея заключается в приобретении собственного опыта, обострении органов чувств, развитии индивидуальности сквозь призму личностного развития, учет потребностей и устремлений души воспитанника, а не угнетение и подавляющее влияние педагога. Согласие мягко контролируемого развития с природой, тонкой материей души юного гражданина является основой для гармоничного роста и развития, имеющего своим результатом формирование сознания добропорядочного гражданина, готового к непрерывному совершенствованию на благо общества и государства.

Примечательно, что сам Жан Жак Руссо прошел насыщенный путь самообразования, не имея при этом классического систематического школьного образования, что подтверждает правомерность его идей собственным примером автора. Сосредоточение на труде, умственном развитии, активном анализе и самоанализе поступков, желаний и действий с самого раннего возраста обоснованно ориентирует воспитателя на личность воспитанника и развитие его качеств максимальным образом. Смещение акцента на личность и ее собственные особенности развития позволяет добиться максимального манипулятивного эффекта, помогая учащемуся мягко присвоить цели образования, перенося фокус мотивации внутрь, углубляя ее и повышая ценность приобретенного опыта.

Данная стратегия также является основой личностно-ориентированного гуманистического обучения и воспитания, что в нынешнее время является ключевой стратегией системы образования, что, в свою очередь, подтверждает цикличность основных философских идей педагогики.

Идеи Жана Жака Руссо жили и эволюционировали в трудах людей, вдохновленных его работами. Швейцарский педагог-гуманист Иоганн Генрих Песталоцци, внесший огромный вклад в развитие практической педагогики, основывал свои теории именно



на литературном творчестве Ж. Ж. Руссо. И. Г. Песталоцци развил идею об обучении в гармонии с природой непосредственно самой личности обучаемого и настоял на значимости построения процесса обучения на основании принципа «от простого к сложному». Всестороннее гармоничное развитие личности в интеллектуальном, физическом и нравственном планах невозможно без наблюдений, практической деятельности, анализа, полного вовлечения в процесс совершения действий самим обучающимся, что позволяет ему присваивать опыт более эффективно и продуктивно.

Вклад Песталоцци в смещение акцента обучения с «мертвых» книжных истин на «живую» актуальную информацию поистине велик, ведь ранее наблюдение и размышление не были явными рабочими инструментами процесса присвоения знаний и были доступны лишь в процессе самообразования. Контролируемые педагогом действия ученика обрели свободу, о которой мечтал Руссо, стали ближе к человеческой сути и всеобщей гармонии.

Кроме всего прочего, Песталоцци одним из первых отметил факт необходимости создания позитивной атмосферы для лучшего усвоения знаний – педагогу стали предъявляться требования особого отношения к ученикам. Любовь, уважение, поощрение, теплота, поддержка – те качества, которые делали Песталоцци и его последователей уникальными для обучающихся, добавляя ценности в их взаимодействие. Домашняя семейная обстановка, в которую хотелось возвращаться снова и снова, позволила на практике доказать, что педагогические идеи Песталоцци являются стоящими и эффективными.

Дальнейшее развитие идей знаменитого педагога осуществлялось в стенах институтов в Бургдорфе и Ивердоне, где занятия посещали не только студенты, но и действующие учителя, а также люди, интересующиеся проблемами обучения и воспитания. Именно благодаря деятельности этих учебных заведений западноевропейская педагогика широко распространила свое влияние, а школы

других стран внесли коррективы в свою деятельность.

Стоит отметить, что отечественная педагогика приняла концепцию манипулятивного подхода в педагогике и достаточно активно развивается и по сей день.

Несмотря на появление классно-урочной системы, групповой работы с детьми, снижение выделяемых средств бюджета на создание максимально насыщенной воспитывающей и обучающей среды, манипулятивная педагогика не отошла на второй план. Более того, пытаясь показать более качественные результаты при подготовке к итоговой аттестации учащихся, педагоги уделяют все большее внимание манипулятивному подходу.

Формы манипулирования в педагогической деятельности могут быть мало осознаваемыми действиями, направленными на адаптацию и сохранность личных структур от негативных воздействий; создаваемыми, направленными на благо манипулятора или для достижения социально-значимых целей.

Е. В. Самаль [8] выделяет ряд признаков манипулятивности педагогического подхода:

- формальность общения;
- методы эмоционального, административного давления, избыточного контроля;
- создание ситуации подавленности;
- понимание учителем задачи и намерение ее решить;
- педагог не принимает во внимание психоэмоциональное состояние ученика, его учебную позицию.

В данном контексте учитель занимает несколько отстраненную позицию, предлагает учащимся найти собственные способы решения проблем и подобрать необходимые виды деятельности и тем самым ответственность за конечный результат перекладывает на самих учащихся. Таким образом, определенная пассивность в действиях педагогика провоцирует обучающихся на более эффективную самостоятельную деятельность, развивает их творческие способности и креативность мышления в ходе решения поставленных перед ними задач.



Манипулятивные методики обучения существуют двух видов, в зависимости от характера взаимодействия с собеседником: управляемые и неуправляемые. Неуправляемые методы носят случайный, стихийный характер, и, в принципе, не могут даже называться методиками, так как не являются выверенной последовательностью действий.

К управляемым методам взаимодействия принадлежит директивное воздействие на собеседника, к которому относятся разнообразные виды гипноза и авторитарного влияния. Также в эту группу входят суггестивные методы влияния, которые означают умение манипулятора «подталкивать» собеседника к принятию «нужного» решения. Решение принимает, при этом, сам собеседник, что отличает данный метод от силового директивного «навязывания». Как директивный, так и суггестивный методы могут быть реализованы на сознательном и бессознательном уровнях. Для практикующего манипулятора, который стремится к результативным методам, логичен путь от сознательного к бессознательному влиянию, когда программирование собеседника происходит автоматически.

Сознательное влияние манипулятора происходит во время тренингов на рациональном уровне, понимая при этом все последствия сказанных слов и установок. Постепенно сознательное влияние переходит на интуитивный уровень. Если результативного практика спросить о тактике текущих манипуляций, то он затруднится дать исчерпывающий ответ, поскольку действует на интуитивном уровне.

Манипулятивная составляющая активно используется в практике обучения иностранным языкам. В конце 60-х годов болгарский психотерапевт Г. Лозанов [11] презентовал новую концепцию суггестологии – отрасли психологии, занимающейся гипнозом и внушением, которая позволяла ученикам значительно быстрее усваивать иностранные языки путем привлечения внимания, внушения и других психологических приемов.

Г. А. Китайгородская [3] и И. Ю. Шехтер [9], вдохновленные идеями Г. Лозанова, создали свои техники, изменив традиционную

организацию группы, перенеся акцент на развитие разговорной речи путем создания такой атмосферы, где каждое занятие должно было стать бесценным опытом, занимающим место в сознании учащегося максимально долго. Оба педагога активно эксплуатировали стремление учащихся как можно скорее освоить иностранный язык и заговорить, однако обучение по их методикам не приносило желанных результатов, так как было невозможно без высококвалифицированного педагога, создающего благополучную среду для получения знаний.

Однако коммуникативный метод обучения иностранным языкам, который прочно занял нишу в отечественном образовании еще в 90-х годах, вскоре сверг манипулятивную педагогику с пьедестала безусловной популярности. Новизна, активная позиция обоих участников процесса обучения, аутентичность, живость языка, яркость – это лишь малая часть бесконечного списка причин, по которым зарубежные учебники немедленно получили благосклонность преподавателей по всему миру. Кроме того, изменившаяся политическая обстановка спровоцировала необычайный спрос на владение именно разговорным языком, что создало необходимые условия для искусственного погружения в языковую среду на каждом занятии. Стоит заметить, что в данных условиях грамматическая составляющая речи отошла на второй план, затрудняя понимание для носителей языка.

Именно этот аспект позволил манипулятивной педагогике вернуться в ранг лидеров, вновь опираясь на идеи психологии, но на этот раз вкуче с лингвистикой и гештальтпсихологией. Так в отечественную педагогику пришло нейролингвистическое программирование (НЛП). «Нейро-лингвистическое программирование – это область практической психологии, изучающая структуру субъективного опыта людей, занимающаяся разработкой языка его описания, раскрытием механизмов и способов моделирования опыта с целью совершенствования и передачи выявленных моделей другим людям» [4, с. 187].



Систематизацией и позитивизацией манипулятивных методик работы с учащимися и НЛП-технологий обучения иностранным языкам занимается в России, к сожалению, ограниченное количество ученых, однако их труды постепенно набирают популярность, закрепляются в парадигме отечественной педагогики и увеличивают количество своих последователей. За последние десятилетия научные труды В. П. Белянина [1; 2], Д. Б. Никуличевой [5], Д. К. Рунова [6] определяют сознание многих современных педагогов и делают процесс иноязычного обучения абсолютно иным, более эффективным по своей структуре процессом.

Главным в их разработках является то, что обучающиеся осваивают необходимую информацию, включая максимальное количество перцептивных систем, запоминая информацию максимально удобным для них способом, что позволяет укрепить имеющиеся знания и усвоить новый материал на более детальном уровне.

Кроме того, под влиянием нейролингвистического программирования современная педагогика стала уделять больше внимания вопросам мотивации к изучению нового, адекватного восприятия личных способностей и возможностей и способов увеличить собственную эффективность. Изучение самого себя, собственного внутреннего мира, индивидуальных возможностей, экологичное отношение к себе как субъекту процесса обучения становится возможным как раз благодаря активному внедрению техник нейролингвистического программирования в процесс образования и воспитания.

В рамках НЛП разработана стратегия, позволяющая развить способность использовать иностранный язык в речи вкупе с пониманием того, как этот язык работает, таким образом добившись эффективной коммуникации. Технология иноязычного обучения, согласно теории нейро-лингвистического программирования, многоступенчатая. Вначале определяются группы обучающихся в зависимости от их способности к разным способам овладения иностранным языком: кинестетики, аудиалы, визуалы, дискретны, или ди-

гиталы; далее разрабатываются специальные задания, подходящие конкретно каждому отдельно взятому типу студентов и предлагаются для выполнения. В данном процессе задействованы все репрезентативные системы (каналы восприятия и переработки информации). В конце происходит поиск иных приемов решения обучающимися учебных заданий [1].

Манипулятивная педагогика прошла достаточно длинный путь становления, получила признание и закрепились в истории как успешный ее этап. В ходе реализации манипулятивного подхода в обучении значительно увеличивается степень мотивации, эффективность реализации планируемых действий, успешность планируемых результатов.

Техники интенсивного обучения иностранным языкам с применением манипулятивной составляющей стали необходимой данностью, так как мало кто может позволить себе большие траты такого ценного ресурса, как время, на получение основных знаний.

На данный момент в условиях цифровизации и нарастающих темпов прогресса важно сохранять свою идентичность и цельность, максимально развивая собственные навыки. Отечественная школа нейролингвистического программирования в педагогике находится в состоянии становления и развития, что открывает широкие горизонты возможностей для формирования прогрессивных идей эффективизации процесса обучения иностранным языкам. Нейролингвистическое программирование – это ключ к повышению собственной ценности и продуктивности, поскольку скорость и качество усвоения информации прямопропорционально влияют и на дальнейшую деятельность, и на процесс дальнейшего образования и самообразования.

АННОТАЦИЯ

Представлен ретроспективный взгляд на манипулятивную педагогику, элементы которой используются в методике интенсивного обучения иностранным языкам. Дается определение манипулятивной педагогики, представлен анализ манипулятивных техник, при-



знаков и форм манипулирования в педагогической деятельности. Анализируются концепции Ж. Ж. Руссо, И. Г. Песталоцци. Манипулятивная составляющая активно используется в практике обучения иностранным языкам (интенсивные методы Г. А. Китайгородской, И. Ю. Шехтера и др., нейролингвистическое программирование (В. П. Белянин, Д. Б. Никуличева, А. А. Плигин, Д. К. Рунов и др.).

Ключевые слова: манипулятивная педагогика, манипулятивная составляющая, интенсивное обучение иностранному языку, нейролингвистическое программирование.

SUMMARY

A retrospective look at manipulative pedagogy, the elements of which are used in the methods of intensive teaching of foreign languages is presented. The definition of manipulative pedagogy is given, the analysis of manipulative techniques, signs and forms of manipulation in pedagogical activity is presented. The concepts of Jean-Jacques Rousseau and Johann Heinrich Pestalozzi are analyzed. The manipulative component is actively used in the practice of teaching foreign languages (intensive methods by G. A. Kitaygorodskaya, I. Yu. Shekhter, etc.), neurolinguistic programming (V. P. Belyanin, D. B. Nikulicheva, A. A. Pligin, D. K. Runov and others).

Key words: manipulative pedagogy, manipulative component, intensive teaching of a foreign language, neurolinguistic programming.

ЛИТЕРАТУРА

1. Белянин В. П. Нейро-лингвистическое программирование и обучение иностранным языкам // *Teaching Foreign Languages in the Age of Globalization*. – Taiwan.: ROC, 2000. – С. 17–36.
2. Белянин В. П. Нейро-лингвистическое программирование и обучение иностранным языкам // *Московский психологический журнал*. – 2004. – № 1. – URL: <http://magazine.mospsy.ru/nomer1/b3.shtml> (дата обращения: 05.01.2021).
3. Китайгородская Г. А. Методика интенсивного обучения иностранным языкам: учеб. пособие для преподавателей вузов и студ. пед. ин-тов. – М.: Высшая школа, 1982. – 141 с.

4. Моисеева Л. В. НЛП в обучении иностранному языку // *Труды Оренбургского института (филиала) Московской государственной юридической академии*. – 2015. – № 25. – С. 187–194.

5. Никуличева Д. Б. НЛП в изучении иностранных языков [Электронный ресурс]. – URL: <http://www.repetitory.ru/metod.htm>.

6. Рунов Д. К. Я хотел понять, что находится внутри ящика [Электронный ресурс]. – URL: http://www.runovschool.ru/public/author_m.php (дата обращения: 05.01.2021).

7. Руссо Ж. Ж. Педагогические сочинения. – М.: Педагогика, 1981. – Т. 1. – 656 с.

8. Самаль Е. В. От манипуляций к самоактуализации – путь к психологическому здоровью педагога // *Здоровье педагога: проблемы и пути решения: сб. науч. статей заочной Всерос. научно-практ. Интернет-конф. Омск, июнь-сентябрь 2010 г.* – Омск: Полиграфический центр «КАН». – С. 37–43.

9. Шехтер И. Ю. *Живой язык*. – М.: РЕКТОР, 2005. – 240 с.

10. Щеглова Э. А. Гуманистическая и манипулятивная направленность гуманитарных технологий // *Психология обучения*. – 2012. – № 2. – С. 4–11.

11. Lozanov G., Gateva E. *The Foreign Language Teacher's Suggestopedic Manual*. – N.Y.: Gordon and Breach, 1988. – 382 p.





Ю. А. Бахмутская, О. А. Парпура

УДК 811.111:63:378.4

ОСОБЕННОСТИ ОБУЧЕНИЯ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ СТУДЕНТОВ БАКАЛАВРИАТА ЭКОНОМИЧЕСКИХ НАПРАВЛЕНИЙ ПОДГОТОВКИ АГРАРНОГО ВУЗА

Современное развитие общества в связи с активными процессами глобализации и интеграции все больше требует изменений в сфере профессиональной подготовки молодых специалистов. Обществу становятся необходимы такие специалисты, которые, имея начальный уровень владения иностранным языком, способны посредством знания иностранного языка на базовом уровне также реализовывать себя и на профессиональном уровне. Возрастающее международное сотрудничество, внедрение в агропромышленное производство новых, современных технологий требуют квалифицированных специалистов – выпускников аграрных вузов. Владение иностранным языком становится важным условием, которое должно соответствовать современным требованиям аграрной экономики, что открывает перспективные возможности для дальнейшего профессионального роста.

Без знания иностранного языка в наши дни «сложно считаться высококлассным специалистом, так как доступ к знаниям на мировом уровне лежит в области умения извлекать требуемую профессиональную информацию на разных языках, чаще всего на английском как на языке международного общения» [1, с. 202].

Значительные изменения в образовании и на мировом рынке труда подчеркивают, что английский язык – это не только учебная дисциплина, но и достаточно значимая область в профессиональной деятельности, определяющая положение молодого специа-

листа на рынке труда. Поэтому важным аспектом владения иностранным языком на профессиональном уровне является овладение молодыми специалистами навыками профессиональной коммуникации, которые способствуют более эффективному осуществлению профессиональной деятельности, так как область использования навыков общения на иностранном языке постоянно расширяется.

В настоящее время ФГБОУ ВО Алтайский государственный аграрный университет реализует программы третьего уровня высшего образования подготовки бакалавров экономических специальностей по 4 направлениям и 15 направленностям в соответствии с профилем вуза.

Отметим, что в современном обществе у молодых специалистов появляется больше возможности использовать полученные знания иностранного языка в процессе профессионально-ориентированного обучения. Это, например, участие в грантах и международных образовательных программах для создания международных контактов в профессиональной сфере. Таким образом, при изучении иностранного языка у студентов становится более доступным получение навыков профессионально-ориентированного общения.

В связи с обозначенными выше требованиями современного общества к языковой подготовке специалистов преподавателями кафедры иностранных языков Алтайского ГАУ были определены основные принципы преподавания иностранного, в том числе английского языка, студентам экономических направлений обучения, так как задачи высшего образования и третья версия Госстандарта направлены на поиск новых методов и способов преподавания иностранных языков. Данные изменения в Госстандарте коснулись и бакалавриата как одного из уровней образовательного процесса, ориентирующего вузы на новый уровень преподавания иностранных языков, где все компоненты должны быть взаимосвязаны и взаимосвязаны. Основой данной современной системы преподавания иностранного языка является компетентностный подход, который преду-



смачивает использование активных и интерактивных форм занятий по иностранному языку. Важным инструментом данного подхода является осуществление студентами самостоятельной внеаудиторной работы, что является одной из основных целей приобретения умений и навыков в процессе профессионально-ориентированного обучения.

В наше время эффективность преподавания иностранного языка в аграрном вузе по экономическим направлениям – это крайне важная и сложная проблема, требующая грамотного решения. Следовательно, при рассмотрении особенностей обучения иностранному (английскому) языку студентов экономических направлений с учетом их базового уровня языковой подготовки, необходимо отметить, что при разработке содержания обучения английскому языку студентов всех направлений, а в данном случае – экономических специальностей аграрного вуза на уровне бакалавриата, необходимо иметь в виду допрофильность данного уровня обучения. Поэтому главной целью преподавания и изучения английского языка является подготовка молодых специалистов в повседневной коммуникации, а также в профессиональной сфере в своей стране или за рубежом, в условиях дистантного или контактного общения. Следовательно, задача преподавателей иностранного (английского) языка будет заключаться в способности и возможности развивать практические умения и навыки студентов-бакалавров при использовании английского языка в разных коммуникативных ситуациях бытовой и профессиональной направленности. К задачам данной дисциплины также относим повышение исходного уровня владения иностранным языком, достигнутого на предыдущей ступени образования, закрепление умений и навыков по всем видам речевой деятельности, расширение лингвистического кругозора и повышение общего культурного уровня в соответствии с требованиями основной профессиональной образовательной программы высшего образования.

Говоря об особенностях обучения иностранному языку студентов экономических

направлений аграрного вуза, следует упомянуть о тех отрицательных факторах, которые существуют в данной области преподавания. К одной из важнейших проблем мы относим то, что сегодня на дисциплину «Иностранный язык» на неязыковых специальностях отводится недостаточное количество учебного времени. Аудиторные занятия по иностранному языку в процессе подготовки будущих бакалавров, как правило, проводятся только в первый год обучения.

Изучение дисциплины «Иностранный язык» стоит в учебном плане подготовки бакалавров экономических специальностей в I–II семестрах первого курса, при этом большая часть времени приходится на аудиторную и самостоятельную виды работ бакалавров-экономистов при очной форме обучения. Нынешние студенты-бакалавры могут испытывать трудности в освоении данной дисциплины, так как на первых занятиях по иностранному языку зачастую можно наблюдать отсутствие возможности практического применения знаний языка. Потому что предшествующие знания для освоения дисциплины «Иностранный язык» обучающихся были сформированы при изучении курса иностранного языка на предыдущем этапе обучения в школах и средних специальных учебных заведениях. Поэтому часто уровень языковой подготовки не соответствует требованиям, предъявляемым студентам-бакалаврам в вузе. То есть в «российских вузах сложилась ситуация, когда уровень владения английским языком выпускников общеобразовательных школ не соответствует требованиям современной действительности. Среднестатистический абитуриент не может свободно общаться на английском языке. Его словарный запас минимален. При этом те лексические конструкции, которыми он владеет, не могут применяться корректно. В лучшем случае студент использует самые простые синтаксические конструкции, при этом допуская грамматические, фонетические и коммуникативные ошибки. Как показывает практика, наибольшую сложность вызывает выбор глагола и употребление его в нужной видовойременной форме» [5, с. 73].



Таким образом, преподавателю на начальном этапе следует за достаточно короткий срок планомерно построить методическую работу так, чтобы студент-бакалавр смог овладеть основными знаниями, умениями и навыками на данном уровне высшего образования с опорой на предшествующий курс обучения по дисциплине «Иностранный язык». Именно эти полученные за короткий срок обучения знания, умения и навыки помогут сформировать студенту необходимые компетенции, позволяющие успешно сдать экзамен по иностранному языку и усовершенствовать свое практическое владение иностранным языком в экономической сфере. В объеме экзамена предусматривается три вопроса – освещение устной темы (как в монологическом, так и диалогическом аспекте), перевод текста по специальности, реферирование оригинального текста на иностранном языке.

Отметим, что, изучая особенности студентов экономического профиля при обучении иностранному языку в неязыковом вузе в процессе опытно-экспериментальной работы в рамках констатирующего эксперимента, Е. В. Васильева и Г. М. Парникова пришли к выводу, что «студенты-экономисты имеют ряд отличительных особенностей» [4, с. 436], к которым вышеназванные авторы относят готовность к высокой конкуренции; стремление использовать получаемые знания по иностранному языку на практике; высокие результаты ЕГЭ; мотивацию к изучению иностранного языка. Считаем также необходимым учитывать эти особенности при обучении английскому языку студентов бакалавриата экономической направленности.

Что касается уровня бакалавриата, то цель обучения иностранному языку данной категории студентов рассматривается относительно результатов новых исследований видов речевой деятельности. Поэтому в процессе изучения иностранного языка особое внимание необходимо уделить овладению терминологией будущей сферы деятельности, что находит отражение в процессе создания учебных программ для бакалавров экономических специальностей. Вслед за Н. В. Квач

считаем, что студентам-бакалаврам неязыкового вуза экономической направленности легче работать с иностранными текстами по своей специальности, чем с текстами общенаучного характера, так как обучающийся может понять содержание текста оригинала, работая с профессиональной литературой по своей специальности. Следовательно, «именно связь с реальной действительностью в области будущей профессиональной направленности позволит студентам вузов более успешно преодолеть трудности, связанные с учебной деятельностью по усвоению иностранного языка» [2, с. 130]. Подчеркнем, что преподаватель также «должен четко себе представлять роль иностранного языка в деятельности будущего профессионала» [3, с. 10].

При изучении иностранного языка следует делать акцент на формировании основных коммуникативных умений и навыков, которые необходимо приобрести будущим бакалаврам экономической направленности. К ним мы относим умение передавать определенную информацию в виде сообщения, описать любой факт, явление, событие, отвечать и рассуждать на поставленные вопросы, формулировать темы, пункты плана и тезисов сообщения в форме доклада, также приводить аргументы в пользу высказываемых суждений, вести диалог с собеседником. По словам И. А. Зимней, коммуникативность означает использование языка в процессе обучения в целях общения, письменного и устного обмена мнениями, знаниями, информацией и т. д. [4, с. 433].

Обучению такого аспекта иностранного языка, как разговорная речь, преподаватели иностранного языка Алтайского ГАУ тоже уделяют особое внимание. Обучение бакалавров экономической направленности осуществляется в основном согласно требованиям профессиональной сферы деятельности данной группы студентов, а также в соответствии с тематикой иноязычного общения. А это, в свою очередь, способствует освоению необходимого объема лексических единиц, которые в дальнейшем будут применяться в конкретных коммуникативных ситуациях, бытовых и профессиональных.



Таким образом, выделив и обосновав особенности обучения иностранному языку бакалавров экономического направления и в связи с тем, что область использования навыков коммуникации на иностранном языке в профессиональной экономической сфере стремительно увеличивается и востребованность молодых специалистов с навыками профессиональной коммуникации как на мировом рынке, так и в более узких масштабах, таких как аграрный сектор, постоянно растет, перед преподавателями кафедры иностранных языков Алтайского ГАУ встал вопрос о создании учебного пособия для студентов-бакалавров экономической направленности на основе выполненного исследования в данной статье.

АННОТАЦИЯ

Статья рассматривает основные особенности обучения иностранному языку студентов бакалавриата экономических направлений подготовки аграрного вуза. Исходя из современных требований аграрной экономики, к особенностям обучения английскому языку на данном уровне высшего образования относим учет личностных особенностей студентов в системе взаимозависимости с допрофильностью обучения иностранному языку, коммуникативной направленностью обучения в ситуациях бытового и профессионального общения, расширением лингвистического кругозора и повышением общего культурного уровня в условиях недостаточного количества учебного времени.

Ключевые слова: дисциплина «Иностранный язык», английский язык, аграрный вуз, бакалавры экономических направлений, особенности обучения иностранному языку.

SUMMARY

The article considers the main features of foreign language teaching to bachelor students of economic training programs at the agricultural higher education institution. Based on the modern requirements of the agrarian economy, the peculiarities of teaching English at this level of higher education include taking into account the personal characteristics of students in the system of interdependence with the pre-specialization of foreign language teaching, the communicative orientation of teaching in situat-

ions of everyday and professional communication, expanding the linguistic outlook and raising the general cultural level in conditions of insufficient amount of study time.

Key words: discipline «Foreign Language», English, Agricultural Higher Education Institution, bachelors in economics, features of foreign language teaching.

ЛИТЕРАТУРА

1. Азарова О. А. Формирование и развитие вторичной языковой личности студента в процессе обучения языку специальности [Электронный ресурс] // Проблемы современного образования. – 2020. – № 3. – С. 201–206. – URL: <http://pmedu.ru/images/2020-3/201206.pdf>.

2. Барбашов В. П. Лингвометодические аспекты профессионально ориентированного обучения иностранным языкам: традиции и инновации: монография [Электронный ресурс]. – М.: Финансовый университет, 2014. – 240 с.

3. Бахмутская Ю. А. Некоторые аспекты профессионально-ориентированного подхода к обучению иностранному языку в аграрном вузе (на примере Алтайского ГАУ) // Аграрная наука – сельскому хозяйству: сб. матер. XV Междунар. науч.-практ. конф. – Барнаул, 2020. – С. 10–11.

4. Васильева Е. В., Парникова Г. М. Особенности студентов экономического профиля при обучении иностранному языку в неязыковом вузе [Электронный ресурс] // Молодой ученый. – 2017. – № 16 (150). – С. 433–436. – URL: <https://moluch.ru/archive/150/41979/>.

5. Мирзоян И. Г., Магарина Т. В. Актуальные проблемы обучения английскому языку в вузе [Электронный ресурс] // International Journal of Humanities and Natural Sciences. – 2018. – Vol. 5. – Part 1. – С. 72–77. – URL: https://elibrary.ru/download/elibrary_35144145_17805459.pdf.





С. А. Милокумов

УДК 741.021.2

РАЗВИТИЕ КОНКУРЕНТНЫХ ПРЕИМУЩЕСТВ У ДИЗАЙНЕРОВ-ГРАФИКОВ В ПРОЦЕССЕ ОВЛАДЕНИЯ НАВЫКАМИ СКЕТЧИНГА

Время перемен в экономике, технологиях и коммуникациях предъявляет системе высшего образования новые требования, связанные с изменением содержания, методов и принципов обучения. Все большее внимание уделяется динамике преобразований, «приоритетом является становление компетентного, высококвалифицированного специалиста, освоившего свою специальность, и способного ориентироваться в смежных областях деятельности» [7, с. 388], что обуславливает актуальность усовершенствования способов подготовки будущих дизайнеров, способных одерживать победу в конкурентной борьбе. Конкурентоспособность будущего графического дизайнера-графика представляет собой интегративную характеристику, которая отражает его «способность соответствовать современным требованиям социального заказа к качеству профессиональной деятельности дизайнера-графика, обеспечивающая востребованность на рынке труда» [8, с. 38].

Современные выпускники уже сегодня должны соответствовать новым требованиям рынка труда. Все большее значение приобретает развитие у обучающихся креативности, ряда навыков для повышения эффективности деятельности, способности комплексного подхода к решению различных задач и генерации большого количества идей. Развитие этих навыков будет способствовать положительной динамике в различных аспектах творческой деятельности.

Цель настоящего исследования – изучение актуального состояния и обоснование интеграции скетчинга в процесс художественно-графической подготовки студентов-дизай-

неров для развития у них конкурентных преимуществ в области дизайн-проектирования.

Актуальность исследования обусловлена необходимостью развития у обучающихся ряда навыков, способствующих повышению их творческой эффективности и профессионализма.

Важность развития у будущих дизайнеров навыков владения скетчингом со всем его многообразием возможностей продиктовано самой технологией проектирования, а также востребованностью на рынке услуг. Перед дизайнерами стоит непростая задача как сохранения, так и творческого осмысления и развития лучших традиций русского изобразительного искусства с использованием новых технологий, что предполагает высокий уровень овладения техникой рисунка как основы изобразительного творчества. По словам Микеланджело, «рисунок <...> есть высшая точка и живописи, и скульптуры, и архитектуры; рисунок является источником и душой всех видов живописи и корнем всякой науки» [4, с. 197].

В большинстве учебных программ по академическому рисунку слабо представлены связи с другими дисциплинами, призванными сформировать у будущих дизайнеров ряд профессиональных навыков в области современного дизайн-проектирования. Остается актуальным вопрос о взаимозависимости академического рисунка и скетчинга. Весомый вклад в развитие современных подходов к овладению навыками скетчинга, изучение его влияния на профессиональный рост и развитие конкурентных преимуществ специалистов внесли отечественные и зарубежные исследователи: Г. Б. Бархин, С. Г. Ажгихин, И. В. Алексеева, К. Г. Зайцев, М. А. Репинцев, С. А. Лобанова, М. В. Филатова, М. Роуди. В своих исследованиях они убедительно продемонстрировали актуальность развития навыков скетчинга, способствующих визуализации творческих идей, креативности и проектного мышления. К примеру, Б. Г. Бархин писал, что ценность исполнения таких быстрых набросков состоит в том, что «они дают возможность не только фиксировать уже осоз-



наный компонент проектного действия, но и получить новый материал для умственных построений» [2, с. 35]. В своих рассуждениях С. Г. Ажгихин акцентирует внимание на том, что в процессе такой работы «формируются знания и умения, требующие определенного уровня функционирования системно-вариативного мышления, а также совершенствуются знания, умения и вырабатываются навыки композиционно-вариативной деятельности [1]. По определению М. Роуди, метод скетчинга, являясь базовым при изучении таких дисциплин, как «Пропедевтика», «Проектирование», рассматривается как различного рода визуальные заметки, которые могут включать в себя рукописный текст, схемы, рисунки, изобразительные элементы [5]. Целью освоения обучающимися быстрого рисунка, скетчинга, является развитие специфических навыков и способностей, которые позволяют создавать высокохудожественные произведения проектной и станковой график, иллюстрации. Будущий дизайнер должен владеть полным набором технических приемов скетчинга, а также быть осознанным в процессе творчества, что достигается за счет освоения всей гаммы материалов, используемых в скетчинге.

«Быстрый рисунок», а именно так переводится с английского языка «Sketch», транслирующий главную мысль или идею проекта, предполагает и соответствующий «быстрый» и технологичный набор инструментов. Для работы, как правило, используют как классические образцы графических материалов, такие как карандаши разной степени твердости, пастель, уголь, акварель, так и целую гамму современных материалов. К ним можно отнести шариковую ручку, линеры, ручки-кисти, маркеры, фломастеры, гелиевые ручки разных толщин. Такое обилие графических материалов позволяет максимально творчески подходить к скетчингу, который за последние годы сформировал несколько разновидностей.

Архитектурный скетчинг – это главный инструмент архитектора на этапе разработки концепции, позволяющий наглядно изобра-

зить архитектурные ансамбли, здания, объемно-декоративные конструкции.

Промышленный скетчинг – главный инструмент дизайнеров в проектировании предметного мира.

Ландшафтный скетчинг – как правило, цветные наброски растений и парковой архитектуры.

Интерьерный скетчинг – зарисовки внутреннего пространства строения с передачей текстур, декоративных элементов, вариантов освещения.

Иллюстративный скетчинг – дневник зарисовок и эмоций с более подробной проработкой деталей.

При всем многообразии скетчинга он является универсальным практическим профессиональным инструментом для перевода реалистического объекта в стилизованное двухмерное изображение. Это можно проследить в скетчах и набросках, где линия формирует объемы и окружающее их пространство, определяет понимание сущности изображения. Приемы и навыки выполнения быстрого рисунка обеспечивают гармоничный переход от пространственного мира к стилизованно-обобщенному. Этот метод является более трудоемким, нежели рисунок карандашом, а также «позволяет нагляднее продемонстрировать уровень техники и знаний художника, так как свойства материала принуждают работать без исправлений, наверняка» [3, с. 62]. Работы, выполненные маркерами, фломастерами или гелиевой ручкой, более устойчивы к истиранию, чем созданные карандашом.

Сегодня многие обучающиеся, следуя модному тренду, стремятся заменить в технологии проектирования скетчинг на бумаге на зарисовки в графических редакторах. Однако при таком необдуманном подходе у них «не возникает желания применять в проекте приобретенные ранее собственные профессиональные навыки в графическом искусстве. В результате как художник-график он теряет необходимую в таком деле практику, а с ней и профессиональные навыки» [6, с. 337]. Бесследно могут исчезнуть навыки рукотворного изображения, значение которого не заменит



ни один технический прогресс. Ведь в деятельности дизайнера главенствующую роль занимают художественно-интуитивный и концептуально-логический подходы, что может быть обеспечено лишь живым рисунком. Дизайнер, владеющий скетчингом, может визуализировать большее количество идей за короткое время, быстро и профессионально решить поставленные творческие задачи по сравнению с аналогичной работой с использованием цифровых технологий, что является не только неоспоримым фактом, но и явным конкурентным преимуществом. Но главное состоит в том, что скетчинг – это не обилие изображений в короткие сроки, а принцип осуществления профессиональных проектных решений, что особенно важно в дизайн-проектировании, процесс которого включает неизбежные четыре этапа. И что особенно важно, в трёх из них процесс проектирования не представляется возможным без владения навыками скетчинга. На первом этапе предпроектных исследований, в процессе изучения технических и технологических аспектов, работы с архивами и натуральными исследованиями, скетчинг по М. Роуди, похожий на заметки, схемы, рукописный текст, является безальтернативным инструментом реализации дизайн-проектирования. На втором этапе разработки общих принципов концептуального решения, где необходимо проработать структуру, компоновку, формообразование, стилистику проектируемого объекта, только профессионал, владеющий скетчингом, может обеспечить объемы и вариативность этого процесса. Третий этап, при котором осуществляется более детальная проработка форм, эргономики, сравнительный анализ вариантов и выбор основного, только скетчинг обеспечивает решение (объемное и временное) поставленной задачи. И это называется культурой проектирования, основным элементом которой – скетчинг – не получил своего достойного места в образовательном процессе. Налицо явное противоречие между запросами обучающихся с формирующейся культурой проектирования и нехваткой технологий, которые бы смогли обеспечить дол-

жный уровень развития этой культуры в процессе проектирования.

Обучение рисунку будущих дизайнеров носит характер академичности, недостаточно связано с реализацией основных аспектов предстоящей профессиональной деятельности. Приобретает актуальность дальнейшая разработка содержания и методики обучения скетчингу. Важно выстраивание связей скетчинга с такими дисциплинами, как «Академический рисунок», «Проектирование», «Пропедевтика», поскольку рисунок – это важное изобразительное средство творческого метода дизайнера, позволяющее максимально эффективно решать различные проектные задачи. Владение различными приемами рисования позволит выпускникам одерживать победу в конкурентной борьбе при прочих равных условиях, оставаться востребованными специалистами, готовыми к сложным вызовам современности.

АННОТАЦИЯ

В статье рассмотрен вид актуального графического рисунка – скетчинга как основа профессиональной подготовки студентов-дизайнеров. Предлагаемый вид рисунка представляет собой основу для устранения противоречий между требованиями рынка труда к специалистам в сфере дизайна, всесторонне подготовленным к активной творческой деятельности, и отсутствием программ специальной художественно-графической подготовки студентов-дизайнеров при изучении учебных дисциплин, направленных на развитие навыков в области дизайн-проектирования.

Ключевые слова: современное образование, образовательный процесс, скетчинг, навыки скетчинга, конкурентные преимущества.

SUMMARY

The article considers a type of actual graphic drawing sketching as a basis for professional training of design students. The proposed type of drawing represents the basis for eliminating the contradictions between the requirements of the labor market for specialists in the field of design, comprehensively prepared for active creative activity, and the lack of special programs of artistic and graphic training of design students in



the study of academic disciplines aimed at the development of skills in the field of design-projecting.

Key words: modern education, educational process, sketching, sketching skills, competitive advantages.

ЛИТЕРАТУРА

1. Ажгихин С. Г. Активные методы обучения проектированию в графическом дизайне // Преподаватель XXI век. – 2010. – № 4. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/aktivnyye-metody-obucheniya-proektirovaniyu-v-graficheskom-dizayne>.
2. Бархин Б. Г. Методика архитектурного проектирования. – М.: Стройиздат, 1982. – 224 с.
3. Кичигина А. Г. Современные художественные материалы в академическом рисунке // Проблемы академического рисунка в современной системе образования: материалы Всерос. науч.-практ. конф., 24-28 окт. 2016 г., г. Омск / Омск. гос. технич. ун-т, Институт дизайна и технологий. – Омск: ОмГТУ, 2016. – С. 58–68.
4. Мастера искусства об искусстве. – М.: Искусство, 1966. – Т. 2. – 398 с.
5. Роуди М. Визуальные заметки: иллюстрированное руководство по скетчноутингу; пер. К. Наумов. – М.: Манн, Иванов и Фербер, 2013. – 224 с.
6. Хворостов А. С. Специфика рисунка в декоративно-прикладном искусстве // Ученые записки Орловского государственного университета. Серия: Гуманитарные и социальные науки. – 2009. – С. 336–339.
7. Чвала М. С. Профессиональная компетентность как основа высокой конкурентоспособности специалиста в области графического дизайна // Проблемы современного педагогического образования. Сер.: Педагогика и психология. – 2015. – № 46. – Ч. 1. – С. 387–392.
8. Чвала М. С. Формирование конкурентоспособности будущих бакалавров в области графического дизайна: дис. ... канд. пед. наук. – Ялта, 2019. – 219 с.



А. А. Лаба

УДК 378.147:78

ФОРМИРОВАНИЕ ХОРМЕЙСТЕРСКИХ НАВЫКОВ В ПРОЦЕССЕ ГРУППОВЫХ ЗАНЯТИЙ ПО ДИРИЖИРОВАНИЮ

Важным вопросом в подготовке будущих учителей музыки общеобразовательных учреждений является формирование хормейстерских навыков, необходимых для организации школьных хоровых коллективов. Одним из важнейших аспектов такой подготовки является освоение элементов общения с учащимися, которые включают владение дирижерским жестом, управление певческим процессом, корректировку вокальных действий в ходе коллективного звучания хорового произведения.

Учитель музыки в общеобразовательной школе должен владеть приемами дирижирования школьным хором. В этой связи освоение учебной дисциплины «Дирижирование и чтение хоровых партитур» является составной частью базовой профессиональной подготовки. В ходе формирования знаний по данному курсу, обучающиеся интегрируют информацию, полученную ими в ходе изучения дисциплин «Сольфеджио и теория музыки», «Специальный инструмент, аккомпанемент», «Вокальная подготовка», «Анализ музыкальных произведений», «История музыки (зарубежной, отечественной)». Вместе с этим изучение данной дисциплины является основой для последующего освоения курсов «Технологии и методика обучения музыке в общеобразовательных учреждениях», «Хороведение и методика работы с хором», «Учебная практика исполнительская», «Производственная практика педагогическая».

Работа дирижера-хормейстера трактуется как один из сложнейших многофункциональных видов музыкально-исполнительской деятельности. В качестве «инструмента» дири-



жер хора имеет коллектив певцов и поставлен перед решением сразу нескольких задач: во-первых, задачами музыканта-исполнителя, и, во-вторых, сугубо специфической – руководителя коллективным вокально-хоровым исполнением.

Недостатком обучения в классе по дирижированию хором является то, что на начальном этапе обучающиеся приобретают навыки управления в отрыве от настоящего своего инструмента, т.е. вне связи с реальным звучанием детских голосов. К началу обучения, будучи достаточно подготовленными в плане владения музыкальным инструментом, студенты зачастую не имеют ни дирижерской подготовки, ни достаточной практики пения в хоре. Как правило, у них не сформированы развитые музыкально-слуховые представления об эталонном звучании и особенностях работы с детским хором.

Обучение дирижерской профессии содержит в себе больше условностей, нежели любая другая из исполнительских специальностей. Специфическая особенность обучения заключается, прежде всего, в невозможности постоянного и систематического контакта со своим «инструментом» – оркестром, хором. Инструментом является фортепиано, способ звукоизвлечения которого не дает подлинного представления о длинных тянущихся вокальных звуках, богатстве вокальных тембров. В условиях практической работы с хором, как следствие этого, обучающийся вдруг обнаруживает, что хор ему плохо отвечает, все его жесты оказывают на исполнителей весьма слабое воздействие.

Многолетние наблюдения и опыт педагогической работы позволяют констатировать, что, выходя к хору с произведением, выученным на фортепиано, обучающийся теряет от восприятия реального звучания хора, поскольку его музыкально-слуховое представление о произведении сложилось под влиянием инструментального исполнения. Он не слышит тембровое различие голосов, не улавливает особенностей интонации ансамблевого исполнения. Иными словами, возникает противоречие не только между мануальной техникой и внутренними представлениями,

но и между реальным звучанием хора и внутренними представлениями о нем, сформированными на основе предварительного инструментального озвучивания произведения. В связи с этим формирование слуховых представлений и практических навыков хормейстерской работы должно осуществляться на первом этапе обучения. Будущие учителя музыки должны столкнуться с практикой управления «живым исполнителем» с первых шагов и тогда дальнейший процесс обучения будет протекать осознанно и целенаправленно.

Формирование дирижерских исполнительских навыков будущего дирижера хора осуществляется при комплексном решении ряда задач, сущность которых есть единство технического и художественного развития, осуществляемых последовательно и параллельно, с учетом индивидуальных особенностей обучающегося. Решение обозначенной задачи возможно в ходе организации и проведения *групповых занятий по дирижированию*. В научно-методической литературе достаточно подробно описаны различные аспекты обучения дирижерской профессии: подготовки дирижера (А. П. Иванов-Радкевич, К. А. Ольхов, К. Б. Птица, А. В. Свешников, Б. Г. Тевлин), индивидуальной работы со студентами и постановки дирижерского аппарата (И. Я. Мусин, Н. А. Малько, С. А. Казачков), анализу хоровой партитуры (В. Л. Живов, Э. А. Скрипкина, В. Г. Соколов, П. Г. Чесноков), развитию внутрислуховых представлений (Е. А. Красотина, Т. А. Эстрина), самостоятельной подготовки будущего учителя музыки к репетиционному периоду (Ж. М. Дебелая, К. П. Матвеева, Г. А. Струве), развитию профессиональных способностей и качеств личности (Э. К. Сэт, Л. Н. Пичугина, Н. В. Венедиктова, Н. В. Соколова).

Проблема развития хормейстерских навыков затронута многими исследователями и практиками, получившая различные интерпретации в зависимости от цели, задач, предмета и объекта исследования. Так, в статье Н. В. Степиной рассматривается вопрос формирования профессиональных компетенций дирижера-хормейстера в условиях современ-



ного среднего специального образования [1]. По мнению автора, большое влияние на успешность профессиональной деятельности дирижера-хормейстера оказывает наличие у обучающихся четких представлений о лично-ориентированных компетенциях, соответствующих основным видам музыкально-педагогической деятельности. В качестве ключевых образовательных компетенций автор выделяет целостно-смысловые, общекультурные, учебно-познавательные, коммуникативные и информационные компетенции.

Учетно-методическое пособие С. Ю. Сиваковой посвящено методам и технологиям подготовки и повышения квалификации учителей музыки общеобразовательных школ и хормейстеров, работающих в учреждениях дополнительного образования. В данной работе описан опыт работы по организации хоровых коллективов в различных образовательных организациях [2].

В методических разработках, подготовленных Л. Н. Лаптевой, рассматриваются приемы и методы, используемые на занятиях по дирижированию. Описывается содержание творческих заданий, направленных на освоение песенно-хоровых музыкальных произведений, способствующих расширению музыкально-педагогического кругозора, творческой самостоятельности и активности обучающихся [3].

Преподаватель специальных дисциплин А. К. Темирова раскрывает содержание современных педагогических технологий в процессе хормейстерской подготовки будущего дирижера хора. Методист справедливо подчеркивает, что основная задача обучения дирижера хора состоит не только в формировании мышечной свободы учащихся. Главная миссия заключается в том, чтобы воспитать целостную самодостаточную личность, увлеченную своей профессией, совершенствующуюся и стремящуюся к самореализации – синтез профессионализма и творческой неповторимости» [4].

Для автора данной статьи глубокий смысл имеет работа профессора Т. С. Кудрявцевой – моего Учителя, а впоследствии и коллеги,

которая в монографии «Хороведение. Хор как бесконечное творчество» описала многолетний опыт работы со студентами высших и средних музыкально-педагогических вузов [5]. Одна из глав данной монографии посвящена методикам и технологиям обучения студентов – будущих учителей музыки общеобразовательных школ в классе дирижирования. В одном из разделов книги автор обращается к опыту проведения групповых занятий, которые позволяли формировать коллективное видение хода работы над хоровым произведением, умение анализировать и синтезировать знания о художественно-творческом процессе и его результатах.

В истории театрального и музыкального искусства, музыкально-педагогического образования России известны традиции организации и проведения коллективных занятий (уроков), которые были нормой в обучении музыкантов, например, в классе фортепиано (Г. Г. Нейгауз), симфонического дирижирования (И. А. Мусин, С. А. Казачков), хорового дирижирования (А. А. Юрлов), театрального искусства (К. С. Станиславский).

Коллективные занятия на занятиях по дирижированию достаточно часто используются в различных модификациях. Так, например, известен опыт подготовки студентов к преддипломной практике в хоровом классе и в качестве формы, способствующей приобретению системных навыков управления хоровым коллективом, предлагается групповой метод обучения (Р. Н. Ерман). В процессе работы студент под руководством педагога отрабатывает наиболее сложные фрагменты хоровых произведений из своей дипломной программы. Данная форма работы является наиболее эффективной, поскольку предполагает включение в работу студентов всех курсов, что затруднено в условиях дефицита времени.

Еще одним вариантом реализации групповой формы формирования хормейстерских навыков, описанным К. П. Матвеевой, является использование приемов моделирования различных проблемных ситуаций. Они могут быть использованы как на художественно-



исполнительском уровне, когда объектом анализа выступает звукозапись звучания детских голосов, так и на вербальном, когда педагогическая ситуация представлена в виде описания типичных дефектов детского хорового звучания.

Интересующем нас аспекту – формированию хормейстерских навыков у начинающих дирижеров – посвящен один из разделов книги К. О. Ольхова «Вопросы теории дирижерской техники и обучения хоровых дирижеров» [6]. Автор предлагает проведение групповых занятий по дирижированию начинать с развития хормейстерских навыков. Подчеркивая значимость начального этапа обучения, К. О. Ольхов предлагал авторскую систему организации занятий. Им был введен такой прием учебной работы, как «дирижерские гаммы», рассматриваемый как комплекс упражнений, направленный на систематическое и последовательное формирование исполнительских навыков. Для того чтобы работа над дирижерскими гаммами не превращалась в абстрактную гимнастику, автор предлагал подключать к этому процессу вокальный ансамбль, с участниками которого и осваиваются такие упражнения. В частности, К. О. Ольхов утверждает, что очень полезно присутствие на уроке других обучающихся, которым наблюдение со стороны позволяет лучше уяснить свои собственные достоинства и недостатки. Их присутствие воодушевляет и преподавателя и будущего специалиста, повышая его артистический тонус. Развитие артистизма должно быть направлено на пробуждение творческого воображения, воспитывать творческое мышление, активно вовлекать в сам процесс создания музыкально-художественного образа.

Подобный подход к реализации групповых занятий с начинающими дирижерами представляет значительную практическую и методическую ценность. Между тем в организации педагогического процесса недостаточно четко определена структура и последовательность проведения самих занятий, отсутствует описание приемов стимуляции творческой активности и самостоятельности сту-

дентов и организационно-педагогических условий, обеспечивающих эффективность этих занятий. Некоторое несогласие вызывают и отдельные методические положения. Кроме того, применение любой методики требует определенной адаптации в условиях конкретного педагогического процесса с его профессиональной направленностью.

Учитывая достаточную разработанность основных методических положений и рекомендаций по постановке дирижерского аппарата, а также небольшой объем статьи, постараемся не повторять известные истины. Представленный нами опыт позволит молодым специалистам и обучающимся найти оптимальные пути формирования практических навыков на начальном этапе обучения дирижированию.

Согласно учебному плану на занятия по учебной дисциплине «Хоровое дирижирование и чтение хоровых партитур» на 1 курсе в 1 семестре отводится 1 академический час, а впоследствии – 2 часа. Учебная группа в классе индивидуальных занятий составляет, как правило, 4-5 человек. Подобные условия на начальном и последующих этапах обучения позволяют проводить один час в неделю как групповое занятие, другой час – посвящать индивидуальному обучению, т.е. изучению хоровых произведений, работе над вокальным исполнением хоровых партий, анализу партитур, дирижированию.

Групповые занятия целесообразно проводить последовательно, по этапам. Так, *первый* этап включает знакомство с целями и задачами хорового дирижирования, спецификой этого вида деятельности. Это своего рода введение в специальность «Учитель музыки в общеобразовательной организации». *Второй* этап предполагает работу над упражнениями, способствующими постановке дирижерского аппарата, знакомство с основными элементами дирижерской техники. *Третий* этап включает переход к управлению певческим процессом.

Целью групповых занятий является формирование учителя-музыканта, овладевающего основами искусства хорового пения. За-



дачами групповых занятий являются обеспечение единства требований к главным приемам дирижерской техники; наглядности получаемых знаний; связи теории дирижирования с практикой управления певческим исполнением.

Первая встреча при групповом занятии посвящается введению в дирижерскую специальность. Студентами предлагается краткая историческая информация, раскрывающая истоки происхождения дирижерского искусства как одного из сложнейших видов музыкальной деятельности. На этом же занятии определяется организационно-содержательная сторона данной учебной дисциплины: формы занятий, система требований к их подготовке, содержание учебного плана, включающего контрольные мероприятия и соответствующие им критерии.

Приступая к постановке дирижерского аппарата на следующих групповых занятиях, обучающимся предлагаются визуальные примеры использования каждой из его частей (головы, корпуса, рук) и упражнения на овладение первыми практическими хормейстерскими приемами. Упражнения, будучи своего рода ключами к освоению техники, призваны способствовать правильной организации дирижерского аппарата, выработке пластики, свободы движений.

Главными задачами при выполнении упражнений являются: а) понимание их смысла и значения; б) органичность, пластичность, свобода движений; в) образность, выразительность; г) самоконтроль выполнения поставленных задач. Упражнения выполняются без музыкального сопровождения, чтобы не отвлекать студентов на слуховой анализ, но их выполнение обязательно в заданном темпе и ритме. При этом важно, чтобы действия не были абстрактными, а связаны с каким-либо зрительным, осязательным или слуховым ощущением (веса, объема, линий, форм). Поскольку дирижерская техника состоит в основном из движений, направленных на вертикали и горизонталы, то первая группа упражнений должна быть связана с овладением этими видами движений, а также с приемами,

способствующим освобождению дирижерского аппарата.

После двух-трех занятий, когда студенты справились с задачами, поставленными при выполнении упражнений, можно переходить к изучению дирижерских схем: 3/4, 4/4, 2/4. Изучение схем обычно предваряется теоретическим обоснованием их рисунка, расположением долей, обозначением линий движения и отдачи. Несомненно, при работе над дирижерской сеткой необходимо подключать музыкальное сопровождение. Вначале педагог подбирает несложные фортепианные миниатюры, используя «Хрестоматию педагогического репертуара» для 1-4 классов музыкальных школ, дает студентам задание ознакомиться с ними в процессе домашней подготовки. Затем на занятии перед каждым из них ставится задача элементарного управления исполнением (исполнитель – концертмейстер либо один из студентов). Одной из задач является выработка ощущения прикосновения к звуку, долевого стремления, передачи динамических линий подъема и спада. Проводя занятие, преподаватель представляет группе право наблюдать, делать свои замечания, выводы, корректировать действия товарищей. В ходе работы возникает проблемная ситуация, к разрешению которой привлекается вся группа. К следующему занятию студенты получают задание самостоятельно подобрать любые понравившиеся им фортепианные миниатюры спокойного характера, в умеренном темпе, в указанном размере, а также приготовить их для дирижирования в классе.

Фортепианный репертуар на этой стадии обучения имеет определенное преимущество перед вокально-хоровым репертуаром в силу своего более обобщенного содержания. Благодаря этому студенты могут всецело сосредоточиться на управлении музыкальной тканью, не отвлекаясь на поэтическое содержание текста. Как правило, фортепианная музыка в большей степени соответствует музыкальному опыту студентов и более высокому уровню инструментальной подготовки. Кроме того, в фортепианной фактуре ярче выра-



жены формообразующие моменты, динамические линии, гармонические тяготения. Вокальная музыка требует большего внимания в смысле звуковедения, опоры дыхания, смыслового выражения текста. На данной стадии обучения важнее, отталкиваясь от предварительной подготовки, искать связи с прежним музыкальным опытом студентов, нежели стремиться к перестройке их индивидуально-исполнительского опыта.

Посвятив два-три занятия по дирижированию с аккомпанементом, педагог должен добиваться импровизационной свободы и выразительности исполнения, опираясь в наибольшей мере на интуитивное чувство, непосредственность проявления музыкальности, эмоциональную отзывчивость студентов, не стесняя их никакими формальными правилами и запретами. Студенты должны ощущать радость самовыражения, власти над звучанием, пластической свободы и доступности этого вида исполнения. Занятия должны строиться по всем законам и принципам музицирования. Только после этого можно приступить к обучению конкретным навыкам управления певческим хоровым исполнением.

Управление певческой деятельностью является следующим этапом групповых занятий в классе дирижирования. Функции обучающихся распределяются таким образом, чтобы каждый из студентов попеременно выполнял роль дирижера, либо певца в ансамбле. Прежде чем приступить к занятию с ансамблем, педагогу необходимо предложить обучающимся теоретическое объяснение дирижерскому жесту. Содержанием педагогического сообщения является информация о том, что организация вступления хора базируется на таких элементах жеста, как внимание, ауфтакт, стремление к доле, доленое прикосновение и отдача. Студентам предлагается осмыслить, неоднократно проверить и закрепить эти учебно-практические приемы.

Далее задание конкретизируется: согласно жесту дирижера ансамбль должен спеть один звук (интервал или аккорд) с предлагаемой динамикой, атакой, темпом. Например, спеть на слог «ля» большую терцию с

твердой либо мягкой атакой, на *P* (пиано) или *FF* (форте), в *adagio* или *allegro*. Начинаящий дирижер должен ясно и четко в соответствии с заданием показать вступление, рукой «прослушать» звук, т.е. выдержать фермату и снять звук в характере исполнения. В процессе работы группа студентов анализирует правильность выполнения приемов, отмечает зависимость характера жестов «вступления» и «снятия» от темпа, динамики, атаки звука, делает вместе с педагогом выводы.

Практическое освоение дирижерских приемов подачи вступлений и снятий позволяют приступить к исполнению песен. Усложнение учебных задач связано с необходимостью точной передачи штрихов, фразы, ритма. Для этих целей педагог подбирает несложный в интонационном и ритмическом плане песенный репертуар, лучше всего из перечня хорошо известных народных песен типа: «Во поле березка стояла» «Со выюном я хожу» и т. д. Ввиду того, что песни знакомы и длительно разучивать их не надо, перед дирижирующими ставится задача общего исполнительского плана: «почувствовать звук» в руке, ощутить кантилену, постараться «вылепить, построить» фразу и организовать ритмический ансамбль. Стремясь исполнить произведение, студенты начинают на практике чувствовать связь между пластикой руки и звуком. В процессе этой работы происходит постепенное закрепление различных дирижерских схем, штрихов, вступлений с сильной доли такта.

На этом этапе работы наиболее важной задачей педагогов является развитие пластических и внутрислуховых ощущений у студентов, установление их тесных связей со звуковыми результатами. Образовавшийся в течение предыдущих занятий опыт интуитивного постижения приемов звуковедения, ритмической и фразировочной организации произведений, являющийся на первых порах преобладающим у студентов, позволяет со временем перейти к теоретическим обобщениям правил исполнения приемов дирижирования: пунктирного ритма, пауз, длинных нот, динамических оттенков. Реализуется важнейший



для музыканта-педагога подход – от чувственного восприятия к теоретико-практическому осмыслению.

Методика проблемного обучения, лежащая в основе групповых занятий по дирижированию, предполагает сообщение студентам какой-то части информации в готовом виде. В то же время вторая часть учебной информации приобретает и осваивается в процессе совместного поиска. В частности, освоение приемов подачи вступлений из-за такта или со слабой доли лучше начать с теоретического объяснения, т.к. на современный поиск в этом случае уходит слишком много времени. Педагог объясняет правила и показывает приемы подачи вступлений с разных долей такта, а студенты закрепляют продемонстрированные жесты сначала в виде упражнений, а затем на конкретных песенных примерах. Для этого педагог сам подбирает несложный материал из числа известных песен. В конце занятия студенты получают задание самостоятельно подобрать произведения с различными вариантами вступлений из-за такта при изучении произведений из школьного репертуара и подготовке их к исполнению группой. Аналогично протекает работа над снятиями, приходящимися на разные доли такта.

Освоив элементарные приемы техники дирижирования, студенты могут самостоятельно приготовить к работе с ансамблем 2-3 произведения школьного репертуара. В этом случае самостоятельная работа включает определение характера исполняемых песен, способов звуковедения, ритмические и интонационные задачи, определение темпа, фразировки.

В процессе занятий каждый обучающийся получает конкретное задание, например: а) показать песню классу (исполнить, провести беседу); б) разучить одну фразу, используя только жест и голос; в) разучить фрагмент песни, используя инструмент и жест; г) показать фрагмент работы над художественным исполнением уже известной песни.

Формированию хормейстерских навыков в процессе групповых занятий по дирижиро-

ванию также способствует *метод диалогического взаимодействия*, где в процессе индивидуальных занятий в классе хорового дирижирования обучающийся работает в тесном контакте с другим обучающимся-помощником. Полезность подобной формы обучения, на наш взгляд, объективна. Именно таким образом обучающиеся оказываются и в роли дирижера хора, и в роли партнера-помощника, так как приходится работать не только над своим произведением, но и участвовать в разучивании произведения партнера. В условиях метода диалогического взаимодействия возникает условия для построения хорового практикума, когда один из них находится в роли помощника, он свободен от действий, связанных с мануальной техникой. Возникает большая возможность сосредоточиться на процессе работы с хором, где более отчетливо возможно слышать живое звучание, анализировать свои приемы исполнения, недостатки в технике управления хором своего партнера, делая для себя определенные выводы. Таким образом, создаются оптимальные условия для повышения продуктивности работы будущего дирижера с хором, навык непосредственного контакта с будущим хоровым коллективом, воспитываются профессиональные качества будущего дирижера-исполнителя. С целью осознанного представления действенности данного метода работы в условиях отсутствия полноценного хорового звучания необходимо разъяснить цель диалогического способа взаимодействия, сконцентрировав внимание на важности участия каждого из ролевых партнеров, их обязанности.

В условиях взаимодействия субъектов происходит сложение, а не накладывание одна на другую параллельно развивающихся индивидуальных деятельностей. Поэтому в индивидуально протекающий процесс вовлекается также и та информация, которую индивид получает от партнера по общению. Этим, прежде всего, определяется более высокая эффективность и своеобразие динамики познавательных процессов в условиях общения. Контролирующие действия со стороны преподавателя хорового дирижирования или хорового класса обязательны, а время педагогического воздействия на каждого из них удваивается.



Для обеспечения большей эффективности мышления необходимо предъявить обучающимся специальные методические требования, которые они должны выполнить в условиях диалогического сотрудничества.

1. Заинтересованность, благожелательность к мысли, высказанной партнером по работе.

2. Организация и планирование при решении практических задач.

3. Краткое и четкое высказывание своей точки зрения партнеру по творческому диалогу в момент практической работы.

4. Контакттировать, желание задавать уточняющие конкретные вопросы.

5. Обоснованность своего несогласия в момент диалогического сотрудничества.

6. Активное способствование, помощь партнеру в его работе, как фактор успешного формирования собственных навыков.

7. Активная позиция в оценке действий партнера по диалогу.

Наблюдая за выполнением заданий, группа анализирует действия очередного дирижера, делая замечания, предложения, выводы. К нему предъявляются требования: а) осмысленного выразительного исполнения музыкального и поэтического текста; б) координации жеста и инструментального сопровождения; в) установления личностного контакта с певцами; г) умения реагировать на конкретное звучание; д) гибкости в применении средств воздействия на поющих. В процессе этой работы может быть поставлена задача освоения репетиционного жеста, т.е. фрагментарного обозначения (передачи) рукой особенностей мелодического рисунка, который помогает точнее и быстрее запомнить мелодию.

Хормейстерская работа со школьным репертуаром должна занимать один из самых продолжительных по времени периодов. Практика показывает, что групповые встречи в классе дирижирования можно вести параллельно с индивидуальными занятиями в течение нескольких семестров. Индивидуальные занятия углубляют, расширяют и дополняют знания, сформированные на групповых занятиях. В этой связи происходит конкретизация общих положений, целенаправленно

преодолеваются индивидуальные недостатки студентов. Таким образом, по своим функциям обе формы занятий являются взаимодополняющими друг друга. Последовательность этапов обучения элементам дирижерской техники, постоянное чередование моментов эмпирического поиска и теоретического осмысления, обобщения наблюдений, организация самостоятельной деятельности студентов, направленность обучения на внушение им целесообразности и практической значимости приобретенных знаний делают методику групповых занятий эффективной и доступной для применения.

Таким образом, результативность проведения групповых занятий очень велика поскольку: а) учебные и воспитательные указания педагога, сделанные в присутствии товарищей, приобретают более действенный характер; б) ошибки лучше осознаются и исправляются; в) занятия протекают живо и разнообразно; г) в группе рождается дух коллективизма и товарищества; д) осваиваемые приемы носят практический характер, т.к. они приобретены в тесной связи с реальным звучанием человеческого голоса; е) студенты успевают изучить большое число произведений, поскольку каждый студент из группы представляет различные песни.

АННОТАЦИЯ

В статье рассматривается один из подходов к интенсификации процесса профессионально-педагогической подготовки будущего учителя музыки общеобразовательного учреждения. Раскрываются особенности формирования дирижерской компетенции обучающихся в ходе интегративной подготовки учителя-музыканта. Обобщается опыт организации групповых занятий в классе дирижирования.

Ключевые слова: подготовка учителя музыки, обучение дирижированию, хормейстерские навыки, групповые занятия, школьные и самодеятельные хоры.

SUMMARY

The article discusses one of the approaches to the intensification of the process of professional and pedagogical training of a future music teacher of a general educational



institution. The features of the formation of the conducting competence of students in the course of integrative training of a teacher-musician are revealed. The experience of organizing group lessons in the conducting class is summarized.

Key words: music teacher training, teaching in conducting, choirmaster skills, group lessons, school and amateur choirs.

ЛИТЕРАТУРА

1. Степина Н. В. Формирование профессиональных компетенций дирижера-хормейстера в условиях современного среднего специального образования // Формирование профессиональных компетенций. – Петрозаводск: Карельский научный журнал. – 2016. – № 3 (16). – Т. 5. – С. 2–7.

2. Сивакова С. Ю. Формирование и развитие исполнительских умений и навыков в хоровом коллективе: учебно-методическое пособие. – Образовательная социальная сеть: nsportal.ru – 2020. – URL: <https://nsportal.ru/shkola/muzyka/library/2013/06/23/o-rol-i-khorovogo-iskusstva>.

3. Лаптева Л. Н. Развитие творческого потенциала личности студента в классе хорового дирижирования: методическая разработка. – <https://infourok.ru/metodicheskaya-razrabotka-po-horovomu-dirizhirovaniyu-razvitie-tvorcheskogo-potenciala-lichnosti-studenta-v-klasse-dirizhirovani-2785854.html>.

4. Темирова А. К. Современные педагогические технологии в процессе хормейстерской подготовки будущего дирижера хора. – СПб.: Вестник Санкт-петербургского государственного института культуры, 2018. – С. 22–28.

5. Кудрявцева Т. С. Хороведение. Хор как бесконечное творчество: Пособие для студентов и преподавателей высших и средних музыкально-педагогических учебных заведений. – Ялта: РИО КГУ, 2007. – 224 с.

6. Ольхов К. О. Вопросы теории дирижерской техники и обучения хоровых дирижеров. – Л.: Музыка, 1984. – 160 с.

ИНКЛЮЗИВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ XXI ВЕКА: ТЕОРИЯ, ОПЫТ, ПЕРСПЕКТИВЫ





Т. А. Челнокова

УДК 37

ВОЗМОЖНОСТИ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ДИЗАЙНА В РАЗВИТИИ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Предоставление равного доступа к образованию любому гражданину нашей страны – задача инклюзивного образования. С его становлением увеличилось количество детей с нарушениями психофизического развития, обучающихся в массовой школе. В связи с этим актуальным становится поиск ответов на вопросы, как достигнуть качества образования; как выстроить процесс обучения, учитывая индивидуальные особенности каждого обучающегося; какие обновления образовательной среды являются особенно необходимыми; как сделать систему образования более адаптивной; как уберечь педагога от эмоционального выгорания в условиях работы со смешанной группой учащихся и т. п. Поиск ответов на данные вопросы заставил обратиться к идеям педагогического дизайна.

Рождение идей педагогического дизайна связано с деятельностью Р. М. Ганье, автора книг по теории обучения. Им был сформулирован ряд положений относительно условий обучения [8]. Идеи Р. М. Ганье и других приверженцев педагогического дизайна требуют осмысления в потоке современных преобразований, когда идет достаточно сложный процесс включения обучающихся с особенностями развития в массовую школу, когда снят постулат необучаемости, а обучение становится обязательным даже для детей со множеством дефектов развития. Тема возможностей педагогического дизайна в повышении уровня адаптивности образовательной системы к личностным особенностям обучающихся, развитию инклюзивного образования становится актуальной темой исследования.

В понимании сущности педагогического дизайна как актуального явления в системе современного образования необходим анализ позиций отечественных и зарубежных авторов, раскрывающих содержание самого понятия. Как отмечает Е. В. Абызова, «понятие «педагогический дизайн» является заимствованным из англоязычной литературы и является переводом понятия “instructional design”» [1, с. 12]. Анализ имеющихся трактовок понятия (Р. Бригге, Р. С. Ричер, М. В. Моисеева, М. Н. Краснянский и др.) образует методологическую базу настоящего исследования, позволяя выделить направленность педагогического дизайна на превращение обучения в привлекательный, доступный каждому учебный процесс.

Педагогический дизайн включает дизайн урока, дизайн учебного курса, рабочей программы, учебных материалов, технологий обучения, образовательной среды. Преобразование обозначенных структурных элементов образовательных отношений происходит в условиях включения в образовательный процесс массовой школы обучающихся с особенностями психофизического образования, получением статуса общеобразовательной школы коррекционными школами. Инклюзия набирает темпы, но сам процесс оказывается достаточно сложным и противоречивым, требуя широкого исследования вопроса развития инклюзивного образования.

Несмотря на довольно непродолжительный период истории инклюзивного образования, сформировалась теоретическая основа его развития. Теоретическую ценность для реализации инклюзивной практики приобретают работы С. В. Алехиной, Д. З. Ахметовой, Е. М. Кутеповой, К. К. Малафеева, И. А. Семаго и других авторов.

Значимой методологической базой исследования выступают труды классиков отечественной науки Л. С. Выготского, Д. Б. Эльконина, В. В. Давыдова, А. Н. Леонтьева, характеризующих обучение как процесс активного взаимодействия обучаемого и обучающего, определяющих основные требования к его модернизации, в том числе в условиях развития моделей инклюзивного образования.



Преломление сквозь призму знаково-символического образа инклюзивного образования, формируемого в трудах отечественных и зарубежных исследователей, идей педагогического дизайна может стать теоретической основой для создания необходимых условий образования обучающихся с особыми образовательными потребностями в условиях инклюзии.

Целью проводимого исследования является определение сущностно-содержательных основ педагогического дизайна в модернизации модели современного образования, повышении возможностей эффективного включения в образовательные отношения лиц с особыми образовательными потребностями. Многообразие форм инклюзии, которое предлагается Федеральным законодательством [7], объясняет необходимость поиска такой модели современного образования, которая соответствовала бы потребностям общества и личности, в которой устранялись бы любые возможные препятствия еще до того, как они возникнут. Актуальность разработки такой модели и определила наше обращение к педагогическому дизайну.

А. Ю. Уваров предлагает рассматривать педагогический дизайн «как систематическое (приведенное в систему) использование знаний (принципов) об эффективной учебной работе (учении и обучении) в процессе проектирования, разработки, оценки и использования учебных материалов» [5, с. 5]. М. David Merrill, чье определение считается классическим, определяет педагогический дизайн как научную дисциплину, задачей которой является разработка «эффективных, рациональных и комфортных способов, методов и систем» обучения [9].

Организация эффективной учебной работы обучающихся с ОВЗ, включенных в учебный процесс вместе с детьми с подобными нарушениями развития или обучающихся вместе со сверстниками, которые не имеют подобных нарушений развития, получающим образование в дистанционной форме или в форме домашнего обучения, требует рациональных действий в проектировании, разработке, оценке учебных материалов, техноло-

гий работы с ними. Актуализация позиций зарубежных и отечественных авторов по проблеме педагогического дизайна в реализации модели инклюзивного образования – путь к созданию доступной учебной среды для всех обучающихся.

Первым условием эффективного учения в сфере инклюзивного образования становится правильное определение индивидуального образовательного маршрута. Огромную роль в этом играет психолого-медико-педагогическая комиссия (ПМПК), которая определяет вариант обучения и рекомендует наиболее благоприятную для ребенка форму обучения. В основе выводов и рекомендаций ПМПК лежит четко проведенный анализ образовательных потребностей ребенка, его индивидуальных возможностей и особенностей развития. Только соблюдение этого условия обеспечит успешность следующих шагов дизайнерской деятельности в построении эффективной модели обучения.

Главное предназначение педагогического дизайна – системный подход в построении учебного процесса в обеспечении единства целей обучения, учебного материала, педагогического инструментария. Педагогический дизайн учебного материала – это целостный производственный цикл, включающий в себя:

- анализ (для инклюзивных классов обязателен анализ особенностей образовательных потребностей обучающихся с ОВЗ, которым ПМПК может рекомендовать обучение по разным вариантам программ; примерно адаптированных образовательных программ);
- проектирование, предполагающее разработку сценария учебного взаимодействия (для обучения лиц с ОВЗ сценарий должен предусматривать рациональное дозирование материала, дробление его на части и т. п.);
- применение как непосредственное использование учебных материалов, ситуаций, в том числе искусственно создаваемых, в учебном процессе (например, соблюдение повторности материала на разных этапах урока или обеспечение аудиовизуальными техническими устройствами);
- оценка (оцениваются результаты достижений всех учащихся; в оценивании обучаю-



щих с ОВЗ важно опираться на принцип «был – стал», увидеть тенденцию позитивного движения и отметить ее как определенный успех ребенка).

В рамках циклов проектирования и применения важно помнить выдвинутые Р. М. Ганье идеи о 9 уровнях обучения [6]. Организуя взаимодействие с учебным материалом, педагог должен привлечь внимание каждого; средством привлечения внимания, по мнению Р. М. Ганье, может быть шутка, шоковая аналогия. Второй уровень – уровень цели, способной мотивировать обучающихся на действия. В условиях инклюзивного образования важен принцип дифференциации целей, поставленных с учетом зон развития обучающихся и их ограничений. Согласно третьему уровню обучения, проектируется ситуация возвращения к предыдущим знаниям. Здесь очень важно учитывать, что уровни ответа на вопрос: «Что мы уже знаем по теме?» будут отличаться, поэтому возможно оптимально начинать восстанавливать пройденное с простейшего, давая возможность включиться в учебный диалог обучающемуся с задержкой психического развития, постепенно усложняя воспроизводимую информацию, соблюдать принцип повторности ее, подключая к общению обучающихся с особыми образовательными потребностями.

Четвертый уровень был обозначен Р. М. Ганье как представление стимулов; сценарий его реализации включает метод мозгового штурма. Пятый уровень – руководство процессом обучения. Специфика инклюзивных классов предполагает отказ от большого временного объема фронтальной работы со всеми, использование групповых форм работы, применение бланкового метода и т. п. В рамках данного этапа должна быть реализована роль педагога-фасилитатора, рационально координирующего взаимодействие обучающегося с учебным материалом с учетом зоны его ближайшего развития.

Шестой и седьмой уровни обучения – это установка уровня исполнения и установка обратной связи (закрепление). Осуществление данных уровней обучения возможно как на

основе работы педагога с группой (парой), так и на основе индивидуальной работы. Важным педагогическим принципом данных уровней остается принцип индивидуализации обучения, его проявлением является соответствие степени сложности задания уровню ближайшего развития обучающегося. Соблюдение этого условия особенно актуально в работе с детьми с ОВЗ.

Восьмой уровень обучения – уровень оценки. Одной из актуальных и в настоящее время нерешенных проблем является проблема оценивания результатов достижений обучающихся с особыми образовательными потребностями, у которых даже при положительной динамике (например, скорости чтения или письма) минимальный положительно оцениваемый результат может быть не достигнут. Реализуя девятый уровень обучения, педагог должен владеть техникой удержания информации в памяти обучающихся, учитывая их индивидуальные особенности, используя в этих целях многообразные приемы (например, прием визуализации).

И. А. Такушевич, анализируя подходы к понятию «педагогический дизайн», вносит в имеющиеся характеристики свое дополнение: «специальным образом организованную учебную деятельность (педагогически обоснованную, технологически реализуемую, этически выверенную и эстетически оформленную), которая представляет личностную значимость для обучающегося» [4, с. 98]. Нельзя не согласиться с данными характеристиками педагогического дизайна, обратившись к его возможностям в развитии инклюзивного образования.

Педагогический дизайн в условиях инклюзивного образования ориентирован на включение всех обучающихся в доступную для них учебную деятельность. Он должен предусматривать возможность обучающихся воспринимать знания по-разному, что особенно важно при наличии в классе обучающихся с сенсорными нарушениями, или нарушениями темпов психического развития. В сценарии учебного процесса должны быть предусмотрены разные варианты демонстрации учеб-



ных навыков. Так, навык чтения вслух для ребенка с дислексией должен быть заменен любым другим учебным навыком (например, подготовить дома пересказ текста). В прохождении отдельных этапов обучения обучающимся с ОВЗ нужно запланировать дополнительное время для выполнения задания. Планируя сценарий учебной деятельности обучающегося с ОВЗ, необходимо опираться на наиболее развитые способности ребенка. Элементом педагогического дизайна является опора на практическую деятельность и личный опыт ученика.

Согласно российскому законодательству реализация равенства образовательных прав обучающегося с ОВЗ обеспечивается многообразием организационных форм обучения. Педагогический дизайн актуален не только при организации учебного процесса в классе, но и при организации индивидуального обучения. Весь производственный цикл педагогического дизайна может быть востребован, например, при реализации варианта 8.3 для ребенка с синдромом РАС и интеллектуальными отклонениями, которому рекомендована индивидуальная форма обучения на дому. Целью педагогического дизайна остается создание среды, благоприятной для усвоения учебного материала, который формируется, дозируется с учетом особенностей ребенка, его индивидуальных возможностей.

Задача создания доступной образовательной среды – одна из задач, поставленных перед учреждениями образования. А среди целевых ориентиров педагогического дизайна – создание обучающей среды, в которой рационально представлены разные типы образовательных ресурсов, способные обеспечить психологически комфортное развитие всех субъектов образования. Обеспечение специальных условий для обучения – одно из требований к системе инклюзивного образования, которое зафиксировано в образовательных стандартах. Педагогический дизайн обеспечивает реализацию данного требования. При этом можно вспомнить, что одно из лексических значений термина «дизайн» – проектирование внешнего облика предмета или среды. Уме-

ние сделать окружающую среду не только доступной, но и привлекательной – важное профессиональное умение современного педагога.

Одной из актуальных проблем развития инклюзивного образования выступает проблема педагогических средств, способных обеспечить включение в учебную деятельность любого обучающегося, активизируя процесс его учения. И. А. Демидова, рассматривая педагогический дизайн и его средства, определяет их «как симбиоз конвенциональных педагогических средств и средств дизайна с опорой на определенные принципы (эффективное целеполагание, индивидуализация и нелинейность, комплексное воздействие на репрезентативные системы, рефлексивность и обратная связь, эстетизация), результатом которой является повышение привлекательности и результативности учебного материала» [2, с. 31]. Ориентация педагогического дизайна на придание педагогическим средствам особой привлекательности придает свою ценность в актуализации его идей в развитии модели инклюзивного образования. Для реализации особых образовательных потребностей обучающихся с нарушением зрения, например, важное значение приобретает цветовая гамма, размер, вид шрифта. Гораздо легче осуществить процесс чтения обучающимся с дислексией, если подобран специальный шрифт. Наглядность в задаче облегчит ее решение обучающемуся с ЗПР.

Педагогический дизайн предполагает моделирование учебного процесса с учетом новейших теорий, использования цифровых технологий. По мнению К. Г. Кречеткова, «при использовании информационных технологий в образовании роль педагогического дизайна многократно возрастает, поскольку многие функции преподавателя заменяются информационными технологиями» [3, с. 136]. Цифровые технологии имеют огромное значение для повышения уровня доступности образовательной среды, индивидуализации процесса обучения. Благодаря этому возрастает возможность включения в учебный процесс обучающихся с особыми образовательными потребностями, организуя их деятельность с



учетом особенностей развития. Цифровизация образовательной среды усиливает ценность реализации педагогического дизайна для разработки и внедрения наиболее эффективных, рационально организованных, комфортных для обучающихся способов, методов, систем обучения. Современные технические устройства позволяют задействовать в обучении максимально возможное число каналов восприятия информации (принцип наглядности); дозировать информацию по степени сложности и доступности; обеспечить эргономичность учебной деятельности; сделать зримым процесс мышления (опорные сигналы, схемы, линии связи и т. п.).

Реализация принципов педагогического дизайна на основе применения современных технических устройств обеспечивает необходимые специальные условия обучения лиц с ограниченными возможностями здоровья.

Проведенное исследование позволяет сделать ряд выводов:

- хотя в современной науке нет единого определения сущностно-содержательных основ педагогического дизайна, и позиции исследователей позволяют толковать его как процесс, область знаний, педагогическую реальность, педагогический дизайн – действенное средство развития системы образования;

- дизайн помогает обеспечить видение процесса учения еще на этапе проектирования, сделать окружающую среду комфортной и привлекательной;

- на основе педагогического дизайна выстраивается новый подход к образованию, который приобретает особую ценность в решении задачи развития инклюзивного образования;

- теория педагогического дизайна дает общее руководство в ответе на вопрос, как помочь ученику учиться и развиваться, этот вопрос особо остро встает в свете задач инклюзивного образования;

- педагогический дизайн повышает уровень адаптивности образовательной среды к особенностям психофизического развития обучающихся с ОВЗ.

АННОТАЦИЯ

В статье представлены точки зрения автора относительно понятия «педагогический дизайн», даны некоторые структурные характеристики педагогического дизайна. Особое внимание уделяется возможностям педагогического дизайна в развитии модели инклюзивного образования. Автор приводит примеры использования педагогического дизайна для повышения уровня адаптивности образовательной среды к особым образовательным потребностям обучающихся с ОВЗ. В статье отмечается, что цифровизация расширяет возможности педагогического дизайна в создании благоприятных условий для учения.

Ключевые слова: педагогический дизайн, инклюзивное образование, обучающийся с ограниченными возможностями здоровья, образовательная среда, проектирование, системный подход, уровень обучения, особые образовательные потребности, цифровизация.

SUMMARY

The article presents the authors' points of view regarding the term "pedagogical design"; it gives some structural characteristics of pedagogical design. A special attention is paid to the opportunities of pedagogical design in development of the inclusive education model. The author gives some examples of the pedagogical design application to increase the level of the educational milieu adaptivity to the special educational needs of the students with health limitations. The article notes that digitalization expands opportunities of the pedagogical design in creation of favorable conditions for teaching.

Key words: pedagogical design, inclusive education, students with health limitations, educational milieu, engineering, systematic approach, educational level, special educational needs, digitalization.

ЛИТЕРАТУРА

1. Абызова Е. В. Педагогический дизайн: понятие, предмет, основные категории // Вестник Вятского государственного гуманитарного университета. – 2010. – № 3. – С. 12–16.



2. Демидова И. А. Педагогический дизайн и его средства: теоретический анализ и опыт применения в педагогической практике // Педагогика. Вопросы теории и практики. – Тамбов: Грамота, 2019. – Т. 4. – Выпуск 4. – С. 25–32.

3. Кречетников К. Г. Педагогический дизайн и его значение для развития информационных образовательных технологий: матер. XVI Междунар. конф. «Применение новых технологий в образовании». Троицк, 2005. – С. 135–136.

4. Такушевич И. А. Исследование педагогического дизайна в синхронии и диахронии // Человек и образование. – 2015. – № 2 (43). – С. 95–99.

5. Уваров А. Ю. Педагогический дизайн [Электронный ресурс]. – URL: <https://book.global/book/3297995/54faef> (дата обращения: 22.01.21).

6. Условия обучения (Conditions of Learning) (R. Gagne) [Электронный ресурс]. – URL: <https://www.sites.google.com/site/teorii psihologii/001-teorii-2/teorii/10-uslovia-obucenia-conditions-of-learning-r-gagne-3>.

7. Об образовании в Российской Федерации: Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ (последняя редакция). [Электронный ресурс] // http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/

8. Gagne R. The Conditions of Learning (4th Ed.). – New York, 1985. Holt, Rinehart & Winston.

9. Merrill M. David Developing Instructional Design: A Step-by-Step Guide to Success. – 1991. – 75 с.

Н. С. Кожанова

УДК 376.112.4

ОПРЕДЕЛЕНИЕ ОСОБЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПОТРЕБНОСТЕЙ ОБУЧАЮЩИХСЯ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

Сокращение количества специальных образовательных организаций, оказывающих коррекционные услуги в субъектах Российской Федерации, автоматически привело к тому, что в различных регионах страны коррекционные школы стали закрываться, а учащимся с отклонениями в развитии рекомендовано обучаться в общеобразовательных организациях. Ни в коем случае не обесценивая того факта, что инклюзия действительно является одним из важнейших направлений развития системы Российского образования, направленного на поддержку и поощрение разнообразия среди всех обучающихся (Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ (ред. от 02.12.2019) «Об образовании в Российской Федерации» (с изм. и доп., вступ. в силу с 13.12.2019) Ст. 2 п.27.), мы должны отметить тот факт, что часть обучающихся с ограниченными возможностями здоровья (далее ОВЗ) обучается в общеобразовательных организациях без своевременного диагностирования, а, следовательно, без учета их особых образовательных потребностей и создания адекватных условий их обеспечения.

Термин «особые образовательные потребности» нормативно закреплён в Российской Федерации и стал общепризнанным в научно-педагогических исследованиях [2, с. 1]. В связи с этим нормативные документы четко предписывают учитывать особые образовательные потребности обучающегося, которые лежат в основе определения специаль-





Таблица 1.

Содержание понятия «особые образовательные потребности»

Какой объект необходимо характеризовать?	Особые образовательные потребности
В какую большую систему входит объект?	«Нужды» – «потребности» – «образовательные потребности»
Каково назначение (функции) данного объекта в этой системе?	<p>Определяются психическими состояниями индивида (обучающегося с ОВЗ), когда он воспринимает недостаток (или избыток) чего-либо, являющегося основанием для выделения <i>объектов</i>, необходимых для его функционирования и развития при овладении знаниями, умениями, навыками и компетенциями (<i>ФГОС, программы, кадры, мат.-технические усл., в том числе образовательные ресурсы, социальные</i>)</p>
Какими свойствами должен обладать объект действительности для выполнения своего назначения в этой системе?	<ul style="list-style-type: none"> • Динамичность, т. е. объект не является неизменным, единым и постоянным; • Ситуативность – возникают в процессе освоения содержания образования как особые психические состояния обучающегося, когда он воспринимает недостаток в необходимых ему объектах; • Информативность – должен обуславливать изменения в содержании образования и построение образовательной среды для успешного развития и функционирования обучающегося
Каковы признаки (свойства) объекта?	<ol style="list-style-type: none"> 1. Учитывают закономерности развития психики, общие для нормы и не нормы. 2. Учитывают специфические закономерности развития лиц с ОВЗ. 3. Учитывают специфические (свойственные отдельной категории, нозологии нарушения) закономерности развития обучающегося. 4. Учитывают индивидуальные параметры дизонтогенеза (причину, время возникновения нарушения, локализацию, структуру дефекта). 5. Определяют разнообразие и требования к объектам, удовлетворяющим индивида в его функционировании и развитии в зависимости от текущего состояния его функционирования и развития (физические, когнитивные, эмоциональные, личностные характеристики) и индивидуальных возможностей адаптации индивида. 6. Определяют условия и ресурсы образования. 7. Обеспечивают требования к образовательной среде, которую необходимо обеспечить при обучении той или иной категории детей с отклонениями в развитии
Каковы назначения каждого элемента?	<p>Определять условия и механизмы развития обучающегося. Определять условия и механизмы компенсации дефекта. Определять механизмы компенсации дефекта отдельной нозологической группы с учетом их потенциала. Определять условия и механизмы индивидуального развития и компенсации дефекта. Определять механизмы использования потенциала образовательной среды</p>
Какова исходная форма объекта?	Перечень образовательных потребностей всех лиц с ОВЗ вне зависимости от нозологии
Какова развитая форма объекта?	Перечень научно обоснованных особых образовательных потребностей каждого индивида (обучающегося) с учетом индивидуального характера структуры дефекта, обеспечивающие возможность индивидуализации образования.



ных условий организации образования лиц с ОВЗ [6; 7; 8; 9]. Научное сообщество в рамках концепции специального образования детей с ОВЗ ставит задачу разработки понятия «особые образовательные потребности» применительно к каждой нозологической группе, каждому типологическому варианту и возрастному этапу развития [5, с. 3].

Данная статья имеет цель определить содержание понятия «особые образовательные потребности» и представить разработанную ориентировочную основу действия выявления педагогом списка таких потребностей у обучающегося с ограниченными возможностями здоровья для реализации его образования.

Сегодня в образовании использование термина «особые образовательные потребности» является общепринятым, и это смещает акцент в характеристике обучающихся с недостатков, нарушений, отклонений от нормы на фиксацию их потребностей в особых ресурсах и условиях, указывает на необходимость выявления и реализации этих потребностей.

Прежде чем начать выяснять, какие образовательные потребности есть у обучающихся той или иной нозологической группы, мы проанализировали научные концепции Е. Л. Гончаровой и О. И. Кукушкиной, В. З. Денискиной, Т. Г. Богдановой, учений Л. С. Выготского, В. А. Аверина, А. Н. Леонтьева и др. и разработали содержание понятия «особые образовательные потребности».

Результат анализа представлен в таблице 1.

Таким образом, под «особыми образовательными потребностями» (ООП) мы будем понимать опосредованные образовательными отношениями особые (атипичные, специфические) психические состояния индивида, при которых в процессе освоения образовательной программы он воспринимает недостаток (или избыток) в объектах, необходимых для его функционирования и развития при овладении знаниями, умениями, навыками и компетенциями.

Профессиональный стандарт «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошколь-

ного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)», утвержденный Приказом Министерства труда и социальной защиты РФ от 18 октября 2013 г. № 544н, указывает на трудовые функции по «освоению и применению психолого-педагогических технологий (в том числе инклюзивных), необходимых для адресной работы с различными контингентами учащихся: одаренные дети, социально уязвимые дети, дети, попавшие в трудные жизненные ситуации, дети-мигранты, дети-сироты, дети с особыми образовательными потребностями...», «выявление в ходе наблюдения поведенческих и личностных проблем обучающихся, связанных с особенностями их развития» [9, с. 10] и «организацию образовательного процесса на основе непосредственного общения с каждым ребенком с учетом его особых образовательных потребностей» [9, с. 12]. В связи с этим следует вывод, что педагог в своей профессиональной деятельности ежедневно при осуществлении планирования и проектирования программ, конспектов уроков, воспитательных мероприятий для обучающихся с ОВЗ сталкивается с необходимостью выявления особых образовательных потребностей обучающихся. Возникают вопросы: во-первых, владеют ли педагоги способом решения профессиональных задач такого типа; во-вторых, как педагог может понять и быть уверенным, что перечень образовательных потребностей, которые он определил или ему представили, достаточный и правильный, что учет именно этих образовательных потребностей обеспечит успешную деятельность по освоению содержания образования конкретному обучающемуся с ограниченными возможностями.

Проводимые срезы и анкетирование 120 педагогов, работающих или планирующих работать с детьми с ОВЗ, и обучающихся на курсах повышения квалификации и профессиональной переподготовки показали, что все они нуждаются в алгоритме выявления правильного достаточного перечня потребностей обучающегося с ОВЗ и в овладении способом решения профессиональных задач такого типа. Так, нами была разработана ориентировочная основа действия по выяв-



лению педагогом особых образовательных потребностей обучающегося с ограниченными возможностями здоровья, которую затем предложили для освоения педагогам, обучающимся по программам повышения квалификации и профессиональной переподготовки, и которую в обязательном порядке осваивают студенты – будущие педагоги.

Исходя из технологии деятельностного подхода, к результату любого профессионального действия предъявляются научно обоснованные требования. Так, на основе анализа научных концепций нами были сформулированы требования, выступающие впоследствии критериями для оценки результата действия выявления особых образовательных потребностей обучающегося с ограниченными возможностями здоровья.

Критерий 1. *Актуальность*

Первое требование к выделяемым потребностям – это их актуальность для каждого конкретного субъекта в определенный момент времени в определенной деятельности и т. д.

Е. Л. Гончарова и О. И. Кукушкина указывают, что особые образовательные потребности не постоянны, они могут возникать по совершенно разным причинам, меняться со временем, и, главное – не обязательно быть связанными только со здоровьем обучающегося. Исследователи отмечают, что особые образовательные потребности детей с ОВЗ могут быть обусловлены как первичным и вторичными нарушениями, так и социокультурными факторами [2, с. 1]. Т. Г. Богданова также утверждает, что особые образовательные потребности не являются единственными и постоянными, проявляются в разной степени при каждом типе нарушения, разной степени его выраженности, могут зависеть от содержания, подлежащего освоению, формы организации урока и других составляющих образовательного мероприятия [1, с. 29].

Критерий 2. *Достоверность*

Учитывая то, что под потребностью мы понимаем, прежде всего, психическое состояние, необходимо описать психическое состояние, при котором ребенок испытывает необходимость в том, чтобы «в содержание обуче-

ния были введены специальные разделы, условия и ресурсы, направленные на решение задач развития ребенка, отсутствующие в содержании образования нормально развивающегося сверстника». Таким образом, об учете образовательных потребностей можно говорить только после всестороннего изучения каждого ребенка и вести учет его потребностей в конкретном содержании коррекционно-образовательной работы в каждом образовательном мероприятии, исходя из его особенностей и возрастных потребностей, которые обучающийся не может удовлетворить в силу наличия у него первичных и вторичных нарушений.

Данное требование определяется: а) точностью и комплексностью диагностики, проводимой с применением наблюдения и стандартизированных диагностических методов; б) научной обоснованностью диагностических выводов, результатов анализа данных и выделенных потребностей (обоснованных психофизиологической, психологической педагогической и др. науками).

Критерий 3. *Субъективный характер потребности*

Данное требование предполагает, что в перечень образовательных потребностей обучающегося нельзя не включать то, что не является потребностями ребенка, а больше относится к потребностям взрослых, учителей, директора школы, т. е. нужно актуализировать потенциальную субъективную потребность. Например, если с позиции наших рассуждений рассмотреть следующие особые образовательные потребности, общие для различных категорий детей, можно понять, что это не субъективные потребности обучающегося.

Специалистами выделяются особые образовательные потребности, которые являются общими для детей, несмотря на разницу в их проблемах. К ним можно отнести потребности такого рода:

– обучение детей с особыми образовательными потребностями должно начинаться сразу же, как только были выявлены нарушения в нормальном развитии. Это позволит не по-



терять время и достигнуть максимального результата;

– использование специфических средств для осуществления обучения;

– в учебную программу должны быть введены специальные разделы, не присутствующие в стандартной школьной программе;

– дифференциация и индивидуализация обучения;

– возможность максимально расширить процесс образования за пределы учреждения. Продление процесса учебы после окончания школы. Предоставление возможности молодым людям поступить в университет;

– участие квалифицированных специалистов (врачей, психологов и др.) в обучении ребенка с проблемами, вовлечение родителей в образовательный процесс.

Учитывая то, что потребность – это психическое состояние, становится непонятным, как описать психическое состояние, при котором ребенок (или даже взрослый человек с ОВЗ) испытывает необходимость в том, чтобы «в содержание обучения были введены специальные разделы, направленные на решение задач развития ребенка, по понятным причинам отсутствующие в содержании образования нормально развивающегося сверстника» [8, с. 15]. Если же вчитаться в предлагаемую формулировку, то обнаруживается, что это не «потребности обучающегося», а «потребности педагога». Здесь упомянуты скорее задачи работы педагога (учителя-дефектолога) в специальной (коррекционной) школе. Возникает вопрос: где же «учет особенностей и образовательных потребностей конкретного обучающегося»? Об учете образовательных потребностей можно говорить только после всестороннего изучения каждого ребенка и учета его потребностей в конкретном содержании коррекционной работы исходя из его особенностей.

Потребности должны быть обусловлены субъективными возможностями или недостатками обучающегося, определять содержание образования и сохранение субъективной активности при освоении определенного содержания. Так, например, в ПАООП выделяется потребность в ранней диагностике и коррек-

ции нарушений. Однако знание этой потребности не поможет учителю организовать и реализовать урок: эта потребность не самого обучающегося, а его родителей, педагогов. Или потребность в компетентных кадрах – это потребность администрации школы, но не обучающегося. Таким образом, потребность должна быть субъективной, возникающей у ребенка с ОВЗ в освоении конкретного содержания образования.

Данное требование возникает из учения о потребностях. Так, Е. П. Ильин, А. Н. Леонтьев, Б. С. Братусь и др. отмечают важную особенность потребностей как их назначение побуждать психическую активность индивида, постановку цели активности и задач для получения результата деятельности. Потребность личности определяется как «переживаемое человеком состояние внутреннего напряжения, возникающее вследствие отражения в сознании нужды и побуждающее психическую активность, связанную с целеполаганием» [3, с. 76]. Речь идет именно о психической активности, которая связывается в дальнейшем с постановкой цели практической деятельности индивида, а следовательно, определяет его субъектность.

В контексте размышлений о субъективном характере особых образовательных потребностей мы учли и научный факт, содержащийся в учениях о закономерностях развития Л. С. Выготского, который указывает, что дети с ОВЗ развиваются по тем же закономерностям, что и в норме, следовательно, им свойственны те же совокупности базовых субъективных психологических потребностей (формулируем по Э. Эриксону): потребность в ведущей деятельности, потребность в физиологическом комфорте, потребность в действии, в общении, в признании, в самореализации, в принадлежности к обществу и сопричастности к процессу, общению, взаимодействию, деятельности, в эмоциональном комфорте, в том, чтобы нравиться окружающим, в отстаивании своей индивидуальности, своего авторитета и достоинства (потребность в достойной самооценке), в любви и поддержке т. д. [11].



Безусловно, нарушение и фрустрация этих потребностей вследствие наличия первичных и вторичных нарушений (исходя из структуры дефекта) приводит к нерешенности возрастных задач развития и, как следствие, возникновению нарушений в поведении и деятельности. Снижается активность и субъектная позиция обучающегося в деятельности. То есть назревает вывод, что у обучающегося могут возникнуть образовательные потребности (типичные или особые) только в самом образовательном процессе по освоению содержания образовательного мероприятия, образовательной программы соответствующего типа.

Пример 1. Для формирования определенных представлений по предмету «История» необходима наглядность (карта, схема, др.): незрячий обучающийся не имеет возможности чтения и распознавания плоскочечатных изображений, следовательно, он нуждается в специальной рельефной наглядности. Однако применение рельефной наглядности требует определенной готовности незрячего ее воспринимать, т. е. состояние компенсаторных функций должно позволять ему воспринимать рельефную информацию, а это определенный уровень готовности анализаторов, восприятия, мышления, памяти и других психических процессов. В противном случае такая наглядность неинформативна для незрячего, она не активизирует субъект, его активность по-прежнему снижена, а, следовательно, не удовлетворяется потребность быть успешным в деятельности, возникает новая потребность во включении специального содержания коррекционной направленности. То есть при обеспечении потребности обучающегося в успешной деятельности актуализируется субъективная потребность или запрос обучающегося в ином содержании.

Пример 2. Свойственная незрячему чрезмерная утомляемость приводит к фрустрации базовой потребности в психическом и физическом комфорте и, как следствие, определяет субъективно значимую потребность в движении, смене вида активности (необходимости размять энергичным движением утомленное статической нагрузкой тело), пере-

ключение на работу, активизирующую другие сохранные анализаторы и т. д. И неудовлетворение этой потребности приведет к снижению активности субъекта, включенности в деятельность, повлияет на результат и т. д. Так, повышенная и ускоренная утомляемость обучающегося обуславливает потребность во включении в содержание урока своевременного отдыха или переключения на новую задачу, требующую активности иных процессов.

Критерий 4. *Предметность*

Содержание потребности должно обосновывать необходимость включения в образовательную среду специальных объектов, социокультурных условий, ресурсов и средств для успешного освоения содержания (материально-техническая составляющая развивающей среды).

В теории компенсации Л. И. Солнцева, Б. К. Тупоногов и др. определяют использование специфических средств для осуществления обучения как обязательный компонент развивающей среды, в котором существует потребность у обучающихся с ОВЗ. Например, потребность быть успешным в деятельности рождает необходимость компенсации недостатков получения визуальной информации лицами с нарушениями зрения. Так, компенсация слабовидения обеспечивается, прежде всего, усилением визуального стимула в процессе восприятия необходимой для успешного осуществления деятельности информации, достаточный эффект достигается с помощью очковой коррекции, адаптации наглядности и интенсивности освещения. То есть необходимость специальной наглядности и индивидуального освещения обуславливается потребностью обучающегося в деятельности и хорошем результате при наличии первичного дефекта – нарушения зрительных функций.

У незрячего отсутствие зрительного восприятия визуальной информации в процессе деятельности компенсируется включенностью и готовностью сохранных функций. Потребность в использовании сохранных анализаторов обеспечивается представлением визуальной информации в другом варианте, доступном для восприятия слепым. Следова-



Таблица 2.

ООД выявления перечня особых образовательные потребности обучающегося

Требования к результату (перечню потребностей):	Способ (алгоритм) выявления ООП обучающегося:
<p>1. Актуальность - актуальность для каждого конкретного субъекта в определенный момент времени, в определенной деятельности и т.д.</p> <p>2. Достоверность научной обоснованности диагностических выводов, результатов анализа данных и выделенных потребностей (обоснованных психофизиологической, психологической педагогической и др. науками).</p> <p>3. Субъективный характер потребности Т. е. не включать потребности, которые не являются потребностями ребенка, а больше относятся к потребностям взрослых, учителей, директора школы. Потребности должны быть обусловлены субъективными возможностями или недостатками обучающегося, определять содержание образования и сохранение субъективной активности при освоении определенного содержания. Это: потребность в адаптированном предметном содержании, определяемая возможностями ребенка; требования к личности педагога и психолого-педагогической компетентности родителей и других субъектов; требования к личности самого обучающегося; требование к методике.</p> <p>4. Предметность Содержание потребности должно быть предметным. Содержание потребности должно обосновывать необходимость включения в образовательную среду специальных объектов, социокультурных условий, ресурсов и средств для успешного освоения содержания (материально-техническая составляющая развивающей среды). Делаящие ее развивающей). Это специально организованная образовательная среда – учебники, технические средства, форма организации работы и деятельности.</p> <p>5. Полнота перечня: учтены все потребности обучающегося.</p>	<p>1. Определить цель выявления потребностей и временной промежуток их актуальности (т. е. какой промежуток времени выделенные потребности будут оставаться актуальными для обучающегося).</p> <p>2. Осуществить анализ индивидуальной характеристики развития и функционирования обучающегося с ОВЗ (составленной по результатам комплексной диагностики медиков, психолога, педагогов, родителей) с фиксацией особенностей в индивидуальном состоянии основных психических процессов, состояний, свойств и психических образований.</p> <p>3. Исходя из анализа особенностей и возможностей определить (спрогнозировать) возможные трудности в освоении содержания и описать психические состояния, при которых обучающийся испытывает необходимость в изменении содержания, осваиваемого на уроке (уроках).</p> <p>4. Исходя из анализа особенностей и возможностей определить (спрогнозировать) возможные трудности в освоении содержания (урока или образовательной программы) и описать психические состояния, при которых обучающийся испытывает необходимость в специальных условиях среды и специальных ресурсах.</p> <p>5. Провести экспертную оценку перечня потребностей.</p>

тельно, нужно обеспечить возможность овладения ребенком рельефной системой письма и чтения, что определяет, в свою очередь, наличие специальных средств для письма и чтения, но главное – нужно ввести это в содержание программы.

Естественная потребность человека в деятельности (по Э. Эриксону) определяет необходимость быть мобильным и ориентироваться в пространстве (так как любая дея-

тельность предполагает движение и ориентировку в различных видах пространства), отсюда возникает нужда в тактильных дорожках и рельефных схемах, мнемосхемах, табличках и т. д. и в содержании, освоение которого формирует и совершенствует готовность обучающегося использовать специальные средства ориентации в различных видах пространства и деятельности.



Это особые архитектурные требования к организации образовательной среды, предназначенные для удовлетворения особых потребностей в условиях отдельных категорий обучающихся. И эти особые потребности являются и жизненными, и образовательными.

Критерий 5. Полнота перечня

Данный критерий предполагает, что учтены все потребности обучающегося, они соответствуют предъявляемым требованиям (критериям). Для определения полноты списка выделяемых особых образовательных потребностей обучающегося с ОВЗ необходимо провести экспертную оценку на соответствие требованиям (критериям).

Для составления списка образовательных потребностей обучающегося с ОВЗ нами был разработан способ или алгоритм выявления перечня особых образовательных потребностей обучающегося, соответствующий представленным научно обоснованным требованиям. Результат выработки ориентировочной основы действия (ООД) представлен в табл. 2

Таким образом, предложенное содержание понятия «особые образовательные потребности» интегрирует психологические и дефектологические знания закономерностей и особенностей развития лиц с ограниченными возможностями здоровья. Оно может являться базой для решения различных практических задач образования обучающихся с ОВЗ.

Разработанная ориентировочная основа действия выявления особых образовательных потребностей должна быть положена в основу выполнения основных профессиональных функций педагога и обеспечивать возможность, ставить цели, которые обеспечивают включение специфического коррекционного содержания в образование обучающихся, имеющих такие потребности, и которые уже сами по себе являются стимулирующим началом для достижения желаемого результата образования детей с ОВЗ. Правильно определенные и учтенные особые образовательные потребности каждого обучающегося позволят, во-первых, повысить их способности к обучению и познанию; во-вторых, увеличить продуктивность общения и педагогического взаимодействия с обучающимися данной ка-

тегории; в-третьих, научиться эффективно руководить активностью обучающихся с ОВЗ, организовывать их продуктивную работу и обеспечить субъективную позицию на уроках.

Известно, что современная система образования не может обеспечить решение задач эффективности инклюзивного образования без глубоко осознанной каждым педагогом необходимости, серьезно подходить к обеспечению качества образования всех обучающихся. Процесс определения и выявления особых образовательных потребностей достаточно трудоемкий, его невозможно решить без установки педагога на их решение и готовности к большим дополнительным усилиям. Однако масштаб этих задач, их судьбоносное значение для раскрытия потенциала и развития каждого ребенка с ОВЗ оправдывают любые усилия и энергию, затраченные на их достижение.

АННОТАЦИЯ

На основе анализа психологических и дефектологических концепций определено содержание понятия «особые образовательные потребности» и представлена разработанная ориентировочная основа действия выявления педагогом перечня таких потребностей, имеющих у обучающегося с ограниченными возможностями здоровья для реализации его образования. Научно обоснованы и представлены требования к содержанию перечня образовательных потребностей обучающихся с ограниченными возможностями здоровья, разработан способ профессионального действия выявления особых образовательных потребностей обучающегося, которые необходимо обеспечить при организации педагогического процесса в инклюзивном образовании.

Ключевые слова особые образовательные потребности, обучающиеся с ограниченными возможностями здоровья, инклюзивное образование, специальное образование, инклюзия.

SUMMARY

Based on the analysis of psychological and defectological concepts, the content of the concept of “special educational needs” is determined and the developed indicative basis for the teacher's identification of the list of such



needs available to students with disabilities for the implementation of their education is presented. The requirements for the content of the list of educational needs of students with disabilities are scientifically justified and presented, a method of professional action is developed to identify the special educational needs of the student, which must be provided for the organization of the pedagogical process in inclusive education.

Key words special educational needs, students with disabilities, inclusive education, special education, inclusion.

ЛИТЕРАТУРА

1. Богданова Т. Г. Системный подход в анализе особых образовательных потребностей [Электронный ресурс] // Пермский педагогический журнал. – 2016. – № 8. – С. 28–31. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sistemnyy-podhod-v-analize-osobyh-obrazovatelnyh-potrebnostey/viewer> (дата обращения: 30.03.2021).

2. Гончарова Е. Л., Кукушкина О. И. Ребенок с особыми образовательными потребностями [Электронный ресурс] // Альманах Института коррекционной педагогики. – 2002. – № 5. – URL: <https://alldef.ru/ru/articles/almanah-5/rebenok-s-osobymi-obrazovatelnyimi-potrebnostjami> (дата обращения: 30.03.2021).

3. Закон об образовании РФ (полный текст) [Электронный ресурс]. – URL: zakonbase.ru. (дата обращения: 13.03.2021).

4. Ильин Е. П. Мотивация и мотивы. – СПб.: Питер, 2002. – 512 с.

5. Малофеев Н. Н. Концепция развития образования детей с ОВЗ: основные положения [Электронный ресурс] // Альманах Института коррекционной педагогики. – 2019. – № 36. – URL: <https://alldef.ru/ru/articles/almanac-36/the-concept-of-development-of-education-of-children-with-disabilities> (дата обращения: 24.03.2021).

6. Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования: приказ Министерства образования и науки РФ от 17 декабря 2010 г. № 1897 [Электронный ресурс]. – URL: <http://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/>

55070507/#ixzz3nrmfT400 (дата обращения: 13.01.2021).

7. Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья: приказ Минобрнауки России от 19.12.2014 № 1598 [Электронный ресурс]. – URL: <https://legalacts.ru/doc/prikaz-minobrnauki-rossii-ot-19122014-n-1598/> (дата обращения: 16.01.2021).

8. Примерные адаптированные образовательные программы для категорий обучающихся с ОВЗ в соответствии с ФГОС НОО ОВЗ и ФГОС О у/о [Электронный ресурс]. – URL: <http://fgosreestr.ru>.

9. Об утверждении профессионального стандарта «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)»: приказ Министерства труда и социальной защиты РФ от 18 октября 2013 г. № 544н [Электронный ресурс]. – URL: <http://ivo.garant.ru/#document/70535556/paragraph/1:0> (дата обращения: 29.03.2021).

10. ФГОС для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья [Электронный ресурс]. – URL: <http://fgos-ovz.herzen.spb.ru/> (дата обращения: 13.01.2021).

11. Эриксон Э. Идентичность: юность и кризис. – М.: Флинта, 2006. – 340 с.





ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ И СОВРЕМЕННЫЕ ПРАКТИКИ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ НАУКИ



*А. И. Лучинкина, И. С. Лучинкина,
Н. В. Сичкориз*

УДК: 159.91

ОСОБЕННОСТИ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО РЕАГИРОВАНИЯ ЛИЧНОСТИ С СИЛЬНЫМ ТИПОМ ВЫСШЕЙ НЕРВНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ НА СМЕНУ РЕАЛЬНОСТИ

Современный этап развития общества характеризуется расширением жизненного пространства личности за счет использования цифровых технологий. В желании охватить все информационные потоки человек, стремящийся к многозадачности (Reginald Taras), погружается в информационное и цифровое многообразие, путая реальные и виртуальные события. При этом возникают сложности с формированием эмоционального интеллекта интернет-пользователей, активно обживающих виртуальное пространство. Как следует из статистических данных ВОЗ за 2020 г., в большинстве стран мира более 90 % жителей подвержены стрессу, а более 70 % – депрессии. Комфортность обитания личности в цифровой среде нивелируется расстройствами психоэмоциональной сферы. Согласно «Статистическому сборнику системы здравоохранения» Министерства здравоохранения РФ от 31.07.2019 г., Крым является одним из лидеров по количеству впервые обратившихся за помощью людей с психическими расстройствами (84,5 человек на 100 тыс. населения), заняв второе место после Чукотского автономного округа (91,7) и опередив Санкт-Петербург (83,5). При этом в последние годы тенденция к нарушению психоэмоционального статуса жителей полуострова усиливается.

Затянувшийся период пандемии, вынужденный уход пользователей в дистанционный режим работы и учебы также внесли свои коррективы в развитие эмоциональной сферы



личности: усталость, раздражительность, подавленность, ухудшение здоровья.

Проблемой является недостаточность исследований влияния бурного развития цифровых технологий на психоэмоциональное состояние людей, чья цифровая социализация протекает в условиях реального и виртуального пространства. Малоизученным остается сам факт перехода личности из реального в виртуальное пространство и связанное с этим изменение эмоциональных и физиологических показателей.

Цель исследования: выявление психофизиологических механизмов эмоционального реагирования личности на смену реальности.

Задачи исследования:

1. Эмпирически определить личностные маркеры психоэмоционального реагирования испытуемых на смену реальности.

2. Эмпирически выявить физиологические маркеры психоэмоционального реагирования испытуемых на смену реальности.

Попытки исследовать психологию личности в цифровой среде предпринимались рядом ученых [5; 6; 9; 11; 12; 14]. Стоит отметить, что методология, использованная авторами в исследованиях, охватывает виртуальное пространство, однако для описания цифрового пространства и цифрового поведения ее недостаточно.

Цифровая личность является результатом оцифровки персональных данных, потребностей, деятельности и отношений [12; 13]. В литературе по психологии цифрового пространства, как правило, можно встретить результаты исследования когнитивных особенностей цифровых пользователей. Попытки исследования особенностей виртуальной личности в связи с изменением функционирования когнитивной сферы отмечены в трудах Р. В. Ершовой, О. П. Кузнецова [4; 5]. В свою очередь, психоэмоциональные состояния личности с активным цифровым поведением остаются самым неизученным вопросом.

Опираясь на результаты научных исследований, в психологической литературе можно выделить несколько существующих направлений исследования психоэмоциональных состояний личности с высокой цифровой

активностью – исследования эмоционально-волевой регуляции; исследование аффективных состояний личности с активным цифровым поведением.

В исследованиях западных ученых отмечено, что существуют достоверные различия по показателям эмоционально-волевой регуляции у детей с активным и неактивным цифровым поведением [1; 2]. Исследователи выявили, что детям с активным цифровым поведением в меньшей степени присущи развитые регуляторные компоненты, участвующие в преодолении трудностей и препятствий на пути достижения цели. Признавая значимость подобных исследований, отметим, что ученые [1; 2] в ходе эксперимента не учли ряд факторов: например, тип нервной системы исследуемых детей. Подобные исследования ограничены возрастными выборками, что одновременно затрудняет построение целостной картины эмоционально-волевой регуляции цифровой личности и указывает на необходимость расширенного изучения.

По мнению Т. Н. Ломбиной, активное нахождение в цифровой среде влияет на мозговую деятельность, высшие психические процессы и, как результат, на личность в целом. Например, ребенок, непривыкший к восприятию визуальной информации, испытывает затруднения в понимании текста и устной речи. Исследователь отмечает, что, в первую очередь, страдают процессы восприятия и в дальнейшем проблемы отмечаются и с мышлением [6].

Г. Смолл, Г. Ворган, в отличие от Т. Н. Ломбиной, отмечают, что современные дети являются уже активными цифровыми пользователями и цифровая среда может влиять на них по-разному: с одной стороны, формировать пассивное мышление и восприятие, с другой – развивать и стимулировать когнитивные новообразования. Более того, классиками педагогики не раз отмечено, что любое социализирующее пространство – амбивалентно [11].

В рамках исследования аффективных состояний личности с активным цифровым поведением выделим труды А. И. Лучинкиной [7; 8], И. С. Лучинкиной по проблеме аффек-



тивной составляющей коммуникативного поведения цифровой личности [9; 10]. Указанные исследования, несомненно, важны в контексте составления психологического портрета цифровой личности, однако не дают представления о физиологических и психофизиологических маркерах ее психоэмоционального реагирования.

Интересны труды Г. Смолла, Г. Воргана в рамках влияния цифровой среды на людей более старшего возраста (от 35 до 60 лет) [11]. Исследователи пишут, что мозг людей с высшим образованием и определенной базой знаний более эластичен. Велика вероятность, что цифровая среда не повлияет на их когнитивные и коммуникативные особенности, а, наоборот, укрепит. Люди, которых ученые называют «цифровыми мигрантами» (от 60 лет) труднее всего адаптируются к цифровой среде. Их мозг обрабатывает информацию медленно, но их нейронным сетям лучше дается «картина в целом».

Следует отметить, что за кругом рассмотрения остались физиологические маркеры психоэмоциональных состояний личности: температура, частота сердечных сокращений, колебания давления; психофизиологические маркеры: отражение знака эмоционального реагирования в альфа-, бета- и тета-ритме.

Отметим проблему отсутствия психодиагностического аппарата. С одной стороны, существует достаточно инструментария, направленного на выявление особенностей личности в виртуальном пространстве, с другой – этот инструментарий не охватывает процессы, происходящие в цифровой среде. Итак, неопределенность категориального аппарата и неполнота дефиниций требуют дальнейших исследований, касающихся психоэмоциональных особенностей личности в цифровом пространстве.

Характеристика выборки. В исследовании принимали участие 17 респондентов в возрасте 19–21 года, обучающихся в образовательных организациях высшего образования Республики Крым, среди них – 13 девушек, 5 юношей.

Группирующей переменной выступал тип высшей нервной деятельности. Для исследо-

вания отбирались испытуемые, имеющие показатели по шкале уравновешенности нервных процессов методики Я. Стреляу 0,85–1,15 при средних и высоких показателях по другим шкалам и отнесенные к сильному типу высшей нервной деятельности.

На стадии констатирующего эксперимента применялись следующие методики: тест Люшера – для определения модальности эмоционального реагирования личности в реальном и виртуальном пространствах, эмоционального состояния; определения физиологических и психофизиологических показателей при помощи комплексов беспроводного мониторинга электрофизиологических сигналов «Колибри» и компьютерного комплекса для проведения психофизиологических и психологических тестов с регистрацией вегетативных и эмоциональных реакций «НС-Психотест», термометр.

Для изучения и моделирования психоэмоционального состояния личности в виртуальной реальности проводился моделирующий эксперимент с применением систем виртуальной реальности HTC VIVE PRO Eye.

Исследование проходило в два этапа. На первом этапе испытуемым предлагалось принять участие в выполнении физических упражнений в реальном пространстве – игра с мячом (поймать, отбить). При этом фиксировалось эмоциональное состояние респондента, его вегетативные реакции (температура, давление, ЧСС).

На втором этапе испытуемые включались в виртуальное пространство и выполняли задания при помощи систем виртуальной реальности HTC VIVE PRO Eye. Участникам предлагалось выполнить упражнение, аналогичное игре с мячом в реальном пространстве: например, надев очки виртуальной реальности, поймать бабочку виртуальной рукой. Такое задание предполагало снижение физической активности респондента. Как и в реальном пространстве, фиксировались показатели эмоционального состояния респондента и его вегетативные реакции.

Результаты исследования эмоционального состояния респондентов приведены на рисунках 1–2.

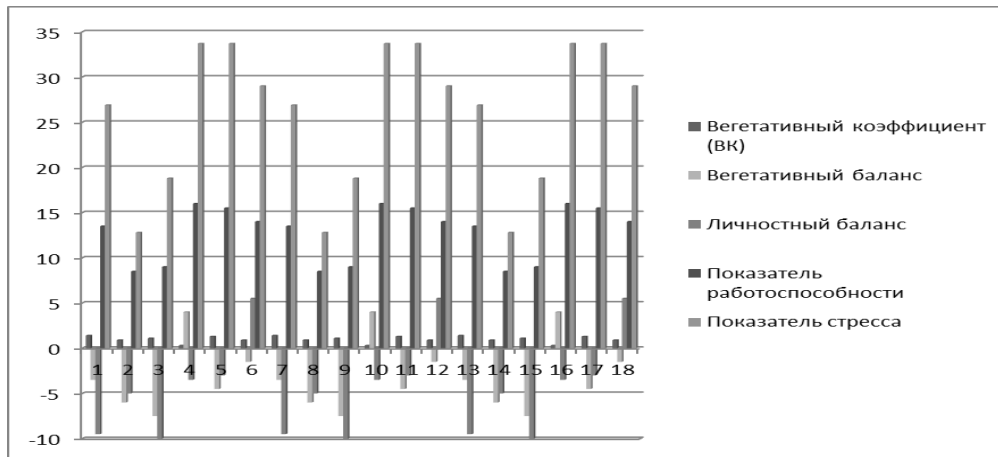


Рис. 1. Показатели эмоционального состояния респондентов в реальном пространстве

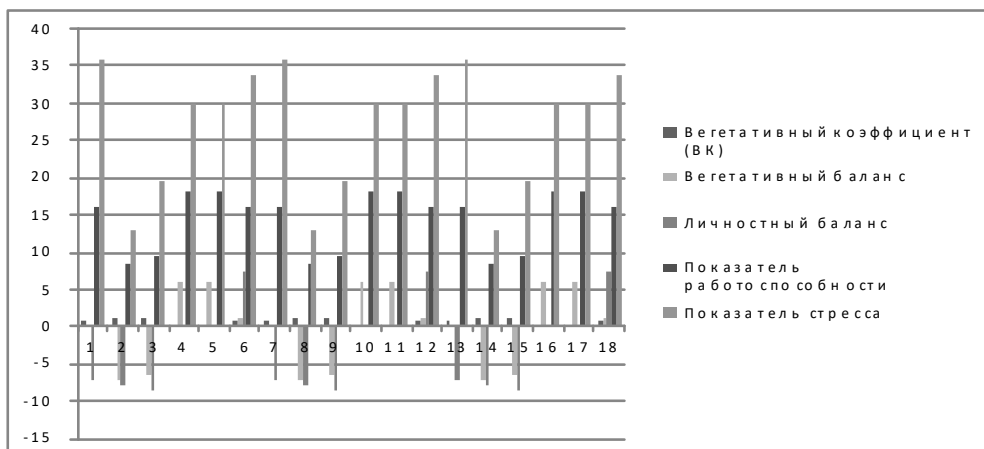


Рис. 2. Показатели эмоционального состояния респондентов в виртуальном пространстве

Как видно на рисунке 1, 12 респондентов имеют высокий вегетативный индекс, что соответствует оптимальной мобилизации физических и психических ресурсов и установке на активное действие. При этом у 15 участников из 18 работа организма направлена на отдых, восстановление сил, сбережение ресурсов.

При включении в виртуальное пространство и решение определенного рода задач в нем вегетативный коэффициент в среднем не изменяется, однако происходят колебания показателей отдельных респондентов. В это же время у 12 респондентов преобладает то-

нус симпатической нервной системы, что соответствует мобилизации всех функций организма, подготовке к активной защите, бегству.

Статистический анализ результатов исследований при помощи пакета SPSS-26 показал наличие достоверных различий по показателю работоспособности $U_{эмп.} = 94,500$ при $U_{крит.} = 99$ для уровня значимости 0,05. Следует отметить, что у 9 респондентов показатель работоспособности повысился при переходе из реального пространства в виртуальное с низкого до высокого, у 6 респондентов – со среднего до высокого, у одного респон-

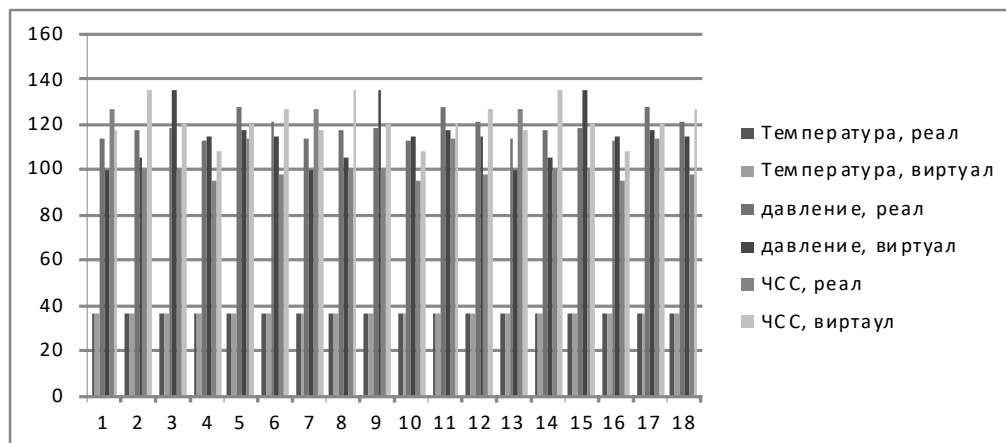


Рис. 3. Изменения вегетативных реакций респондентов на смену реальности

дента работоспособность снизилась со среднего уровня до низкого, у двоих осталась на прежнем уровне. Полученные результаты позволяют сделать вывод о том, что респонденты в виртуальном пространстве имеют большую работоспособность, чем в реальном. При этом уровень стресса в обоих пространствах достоверно не изменяется.

Исследование изменений вегетативных реакций респондентов на смену реальности показало значимые отличия по показателям температуры и частоты сердечных (см. рис. 3).

Как видно на рисунке 3, существуют достоверные различия по показателям температуры $U_{эмп.}=81,00$ при $U_{крит.}=99$ для уровня значимости 0,05; частоте сердечных сокращений $U_{эмп.}=72,00$ при $U_{крит.}=99$ для уровня значимости 0,05. При выполнении первой задачи (игра с мячом и ловля бабочки) у большинства респондентов при переходе в виртуальное пространство эти показатели повышаются. Таким образом, проведенное исследование позволило сделать следующие выводы.

При переходе из реального в виртуальное пространство респондентов с сильным типом высшей нервной деятельности решение идентичных задач не влечет за собой увеличение уровня стресса. В виртуальном пространстве у респондентов с сильным типом высшей нервной деятельности повышается температура и частота сердечных сокращений.

АННОТАЦИЯ

В статье обсуждаются вопросы, связанные особенностями эмоционального реагирования личности с сильным типом высшей нервной деятельности на смену реальности. Испытуемые включались в серию заданий в реальном и виртуальном пространстве. В ходе исследования замерялись показатели эмоционального состояния респондентов и их вегетативные реакции (температура, давление, частота сердечных сокращений) на смену реальности. Выявлены основные тенденции эмоциональных состояний респондентов при смене реальности. Определены пути дальнейших исследований проблемы формирования эмоционального интеллекта личности в существующих реальностях.

Ключевые слова: виртуальная реальность, эмоциональное состояние, вегетативные реакции, смена реальности, тип высшей нервной деятельности.

SUMMARY

The article discusses the issues related to the peculiarities of the emotional response of a person with a strong type of Higher Nervous Activity to the change of reality. The subjects were included in a series of tasks in real and virtual space. The study measured the emotional state of the respondents and their vegetative reactions (temperature, pressure, heart rate) to the change of reality. The main tendencies of the respondents' emotional states during the change



of reality are revealed. The ways of further research of the problem of the formation of the emotional intelligence of the individual in the existing realities are determined.

Key words: virtual reality, emotional state, vegetative reactions, change of reality, type of higher nervous activity.

ЛИТЕРАТУРА

1. Benson J., Brown M. Generations at work: Are there differences and do they matter? // *International Journal of Human Resource Management*. – 2011. – № 22 (9).
2. Bennett S., Maton K. Beyond the “Digital Natives” Debate: Towards a More Nuanced Understanding of Students' Technology Experiences // *Journal of Computer Assisted Learning*. – 2010. – № 26 (5).
3. Bennett S., Maton K., Kervin L. The “Digital Natives” Debate: A Critical Review of the Evidence // *British Journal of Educational Technology*. – 2008. – № 39 (5). – P. 775–786.
4. Ершова Р. В. Цифровое поколение: между мифом и реальностью [Электронный ресурс] // *Философские науки*. – 2019. – № 62 (2). – С. 96–108. – URL: <https://doi.org/10.30727/0235-1188-2019-62-2-96-108>.
5. Кузнецов О. П. О концептуальной семантике // *Искусственный интеллект и принятие решений*. – М.: URSS, 2014. – № 3. – С. 32–39.
6. Ломбина Т. Н., Мансуров В. А., Юрченко О. В. Проблемы чтения в новой цифровой реальности (на примере школьников). Часть 2 // *Социологическая наука и социальная практика*. – 2020. – Т. 8. – № 1. – С. 93–105.
7. Лучинкина А. И., Лучинкина И. С. Особенности коммуникативного поведения в интернет-пространстве подростков с разными типами суицидального поведения [Электронный ресурс] // *Российский психологический журнал*. – 2019. – Т. 16. – № 1. – С. 128–143. – URL: <https://rpj.ru.com/index.php/rpj/article/view/805>.
8. Лучинкина А. И. Психология социализации личности в виртуальном пространстве: коллективная монография. – Симферополь: ИП Хотеева Л. В., 2020. – 178 с.
9. Лучинкина И. С. Особенности социально-психологического исследования провокативного коммуникативного поведения личности в интернет-пространстве [Электронный ресурс] // *Гуманитарные науки*. – 2018. – № 4 (44). – С. 153–158. – URL: https://www.elibrary.ru/download/elibrary_36388832_39756142.pdf.
10. Лучинкина И. С. Когнитивные механизмы коммуникативного поведения в интернет-пространстве [Электронный ресурс] // *Научный результат. Педагогика и психология образования*. – 2018. – Т. 4. – № 3. – С. 56–70. – URL: <http://rpedagogy.ru/journal/annotation/1471/>.
11. Смол Г., Ворган Г. Мозг онлайн. Человек в эпоху Интернета. – М.: КоЛибри; Азбука-Аттикус, 2011. – 352 с.
12. Солдатова Г. У. Emotional Experience of Various Types of Cyberaggression by Adolescents and Youth / G. Soldatova, S. Chigarkova, A. Koshevaya // *European Psychiatry*. – Т. 64. – № 1. – P. 87.
13. Солдатова Г. У. Neurocognitive Development in Children and Their Online and Offline Self-Appraisals / G. Soldatova, E. Ras-skazova, V. Sadovnichaja // *European Psychiatry*. – Т. 64. – № 1. – P. 257.
14. Stepanova N. A., Sannikova L. N., Levshina N. I., Yurevich S. N., Chernobrovkin V. A. Parental Evaluation of Preschool Education Quality: Is It a Problem or an Opportunity? // *Man in India*. – 2017. – vol. 97. – № 5. – С. 171–185.





**Е. А. Науменко, О. Н. Науменко,
А. Г. Абдуллин**

УДК 159.9.07

ОСОБЕННОСТИ ЛИЧНОСТНОЙ ИДЕНТИФИКАЦИИ МОЛОДЕЖИ СЕВЕРНОГО РЕГИОНА

Социальная действительность российского Севера, его Арктической зоны весьма специфична и во многом определяет психологические особенности всех проживающих в этом регионе. К контингенту таких жителей можно отнести и студенческую молодежь, и население коренных малочисленных народов Тюменского Севера – Ханты-Мансийского и Ямало-Ненецкого автономных округов. Существующие проблемы психического здоровья жителей Арктических регионов и, в особенности, коренных малочисленных народов Севера (КМНС) формируют проблемы в социально-экономической, управленческой, культурной, образовательной сферах их жизни и деятельности, определяя специфику социализации личности, которая особо важна для молодежной части коренных малочисленных народов Севера. Как справедливо отмечал И. С. Кон, «Молодость как определенная фаза, этап жизненного цикла биологически универсальна, но ее конкретные возрастные рамки, связанные с ней социальный статус и социально-психологические особенности имеют социально-историческую природу и зависят от общественного строя, культуры и свойственных данному обществу закономерностей социализации» [1]. В этом возрасте молодые люди включаются в активную социальную жизнь: переезжают в большие города из стойбищ (небольших поселений компактного проживания), включаются в систему совершенно новых для них социальных связей, определяются в профессиональном, семейном планах. Именно в этом

возрасте наблюдаются процессы структурной, смысловой и чувственной перестройки самосознания и мировосприятия [9].

Такая перестройка психологического статуса молодежи происходит в группах, в которые они включены. Социально-психологическое определение молодежной группы важно с точки зрения выделения такой общественной совокупности людей, в которой наиболее активно реализуются процессы личностной идентификации. Собственно, такие процессы носят особо важный социальный характер, поскольку именно в молодежной среде происходит итоговое (финальное) становление гражданственности, социальной позиции молодого человека.

Как отмечает В. А. Ядов, «социальная идентификация обусловлена глубокой потребностью личности в признании со стороны других, в групповой защите, но также в самореализации, ожидании позитивной оценки со стороны «своих» – референтных групп и общностей» [2].

Исследуемая выборка состояла из студентов младших курсов Югорского государственного университета, представляющих различные регионы Тюменского Севера – Ямало-Ненецкого и Ханты-Мансийского национальных округов. Возраст испытуемых в выборке из 311 человек – от 17 до 24 лет, различных направлений обучения и специальностей.

При определении психологических параметров личностной идентификации нами был разработан опросник, отражающий наиболее важные качества содержания процессов личностной идентификации, который был предложен студентам. Опросник представлял список из 120 свойств и качеств личности, размещенных (вертикальным списком) в случайном порядке. Среди представленных качеств личности студенты выбирали 10 наиболее важных по их мнению и представляли выбранные позиции в рейтинговой форме. После этого на основе частотного выбора нами определялись ведущие группы качеств, влияющих на процесс личностной идентификации студентов. В качестве основной методики исследования личностной самоиден-



тификации была использована методика социально-психологической дезадаптации К. Роджерса – Р. Даймонда (SPA в модификации А. К. Осницкого) [7]. Этот опросник, направленный на выявление особенностей и степени социально-психологической адаптации личности, включает 101 обезличенное тестовое отношение, определяющее качества и особенности социальной организации личности испытуемого. Показатели данной методики, на наш взгляд, наиболее полно подошли для интерпретации рейтингового списка качеств личности, определенных ранее в результате опроса. Для оценки личностной идентификации использовались показатели представленной методики, характеризующие личностные свойства и качества респондентов. Количественная обработка данных осуществлялась посредством корреляционного анализа по Спирмену (использован пакет программ SPSS Statistics 19.0).

Сбор фактического материала осуществлялся в 2019–2020 г. Совокупная выборка исследования включала более 300 студентов разных направлений и специальностей. Интерес представляли особенности личностной идентификации молодежи различных национально-этнических групп, первичная социально-культурная социализация которых происходила в условиях компактного их проживания. С этой целью мы выделили 4 различные национально-этнические группы в исследуемой выборке испытуемых. В исследовании приняли участие студенты таких национально-этнических групп, как русские, немцы, украинцы, ханты, манси, ненцы, татары, казахи, киргизы, кавказские народы и другие, которые были подразделены на четыре подгруппы – славянские (европейские), тюркские, кавказские и коренные малочисленные народы Севера.

Личностная идентификация формируется в системе социально-психологических особенностей, которые имеют значимую зависимость от окружающей среды, социальных отношений в обществе, правил и норм поведения и других отношений. Именно молодежь является важным участником в реше-

нии новых проблем, требующих принципиально новых и оригинальных решений. Человек на данном жизненном этапе находится в переходном состоянии. Он только вступил во взрослую и самостоятельную жизнь, возлагая на себя всю ответственность за свои действия. Но у него еще нет необходимого потенциала жизненного опыта и знаний для комфортного и спокойного мироощущения, жизненного пути и профессиональной реализации. Поэтому у молодежи прослеживается повышенная любознательность, эмоциональность, категоричность в действиях, стремление к поиску новых ощущений и чувств, динамизм психических состояний, а также активные поиски смыслов существования и своего места в жизни. Такой характер поведения вызывает интерес со стороны исследования, дает богатую почву для изучения социально-психологических показателей личности, которые являются составляющими социальной идентификации индивида.

Сложность процесса самоидентификации, выделения своей личности в юности усиливается в современном массовом обществе, где происходит стереотипизация образа жизни, обезличивание, связанное с усвоением культурных клише [3]. Именно поэтому появляется необходимость сохранения и развития индивидуальности и внутреннего «Я» личности молодежи. Социальная и личностная идентификация важна для самоопределения и становления молодого человека. Она включает в себя ряд социально-психологических показателей.

Социально-психологических показателей, комплексов социализации личности в психологии достаточно много, в нашем исследовании мы рассматривали их небольшую часть, определенную нами в рейтинговом исследовании. Это такие показатели, как *адаптивность и дезадаптивность, искренность – неискренность, приятие себя – неприятие себя, приятие других – неприятие других*. Раскроем подробнее показатели адаптивности и дезадаптивности, которые, на наш взгляд, являются наиболее информативными в процессе социализации.



Таблица 1.

Описательные статистики параметров социально-психологических показателей личности студентов

Измеряемые переменные (Variable)	Описательные статистики (Descriptive Statistics)					
	Количество испытуемых (Valid N)	Среднее (Mean)	Медиана (Median)	Минимальное значение по выборке (Minimum)	Максимальное значение по выборке (Maximum)	Стандартное отклонение (Std.Dev.)
Адаптивность	311	136,3	137	17	186	22,35
Деадаптивность	311	77,0	75	6	166	33,33
Искренность	311	16,7	16	0	127	11,48
Неискренность	311	15,5	16	2	100	6,53
Приятие себя	311	35,6	37	0	441	27,86
Неприятие себя	311	24,5	22	0	62	13,68
Приятие других	311	21,9	23	2	35	6,49
Неприятие других	311	18,8	20	0	37	7,53

Социальная адаптация – процесс усвоения социально-психологических ролевых функций, приобретения людьми социально-психологического статуса. Со временем повышается общая возможность личностной адаптации.

Выделяют три вида адаптивности, представляющих собой психологическую основу личностной идентификации. В процессах социальной адаптации человек познает себя, выстраивает свое отношение к самому себе:

– внутренняя адаптивность представляет собой полную адаптацию личности, т. е. возникает перестройка систем и функциональных структур личности;

– внешняя адаптивность. Личность, не перестраиваясь внутренне, остается самодостаточной и сохраняет свое лицо (инструментальная адаптация личности);

– смешанная адаптивность представляет собой вид адаптивности, при которой личность отчасти приспосабливается к окружению, его ценностям и нормам, в то же время, сохраняя индивидуальность и свое «Я» [4].

Деадаптированность человека выражается в неумении адаптировать требования общества

к собственным потребностям. Деадаптированная личность не сможет отвечать требованиям, предъявляемым обществом, выполнять свою социальную роль [5].

Уровень социально-психологической адаптивности личности выражается в степени самореализации индивида, его расположенности и быстрой реакции на изменения окружающих условий, а также формировании позитивного отношения к социальным нормам.

Проанализировав полученные данные по результатам тестирования респондентов, были выявлены особенности ряда показателей личностной идентификации студентов Югорского государственного университета (табл. 1).

Большая часть измеряемых переменных находится в средненормативном коридоре, однако следует отметить значительный уровень разброса таких показателей по выборке в целом, о чем свидетельствует высокая оценка среднеквадратичного отклонения рассматриваемого признака. Показатели искренности–неискренности занижены.

Корреляционный анализ определил значения психологических переменных в фор-



мировании личностной идентификации молодых людей Тюменского Севера. Выявлена положительная корреляционная связь между дезадаптивностью и искренностью (0,14 при $p < 0,05$) и адаптивностью и неискренностью (0,12 при $p < 0,05$). Это означает, что в процессе личностной идентификации такие люди стремятся к общению с другими людьми именно тогда, когда испытывают страдания и предпочитают не раскрывать себя, когда вполне благополучны. Вероятно, это объясняется тем, что человек, находясь в подавленном и стрессовом состоянии, желает получить поддержку и сострадание со стороны других людей. Ему трудно прожить тяжелые моменты самостоятельно, внутри себя, хочется выплеснуть эмоции наружу, получить внимание, одобрение и положительные эмоции от других. В случае, когда человек чувствует себя удовлетворительно, находясь в комфортном и спокойном ритме жизни, у него нет острой нехватки положительных эмоций и внимания. Он проживает этот момент без эмоциональной нужды по общению с другими людьми. В целом положительная статистически значимая связь дезадаптивности с искренностью свидетельствует о психологической проблеме идентификации личности студентов Севера и связана с необходимостью выбора между социальной открытостью и закрытостью отношений, между искренностью и неискренностью в отношениях с другими людьми и самими с собой.

Адаптивные испытуемые в процессе личностной идентификации склонны принимать себя (0,18 при $p < 0,05$), принимать других (0,23 при $p < 0,05$), испытывать состояние эмоционального комфорта (0,16 при $p < 0,05$), демонстрировать внутренний контроль (0,44 при $p < 0,05$), доминирование (0,38 при $p < 0,05$). Дезадаптивные склонны не принимать себя (0,22 при $p < 0,05$), не принимать других (0,49 при $p < 0,05$), испытывать состояние эмоционального дискомфорта (0,57 при $p < 0,05$), демонстрировать внешний контроль (0,82 при $p < 0,05$), ведомость (0,70 при $p < 0,05$).

Это можно объяснить характером поведения личности разного уровня адаптивности и дезадаптивности. Адаптивные личности – это

открытые и коммуникабельные люди, положительно настроенные к окружающей их среде. Их склонность к принятию себя и других, к ощущению эмоционального комфорта вполне оправдана. Та же ситуация разворачивается и с дезадаптивными испытуемыми, которые в большей степени склоняются к неприятию себя и других, к демонстрации внешнего контроля, к переживанию эмоционального дискомфорта, к ведомости в противовес лидерству.

По результатам анализа была определена еще одна категория испытуемых. Это люди, склонные принимать себя, принимать других (0,40 при $p < 0,05$), испытывать эмоциональный комфорт (0,41 при $p < 0,05$), демонстрировать внутренний контроль (0,14 при $p < 0,05$). Они комфортно ощущают себя в этом мире. Их социально-психологическое состояние находится в норме. Это коммуникативные, активные, жизнерадостные личности.

Обратная ситуация с испытуемыми, склонными не принимать себя и не принимать других (0,66 при $p < 0,05$), испытывать эмоциональный дискомфорт (0,68 при $p < 0,05$), демонстрировать внешний контроль (0,20 при $p < 0,05$), а также быть ведомыми (0,16 при $p < 0,05$). Такие люди неизбежно будут сталкиваться с проблемами личностной идентификации.

Таблица 2.

Показатели социальной адаптивности–дезадаптивности испытуемых по группам (в стандартных единицах оценки)

Группы	Адаптивность	Дезадаптивность	Стандартное отклонение
1	113	76	23,8
2	80	105	7,9
3	136	69	17,5
4	194	58	9,1

Для удобства анализа полученных данных мы разделили испытуемых по национально-этническим признакам на 4 группы: 1 –



русские, украинцы, немцы (большая часть опрошенных, 219 чел.); 2 – малочисленные коренные народы севера (ханты, манси, ненцы составили 23 чел.); 3 – тюркские народности (татары, казахи, киргизы – 35 чел.); 4 – кавказские народы (28 чел.). Сравнения показателей социальной адаптивности–дезадаптивности испытуемых по рассматриваемым группам показаны в таблице 2.

Из таблицы 2 видно, что самый низкий показатель адаптивности и высокий – дезадаптивности имеют испытуемые второй группы – КМНС.

Следующей задачей нашего исследования было определение ряда особенностей и отличий между группами студентов разных национальностей.

Анализ результатов исследования показал, что люди разных национальностей отличаются друг от друга по всем исследуемым социально-психологическим показателям.

Наибольший уровень дискомфорта испытывают представители категории 1 (русские, украинцы, немцы), далее – малые коренные народы Севера, далее тюркские народы и наименьший дискомфорт испытывают представители кавказских народов (рис. 1).

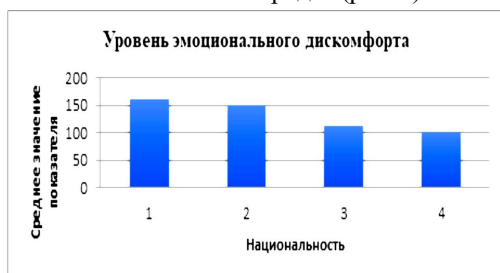


Рис. 1. Уровень «эмоционального дискомфорта» (компонент дезадаптации) как фактор формирования личностной идентификации.

Наибольший уровень принятия других демонстрируют представители кавказских народов, потом представители тюркских народов, далее представители малых коренных народов севера и наименее принимающие других – представители русских, украинцев, немцев. Наиболее принимающие себя представители кавказских народов, потом представители тюркских народов, далее – малые

коренные народы севера и наименее принимающие себя – представители русских, украинцев, немцев (рис. 2).



Рис. 2. Уровень показателей «принятия других и себя» как фактор формирования личностной идентификации.

Отличие прослеживается и по показателю неприятия себя. Наиболее непринимаящие себя – представители русских, украинцев, немцев; далее – представители малых коренных народов севера, затем – представители кавказских народов, и наименее непринимаящие себя – представители тюркских народов (рис. 3).



Рис. 3. Уровень «непринятия себя» как фактор формирования личностной идентификации.

Результаты нашего социально-психологического исследования свидетельствуют о значительных различиях между двумя группами народностей – 1 и 4. Первая группа, а именно: представители русских, украинцев, немцев, имеют, по сравнению с другими группами, имеет наименьшее значение в уровне принятия себя, других, к тому же уровень эмоционального дискомфорта у них выше, чем у остальных. Обратная ситуация с представителями кавказских народов, у которых имеется наибольшее значение показателей принятия себя, других и наименьший уровень дискомфорта среди всех респондентов. Однако все полученные значения находятся в



средненормативном коридоре оценок, поэтому нет оснований считать, что у представителей 1 группы имеются проблемы личностной и социальной идентификации. Представители народов Кавказа являются в определенной мере уникальными в психологическом и эмоциональном плане. Этнопсихологи отмечают, что народы Кавказа, существуя в особых природных, культурных и политических условиях, сформировали определенный психотип поведения и мышления [11]. Именно это отличает их от представителей других народов. Уровень личностной идентификации представителей кавказских народов, проживающих в северном регионе Тюменской области, выше, чем у представителей других народов. Динамика социализации личности у этих студентов будет протекать быстрее и легче, чем у других, и механизмы социализации имеют свою психологическую специфику [8]. В нашем исследовании специфику личностной идентификации этой группы студентов определяют высокие оценки показателей «принятие себя» и «принятие других», а также низкие оценки по показателям «эмоциональный дискомфорт» и «непринятие себя». Эти показатели определяют высокий уровень самодостаточности личности этой группы студентов и высокий уровень социального позиционирования в динамике личностной идентификации.

Что касается особенностей личностной идентификации студентов КМНС, то полученные результаты позволяют говорить о следующей психологической специфичности. Такую группу характеризуют пониженные оценки адаптивности и, наоборот, повышенные – дезадаптивности. Психологической основой такого факта, по-видимому, является особый образ жизни в период начальной (детской и подростковой) социализации в замкнутой социальной среде. Остальные изученные показатели личностной идентификации студентов коренных малочисленных народов Севера статистически не отличаются от показателей других групп испытуемых.

Итак, получены реальные фактологические данные, характеризующие содержание личностной идентификации и процесс ее формирования. Такими показателями являются

адаптивность и дезадаптивность, искренность–неискренность, принятие себя – непринятие себя, принятие других – непринятие других, которые статистически значимо связаны с показателями личностной идентификации.

Выявлены значимые различия особенностей личностной идентификации, связанной с национально-этнической принадлежностью респондентов в исследованной выборке. Наиболее высокие оценки по показателям «принятия себя и других» выявлены у представителей кавказских народов. Тогда как оценка отношения к самому себе («принятия себя») наиболее низкой является в первой группе – представителей немецко-славянской национально-этнической группы, а показатель «непринятие себя» – наиболее высоким среди представителей всех четырех групп. Высока оценка показателей «непринятие себя» характеризует и представителей коренных малочисленных народов Севера.

По показателям «эмоционального дискомфорта» (дезадаптации) в специфике содержания личностной идентификации наиболее низкие оценки имеют представители четвертой национально-этнической группы – кавказцы. Тогда как представители первой и второй групп имеют высокие оценки таких показателей. Эти различия свидетельствуют о различных путях и способах формирования личностной идентификации у представителей этих национально-этнических групп.

Личностная идентификация студентов КМНС специфична и ее динамика определяется скоростью изменения их социальной адаптивности–дезадаптивности.

По показателям отношений к самому себе значительно более высокий уровень характеризует испытуемых, первичная социализация которых проходила в культуре исламских норм и ценностей, конфессиональных отношений и этики. Такую группу испытуемых составили татары, казахи, киргизы и представители кавказской молодежи.

АННОТАЦИЯ

В статье эмпирически обоснована гипотеза о существовании особенностей личностной идентификации молодежи, проживающей в северных регионах. Исследованы группы молодежи различных этнических, нацио-



нальных групп, социализация которых осуществляется в регионах Севера и Арктической зоны Российской Федерации. Авторами выявлены значимые различия особенностей личностной идентификации, связанных с национально-этнической принадлежностью респондентов в исследованной выборке. Эти различия свидетельствуют о различных путях и способах формирования личностной идентификации у представителей этих национально-этнических групп.

Ключевые слова: социальная идентификация, молодежь, адаптивность, психика, жизненный план.

SUMMARY

The article empirically substantiates a hypothesis about the existence of features of personal identification of young people living in the Northern regions. The authors revealed significant differences in the characteristics of personal identification associated with the ethnicity of the respondents in the studied sample. These differences indicate different ways and means of the formation of personal identification in the representatives of these national-ethnic groups.

Key words: social identification, youth, adaptability, psyche, life plan.

ЛИТЕРАТУРА

1. Кон И. С. Социология молодежи // Краткий словарь по социологии. – М., 1988.
2. Ядов В. А. Социальная идентичность личности. – М., 1994. – 209 с.
3. Андросова А. В., Елизаров С. Г. Особенности личностной и социальной идентификации молодежных лидеров-организаторов в условиях образовательной среды // Ученые записки. Электронный научный журнал Курского государственного университета. – 2015. – 3 (35).
4. Крысько В. Г. Социальная психология: курс лекций. – 3-е изд. – М.: Омега-Л, 2006. – 352 с.
5. Иванова А. И. Социально-психологическая адаптация: классификация и механизмы. Вестник университета. – 2014. – № 9. – С. 255–259.
6. Эрикссон Э. Идентичность: юность и кризис. – М.: Прогресс, 1996. – 344 с.

7. Адаптация личности по опроснику СПА А. К. Осницкого [Электронный ресурс]. – URL: https://studopedia.ru/10_19850_adaptatsii-lichnosti-po-oprosniku-spa-akosnitskogo.html/

8. Naumenko O. N., Naumenko E. A. The Ob Ugrians-Muslims: Historical and Psychological Factors of the Islam Penetration in the Traditional Culture // Былые годы. Российский исторический журнал. – 2018. – Т. 49. – № 3. – С. 931–939.

9. Naumenko E. A., Naumenko O. N. Pedagogical Experience on Formation of Tolerant and Multicultural Consciousness of Students // European Journal of Contemporary Education. – 2016. – № 3 (17). – С. 335–343.

10. Савченков Ю. И., Шилов С. Н., Бардецкая Я. В. Особенности черт и структуры темперамента у юношей и девушек – представителей народов Кавказа (на примере студентов вузов г. Красноярска) // Журнал медико-биологических исследований. – 2017. – № 2. – С. 13–20.



И. С. Морозова, Е. А. Медведикова

УДК 159.9.07

ОТНОШЕНИЕ К НЕОПРЕДЕЛЕННОСТИ В СТРУКТУРЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ БЕЗОПАСНОСТИ ЛИЧНОСТИ СОТРУДНИКОВ ПРОМЫШЛЕННЫХ ПРЕДПРИЯТИЙ

Работа выполнена при финансовой поддержке РФФИ в рамках научно-исследовательского проекта 20-413-420003/21 р_а «Обеспечение безопасности труда и охраны здоровья сотрудников предприятий угольной промышленности Кузбасса: социально-психологические факторы, превентивные меры снижения рисков травматизма»

Изучение проблемы психологической безопасности личности как субъекта профес-



сиональной деятельности имеет достаточно богатую историю. О. В. Гончарова, проводя теоретический анализ понятия «психологическая безопасность личности», описывает ее через категории «целостность» «многомерность», «сложность», «своеобразие», «осознаваемость» [2, с. 6]. На основании сравнения данных различных исследователей автор утверждает, что психологическую безопасность личности следует рассматривать как многоуровневую систему, обладающую динамическими характеристиками, функционирующими с целью предотвращения негативного влияния внешних и внутренних факторов и обеспечивающую дееспособность личности ее обладателя.

И. А. Баева констатирует факт интегративности категории «психологическая безопасность», предлагая рассматривать ее как процесс, который характеризуется динамическими трансформациями, как состояние, обеспечивающее базовую защищенность личности, как свойство личности, описывающее степень защищенности от внешних негативных воздействий и внутренний ресурс сопротивляемости этим воздействиям [1, с. 14]. О. Н. Сошина заявляет о наличии внутренней способности личности к психологической безопасности [11, с. 105].

Нам импонирует позиция И. А. Баевой, которая указывает на необходимость учета сложного комплексного характера описываемого феномена, его структурности, динамичности изучаемых параметров.

Л. И. Шахова выделяет в структуре психологической безопасности такие компоненты, как защищенность, позитивное отношение к окружающей среде, субъективное благополучие [13, с. 59]. Автор подчеркивает, что наличие состояния психологической безопасности следует определять с позиции учета социально-психологических ресурсов, обеспечивающих снижение рисков негативных трансформаций личности.

Е. С. Слюсарева предлагает рассматривать в качестве ключевого компонента психологической безопасности эмоциональное благополучие субъекта инклюзивной образовательной среды [10, с. 93].

Согласно точке зрения Е. Ю. Закотновой и Г. С. Корытовой, увеличивается количество исследований, посвященных разработке проблем психологической безопасности не только на личностном, общественном и государственном уровнях, но и на профессиональном уровне [3, с. 13].

Опираясь на результаты исследований Т. С. Пухаревой, мы считаем возможным рассматривать психологическую безопасность в качестве личностного ресурса, выступающего источником функционирования человека в трудовой деятельности [7]. На основании данных, мы предлагаем рассматривать психологическую безопасность личности как систему параметров, характеризующуюся динамическими трансформациями [8, с. 161]. Мы согласны с точкой зрения Н. Л. Шлыковой, которая описывает проявления психологической безопасности субъекта в его адаптивности и готовности к принятию решений [14]. Утверждения автора о том, что составляющими психологической безопасности являются противоречия между ценностями (возможностями) субъекта и отраженными в сознании субъекта характеристиками реальной действительности, мы рассматриваем в качестве основания выделения в структуре психологической безопасности такой характеристики, как отношение к неопределенности.

Заслуживающей внимания считаем точку зрения М. А. Чаговой, которая отмечает, что деформированная потребность в психологической безопасности приводит к снижению удовлетворенности настоящим, к блокированию развития уверенности в будущем, снижению устойчивости к неблагоприятным воздействиям [12, с. 84]. Все это актуализирует задачу выработки устойчивого позитивного отношения к действию фактора неопределенности внешней и внутренней среды.

Нам близка позиция И. Н. Леонова, который объясняет факт обращения к понятию «неопределенность» в современной психологии наличием изменчивости социальных систем, обогащением опыта вовлеченности человека в социальные ситуации, в том числе связанные с профессиональной деятельностью [4, с. 43].



На основании проведенного контент-анализа R. W. Norton описывает категории, раскрывающие содержание данного феномена. К их числу автор относит множественность суждений, фрагментированность интерпретаций, вероятность возникновения, слабую структурированность, неосведомленность о сути, динамичность, противоречивость, непонятность [16].

А. Г. Матушанская и Б. С. Алишев предлагают рассматривать толерантность к неопределенности как психологический параметр, не сводимый ни к когнитивным, ни к аффективным компонентам психики, но одинаково часто проявляющийся и в той, и в другой сфере. Проявляется он не в чистом виде, а связываясь с другими глубинными переменными и образуя на «поверхности» психики разнообразные переходящие друг в друга комбинации [6, с. 32].

Цель: определить параметры психологической безопасности личности с различным отношением к неопределенности.

На сегодняшний день широкое разнообразие стрессовых факторов оказывают влияние на личность. Влияние стресса (ситуации неопределенности) оказывает негативное воздействие на человека, что провоцирует снижение эмоционального фона, выносливости и работоспособности, эффективности коммуникаций, ухудшение психологического здоровья личности, адаптации к условиям профессиональной деятельности в целом. В связи с этим возрастает потребность личности в выработке такого качества, как «толерантность к неопределенности», что позволит противостоять негативному воздействию стрессогенных факторов окружающей среды (профессиональной деятельности). Данная устойчивость к факторам внешнего воздействия определяет психологическую безопасность личности в условиях профессиональной деятельности. Психологическая безопасность личности обеспечивает целостность субъекта профессиональной деятельности. По сути феномен толерантности к неопределенности имеет разноплановый характер и является одним из критериев психологического (профессионального) здоровья личности. Изуче-

ние этого феномена имеет особое значение для профессиональной сферы (угольной отрасли), сопровождающейся высоким уровнем риска.

В своем исследовании мы изучали параметры психологической безопасности личности сотрудников промышленных предприятий. В эксперименте принимали участие 40 сотрудников. Были использованы эмпирические методы (тестирование):

1. Методика «Стиль саморегуляции поведения» В. И. Моросановой;
2. Опросник «Профессиональная временная перспектива будущего» Х. Цахера и М. Фрезе;
3. Самоактуализационный тест (САТ) Э. Шострома;
4. Опросник «Способы преодоления негативных ситуаций» С. С. Гончаровой;
5. Копинг-поведение в стрессовых ситуациях (адаптированный вариант методики «Coping Inventory for Stressful Situations»);
6. Тест жизнестойкости С. Мадди (адаптация Д. А. Леонтьева);
7. Опросник толерантности к неопределенности Д. МакЛейна (адаптация Е. Г. Луковицкой);
8. Опросник временной перспективы Ф. Зимбардо (адаптация А. Сырцова, Е. Соколова, О. Митина);
9. Опросник «Личностные факторы принятия решений» Т. В. Корниловой;
10. Новый опросник толерантности-интолерантности к неопределенности Т. В. Корниловой.

Используя корреляционный анализ, мы выявили взаимосвязи показателя толерантности к неопределенности со следующими личностными характеристиками, рассматриваемыми нами в качестве параметров психологической безопасности личности [7].

Толерантность к неопределенности положительно коррелирует с адекватностью принятия природы человека ($r = 0,22$), адекватностью самооценки ($r = 0,33$), готовностью к риску ($r = 0,30$). Полученные данные сопоставимы с мнением Е. Г. Луковицкой, утверждающей, что испытуемые, имеющие более высокий уровень толерантности к неопреде-



Таблица 1.

Средние значения параметров психологической безопасности личности сотрудников промышленных предприятий с различным отношением к неопределенности

Параметры	Средние значения		t-value	P
	Положительное отношение к неопределенности	Отрицательное отношение к неопределенности		
Методика «Стиль саморегуляции поведения» В. И. Моросановой				
Самостоятельность	5,85	4,50	2,33	0,03
Опросник «Профессиональная временная перспектива будущего» Х. Цахера и М. Фрезе				
Оставшееся время	21,20	16,10	2,64	0,01
Принятие агрессии	55,20	48,65	2,77	0,01
Опросник «Способы преодоления негативных ситуаций» С. С. Гончаровой				
Повышение самооценки	19,45	16,40	2,24	0,03
Копинг-поведение в стрессовых ситуациях				
Эмоционально-ориентированный копинг	39,35	47,15	-2,40	0,02
Тест жизнестойкости С. Мадди				
Вовлеченность	30,25	26,55	2,17	0,04
Контроль	30,75	26,95	2,37	0,02
Принятие риска	17,45	14,85	2,97	0,01
Опросник временной перспективы Ф. Зимбардо				
Позитивное прошлое	3,21	3,77	-2,58	0,01

ленности, характеризуются более высокой самооценкой и более низким показателем комплекса недостаточности, высоко оцениваются со стороны других, воспринимают неопределенную ситуацию как стимулирующую и менее эмоционально насыщенную [14].

Положительные взаимосвязи толерантности к неопределенности получены с такими показателями, как самостоятельность ($r=0,22$), восприятие будущего как наполненного событиями ($r=0,22$), вовлеченностью $r=0,25$), самоконтролем ($r=0,30$) и принятием риска ($r=0,30$). Сотрудники, интерпретирующие свое отношение к различным ситуациям как позитивное, воспринимают свое настоящее и будущее как оптимальное и приносящее положительные впечатления, видят свою собственную роль в происходящем и принимают ответственность за события, которые уже со-

стоялись или произойдут в будущем. Чем выше уровень толерантности к неопределенности, тем выше вовлеченность респондентов и субъективно оцениваемый контроль над происходящим. При этом корреляция с принятием риска позволяет прогнозировать склонность к рисковому поведению без должного внимания к процессу планирования и оценки последствий принятия решений.

Принятие агрессии положительно коррелирует с готовностью к неопределенности ($r=0,26$) и отрицательно коррелирует с межличностной интолерантностью к неопределенности ($r=-0,25$). Принимая проявления агрессивности, сотрудники осознают раздражение и гнев как приемлемое проявление человеческой психики, допускают вариативность собственного поведения, склонны совершать быстрее выбор стратегии принятия решения.



Положительная взаимосвязь толерантности к неопределенности выявлена с показателем «оставшееся время личности» ($r=0,22$), что свидетельствует о восприятии будущего как наполненного событиями. Данная интерпретация согласуется с наличием отрицательной взаимосвязи толерантности к неопределенности ($r = - 0,23$) с позитивным отношением к прошлому.

Средние значения параметров психологической безопасности личности сотрудников промышленных предприятий с различным отношением к неопределенности представлены в таблице 1.

Согласно полученным данным, испытуемые с положительным отношением к неопределенности имеют значимо выраженные показатели по параметру «самостоятельность» ($t=2,33, p < 0,05$). Сотрудники с положительным отношением к неопределенности демонстрируют не только готовность к риску, но и принятие последствий рискованного поведения, принимают самостоятельные решения и берут на себя ответственность за сделанный выбор. Испытуемые с отрицательным отношением к неопределенности постоянно испытывают трудность в коррекции программы поведения в необходимых ситуациях, находятся в состоянии нервно-психического напряжения. Находясь в состоянии переутомления, испытуемые демонстрируют смену настроения, потерю способности к продуктивной деятельности.

Согласно полученным данным испытуемые с положительным отношением к неопределенности имеют значимо выраженные показатели по параметру «оставшееся время личности» ($t = 2,64, p < 0,05$). Установлено, что обладание толерантностью к неопределенности способствует адекватному отражению окружающей действительности. Оставшееся время личности отражает отношение к будущему, восприятие будущего у таких людей наполнено событиями, они представляют временную ось с направленностью на будущее время. Человек воспринимает мир как совокупность возможностей достижения поставленной цели, стремится найти компромисс между собой и окружающим миром.

Испытуемые с отрицательным отношением к неопределенности в большей степени склонны воспринимать оставшееся время как стереотипное, обедненное событиями и не поддающееся контролю. Испытуемые с положительным отношением к неопределенности имеют значимо выраженные показатели по параметру «принятие агрессии» ($t = 2,77, p < 0,05$). Это проявляется в более выраженной способности человека принимать свое раздражение, гнев и агрессивность как естественное проявление человеческой природы.

Испытуемые с отрицательным отношением к неопределенности в большей степени склонны отрицать проявления собственной раздражительности и гневливости. Испытывая страх перед тем, что неопределенность может оказаться для них неразрешимой, они отказываются от такой деятельности, поскольку чувствуют себя в ней неуютно или даже панически, отрицая при этом свои переживания.

Испытуемые с положительным отношением к неопределенности имеют значимо выраженные показатели по параметру «повышение самооценки» ($t = 2,77, p < 0,05$). Высокие показатели свидетельствуют о том, что усилия человека, находящегося в стрессовой ситуации, направлены на повышение самооценки за счет акцента на прошлые успехи и достижения.

Испытуемые с отрицательным отношением к неопределенности в меньшей степени рассматривают свои достижения и успехи в качестве ресурса, демонстрируя неуверенность в том, что жизнь контролируема. Полученные результаты сопоставимы с данными, полученными в работе Е. В. Сараевой и С. Г. Николаева, посвященной изучению взаимосвязи толерантности к неопределенности и мотивации достижения на выборке студентов [15].

Согласно полученным данным, испытуемые с отрицательным отношением к неопределенности имеют значимо выраженные показатели по параметру «эмоционально-ориентированный копинг» ($t = -2,40, p < 0,05$). Испытуемые с отрицательным отношением к неопределенности демонстрируют поиск эмо-



циональной поддержки, самообвинение и уход в иллюзии. Они более тревожны, обладают более негативными глубинными установками в отношении собственного Я и окружающего мира, что и обуславливает непринятие ими условий неопределенности и риска.

Согласно полученным данным, испытуемые с положительным отношением к неопределенности имеют значимо выраженные показатели по параметру «вовлеченность» ($t = 2,17$, $p < 0,05$). Вовлеченность определяется как «убежденность в том, что вовлеченность в происходящее дает максимальный шанс найти нечто стоящее и интересное для личности». Человек с развитым компонентом вовлеченности получает удовольствие от собственной деятельности. Сотрудники промышленных предприятий с положительным отношением к неопределенности более успешны в условиях субъективной неопределенности и ситуации когнитивного конфликта, требующей принятия нового способа действия. Полученные результаты согласуются с данными, представленными в исследовании М. Н. Юртаевой [16].

Испытуемые с отрицательным отношением к неопределенности демонстрируют отсутствие убежденности в том, что вовлеченность в происходящее дает шанс найти нечто стоящее и интересное для самого себя, порождает чувство отвергнутости, ощущение себя «вне» жизни.

Согласно полученным данным испытуемые с положительным отношением к неопределенности имеют значимо выраженные показатели по параметру «контроль» ($t = 2,37$, $p < 0,05$). Сотрудники промышленных предприятий с положительным отношением к неопределенности демонстрируют убежденность в том, что борьба позволяет повлиять на результат происходящего, пусть даже это влияние не абсолютно и успех не гарантирован. Они ощущают ответственность за свой выбор, за свои действия.

Испытуемые с отрицательным отношением к неопределенности ощущают собственную беспомощность, отказываются от поиска адекватных решений и перекладывают вину за сложившуюся ситуацию на других.

Испытуемые с положительным отношением к неопределенности имеют значимо выраженные показатели по параметру «принятие риска» ($t = 2,97$, $p < 0,05$). Сотрудники промышленных предприятий с положительным отношением к неопределенности демонстрируют убежденность в том, что все то, что с ними случается, способствует развитию знаний, извлекаемых из опыта, неважно, позитивного или негативного. Человек, рассматривающий жизнь как способ приобретения опыта, готов действовать в отсутствие надежных гарантий успеха на свой страх и риск, считая стремление к простому комфорту и безопасности обедняющим жизнь личности.

Согласно полученным данным испытуемые с отрицательным отношением к неопределенности имеют значимо выраженные показатели по параметру «позитивное прошлое» ($t = -2,58$, $p < 0,05$). Сотрудники промышленных предприятий с отрицательным отношением к неопределенности стремятся описывать свое прошлое в теплых, сентиментальных тонах. Это проявляется в ностальгической позитивной реконструкции прошлого, оно представляется в радужном свете.

Таким образом, теоретический анализ проблемы, экспериментальные исследования и обобщение опыта показали, что отношение к неопределенности в структуре психологической безопасности личности сотрудников промышленных предприятий можно рассматривать в нескольких аспектах.

Понятие «отношение к неопределенности» сопоставимо с понятием «толерантность к неопределенности» и может рассматриваться в качестве личностного свойства, проявляющегося в способности человека принимать напряжение, которое возникает в ситуации двойственности, противостоять несвязности и противоречивости информации, а также как готовность принимать решения в условиях неопределенности.

Отношение к неопределенности, выступающая структурным компонентом психологической безопасности, взаимосвязано с личностными особенностями сотрудников промышленных предприятий.



Сотрудники промышленных предприятий с положительным отношением к неопределенности воспринимают мир как совокупность возможностей достижения поставленной цели, стремятся найти компромисс между собой и окружающим миром. Они более успешны в условиях субъективной неопределенности и ситуации когнитивного конфликта, требующей принятия нового способа действия, ощущают ответственность за свой выбор, за свои действия. Демонстрируют убежденность в том, что все то, что с ними случается, способствует развитию за счет знаний, извлекаемых из опыта, – неважно, позитивного или негативного. Рассматривают жизнь как способ приобретения опыта, готовы действовать в отсутствие надежных гарантий успеха на свой страх и риск.

Сотрудники промышленных предприятий с отрицательным отношением к неопределенности испытывают трудности в коррекции программы поведения, находятся в состоянии нервно-психического напряжения. Склонны воспринимать оставшееся время как стереотипное, обедненное событиями и не поддающееся контролю. Отрицают проявления собственной раздражительности и гневливости. Демонстрируют неуверенность в том, что жизнь контролируема, ищут эмоциональную поддержку, обладают более негативными глубинными установками в отношении собственного Я и окружающего мира. Ощущают собственную беспомощность, отказываются от поиска адекватных решений и перекладывают вину за сложившуюся ситуацию на других.

Полученные данные актуализируют проблему организации комплексной работы по формированию толерантности к неопределенности сотрудников посредством расширения репертуара стратегий реагирования в условиях специально организованного формирующего воздействия.

АННОТАЦИЯ

Статья посвящена изучению отношения к неопределенности сотрудников промышленных предприятий в контексте обеспечения безопасности труда на производстве. Дополнены представления о феномене психологи-

ческой безопасности личности. Определены особенности проявления психологической безопасности в различных видах деятельности, в том числе профессиональной. Обосновано рассмотрение отношения к неопределенности в качестве структурного компонента психологической безопасности личности. Определены параметры психологической безопасности личности с различным отношением к неопределенности.

Ключевые слова: психологическая безопасность, отношение к неопределенности, самостоятельность, вовлеченность, склонность к риску, сотрудники промышленных предприятий.

SUMMARY

The article is devoted to the study of the attitude to uncertainty of employees of industrial enterprises in the context of ensuring occupational safety at work. The concepts of the phenomenon of psychological security of the individual are supplemented. The features of the manifestation of psychological security in various types of activities, including professional ones, are determined. The article substantiates the consideration of the attitude to uncertainty as a structural component of the psychological security of the individual. The parameters of psychological security of a person with a different attitude to uncertainty are determined.

Key words: psychological safety, attitude to uncertainty, independence, involvement, propensity to take risks, employees of industrial enterprises.

ЛИТЕРАТУРА

1. Баева И. А. Психология безопасности как основа анализа экстремальной ситуации // Известия РГПУ им. А. И. Герцена. – 2012. – № 145. – С. 16–18.
2. Гончарова О. В. Психологическая безопасность личности в экстремальных условиях // Russian Journal of Education and Psychology. – 2014. – № 9 (41). – С. 3–12.
3. Закотнова Е. Ю., Корытова Г. С. Психологическая безопасность личности в образовательной среде высшего учебного заведения // Научно-педагогическое обозрение. Pedagogical Review. – 2016. – № 4 (14). – С. 13–17



4. Леонов И. Н. Толерантность к неопределенности как психологический феномен: история становления конструкта // Вестник Удмуртского университета. Серия «Философия. Психология. Педагогика». – 2014. – № 4. – С. 43–52.
5. Луковицкая Е. Г. Социально-психологическое значение толерантности к неопределенности: дисс. ... канд. психол. наук. – СПб., 1998. – 173 с.
6. Матушанская А. Г., Алишев Б. С. Толерантность к неопределенности и смежные психологические конструкты когнитивной психологии // Ученые записки Казанского университета. Серия Гуманитарные науки. – 2011. – № 5. – С. 25–33
7. Медовикова Е. А., Морозова И. С., Каргина А. Е. Предикторы психологической безопасности личности в условиях профессиональной среды // Известия Балтийской государственной академии рыбопромыслового флота: психологические науки (теория и методика профессионального образования). – 2020. – № 2 (52). – С. 161–167.
8. Пухарева Т. С. Психологическая безопасность и ее роль в профессиональном развитии личности // Психолог. – 2016. – № 2. – С. 9–19.
9. Сараева Е. В., Николаев С. Г. Связь толерантности к неопределенности и мотивации достижения // Вестник Вятского государственного университета. – 2014. – № 7. – С. 129–134
10. Слюсарева Е. С., Зубарева Т. М. Психолого-педагогическое сопровождение психологической безопасности субъектов инклюзивной образовательной среды // Кант. – 2018. – № 1 (26). – С. 89–93.
11. Сошина О. Н. Концептуальный подход к экологии психологической помощи: личностно-психологическая безопасность в работе с посттравматическим стрессовым расстройством // Научно-аналитический журнал «Вестник Санкт-Петербургского университета Государственной противопожарной службы МЧС России». – 2012. – № 4. – С. 105–108.
12. Чагова М. А. История и современное развитие проблемы толерантности к неопределенности в психологической науке // РЕМ: Psychology. Educology. Medicine. – 2014. – № 1. – С. 77–87
13. Шахова Л. И. Исследование структуры психологической безопасности младших школьников, учащихся кадетских классов // Известия РГПУ им. А. И. Герцена. – 2015. – № 178. – С. 58–63.-
14. Шлыкова Н. Л., Львов В. М. Проблемы психологической безопасности личности // Социальный психолог. – 2002. – № 2. – С. 62–69.
15. Юртаева М. Н. Исследование когнитивных и личностных особенностей толерантности к неопределенности // Образование и наука. – 2010. – № 8. – С. 71–79.
16. Norton R. W. Measure of ambiguity tolerance // Journal of Personality Assessment. – 1975. – Vol. 39 (6). – P. 607–619.



Я. Г. Залевская

УДК 159.923.2

СОЦИАЛЬНОЕ Я КАК ФАКТОР УСПЕШНОЙ АДАПТАЦИИ БУДУЩИХ ПСИХОЛОГОВ К ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Качество подготовки специалистов психологического профиля не ограничивается формированием у них знаний, умений и навыков, непосредственно связанных с их профессиональной деятельностью. Современное образование должно обеспечивать потребность будущих психологов в развитии личностных качеств, которые позволят им успешно оказывать психологическую помощь.

Социальные и технические изменения в современном мире приводят к необходимости формирования у будущих специалистов



таких качеств, как адаптивность, гибкость в поведении и умение анализировать процессы, происходящие в обществе. Включение человека в профессиональную деятельность сопровождается напряжением его адаптационных ресурсов. Адаптация будущих психологов к их профессиональной деятельности – сложный процесс, предполагающий установление взаимодействия личности и профессиональной среды, вхождение в которую будет способствовать, с одной стороны, освоению требований профессиональной деятельности и окружения, а с другой – раскрытию субъектного потенциала специалиста и становлению его индивидуальности. Последнее тесно связано с феноменом Я-концепции и его аспектами [2] (физическое Я, социальное Я, умственное Я, эмоциональное Я и др.). В нашем исследовании мы делаем акцент на социальном Я, так как именно этот психологический конструкт позволяет человеку осознавать и оценивать себя в процессе межличностного взаимодействия, что особенно необходимо в профессиональной деятельности психолога.

Исследование социального Я нашло отражение в трудах представителей разных направлений психологии. Функционализм: вопросы множественности социального Я (У. Джеймс). Психодинамическое направление: исследование социального содержания личности через идентификацию с родителями (З. Фрейд), социальный характер (Э. Фромм). Гуманистическая психология: изучение социального Я как установка личности на себя (Р. Бернс), анализ динамики социального Я (И. Гофман, Т. Мак-Партланд), определение особенностей формирования социального Я через взаимодействия со значимыми близкими (М. Кун, Дж. Мид). Когнитивная психология: исследование социального Я в контексте межгруппового общения и регуляции ролевого поведения (Г. Брейкуэлл, М. Ярмовиц).

Однако, несмотря на научный интерес, исследований, посвященных проблеме социального Я как фактору успешной адаптации личности к профессиональной деятельности, недостаточно.

Целью статьи является исследование особенностей социального Я как фактора успешной адаптации будущих психологов к профессиональной деятельности.

В Оксфордском толковом словаре по психологии социальное Я представлено как «общий термин, отражающий некоторые аспекты взаимодействия общества и личности, а именно: аспекты Я человека, которые в значительной степени определяются социальными ценностями и влиянием общества; аспекты Я, которые легко воспринимаются другими людьми в социальных взаимодействиях; те компоненты личности, которые индивид считает важными в социальных взаимодействиях; общие характеристики Я, которые, как считает индивид, воспринимаются другими» [8, с. 312].

В зарубежной психологической литературе представлено достаточное количество работ, посвященных вопросам роли социального Я в структуре Я-концепции, выявлены основные психологические механизмы его формирования и развития, изучено динамическое взаимодействие социального и индивидуального в развитии личности. В отечественной психологии социальное Я изучалось в контексте следующих феноменов: Я-концепции (В. С. Агапов, И. В. Барышникова, А. В. Ивашенко, А. А. Налчаджян), самосознания (К. А. Абульханова, В. С. Мухина, С. Р. Пантеев, С. Л. Рубинштейн, В. В. Столин), образа Я (В. С. Аванесов, А. А. Бодалев, И. С. Кон, В. А. Петровский), социальной идентичности (Г. М. Андреева) и др. Динамика формирования и развития социального Я представлена в работах Ф. И. Барских, В. И. Слободчикова, Е. О. Труфанова, А. В. Шувалова, Е. В. Якимова.

Феномен социального Я широко представлен в концепции ролевого поведения Дж. Мида и Т. Парсонса, согласно которой каждая личность способна реализовать определенную поведенческую модель исходя из социальных условий, ожиданий и требований общества [1]. Социальное Я зависимо от общественного Мы и нередко ставит его интересы и нужды выше собственных. Однако при этом социальное Я имеет сознательный



характер, предполагает способность анализировать свои и чужие поступки, принимать на их основе решения и прогнозировать результаты.

Цифровизация общества, возрастающая популярность цифровых средств коммуникации неизменно трансформируют характер взаимоотношений между людьми. Виртуализация общения приводит к трудностям в создании сложных образов других людей и саморефлексии в процессе общения. С одной стороны, цифровая среда предоставляет информацию, которую не надо анализировать, систематизировать и обобщать, с другой – происходит повышение требований к уровню знаний и навыков специалистов, а настоящий этап развития общества характеризуется потребностью в новых видах профессиональной деятельности, более актуальных и перспективных. Так, в последнее время все большую актуальность в профессиональной деятельности психолога приобретает консультирование с использованием средств видеосвязи (Skype и др.) и мессенджеров (WhatsApp, Telegram и др.).

Проблема адаптации относится к междисциплинарным проблемам и в широком смысле трактуется как «взаимодействие живых организмов и окружающей среды, приводящее к наилучшему их приспособлению к жизнедеятельности» [4, с. 255]. В психологии адаптация представляет «процесс усвоения социально-психологических ролевых функций и приобретения социально-психологического статуса, который повышает уровень адаптированности личности» [4, с. 256].

Наряду с адаптацией распространен термин «адаптационные ресурсы личности», которые С. А. Ларионова трактует как «ряд психологических и индивидуальных характеристик, которые определяют степень социально-психологической адаптированности индивида в конкретных социальных условиях» [5, с. 89]. К ним автор относит следующие психологические особенности: направленность личности, самопринятие, рефлексивность, эмпатию, волевой контроль над импульсами, аффектом, побуждениями, свойства интеллек-

та, наличие чувства юмора, позитивное отношение к парадоксам.

Профессиональная адаптация – это длительный процесс, заключающийся в переходе от ситуации владения знаниями к их применению в практической деятельности, иными словами – это переход от профессиональной подготовки к профессиональной деятельности. Профессиональная адаптация нередко вызывает чрезмерное напряжение адаптационного потенциала личности и создает трудности в создании профессионального образа Я. Переживание молодым специалистом процесса профессиональной адаптации, как отмечает Э.Ф. Зеер [2], сопряжено с прохождением ряда кризисов: кризис профессиональных ожиданий, кризис профессионального роста и др., течение которых может осложняться низким уровнем самопринятия, неуверенностью в себе в процессе межличностного общения, дисгармоничным образом Я, и, напротив, развитие социального Я позволит успешно пройти этап профессиональной адаптации и разрешать возникающие профессиональные кризисы.

Для изучения особенностей социального Я как фактора успешной адаптации будущих психологов к профессиональной деятельности было проведено исследование на базе Гуманитарно-педагогической академии (филиал) ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет им. В. И. Вернадского» в г. Ялте. Участниками исследования выступили 64 обучающихся по направлению подготовки 37.03.01 и 37.04.01 Психология. Для экспериментальной части исследования были взяты методики «Способы совладающего поведения» Р. Лазаруса и «Опросник социально-психологической адаптации» К. Роджерса и Р. Даймонда.

Методика «Способы совладающего поведения» Р. Лазаруса (в адаптации Л. И. Вассермана и др.) [6] направлена на изучение копинг-механизмов и способов преодоления жизненных трудностей. Совладающее поведение представляет собой целенаправленную социальную активность, направленную на преодоление жизненных трудностей, стресса



или минимизацию их последствий. У каждого человека есть определенный набор стратегий поведения в той или иной трудной ситуации. Эффективность стратегии зависит от особенностей ситуации и имеющихся личностных ресурсов.

«Опросник социально-психологической адаптации» (в адаптации Т. В. Снегиревой) К. Роджерса и Р. Даймонда [7] предназначен для определения особенностей адаптационного потенциала личности. В основу методики положена модель отношений человека с социальным окружением и с самим собой, опирающаяся на социальные качества и характеристики.

По методике «Способы совладающего поведения» были получены следующие результаты. Шкала «конфронтация» отражает стратегию поведения, предполагающую активные действия по решению сложившейся ситуации, либо переживание связанных с ней эмоций. Актуализация этой стратегии отмечается у 8 % респондентов, что говорит об их способности противостоять стрессогенному воздействию. Среди негативных сторон стратегии отмечается склонность к враждебности, импульсивности, наличие трудностей планирования и прогнозирования результатов.

Стратегия «дистанцирования» ярко выражена у 15 % опрошенных, что говорит о склонности минимизировать значимость возникшей проблемы и степень эмоциональной вовлеченности. Этим обучающимся свойственно проявление механизмов психологической защиты и защитного поведения (рационализация, обесценивание, отрицание, юмор и др.).

По шкале «самоконтроль» высокие показатели представлены у 31 % обучающихся – преодоление негативных переживаний за счет целенаправленного сдерживания эмоций, стремление к самообладанию и высокому контролю поведения.

Стратегия «поиск социальной поддержки» характеризуется актуализацией потребности во внешних ресурсах (эмоциональная и действенная поддержка окружающих, привлечение информационных ресурсов). Среди

негативных проявлений стратегии необходимо отметить тенденцию к зависимой позиции от мнения партнера и обесценивание собственного мнения. Указанная стратегия актуализирована у 11 % респондентов.

Высоких показателей по шкалам «принятие ответственности» и «бегство–избегание» у респондентов не выявлено, что говорит о понимании личной роли в возникновении актуальных проблем, отсутствии необоснованной самокритики, самообвинения и неконструктивных форм поведения в нетипичных ситуациях.

Стратегия «планирование решения проблемы» выражена у 18 % респондентов, что говорит о способности глубокого анализа сложившейся ситуации, поиске оптимальной стратегии решения проблемы с учетом имеющихся ресурсов, развитии навыка прогнозирования ситуации.

У 26 % респондентов отмечены высокие значения по шкале «положительная переоценка». Преобладание этой стратегии поведения у респондентов предполагает преодоление жизненных трудностей посредством приемов анализа, переосмысления и использование их как стимула для личностного развития.

Таким образом, среди будущих психологов преобладают такие стратегии совладающего поведения, как самоконтроль и положительная переоценка. Эти стратегии относятся к адаптивным и предполагают конструктивное разрешение проблемных ситуаций и жизненных трудностей. Среди представленных авторами методики копинг-стратегий у опрошенных отсутствует преобладание стратегий бегство–избегание и принятие ответственности, что положительно влияет на Я-концепцию будущих психологов в целом и социальное Я в частности, так как указанные стратегии тесно связаны с такими качествами, как неудовлетворенность собой, чувство вины, самообвинение и др.

Средние показатели по «Опроснику социально-психологической адаптации» позволили определить основные тенденции выборки в области интегральных показателей адап-



тивности и социального Я. Средние показатели по шкале «адаптация» (71 %) свидетельствуют о высоком уровне адаптивного потенциала обучающихся к изменяющимся условиям жизни и требованиям общества, открытости к новому опыту, что позволит успешно проявить себя с первого этапа профессиональной деятельности.

Показатели по шкале «прятие других» (64 %) говорят об умеренной потребности обучающихся в общении, взаимодействии и совместной деятельности, а также умении уважительно относиться к любым проявлениям других людей, что особенно важно в профессиональной деятельности психолога.

Шкала «самопрятие» отражает результат самооценки личности, определяет степень удовлетворенности личности своими качествами. У обучающихся этот показатель составляет 60 %, что указывает на адекватность самооценки и, как следствие, принятие себя таким, какой есть. По шкале «эмоциональный комфорт» респонденты демонстрируют средний уровень (56 %), что свидетельствует об отсутствии эмоционального дискомфорта и тревожности, готовности к социальным контактам, а также о положительном эмоциональном отношении к происходящей действительности.

Шкала «интернальность» представляет локус контроля (внутренний или внешний) как способность брать или перекладывать на других ответственность за свои решения, действия и события, происходящие в жизни. В выборке преобладает интернальный (внутренний) локус контроля, на что указывает средний показатель по шкале (66 %). По шкале «доминирование» был получен показатель 54 %, что свидетельствует о среднем уровне лидерских качеств и стремлении брать ответственность в ситуациях межличностного взаимодействия.

Таким образом, в выборке будущих психологов согласно «Опроснику социально-психологической адаптации» получены высокие результаты по интегральным показателям адаптивности и социального Я: адаптивность, интернальность, прятие других, самоприя-

тие, что позволит будущим психологам проявлять навыки конструктивного межличностного взаимодействия в профессиональной деятельности, успешно справляться с трудностями, связанными с началом профессионального пути.

Социальное Я – это важнейший аспект Я-концепции личности, который отражает особенности взаимодействия личности и общества, а также связанные с этим взаимодействием личностные качества. Для профессиональной деятельности психолога необходимо развитие социального Я, которое позволит раскрыть индивидуальность и потенциал специалиста в контексте профессионального взаимодействия с клиентами, коллегами или руководством. Проведенное исследование показывает, что в выборке будущих психологов преобладает положительный образ социального Я, который характеризуется готовностью к социальным контактам, саморефлексией в области социального взаимодействия, отсутствием необоснованной самокритики, самообвинения, переживаний чувства вины и неудовлетворенности собой. Среди стратегий совладающего поведения преобладающими выступают самоконтроль и положительная переоценка, что свидетельствует о высоком адаптивном потенциале будущих психологов и направленности на конструктивное разрешение трудностей в личной или профессиональной сфере.

АННОТАЦИЯ

Исследование посвящено феномену социального Я как фактору успешной адаптации будущих психологов к профессиональной деятельности. Социальное Я определено как многообразие компонентов взаимодействия индивида и общества, среди которых личностные качества, воспринимаемые другими в процессе взаимодействия; компоненты личности, формируемые посредством ценностей общества; личностные характеристики, которые субъект оценивает как значимые в социальных взаимодействиях и др. Профессия психолога относится к типу профессий «человек-человек» и предъявляет требования к специалисту обладать навыками кон-



структивного межличностного взаимодействия, а потому успех адаптации будущих психологов к профессиональной деятельности во многом зависит от особенностей развития социального Я.

Ключевые слова: Я-концепция, структура Я-концепции, социальное Я, адаптация к профессиональной деятельности, профессиональная подготовка будущих психологов.

SUMMARY

The study is devoted to the phenomenon of social Self as a factor future psychologists' successful adaptation to professional activities. Social Self is presented as a variety of interaction components between individual and society, among them: personality traits perceived by others in process of interpersonal interaction; personality components formed through social values; personal characteristics that subject assesses as significant in social interactions, etc. Profession of a psychologist belongs to type of «person-to-person» professions and requires a specialist to have skills of constructive interpersonal interaction, and therefore success of future psychologists' adaptation to professional activities largely depends on features of social Self development.

Key words: Self-concept, structure of Self-concept, social Self, adaptation to professional activity, professional training of future psychologists.

ЛИТЕРАТУРА

1. Американская социологическая мысль / под ред. В. И. Добренкова. – М.: Изд-во МГУ, 1994. – 495 с.
2. Бернс Р. Развитие Я-концепции и воспитание. – М.: Прогресс, 2010. – 263 с.
3. Зеер Э. Ф. Концепция профессионального развития человека в системе непрерывного образования // Педагогическое образование в России. – 2012. – № 5. – С. 122–127.
4. Иванова А. И. Социально-психологическая адаптация: классификация и механизмы // Вестник ГУУ. – 2014. – № 9. – С. 255–259.
5. Ларионова С. А. Социально-психологическая адаптация личности: теоретическая модель и диагностика. – Белгород, 2002. – 198 с.

6. Методика для психологической диагностики способов совладания со стрессовыми и проблемными для личности ситуациями: пособие для врачей и медицинских психологов. – СПб.: НИПНИ им. Бехтерева, 2009. – 39 с.

7. Практическая психодиагностика. Методики и тесты: учебное пособие. – Самара: Издательский дом «БАХРАХ». – 1998. – 672 с.

8. Colman A. M. A Dictionary of Psychology (4th ed.). – Oxford: Oxford University Press, 2015. – 896 p.





ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ



Е. М. Захарова, С. М. Берникова,
М. Ю. Сомова

УДК 37.373

ПРОФИЛАКТИКА АГРЕССИВНОГО ПОВЕДЕНИЯ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ В ДЕТСКОМ САДУ

В XXI веке проблема детской агрессивности обострилась. Это связано с недостатком внимания к детям со стороны родителей, занятых большую часть дня трудовой деятельностью; ростом семейного неблагополучия; распространением компьютерных игр, содержащих сцены стрельбы и уничтожения противника; увеличением времени пребывания в виртуальном пространстве; появлением в супермаркетах разнообразного красочного игрушечного оружия и др.

Дошкольный возраст – это период, когда закладывается фундамент будущей личности, формируются основные представления о мире, о поведении людей, ценностные ориентации [15]. Агрессивное поведение – одно из самых распространенных нарушений у дошкольников, так как именно таким способом ребенок может быстро получить желаемое. Агрессивное поведение способствует формированию у ребенка тревожности и низкой самооценки. По мере взросления агрессивность будет способствовать возникновению у человека проблем в общении, формированию негативного, а возможно и асоциального поведения [11]. В исследованиях А. А. Реан обнаружена зависимость между агрессивностью детей в 5–7 лет и совершением взрослыми людьми преступных действий [9]. Поэтому необходимо заниматься профилактикой агрессивного поведения уже в старшем дошкольном возрасте.

Дошкольные образовательные учреждения имеют большие возможности по формированию и развитию личности ребенка. ФГОС дошкольного образования предусматривает



образовательную область «Социально-коммуникативное развитие», задачами которой являются в том числе привитие детям моральных и нравственных норм и ценностей; саморегуляция собственных действий [14]. В связи с вышеизложенным рассматриваемая проблема является актуальной.

Цель нашей опытно-экспериментальной работы заключалась в диагностике агрессивности у воспитанников детского сада, разработке и апробации профилактической программы. Задачи состояли в анализе соответствующей проблематике литературы; подборе диагностических методик определения агрессивности и их применении; разработке и апробации профилактической программы, направленной на снижение агрессивных проявлений у дошкольников.

В исследовании применялись классические методы: анализ литературных источников, обобщение, сравнение, наблюдение, беседа, анкетирование, педагогический эксперимент, статистические методы. Теоретико-методологической базой явились труды таких ученых, как Р. Бэрон, С. А. Колосова, Д. Ричардсон, А. А. Романов, Т. Г. Румянцева, В. И. Гарбузов, Э. Г. Эйдемиллер, Л. М. Семенюк, Т. П. Смирнова и др.

По оценкам педагогических работников и родителей в их воспитательной работе одной из сложных задач является взаимодействие с агрессивными детьми, поведение которых провоцирует конфликты, ссоры, обиды между взрослыми и детьми, а также между сверстниками. В современной психологии накоплен определенный опыт исследования агрессивного поведения детей.

Агрессивность многими учеными рассматривается как нанесение любого ущерба (физического или психического) другому человеку. С. Н. Ениколопов добавляет, что агрессивное поведение противоречит общественным нормам, причиняет физический и психический дискомфорт: переживания, напряженность, страх [3].

Многие ученые изучали природу детской агрессивности. По мнению З. Фрейда, агрессия берет начало из врожденных, инстинк-

тивных сил и проявляется как защитный механизм при тревоге и страхе [16]. Австрийский биолог К. Лоренц полагал, что агрессия порождается инстинктом борьбы за существование, при этом любовь, дружеские взаимоотношения, родственные чувства способны подавлять агрессивное поведение [5]. А. Бандура полагал, что ребенок учится агрессивному поведению, перенимая его у других людей и подражая им [1].

Отечественные ученые среди наиболее часто встречающихся причин детской агрессивности выделяют следующие: проявление родителями чрезмерной строгости в воспитании ребенка; гиперопеку и потакание капризам; пример агрессивного поведения со стороны родителей; неблагополучную семью; привлечение внимания; стремление добиться желаемого любыми способами; стремление к лидерству, превосходству; защитные реакции; стрессы; биологические причины: наследственную предрасположенность, особенности нервной системы, гормональные нарушения, темперамент [10].

Формы выражения агрессии у старших дошкольников многообразны: от прямой и косвенной вербальной агрессии до физического воздействия на других детей и даже взрослых. По мнению А. В. Першина и Т. В. Першиной, агрессивные дети воспринимают других сверстников не как друзей, а как противников, с которыми нужно бороться. В старшем дошкольном возрасте (5–7 лет) наиболее агрессивно ведут себя мальчики. Даже один или два таких ребенка могут будоражить всю группу и провоцировать нервозность других детей, воспитателей и родителей [8].

Е. О. Смирнова выделила три группы агрессивных детей: импульсивно-демонстративного типа (хотят привлечь к себе внимание любым способом); нормативно-инструментального (добиваются желаемого с помощью слабого физического воздействия); целенаправленно-враждебного типа (сознательно используют сильное физическое воздействие) [13].

Дошкольный период является оптимальным для профилактики детской агрессивности



сти. Профилактика агрессивного поведения – это комплекс упреждающих мер, направленных на предотвращение нежелательного поведения. Основными задачами профилактической работы с агрессивными дошкольниками в ДОУ являются устранение причин агрессивного поведения; обучение способам саморегуляции поведения; формирование эмпатии и доверия; формирование чувства общности со сверстниками, снятие внешних проявлений агрессии, обучение приемлемым способам выражения гнева; оказание помощи ребенку в налаживании коммуникации со сверстниками; обучение способам разрешения конфликтов; работа с родителями [12].

По данным А. А. Костюниной, традиционные методы формирования сознания личности малоэффективны в работе с агрессивными детьми, метод соревнования вообще может спровоцировать вспышку гнева. Наиболее эффективными методами и формами профилактики являются игровая деятельность, в том числе ролевые игры; релаксационные упражнения; аутотренинг и др. [4].

В ходе исследования нами была разработана программа профилактики агрессивного поведения старших дошкольников в МКДОУ «Просветский детский сад № 1» Кетовского района Курганской области. Педагогическими условиями реализации программы явились взаимодействие администрации и специалистов учреждения, психолога, родителей; совершенствование профессиональных компетенций воспитателей при проведении профилактических мероприятий в условиях воспитательного процесса в ДОУ.

На основе системного подхода был сформирован комплекс способов взаимодействия специалистов с детьми. Основными методами выступили игровая терапия, проективное рисование, музыкальная и танцевальная терапия, сказкотерапия, релаксация. Профилактическая работа была организована в разных формах: групповая, коллективная, работа в парах, индивидуальные занятия. Основными средствами явились игрушки, настольные игры, раздаточный материал, книги, методические пособия, музыкальные записи. спосо-

бы профилактического взаимодействия были направлены на снятие напряжения у детей, страха перед окружающими, эмоционального напряжения, на повышение самооценки, коррекцию нарушений поведения, создание дружественных отношений в группе, развитие коммуникативных навыков, совершенствование взаимоотношений детей с окружающим миром.

Профилактическая программа состояла из нескольких блоков: диагностический, консультативный, организационно-методический, учебно-воспитательный. Диагностический блок включал первичную, промежуточную, контрольную диагностику уровня агрессивности детей, а также анкетирование родителей.

Консультативный блок был представлен консультациями детей, родителей, специалистов детского сада, которые проводили воспитатели и педагог-психолог, а также оформлением информационных стендов для родителей и проведением мастер-классов для воспитателей. Во время родительских собраний был проведен «Педагогический лекторий» (4 часа). На занятиях с родителями обсуждались такие темы, как методы коррекции и профилактики отклоняющегося поведения, вредных привычек, агрессии у детей; возрастные особенности психического и физического развития детей, способы оценки уровня и гармоничности развития [6, с. 34–38]. Тематика лектория была направлена на просвещение родителей, так как детское благополучие, прежде всего, зависит от психологического комфорта в семье, а также от создания здоровьесберегающей среды в учреждении [2]. Мастер-классы для воспитателей включали практические занятия по изучению методов диагностики детской агрессивности; по освоению профилактических игр и упражнений; по повышению культуры общения с детьми и родителями, способствующей созданию благоприятного психологического климата в группе, для которого, в первую очередь, важны доверительные отношения, базирующиеся на искренности, человечности, душевной открытости педагогов [7].

Организационно-методический блок включал составление планов профилактической



работы; написание характеристик и рекомендаций для родителей и педагогов; анализ, оформление результатов диагностики; ведение отчетной документации.

Учебно-воспитательный блок был представлен тематическим планом и методическими разработками занятий с детьми старшего дошкольного возраста, такими как «Знакомство», «Улыбка», «Добрый друг», «Двойник», «Дружба», «Волшебная игра», «Выплеск», «Мы – дружная группа». На каждом занятии детям было предложено выполнение 4–5 упражнений, таких как «Я очень хороший», «Мое настроение», «Подари улыбку», «Попроси игрушку», «Зеркало», «Добрый зверь», «Танец свободы», «Комплименты», «Наша дружная группа» и др. В организации и проведении занятий принимали участие воспитатели группы, руководитель изобразительности, музыкальный руководитель, инструктор по физической культуре, психолог.

Субъектами психолого-педагогического исследования, стали 17 детей (5–7 лет) группы «Звездочка» МКДОУ «Просветский детский сад № 1» Кетовского района Курганской области. Разновозрастной состав группы обусловлен спецификой поселкового детского сада.

В ходе экспериментальной работы нами была осуществлена диагностика агрессивности дошкольников на констатирующем и формирующем (после внедрения профилактической программы) этапах эксперимента. Для диагностики мы выбрали следующие методики: анкетный опрос родителей (Г. П. Лаврентьева и Т. М. Титаренко); графическая методика «Кактус» (М. А. Панфиловой); методика: «Я и телевизор» В. Д. Пурина; методика «Несуществующее животное». Рассмотрим результаты диагностики.

Сравнительный анализ результатов диагностики по анкетному опросу Г. П. Лаврентьевой и Т. М. Титаренко (рис. 1) показал положительную динамику после апробации профилактической программы: повышенный уровень агрессивности отсутствовал, то есть количество таких детей уменьшилось на 6 %, количество дошкольников с высоким уровнем

агрессивности уменьшилось с 12 % до 6 %; со средним уровнем – увеличилось с 18 % до 24 %, с низким – увеличилось с 64 % до 70 %. То есть, по оценкам родителей агрессивность у проблемных детей снизилась.

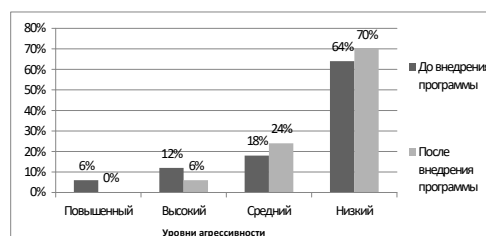


Рис. 1. Динамика уровня агрессивности детей (по методике Г. П. Лаврентьевой и Т. М. Титаренко)

Сравнительный анализ данных диагностики по методике «Кактус» (М. А. Панфиловой) (рис. 2) выявил уменьшение количества детей с повышенным уровнем агрессивности на 12 % после профилактической программы; а также увеличение количества детей со средним уровнем – на 12 %; количество воспитанников с высоким и низким уровнем осталось прежним (6 % и 82 % соответственно).

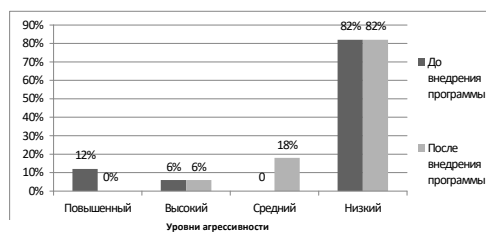


Рис. 2. Динамика уровня агрессивности детей (по методике «Кактус»)

Сравнительный анализ результатов диагностики по методике «Я и телевизор» В. Д. Пурина (рис. 3) после апробации профилактической программы выявил отсутствие повышенного и высокого уровня агрессивности, то есть количество детей с повышенным уровнем уменьшилось на 6 %, количество детей с высоким уровнем уменьшилось на 18 %; количество детей со средним уровнем увеличилось на 6 % (с 12 % до 18 %), с низким уровнем – возросло на 18 % (с 64 % до 82 %).

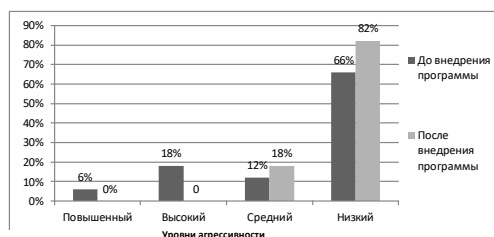


Рис. 3. Динамика уровня агрессивности детей (по методике «Я и телевизор»)

Анализ результатов диагностики по методике «Несуществующее животное» С. Л. Колосовой (рис. 4) после апробации профилактической программы также выявил отсутствие повышенного и высокого уровня агрессивности, то есть количество детей с повышенным уровнем уменьшилось на 6 %, с высоким уровнем – уменьшилось на 12 %; количество детей со средним уровнем увеличилось на 18 % (с 6 % до 24 %); с низким – осталось без изменений (76 %).

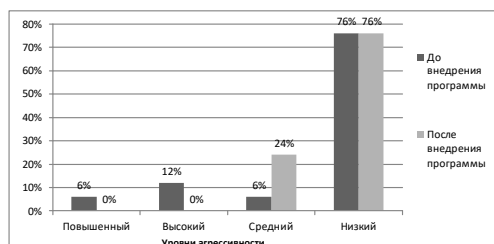


Рис. 4. Динамика уровня агрессивности детей (по методике «Несуществующее животное»)

Обобщив данные по четырем методикам диагностики агрессивного поведения, мы получили средние значения по всем уровням (рис. 5).

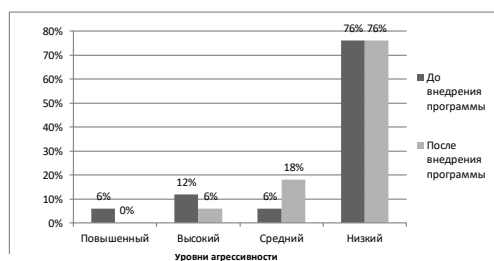


Рис. 5. Динамика уровня агрессивности детей по четырем методикам

После апробации профилактической программы дети с повышенным уровнем агрессивности отсутствовали, их количество уменьшилось на 6 %; количество детей с высоким уровнем агрессивности уменьшилось на 6 % (с 12 % до 6 %), количество детей со средним уровнем – увеличилось на 12 % (с 6 % до 18 %), с низким уровнем – осталось прежним (76 %).

Индивидуальные результаты диагностики по четырем методикам представлены в таблице 1 (имена детей изменены). Как видно из таблицы 1, по обобщенным данным на констатирующем этапе эксперимента в группе присутствовал один мальчик – Вова Р. с повышенным уровнем агрессивности. После применения программы профилактики Вова «перешел» на высокий уровень, а значит, его агрессивность стала более управляемой. Мы полагаем, что в ходе дальнейшей работы этот ребенок может «перейти» на средний уровень. Паша Н. и Данил Т. имели на констатирующем этапе высокий уровень агрессивности, на формирующем – средний. Таким образом, в группе на начало эксперимента было три мальчика (18 %), имеющих повышенный и высокий уровень агрессивности, что препятствовало нормальной работе педагогов со всей группой, так как эти мальчики создавали напряженную атмосферу, вовлекая в конфликтные действия других детей. Следовательно, «переход» трех мальчиков на более низкий уровень агрессивности можно считать хорошим результатом действия программы, а саму программу – эффективной.

Необходимо отметить, что изучение социального паспорта семей наиболее агрессивных детей выявило их неблагополучие: у двух мальчиков родители злоупотребляют алкоголем, не имеют стабильного дохода, старший ребенок в одной из этих семей характеризуется девиантным поведением. У третьего ребенка семья многодетная с низким уровнем жизни и неблагоприятными бытовыми условиями. Кроме того, в этой семье двум из трех детей поставлен диагноз ЗПР. Таким образом, воспитателям и педагогам можно рекомендовать в первую очередь диагностировать детей из неблагополучных семей на



Таблица 1.

Динамика результатов диагностики по четырем методикам

Ф. И. ребенка	Анкета для родителей, баллы и уровни		Методика «Кактус», баллы и уровни		Беседа «Я и телевизор», баллы и уровни		Методика «Несуществующее животное», баллы и уровни		Общий результат, уровни	
	Конст. этап	Форм. этап	Конст. этап	Форм. этап	Конст. этап	Форм. этап	Конст. этап	Форм. этап	К э	Ф э
Таня Б.	4 - Н	5 - Н	3 - Н	4 - Н	1 - Н	1 - Н	0 - Н	0 - Н	Н	Н
Миша К.	2 - Н	2 - Н	5 - Н	5 - Н	1 - Н	1 - Н	3 - Н	2 - Н	Н	Н
Даша К.	5 - Н	4 - Н	1 - Н	4 - Н	2 - Н	1 - Н	1 - Н	0 - Н	Н	Н
Настя К.	3 - Н	3 - Н	3 - Н	5 - Н	0 - Н	0 - Н	1 - Н	0 - Н	Н	Н
Алиса Л.	1 - Н	2 - Н	1 - Н	4 - Н	4 - С	2 - Н	2 - Н	1 - Н	Н	Н
Лида М.	2 - Н	2 - Н	2 - Н	3 - Н	1 - Н	1 - Н	0 - Н	0 - Н	Н	Н
Настя М.	2 - Н	3 - Н	0 - Н	4 - Н	1 - Н	1 - Н	1 - Н	0 - Н	Н	Н
Таня М.	8 - С	6 - С	5 - Н	5 - Н	1 - Н	1 - Н	3 - Н	1 - Н	Н	Н
Игорь Н.	7 - С	4 - Н	3 - Н	4 - Н	1 - Н	1 - Н	2 - Н	2 - Н	Н	Н
Паша Н.	12 - В	9 - С	15 - П	8 - С	6 - В	3 - С	8 - В	6 - С	В	С
Саша П.	3 - Н	3 - Н	5 - Н	5 - Н	0 - Н	0 - Н	0 - Н	0 - Н	Н	Н
Иван П.	4 - Н	4 - Н	1 - Н	3 - Н	2 - Н	1 - Н	3 - Н	2 - Н	Н	Н
Полина П.	6 - С	6 - С	2 - Н	4 - Н	4 - С	2 - Н	5 - С	5 - С	С	С
Вова Р.	18 - П	15 - В	17 - П	14 - В	8 - П	4 - С	13 - П	6 - С	П	В
Вадим С.	3 - Н	3 - Н	3 - Н	4 - Н	5 - В	3 - С	1 - Н	1 - Н	Н	Н
Лиза С.	5 - Н	4 - Н	3 - Н	5 - Н	1 - Н	0 - Н	1 - Н	1 - Н	Н	Н
Данил Т.	13 - В	8 - С	14 - В	9 - С	5 - В	2 - Н	9 - В	4 - С	В	С

выраженность у них проявлений агрессии и своевременно проводить с ними профилактическую работу.

В ходе исследования нами были решены поставленные задачи: выявлены уровни проявления агрессивности у воспитанников группы «Звездочка» МКДОУ «Просветский детский сад № 1» Кетовского района Курганской области; разработана и апробирована профилактическая программа и проанализированы результаты. Примененные диагностические методики показали свою достоверность, взаимозаменяемость и непротиворечивость, поэтому любую из них можно рекомендовать к применению для оперативной диагностики детской агрессивности. Экспериментальная проверка программы показала ее эффективность: детей с повышенным уровнем

агрессивности в обследуемой группе на формирующем этапе не было выявлено (их количество уменьшилось на 6%), количество детей с высоким уровнем уменьшилось также на 6% (с 12% до 6%), со средним уровнем – увеличилось на 12%, а с низким – осталось прежним – 76%. Следовательно, программу можно рекомендовать для практического применения в других дошкольных образовательных учреждениях. Кроме того, необходимо популяризировать доступные диагностические методики и профилактические программы, такие как в нашем исследовании, на курсах повышения квалификации воспитателей для того, чтобы они могли самостоятельно решать проблему детской агрессивности своих воспитанников (особен-



но среди педагогов сельских детских садов, где в штате часто отсутствуют психологи).

АННОТАЦИЯ

Статья посвящена проблеме профилактики агрессивного поведения детей старшего дошкольного возраста. Проведен теоретический анализ литературы по теме исследования, приведены основные характеристики агрессивности в детском возрасте, причины ее возникновения, типология, направления профилактики. Реализация экспериментальной программы способствовала «переходу» детей с повышенным и высоким уровнем агрессивности (18 %), на высокий (6 %) и средний (12 %) уровень соответственно, что позволило снизить агрессивность группы в целом, улучшить психологический климат в ней.

Ключевые слова: агрессивность, детская агрессивность, старшие дошкольники, диагностика уровня агрессивности, профилактика агрессивного поведения, профилактическая программа.

SUMMARY

The article is devoted to the problem of prevention of aggressive behavior of older preschool children. A theoretical analysis of the literature on the subject of the study is carried out, the main characteristics of aggression in childhood, the causes of its occurrence, typology, and directions of prevention are given. The implementation of the pilot program contributed to the “transition” of children with high and high levels of aggression (18 %), to a high (6 %) and average (12 %) level, respectively, which reduced the aggressiveness of the group as a whole, and improved the psychological climate in it.

Key words: aggressiveness, children's aggressiveness, older preschoolers, diagnosis of the level of aggressiveness, prevention of aggressive behavior, prevention program.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бандура А., Уолтерс Р. Подростковая агрессия. Изучение влияния воспитания и семейных отношений. – М.: Изд-во ЭКСМО-Пресс, 1999. – 512 с.

2. Emanova S., Ryleeva A., Zakharova E., Bernikova S. Role of healthy environment in preserving and strengthening students' well-being in institutions of secondary and additional education [Электронный ресурс] // *Advances in Social Science, Education and Humanities Research*. – V. 392. – pp. 323–326. *Proceedings of the Ecological-Socio-Economic Systems: Models of Competition and Cooperation (ESES 2019)* 16 January 2020. – URL: <https://doi.org/10.2991/assehr.k.200113.067>.

3. Ениколопов С. Н. Понятие агрессии в современной психологии // *Прикладная психология*. – 2001. – № 1. – С. 60–72.

4. Костюнина А. А., Горох Л. Н. Формы и методы работы воспитателя по профилактике агрессивного поведения детей дошкольного возраста [Электронный ресурс] // *Ценностные ориентации молодежи в условиях модернизации современного общества: матер. Межрегион. науч. конфер. / под ред. Г. Ю. Лизуновой*. – Горно-Алтайск, 2018. – С. 263–268. – URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=32842650>.

5. Лоренц К. Агрессия (так называемое «зло»). – М.: Издательская группа «Прогресс», 1994. – 272 с.

6. Минина Е. М. Педагогический лекторий для родителей «Физическое состояние мальчиков как показатель здоровья» [Электронный ресурс] // *Банк методических идей*. – Курган: Изд-во Курганского гос. ун-та, 1997. – Вып. 5. – 169 с. – URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=42965028>.

7. Минина С. М. Роль речи учителя в учебно-воспитательном процессе // *Сборник тезисов докладов научной конференции студентов Курганского государственного университета*. – 2004. – Вып. 5. – С. 72.

8. Першин А. В., Першина Т. В. Риски агрессивного поведения в дошкольном возрасте [Электронный ресурс] // *Научно-методический электронный журнал «Концепт»*. – 2016. – Т. 17. – С. 504–508. – URL: <http://e-koncept.ru/2016/46276.htm>.

9. Реан А. А. Агрессия и агрессивность личности // *Психологический журнал*. – М., 2014. – № 5. – С. 3–18.



10. Сафонов А. А. Проявления агрессивного и антисоциального поведения детей и подростков [Электронный ресурс] // Современные проблемы общества глазами молодых людей: сборник научных трудов молодых ученых, магистрантов, студентов. – Ставрополь, 2019. – С. 89–95. – URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=38217700>.

11. Сомова М. Ю. Педагогические условия профилактики агрессивного поведения детей в дошкольном образовательном учреждении // Уровневое образование студентов в высших учебных заведениях: опыт, проблемы и перспективы: сборник научных статей Международной научно-практической конференции. – Курган: Изд-во Курганского гос. ун-та, 2018. – С. 191–194.

12. Шумилова Е. С. Проблема агрессивного поведения обучающихся младшего школьного возраста [Электронный ресурс] // Актуальные проблемы социогуманитарного образования: сборник статей. – Екатеринбург, 2017. – С. 131–137. – URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=34946647>.

13. Смирнова Е. О. Агрессивные дети. [Электронный ресурс] // Дошкольное воспитание. – 2003. – № 4. – С. 62–67. – URL: <http://childpsy.ru/lib/articles/id/28270.php>.

14. Федеральный государственный стандарт дошкольного образования / Министерство образования и науки РФ. – Курган: ГА-ОУ ДПО ИРОСТ, 2014.

15. Федосеева Е. А., Захарова Е. М. Управление методической работой педагогов по развитию детской одаренности в дошкольном образовательном учреждении [Электронный ресурс] // Таранниковские педагогические чтения: сборник материалов межкафедральной конференции. Кафедра педагогики. – Курган, 2014. – С. 103–105. – URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=43034931>.

16. Фрейд З. Психология масс и анализ человеческого «Я». – М.: Азбука, 2015. – 420 с.

Д. А. Аскарова

УДК 159.923

ИССЛЕДОВАНИЕ ОСОБЕННОСТЕЙ САМООТНОШЕНИЯ У СТУДЕНЧЕСКОЙ МОЛОДЕЖИ С РАЗНЫМ УРОВНЕМ МЕЖЛИЧНОСТНОГО ДОВЕРИЯ

Сфера доверительного отношения занимает неотъемлемую и важную часть социального бытия личности. Доверие способствует активизации отношений, делает их более продуктивными и результативными, обеспечивает процесс установления связей между социальными объектами на различных уровнях и мобилизует деятельность заинтересованных сторон [1, с. 115–118]. Доверие вносит неоценимый вклад в обеспечение коммуникации в соответствии с достигнутым уровнем доверия, снижает напряженность в отношениях, определяет возможность прогноза в развитии взаимодействия сторон в зависимости от проявляемого или достигнутого уровня и т. д. [7; 8, с. 116–117]. Доверие участвует не только в регуляции системы межличностных отношений, но и определяет способы и качество взаимодействия человека с миром в целом. Однако, имея горький опыт предательства, обмана, разочарования, человек начинает с осторожностью, иногда с подозрением выстраивать доверительные отношения с другими людьми. Некоторые исследователи придерживаются мнения, что недоверие бывает полезней тотального доверия, оно позволяет обезопасить себя от угроз внешнего мира, не стать жертвой мошенников. Но, с другой стороны, недоверие может негативно сказываться на выстраиваемых человеком взаимоотношениях с окружающими, вызывать психологический дискомфорт. М. Дойч, Р. Ле-





вицки, С. Линдсколд отмечают, что возможность доверительных отношений связана с имеющимся у индивида опытом, который позволяет оценить ситуацию и выстроить свою стратегию поведения [12, с. 36]. В данной работе мы опираемся на концепцию доверия А. Б. Купрейченко. Она определяет доверие как психологическое отношение, центральное место в котором занимает мотивационный компонент. Раскрывая структуру доверия, автор выделяет три компонента: когнитивный, эмоциональный, поведенческий. Когнитивный компонент предполагает знание о себе, человеке, заслужившем доверие, ситуации интеракции и ожидание относительно поведения участника взаимодействия. Эмоциональная составляющая отражает эмоционально-оценочное суждение участников доверительных отношений друг о друге и о самом процессе взаимодействия. Поведенческий компонент выражает готовность взаимодействующих сторон предпринять определенные действия в отношении друг друга для сохранения достигнутого уровня доверия [9, с. 48–52; 10, с. 55–57].

И. В. Антоненко, А. И. Донцов, В. С. Сафонов и Р. Хардин отмечают, что в формировании и установлении доверительных отношений особое значение приобретают личностные характеристики объекта доверия: его качества, свойства, а также специфика и значимость ситуации, при которой происходит взаимодействие. В своем исследовании А. Б. Купрейченко установила, что при формировании доверия к другим людям человек опирается не только на определенные характеристики партнера по взаимодействию, но и на оценку собственных качеств и способности поддерживать отношения в соответствии с достигнутым уровнем доверия [9]. И здесь мы подходим к другому не менее важному вопросу – вопросу об особенностях самоотношения личности.

В зарубежных работах, посвященных изучению самоотношения личности, предметом исследования преимущественно выступает система самооенок индивида (С. Куперсмит, Дж. Марвел, К. Роджерс, М. Розен-

берг, Л. Уэльс, Р. Шавельзон и др.). В отечественной психологии данный феномен рассматривается по большей части как компонент самосознания. Авторы, используя понятие «самоотношение», подразумевают самооценку (А. В. Захарова, М. И. Лисина, Е. Т. Соколова, А. Г. Спиркин); личностный смысл (А. Н. Леонтьев); эмоционально-ценностное отношение (С. Р. Пантлеев, И. И. Чеснокова); систему установок (И. С. Кон, Н. И. Сарджвеладзе, В. В. Столин, Д. Н. Узнадзе).

В данной работе мы придерживаемся трехуровневой модели самоотношения В. В. Столина. Развивая идеи А. Н. Леонтьева, В. В. Столин предлагает рассматривать самоотношение как некую активность субъекта, направленную на собственное «Я», выражающуюся в определенных внутренних действиях, характеризующихся как эмоциональной спецификой, так и предметным содержанием самого действия. Самоотношение основывается на субъективной оценке своего «Я», черт и качеств, присущих личности, по отношению к мотивам, выражающим потребность в самореализации, и является проявлением личностного смысла по отношению к мотивам деятельности [3, с. 66; 15, с. 10–11]. Раскрывая структуру отношения к другому, В. В. Столин изображает ее как трехосевую модель: уважение–неуважение, симпатия–антипатия и близость–отдаленность. Автор отмечает, что эта модель может быть применима и при исследовании самоотношения, где самоуважение связано с оценочным компонентом, безоценочное благосклонное отношение к себе выражается в аутосимпатии, а степень близости определяется заинтересованностью своим внутренним миром. Комбинация трех модальностей позволяет описать самоотношение субъекта. Автор придерживается мнения об иерархическом строении самоотношения, выделяя в нем три уровня: уровень глобального самоотношения, уровень функциональных блоков, включающий самоуважение, аутосимпатию, самоинтерес и ожидание отношения к себе, уровень конкретных действий в отношении себя. В. В. Столин обращает внимание, что показатели второго уровня вносят равноценный и равноправный



вклад в формирование самооотношения [13; 14].

Научный интерес к проблеме самооотношения растет, исследованы механизмы формирования самооотношения, сущность и структура, особенности функционирования и строения. Несмотря на это, вопросы об особенностях самооотношения личности с разным уровнем межличностного доверия, о критериях доверия и недоверия остаются открытыми.

Возраст испытуемых – юношество – нами был выбран не случайно. Этот период знаменуется для личности самостоятельным вхождением в новую систему общественных отношений, выстраиванием новых социальных контактов. И доверие играет ключевую роль в установлении эффективного социального взаимодействия. С другой стороны, юношеский возраст является сенситивным периодом для развития самооотношения личности. Внимание личности направлено на познание своего внутреннего мира, мыслей, чувств, потребностей, осмысление самого себя, анализ эмоций, способностей и поведения, оценку своих возможностей. И. С. Кон считает, что в студенческом возрасте у личности происходит осмысление мира, своего места в нем, смысла собственной жизни и поиск профессионального призвания. Продолжая мысль И. С. Кона, В. Т. Лисовский добавляет, что на этом этапе социальное и нравственное самоопределение сменяется самореализацией в социуме [6, с. 67]. На этом этапе развития складывается более реалистичная оценка собственной личности и возрастает независимость от мнения окружающих. Результаты исследований последних лет показывают, что в юношеском возрасте рост самоуважения связан со все более развивающейся способностью понимать себя, а также управлять своими чувствами, эмоциями, поступками, поведением на основе собственных убеждений и системы ценностей, а формирование положительного отношения к себе способствует личностному и профессиональному развитию, творческой самореализации [2; 4; 11].

Исходя из вышеизложенного, мы сформулировали цель исследования – изучить особенности самооотношения у студенческой молодежи с разным уровнем межличностного доверия.

В качестве гипотезы мы выдвинули предположение о существовании взаимосвязи между типами доверия и особенностями самооотношения. Выстраивание доверительных отношений на основе представления о другом человеке как о надежном связано с таким структурным элементом самооотношения, как самоуважение.

Мы провели эмпирическое исследование с целью изучения особенностей самооотношения у студенческой молодежи с разным уровнем межличностного доверия. В нем приняли участие 78 студентов Башкирского государственного университета, в том числе 42 девушки в возрасте от 18 до 20 лет и 36 юношей в возрасте от 17 до 23 лет. Процедура исследования предполагала заполнение бумажных версий опросников. Участие в исследовании было добровольным.

В данной научно-исследовательской работе использовались теоретические методы исследования: анализ, синтез, систематизация и типологизация психологической литературы по проблеме исследования; эмпирический психодиагностический метод; методы обработки данных: математическая статистика, факторный анализ с варимакс-вращением при факторных нагрузках больше 0,50; качественное описание полученных данных.

Наше исследование было посвящено изучению структуры самооотношения у студенческой молодежи с разным уровнем межличностного доверия, в частности, выявлению взаимосвязи особенностей самооотношения и типов доверия другим людям.

По результатам методики оценки доверия и недоверия к другим людям мы попытались разделить нашу выборку на две группы. В первую группу вошли испытуемые с высокими положительными значениями «дельты», означающими, что эти показатели являются для них критериями доверия. Вторую группу составили испытуемые с отрицатель-



Таблица 1.
Факторная модель особенностей самоотношения студентов с типом доверия «Надежность»

	Фактор 1	Фактор 2
Глобальное самоотношение	0.60220	0.68977
Самоуважение	0.23646	0.89780
Аутосимпатия	0.87803	0.07471
Ожидаемое отношение от других	0.61739	0.40657
Самоинтерес	0.60670	0.23776
Самоуверенность	0.26037	0.69107
Отношение других	0.40162	0.39605
Самопринятие	0.74536	-0.04685
Саморуководство, самопоследовательность	-0.19176	0.67044
Самообвинение	-0.64509	0.03933
Самоинтерес	0.66300	0.24473
Самопонимание	0.05687	0.72040
Собственное значение	4.8563	1.9386
Объясняемая дисперсия	3.6191	3.1758
Доля общей дисперсии	0.3016	0.2646
Доля объясняемой дисперсии	0.5326	0.4674

ными значениями. Это говорит о том, что по этим показателям испытуемые положительнее относятся к людям, которым не доверяют.

В группе с высокими значениями «дельты» в 69 % случаев основанием доверия другому человеку для опрошенных студентов выступает надежность, то есть представление субъекта о том, способен или нет другой человек оказать помощь, поддержать в трудной ситуации. Это говорит о том, что наши испытуемые в вопросах доверия склонны рационально оценивать партнера по взаимодействию. У 62 % опрошенных критерием доверия является приязнь. У них наблюдается склонность заменять истинное доверие верой, основанной на эмоциональном принятии другого человека. В 30,8 % случаев доверие заслуживает человек, с которым у опрошенного схожие взгляды, мировоззрение, общие цели и планы, также в 30,8 % случаев основанием доверия является знание человека, его предсказуемость в ситуации неопределенности. Вероятно, речь идет о близких людях, с которыми человек знаком на протяжении нескольких лет. В 25,6 % случаев студенты склонны заменять доверие расчетом, т. е. они уверены в том, что другой человек дорожит

его доверием и будет делать все, чтобы его оправдать.

В группе с отрицательными значениями «дельты» в 82 % случаев встречается более позитивное отношение к человеку, который доверия не оправдал, чем к человеку, которому доверяют больше всего, по шкале «недостатки». Это говорит о том, что человек, которому доверяют, оценивается более непредсказуемым и ненадежным по сравнению с человеком, который утратил доверие.

В структуре самоотношения студентов, для которых критерием доверия другому человеку является надежность, были выделены два фактора, данные которых представлены в таблице 1.

Согласно таблице, в первый фактор вошли такие показатели, как глобальное самоотношение (0.6), аутосимпатия (0.88), ожидаемое отношение от других (0.62), самоинтерес (0.61), самопринятие (0.75), самообвинение (-0.65) и самоинтерес (0.66). Отрицательное значение по шкале «самообвинение» свидетельствует о том, что данный показатель не характерен для фактора 1.

Второй фактор объединил такие показатели, как глобальное самоотношение (0.69), самоуважение (0.9), самоуверенность (0.69), саморуководство (0.67), самопонимание (0.72).



Согласно факторной модели особенностей самоотношения у студентов с типом доверия «Надежность», фактор 1 объединил показатели эмоционально-оценочного отношения к собственной личности. Дружественность к своему «Я» связана с безоценочным положительным отношением к себе, согласием с самим собой, развитием позитивной самооценки. С повышением интереса к собственным мыслям и чувствам развивается способность к самоанализу, которому способствует внутренний диалог. Собственные возможности, сильные и слабые стороны подвергаются критической оценке. Благоприятное отношение к себе выражается в одобрении себя, удовлетворенности своей внешностью, избираемой моделью поведения, выражаемыми взаимоотношениями с окружающими людьми, более доверительном к ним отношении. Усиливается уверенность в своей интересности для других, что выражается в готовности делиться идеями и мыслями со своим окружением. Вместе с принятием собственных слабостей и недостатков развивается готовность выслушать мнение окружающих о себе. Мы не наблюдаем склонности винить себя в жизненных промахах и неудачах. При формировании представления о себе, как о способной вызвать в других уважение, симпатию и понимание, личность ориентируется на мнение значимого ей окружения, на одобряемый и принимаемый этим окружением образ. Чем больше она соответствует ожиданиям других, тем выше уровень симпатии к себе. Она нуждается в поддержке и одобрении со стороны окружающих, поэтому неудивительно, что критерием доверия выступает, в первую очередь, надежность партнера по взаимодействию, его способность всегда прийти на помощь, принять его позицию и в любой ситуации быть на его стороне.

Анализируя фактор 2, мы предполагаем, что представление о другом человеке как о надежном, способном оказать помощь, поддержать в трудной ситуации, основывается на представлении о себе как о волевом, энергичном и надежном человеке. Другими словами, личность ценит в другом человеке те положительные качества, которые присущи

ей самой. Самоуважение складывается из уверенности в себе, в своих силах и способностях, адекватной оценки своих возможностей, понимания самого себя, своих желаний и потребностей, осмысления собственного внутреннего мира. Вследствие этого формируется представление о себе как о деятельной, активной, самостоятельной личности, способной управлять собственной жизнью, достигать поставленных целей, быть предсказуемой и честной по отношению к себе. Такого человека можно охарактеризовать как энергичного, принимающего активное участие в общественной жизни, добивающегося успехов в учебной и профессиональной деятельности. Ориентиром для самоуважения служит соответствие поступков собственным убеждениям, представлениям, моральным принципам. Очевидно, что доверие могут заслужить люди, обладающие твердостью характера, приверженностью собственным убеждениям и ценностям, верностью слову, готовностью прийти на помощь и способностью сдерживать обещания.

Рассмотрим факторную модель особенностей самоотношения у студентов, для которых характерно амбивалентное отношение к человеку, которому они доверяют (таблица 2).

По результатам, представленным в таблице 2, мы можем сказать, что в первый фактор вошли такие показатели, как глобальное самоотношение (0.6), аутосимпатия (0.9), самоинтерес (0.7), самопринятие (0.8), самообвинение (-0.8), самоинтерес (0.7). Отрицательное значение по шкале «Самообвинение» свидетельствует о том, что данный показатель не характерен для первого фактора.

Во второй фактор вошли такие показатели, как глобальное самоотношение (0.7), самоуважение (0.9), ожидаемое отношение от других (0.6), самоуверенность (0.7), отношение других (0.6), саморукводство и самопоследовательность (0.6), самопонимание (0.6).

Анализируя факторную модель особенностей самоотношения у студентов, для которых характерно противоречивое отношение к человеку, которому они доверяют, мы можем сказать, что амбивалентность связана с позитивным восприятием себя, поглощенностью



Таблица 2.

Факторная модель особенностей самоотношения у студентов с типом доверия «Недостатки»

	Фактор 1	Фактор 2
Глобальное самоотношение	0.59633	0.71945
Самоуважение	0.23713	0.86129
Аутосимпатия	0.90649	0.14059
Ожидаемое отношение от других	0.49468	0.58151
Самоинтерес	0.66781	0.36908
Самоуверенность	0.23402	0.69670
Отношение других	0.36636	0.57478
Самопринятие	0.76471	0.11025
Саморуководство, самопоследовательность	-0.09854	0.64591
Самообвинение	-0.79423	0.07365
Самоинтерес	0.69449	0.40825
Самопонимание	0.03634	0.58725
Собственное значение	5.6105	1.7274
Объясняемая дисперсия	3.8221	3.5157
Доля общей дисперсии	0.3185	0.2930
Доля объясняемой дисперсии	0.5209	0.4791

собственным внутренним миром, способностью принимать себя со всеми объективно значимыми достоинствами и недостатками. Возрастает независимость от мнения окружающих. Познавая себя, осознавая собственные отрицательные качества, личность понимает, что каждый человек обладает как достоинствами, так и недостатками. У нее складывается противоречивое отношение к человеку, которому она доверяет: с одной стороны, она ожидает от него честного и доброго к себе отношения, а с другой – реалистично оценивает его недостатки, слабые стороны и настороженно относится к их возможным проявлениям. В возникающих проблемах она склонна винить партнера по взаимодействию, что он не смог оправдать возложенного на него доверия. Возможно, подобная противоречивость связана с неумением оправдать доверие других.

Второй фактор объединил показатели, связанные с самоуважением и ожидаемым

отношением от других. С неудовлетворенностью собой и своими возможностями, сомнением в способности вызывать уважение связано ожидание негативного к себе отношения со стороны окружающих. Личность оценивает себя как неспособную вызвать в других симпатию и одобрение. Тем не менее она понимает саму себя, чувствует обоснованность и последовательность своих внутренних побуждений и целей, собственное «Я» выступает интегрирующим и организующим элементом личности и жизни. Она сохраняет веру в свою самостоятельность и способность контролировать собственную жизнь. Возможно, здесь имеют место напряженность во взаимоотношениях с окружающими людьми, расхождение во взглядах, попытка отстоять собственную независимость, нежелание соответствовать ожиданиям других. Или же, наоборот, при формировании самоуважения она ориентируется на мнение значимого окружения, старается соответство-



вать требованиям той референтной группы, к которой себя относит. Вследствие этого возникает большой разрыв между реальным и желаемым образами. Неприятие себя таким, каков есть, порождает неудовлетворенность собой, своим поведением, предъявление высоких требований как себе, так и окружающим людям, чрезмерную аккуратность и щепетильность при выборе человека, которому может доверять. И здесь проявляется амбивалентность во взаимоотношениях: несмотря на доверительные отношения, партнер по взаимодействию оценивается как непредсказуемый, ненадежный, непонимающий, что доверие нужно заслужить.

Наша гипотеза о существовании взаимосвязи между типами доверия и особенностями самооотношения подтвердилась. Выстраивание доверительных отношений на основе представления о другом человеке как о надежном, способном оказать помощь, поддержать в трудной ситуации связано с таким структурным элементом самооотношения, как самоуважение, выражающееся в представлении о себе как о волевом, энергичном и надежном человеке. Однако наблюдается склонность оценивать человека, которому доверяют больше всего, более непредсказуемым и ненадежным по сравнению с человеком, который утратил доверие, предъявлять к нему более высокие требования. То есть, выстраивая доверительные отношения, человек обращает внимание на недостатки партнера по взаимодействию и настороженно относится к их возможным проявлениям.

Интерпретируя полученные данные, мы не исключаем возможности искажения результатов, обусловленного стремлением респондентов дать социально одобряемые ответы, желанием выдать ожидаемое за действительное. Также хотелось бы отметить размер выборки. Увеличение количества испытуемых в дальнейшем позволит получить более точные результаты и выявить специфические модели соответствия выраженности доверия и самооотношения.

Мы надеемся, что результаты исследования внесут определенный вклад в разработку

теоретических проблем по тематике самооотношения личности и взаимосвязи с межличностным доверием. Выстраивая доверительные отношения с другими людьми, мы всегда руководствуемся определенными критериями оценки доверия или недоверия – это могут быть наши знания о человеке или эмоциональная привязанность, схожесть взглядов или наш позитивный или негативный опыт взаимодействия с ним. В данном исследовании мы попытались выяснить, на какие критерии доверия опираются представители студенческой когорты, и как эти модели связаны с их личностными особенностями. Нам удалось обнаружить взаимосвязь типа доверия «Надежность» с таким структурным элементом самооотношения, как самоуважение. Мы можем отметить, что в юношеском возрасте еще не сложилась устойчивая система оценки доверия другим людям, проявляются сомнения и настороженность по отношению к человеку, заслужившему доверие. Предположительно, это связано со становлением и развитием структур самооотношения, еще недостаточным уровнем сформированности компонентов ввиду юного возраста наших испытуемых. Однако установление доверительных отношений осуществляется через призму рациональных критериев, личностно-значимых качеств и нравственных ориентиров. Полученные результаты могут помочь специалистам при разработке практических рекомендаций, организации социально-психологических тренингов и психолого-педагогического сопровождения, направленных на личностное развитие студентов.

АННОТАЦИЯ

В статье представлены результаты эмпирического исследования, посвященного изучению особенностей самооотношения у студенческой молодежи с разным уровнем межличностного доверия. Выделены две группы испытуемых с положительными и отрицательными значениями критериев доверия другим людям. Выявлены разные модели соответствия выраженности доверия и самооотношения у студенческой молодежи и описаны полученные факторные структуры. Результаты исследования дают более полное представ-



ление об особенностях самооотношения у студенческой молодежи и взаимосвязи со спецификой межличностного доверия.

Ключевые слова: доверие, критерии доверия, структура самооотношения, студенческая молодежь, юношеский возраст, факторная модель самооотношения.

SUMMARY

The article contains the results of an empirical research, which purpose to find out the features of self-attitude among students with different levels of interpersonal trust. Two groups of subjects with positive and negative values of the criteria for trusting other people were identified. Different models of correlation between the types of trust and self-attitude among students are revealed and the obtained factor structures are described. The results of the research provide a more complete picture of the features of self-attitude among students and its correlation with the specifics of interpersonal trust.

Key words: trust, the types of trust, the structure of self-attitude, students, adolescence, factor model of self-attitude.

ЛИТЕРАТУРА

1. Антоненко И. В. Психология личности: генезис доверия // Ярославский педагогический вестник. – 2019. – № 1 (106). – С. 112–121.

2. Арндачук И. В. Самоотношение в структуре самосознания подростков и юношей: динамика развития // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Философия. Психология. Педагогика. – 2017. – Вып. 4. – С. 434–438.

3. Астрецов Д. А. Методологические подходы к изучению самооотношения в психологии // Теоретическая и экспериментальная психология. – 2015. – Т. 8. – № 1. – С. 62–78.

4. Гаранина Ж. Г., Баляев С. И., Ионова М. С. Роль самооотношения в личностно-профессиональном саморазвитии студентов высшей школы // Образование и наука. – 2019. – Т. 21. – № 1. – С. 82–96.

5. Глуханюк Н. С. Практикум по психодиагностике. – М.: Изд-во МПСИ, 2005. – 216 с.

6. Епанчинцева Г. А., Козловская Т. Н. Студенчество как социально-психологическая общность // Вестник Оренбургского государственного университета. – 2018. – № 2 (214). – С. 66–69.

7. Ильин Е. П. Психология доверия. – СПб.: Питер, 2013. – 288 с.

8. Крючкова И. М. Социально-психологические характеристики феномена «Доверия» в работах отечественных психологов // Современные исследования социальных проблем. – 2017. – Т. 8. – № 8. – С. 112–124.

9. Купрейченко А. Б. Доверие и недоверие – общие и специфические психологические характеристики // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Психология и педагогика. – 2008. – № 2. – С. 46–53.

10. Купрейченко А. Б. Психология доверия и недоверия. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН». – 2008. – 564 с.

11. Ледовская Т. В. Психологическая структура самооотношения в подростковом и юношеском возрасте // Ярославский педагогический вестник. – 2017. – № 4. – С. 229–233.

12. Леонова И. Ю. Доверие: понятие, виды и функции // Вестник удмуртского университета. Серия: Философия. Психология. Педагогика. – 2015. – Т. 25. – № 2. – С. 34–41.

13. Панталева С. Р. Самоотношение как эмоционально-оценочная система. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1991. – 100 с.

14. Столин В. В. Самосознание личности. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1983. – 284 с.

15. Хватова М. В. Самоотношение в структуре психологически здоровой личности // Психолого-педагогический журнал Гаудеамус. – 2015. – № 1 (25). – С. 9–17.





Е. Ю. Пономарёва

УДК: 159.953.5:378-052

ПРИЧИНЫ ВОЗНИКНОВЕНИЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ БАРЬЕРОВ У ОБУЧАЮЩИХСЯ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ В ПОНИМАНИИ ПРЕДМЕТА ПОЗНАНИЯ

Одной из важнейших задач высшего образования является формирование у обучаемых собственной познавательной деятельности, т. е. обучение студентов мышлению. Б. Ц. Бадмаев писал: «Правильное обучение, т. е. обучение, соответствующее требованиям учебной деятельности, приводит в результате не к простому накоплению знаний и умений, а к умению мыслить с помощью знаний, т. е. дает развитие интеллектуальных способностей. Для достижения такого результата необходимо преподавателю хорошее знание психологической теории учебной деятельности и методики формирования этой деятельности у студента» [1, с. 26–27].

Для успешного усвоения студентами образовательного материала в рамках высшего образования чрезвычайно важно понимание предмета познания. В данном процессе могут возникать объективные трудности, которые снижаются целенаправленной деятельностью, которая, в свою очередь, может быть осложнена субъективными затруднениями, приводящими к различного рода психологическим преградам. Для того чтобы обеспечить максимально эффективное построение учебно-познавательной деятельности студентов, преподаватель должен исходить из вышеописанных обстоятельств и учитывать то, что для успешного познания обучающиеся должны справиться со своими психологическими барьерами.

Создание психолого-педагогических условий для овладения научными понятиями в высшей школе, а также различные стороны

учебно-познавательной деятельности стали темой исследований многих как отечественных, так и зарубежных ученых: формирование учебно-познавательной деятельности представлено в работах В. В. Давыдова, П. Я. Гальперина, В. Я. Ляудис, Н. Ф. Тальвиной, Д. Б. Эльконин и др.; А. Н. Леонтьев занимался изучением вопроса осознанности обучения; пути активизации учебно-познавательной деятельности обучающихся высшей школы исследовал А. Ф. Эсаулов; особенности усвоения понятий – М. Н. Скаткин С. Л. Рубинштейн; формирование познавательного действия обучающихся исследовали А. И. Подольский, И. И. Ильясов; методику преподавания психологии в высшей школе рассматривали в своих исследованиях Б. Ц. Бадмаев, В. Н. Карандашев, В. А. Семиченко, О. В. Хроменко и др.; А. Г. Комм, В. А. Семиченко отслеживали зависимость усвоения предмета познания от характера его изложения преподавателем. В целом изучением психологических барьеров, возникающих в процессе учебно-познавательной деятельности, занимались разные ученые. Конкретными вопросами занимались Н. В. Дроздова (формирование конструктивной стратегии преодоления студентом психологических барьеров в учебной деятельности), А. А. Осипова, М. В. Евтушенко (психологические барьеры в гуманитарной подготовке студентов и этапы их преодоления); О. Ф. Худобина (педагогические условия преодоления психологических барьеров у студентов).

Изучение публикаций и исследований по данной тематике позволило говорить о том, что существует четыре возможные причины возникновения психологических барьеров в понимании предмета познания:

- появление затруднений в действиях с предметом познания;
- как реакция на эмоциогенную ситуацию в случае ее образования;
- некоторое знание достигнуто, но оказывается для студента неприемлемым по каким-либо причинам;
- реакция на негативную оценку достигнутого результата.



Рассмотрим данные причины более подробно.

Психологический барьер у студента может появиться в случае возникновения затруднений в действиях с предметом познания. Такие психологические барьеры, связанные с эмоциональным напряжением, имеют иную предметную направленность. Данный психологический барьер можно наблюдать, например, в процессе экспериментальной беседы, направленной на выяснение характера и причин затруднений в усвоении предмета. Студентам предлагалось решить психологическую задачу, используя известные определения понятия «личность» и раскрыть данное понятие, опираясь на помощь преподавателя. Один из обучающихся привел психологическое и философское определения, затем сделал несколько попыток раскрыть их. Затруднения появились перед расшифровкой понятия об отношениях, которые присущи личности. Далее студент эмоционально выразил недоумение по поводу необходимости проведения данной процедуры.

Проявление данного психологического барьера проходит в форме эмоционального аффекта неадекватности, что делает его сходным с психологическим барьером экзаменационного стресса. Однако причина экзаменационного стресса – это экзаменационная ситуация, но неадекватная эмоциональная реакция студента проявилась не в экзаменационной ситуации, и потому ее нельзя считать следствием эмоции тревоги или страха. Студент верно воспроизвел оба определения по памяти, не пытаясь овладеть понятием. Оставаясь во власти принятой им установки на воспроизведение знаний, он и не мог найти адекватных предмету способов действий с ним и, столкнувшись с неэффективностью навязанного установкой способа деятельности, прервал ее таким образом. Настойчивая стимуляция продолжения деятельности со стороны преподавателя может отразиться на самооценке обучающегося. Данная ситуация порождает личностную реакцию в форме психологического барьера, которым обучаемый пытается защититься от требования действовать с предметом на основе понимания, по-

тому что у него его нет. Психологические барьеры данного типа, на наш взгляд, консервируют скрытый потенциал активности студента.

Причиной появления психологического барьера может быть ответная реакция на эмоциональную ситуацию. Пример такого барьера – вид неспровоцированной записи о своем состоянии в процессе сдачи экзамена в форме обращенного к себе внутреннего монолога, выполняющего функцию самовнушения. В данном случае прослеживается защитная функция эмоции тревоги, которая возникла из-за опасения за результат экзамена. Психологический барьер обращен к экзаменационной ситуации и может быть назван экзаменационным стрессом. В случае, если эмоциональное напряжение не достигает стрессового уровня, данный вид психологического барьера может не возникнуть. Тогда эмоция тревоги может выступать в противоположной функции внутренней стимуляции требуемой деятельности.

В ходе нашего исследования мы провели изучение динамики функциональных состояний обучающихся на экзаменах в связи с уровнем их личностной тревожности и динамики функциональных состояний в течение рабочего дня в связи с уровнем личностной тревожности, степенью выраженности познавательных мотивов и в связи с особенностями силы возбудительного процесса. Для определения функциональных состояний обучающихся была использована методика САН, для исследования мотивов – тест мотивов учения (ТМУ), для определения силы возбуждения – анкета Я. Стреляу, для изучения личностной тревожности – методика Ч. Спилбергера – Ю. Ханина. Показатели САН замерялись до экзаменов, после их окончания, до начала занятий и после их окончания. Испытуемыми были студенты Института педагогики, психологии и инклюзивного образования Гуманитарно-педагогической академии (филиал) ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет им. В. И. Вернадского» в г. Ялте (48 чел).

Приведем результаты исследований: показатели САН увеличиваются после экзаменов у более тревожных испытуемых; вы-



явлена статистически значимая связь между уровнем личностной тревожности и уровнем настроения до начала и после окончания занятий в университете. Чем меньше уровень личностной тревожности, тем выше настроение; изменение функционального состояния студентов по всем показателям САН связано с силой возбудительного процесса. По данным корреляционного анализа у обучающихся с большей силой возбудительного процесса показатели САН меньше и снижаются после окончания аудиторных занятий; у студентов с более высоким уровнем личностной тревожности показатели САН оказываются сниженными в стрессовой ситуации (перед экзаменами); перед экзаменами более высокие показатели САН обнаруживаются у студентов с меньшим уровнем личностной тревожности; все показатели САН обучающихся имеют тенденцию к падению в течение их рабочего дня; самочувствие, настроение, активность ухудшаются меньше после окончания занятий у тех студентов, у которых больше выражена познавательная мотивация.

Еще одной из причин возникновения психологических барьеров может быть неприемлемость по каким-либо причинам некоторых полученных знаний студентом. Открывая для себя новое знание о предмете, студент отказывается принимать это знание. Такого рода психологические барьеры появляются в познавательной деятельности обучающихся, направленной, например, на изучение психологии ребенка (возрастная психология). Основой для их появления является общее положительное отношение к детям. Оказываясь в ситуации, когда новые знания должны быть не только усвоены, но и приняты, обучающийся выходит в область оценок, которые регулируются сложившимися отношениями его личности. Смысл отношения студентов к психической реальности, к знаниям о своих свойствах или свойствах других состоит в том, что это есть, но этого не может быть. Так, данный вид психологического барьера возникает при конфликтной ситуации, когда объективное содержание, образующее знание, сталкивается с субъективным.

Психологические барьеры, возникающие как реакция на отрицательную оценку достигнутого результата, можно наблюдать в ситуациях, где полученное знание переходит в регулятор практической деятельности. Психологические барьеры подобного рода можно наблюдать при выполнении курсовых, выпускных работ. Так, студентка, изучавшая психологические причины девиантного поведения младших школьников, обнаружила у ребенка нервно-психические нарушения в виде расторможенного поведения и дефицита внимания. Влияние данных нарушений на процесс учения такого ребенка очевиден. Студентка сделала выводы о причинах неуспеваемости, подтвердив их наблюдениями, анализом продуктов детской деятельности (тетради, дневник, рисунки), ответами на вопросы анкеты для учителя, данными педагога-психолога школы. Однако студенткой не было проведено исследование других возможных причин неуспеваемости. Она определила лишь подтверждающие ее гипотезу факты, создавая у себя психологический барьер. После консультации с научным руководителем студентка на основе дополнительного исследования выдвинула новую гипотезу о пробелах в знаниях школьников как основной причине неуспеваемости, получив ее доказательство в экспериментальном обучении ребенка, что позволило сделать вывод о задержке психического развития.

Характеристикой деятельности студентов на последнем уровне является то, что затруднения здесь уже не приводят к возникновению психологических преград. Это предупреждается активным поиском предмета, его пониманием в рамках поставленной задачи и успешно осуществляющимся целеобразованием. На данном уровне непонимание уже служит в качестве побудителя деятельности, а связанное с ним затруднение перерастает не в барьер, а в вопрос, который, в свою очередь, становится первой стадией процесса целеобразования, приводящего в ходе поиска предмета к его открытию и пониманию, являясь центральным, решающим событием. Аксиологические акценты смещаются с по-



знавательных действий на требуемые предметом, меняя всю картину деятельности: из непоследовательной она превращается в последовательную, из неупорядоченной – становится упорядоченной, из бессистемной – логически организованной. В то время как психологические барьеры сдерживают, прерывают деятельность, вопросы поддерживают ее или сохраняют открытым путь для ее осуществления.

В процессе нашего исследования для раскрытия данного вопроса мы провели эксперимент, в качестве респондента была студентка, которая отличается высокой познавательной активностью на лекционных и практических занятиях по психологии. Ей было предложено на протяжении двух семестров в соответствии с заданием фиксировать возникающие у нее вопросы и отмечать, почему они возникают.

В эффективной учебно-познавательной деятельности, поставленной под контроль сознания, должны проявить себя и стать доступными для наблюдения как сами затруднения, так и психологические механизмы их преодоления. В деятельности студентки затруднения и механизмы выводились на поверхность путем ее вопросов и размышлений.

Вопросы, сформулированные студенткой были сгруппированы по признаку вызывающих затруднений:

1. Вопросы, возникшие ввиду несовпадения опережающего развернутую познавательную деятельность существующего понимания предмета с требуемым;

2. Вопросы, возникающие в связи с опасением за желаемый результат;

3. Деятельность наличного понимания предмета с требуемым;

4. Вопросы, возникающие в связи с непониманием, возникающим при изучении теоретической части предмета;

5. Вопросы, возникающие в связи с языком и логикой науки как специального познавательного объекта при необходимости овладения ими;

6. Вопросы, связанные с тем, что требуемые результаты могут не совпадать с теми,

которые достигнуты с помощью привычных способов действий, т. е. проявление установки;

7. Вопросы, вызванные сложностями в практически-педагогическом и личном плане;

8. Вопросы, основанные на соотношении научного понимания предмета с результатами его эмпирического познания и понимания, если между ними обнаруживается расхождение.

Проследить то, какие изменения произошли с момента знакомства с предметом до момента, который непосредственно предшествует переходу усвоенных знаний, помогают разбор сложностей, сменяющих друг друга в ходе учебно-познавательной деятельности, вопросы и размышления студентки:

– изучение психологии вызывает в студентах чувство доверия к ней как науке и заставляет по-другому посмотреть на явления, которые ранее вопросов не вызывали;

– несовпадение желаемого и реально существующего может вызывать у студента несогласие, удивление, протест;

– превращение науки в объект познания способствует столкновению с необходимостью понять язык науки и поставить вопросы о содержании понятий, о значении научных терминов, употребляемых в том или ином контексте;

– возникновение философского взгляда на предмет, поиск наиболее общего смысла событий, которые происходят с изучаемым предметом, в котором студенты руководствуются психологическими и философскими категориями;

– если представления, возникшие благодаря существующему опыту, противопоставляются логике науки, у студента могут возникнуть сомнения, недоверие к ним;

– на основе принятой общенаучной идеологии оказываются возможными вопросы, которые выводят обучающихся за рамки учебного познания и свидетельствуют о превращении психологической науки из предмета познания в метод решения практических психологических задач;

– вопросы возникают ввиду того, что обучающиеся надеются найти в науке подтверждение своим ожиданиям.



Психологические условия возникновения вопросов в процессе познания оказываются изменчивыми, «процессуально» обусловленными. Поводом для возникновения многих вопросов являются субъективные ассоциации и аналогии. Конструктивный генератор вопросов – затруднения психолого-педагогического и личного характера, которые неизменно появляются в процессе занятий ввиду их профессиональной направленности. Подобный анализ позволяет проследить переход студентов от действия по логике субъекта к действиям по логике объекта, который связан с необходимостью менять отношения, оценки, понимание предмета и способы его мышления. Преодоление познавательного конфликта проходит благодаря повторяющемуся на том или ином этапе способу перехода, который выражается в вопросах поиска сущности предмета, открытие которого приводит к пониманию последнего, формированию новой цели, задачи. В подобной ситуации цель не формулируется, снятие вопроса и его дальнейшее появление как формы мысли на новом уровне свидетельствует о фактическом функционировании в качестве регулятора познания.

Студентка в процессе самонаблюдения отмечала переживания и действия, которые сменяли друг друга по мере последовательного познавательного овладения предметом: надежда на подтверждение понимания; удивление несопадением привычного и требуемого понимания предмета; сомнение в правильности понимания; несогласие до уровня протеста; сомнение в обоснованности предлагаемых наукой утверждений; поиск предмета путем последовательного проникновения в его сущность.

Ввиду того, что эти состояния и действия передают оценку студенткой субъективной значимости объяснений изучаемых явлений, а то, что они сменяются, является отражением изменения этой оценки, мы говорим о том, что данный процесс является смещением аксиологических акцентов способов понимания и мышления на те, которые требуются предметом.

Таким образом, сложности получения новых научных знаний возникают у студентов в тех случаях, когда способы усвоения знаний уже не отвечают свойствам познавательного объекта. Для того чтобы нивелировать затруднения, необходимо преобразовывать деятельность в требуемую, на пути к чему возникают психологические барьеры учебно-познавательной деятельности.

Если рассматривать ситуации возникновения психологических преград по характеру той деятельности, в среде которой они возникают, мы можем говорить о том, что существует две группы: барьеры учебной деятельности, которые препятствуют непосредственному присвоению и использованию научных знаний в ходе обучения; психологические барьеры процесса понимания, которые возникают в процессе противоречий в учебной деятельности. К первой группе относятся барьеры праксиологические (установки) и эмоциональные (например, барьер тревожности), ко второй группе относятся когнитивные психологические барьеры идентификации и инерции эмпирического мышления.

В качестве вывода мы можем сказать, что такое явление, как психологические барьеры, возникает в условиях познавательных конфликтов. Для того чтобы справиться с затруднениями подобного характера, необходимо использовать вопросы поиска сущности предмета, открытия его свойств, понимания предмета в контексте производимой деятельности и целеобразования, в чем и выражает себя понимание. Эффективное освоение знаний становится возможным благодаря смещению аксиологических акцентов с наличных средств познавательной деятельности на требуемые предметом, с неадекватных ему на адекватные, что вызвано целеобразованием.

АННОТАЦИЯ

В статье рассматриваются некоторые аспекты учебно-познавательной деятельности, в частности, причины возникновения психологических барьеров в усвоении понимания предмета познания и пути их преодоления.



Ключевые слова: психологические барьеры, учебно-познавательная деятельность, предмет познания, познавательные конфликты.

SUMMARY

In the article some aspects of educational-cognitive activity of students are examined, in particular, reasons of origin of psychological barriers in mastering of understanding of the article of cognition and way of their overcoming.

Key words: psychological barriers, educational and cognitive activity, subject of cognition, cognitive conflicts.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бадмаев Б. Ц. Методика преподавания психологии: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. – М.: Гум. Изд. Центр ВЛАДОС, 2001. – 304 с.
2. Дроздова Н. В. Формирование конструктивных стратегий преодоления студентом психологических барьеров в учебной деятельности: автореф. ... канд. психол. наук. – 2009.
3. Карандашёв В. Н. Методика преподавания психологии: учеб. пособие. – СПб.: Питер, 2005. – 250 с.
4. Левченко Е. В. Субъективные ожидания студента и методика преподавания психологии // Вопросы психологии. – 1991. – № 2. – С. 80–86.
5. Осипова А. А., Евтушенко М. В. Психологические барьеры в гуманитарной подготовке студентов и основные этапы их преодоления // Аспирант: Южный университет (ИУБиП). – 2014. – С. 51–55.
6. Семиченко В. А. Пути повышения эффективности изучения психологии. – К.: «Магістр–S», 1997. – 124 с.
7. Смирнов С. Д. Педагогика и психология высшего образования: от деятельности к личности. – М.: Аспект Пресс, 2001. – 272 с.
8. Хроменко О. В. Методика преподавания психологии. Конспект лекций. – Ростов-н/Д.: Феникс, 2004. – 256 с.
9. Худобина О. Ф. Педагогические условия преодоления психологических барьеров у студентов в процессе билингвального обучения в вузе: автореф. ... канд. пед. наук. – 2007. – 22 с.

**С. В. Хребина, А. И. Власенко,
А. В. Плугарева**

УДК 159.9.072

РОЛЬ ЦЕННОСТНОГО ОТНОШЕНИЯ СТУДЕНТОВ В ФОРМИРОВАНИИ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ГОТОВНОСТИ К ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Реалии современного российского общества ставят задачу перед высшим образованием сформировать готовность студентов к профессиональной деятельности, включающую высокий уровень его профессиональных и личностных ценностных ориентаций, отражающих качественные связи и отношения знаний, умений, навыков и практического опыта.

В работах К. Ю. Эвниной по изучению ценностно-смысловой сферы студенческие годы определяются как период профессионального становления, обуславливающий появление кризисных этапов, которые могут существенно повлиять на уровень психологической готовности к профессиональной деятельности [9]. Исходя из этого постулата, наиболее целесообразно формировать ценностное отношение студентов к профессии именно на этапе обучения в вузе.

Психологический анализ данной проблематики в современном мире выявляет противоречие между запросом государства в подготовке высшей школой квалифицированных специалистов и отсутствием теоретических научных разработок по проблеме формирования у них готовности к профессиональной деятельности. Это актуализирует проблему определения ценностной основы психологической готовности к профессиональной деятельности студентов гуманитарной направленности.



Целью данного исследования является выявление взаимосвязи между ценностным отношением студентов гуманитарной направленности и психологической готовностью к профессиональной деятельности.

На сегодняшний день описанная выше цель становится все более актуальной. Современные тенденции в образовательной среде таковы, что недостаточно передать студенту определенное количество знаний, необходимо обеспечить формирование профессиональных компетенций, которые отразятся на готовности к профессиональной деятельности.

Отсутствие специальных исследований, определяющих ценностные основания готовности к профессиональной деятельности, затрудняет успешное решение этой задачи и позволяет акцентировать внимание на одном из аспектов данной проблемы, связанном с формированием ценностного отношения студентов как основы психологической готовности к профессиональной деятельности.

Методологическую основу исследования составили следующие психологические подходы и принципы: системно-организованной психики, рассматриваемый в работах Б. Ф. Ломова, К. К. Платонова, С. Л. Рубинштейна, В. Д. Шадрикова и др.; личностного развития в процессе деятельности – А. Г. Асмолова, Л. С. Выготского, И. В. Дубровиной, Т. Д. Марцинковской, Д. И. Фельдштейна и др.; принцип акмеологии, разрабатываемый А. А. Бодальевым, А. А. Деркачем, В. Г. Зазыкиным, Н. В. Кузьминой, А. К. Марковой, А. А. Реаном, Ю. В. Синягиным, А. П. Ситниковым, В. Д. Шадриковым и др.; профессионального становления и развития индивида – Н. Н. Балицкой, В. А. Бодрова, Г. Ю. Любимовой, В. Я. Ляудис, Т. В. Кудрявцева, А. К. Марковой, Л. И. Митиной, А. А. Реана, Ш. Бюллер, Д. Сьюпер и др.; теории готовности личности к профессиональной деятельности – Е. Н. Богданова, В. Г. Зазыкина, М. И. Дьяченко, Л. А. Кандыдовича, Ю. А. Самариной и др.; современные концепции высшего профессионального образования – В. А. Адольфа, Б. С. Гершунского, Э. Н. Гусинского, Р. Х. Гильмеровой, В. А. Дмитриенко, С. Б. Елкановой, Е. И. Исас-

вой, А. А. Касьяна, Е. А. Климова, А. К. Марковой, В. И. Слободчикова, Н. В. Самоукиной, С. Д. Смирнова и др.; осознания себя в профессиональной деятельности – К. А. Абульхановой-Славской, О. А. Конопкина, О. В. Москаленко, И. И. Чесноковой и др.; теории ценностных отношений личности – А. Г. Асмолова, Б. С. Братусь, С. С. Бубновой, Б. В. Зейгарник, Л. Гордон, Г. Линдсей, М. Рокича, Дж. Холанда, У. Хольцмана и др.; возрастного развития студентов – Л. И. Божович, А. В. Иващенко, В. П. Ижицкого, И. С. Кон, Т. Н. Мальковской, А. В. Мудрика, Д. И. Фельдштейна, С. В. Черенковой и др.

Исходя из описанной выше методологической основы исследования, нами были выделены следующие теоретические позиции, в рамках которых рассмотрено ценностное отношение студентов гуманитарной направленности и его роль в формировании успешной психологической готовности к профессиональной деятельности. На сегодняшний день феномен ценностного отношения студентов к профессиональной деятельности становится вопросом изучения не только психологических наук, но и смежных с ними, становясь при этом комплексным и многогранным. Уже исторически сложилось так, что ценностное отношение исследуется как аспект общественной и культурной жизни индивида, который выступает носителем данного феномена. В философии данное понятие трактуют как способ совместного бытия предметов, как фактор проявления и становления скрытых в них качеств [10]. Однако ценностное отношение – это не вещь и предмет в обычном понимании этих слов, это не их качественное отражение, оно описывается как процесс взаимодействия с присущей ему значимостью [13]. Феномен в целом – это результат взаимосвязи человека и общества, характеризующийся стремлениями индивида и его активностью (таким образом, активность человека имеет прямую зависимость со стремлением реализоваться в деятельности, а значит и с ценностным отношением).

В науке рассматривают несколько уровней ценностного отношения индивида: первый (нижний или психолого-социальный) –



неосознанно переживается людьми и выражается в повседневном сознании, определяя эмоциональные переживания и регулируя поведение людей; второй (верхний) – осознается индивидом и формируется в результате переживания и осознания реальных событий. При этом важными факторами данных процессов становятся осознание ценности объективности и формирование из нее потребности, мотивирующей поведенческую составляющую индивида, исходя из которой можно прогнозировать его поведение.

В психологии термин «ценностное отношение» определяют как комплексный психический феномен, входящий в структурную организацию личности, находящийся во взаимосвязи с сознательными процессами, смысло-жизненными ориентациями и установками человека [1]. Именно данные взаимовлияния объясняют поведение индивида.

Ценностное отношение трактуют еще и как рефлексию процессов, происходящих в объективном мире [7, с. 114]. При этом его объектом выступают важные для человека процессы и явления. В целом данный феномен описывает значимость предметов и явлений для конкретного человека, исходя из его осознаваемых или неосознаваемых потребностей (выражающихся в интересах и целевой направленности).

В. А. Сластёнин рассматривает ценностное отношение как внутреннюю позицию индивида, которая отражает взаимовлияния личных и коллективных значений [8, с. 211]. С его точки зрения объектами такого процесса выступают важные для людей явления и вещи.

В. Н. Мясищев описывает видовую типологию ценностного отношения, выделяя в нем отношение к окружающим предметам, к другому человеку и социальным явлениям, к собственной личности [10]. Изучая динамические процессы становления феномена, автор определил и уровни его развития.

Исходя из вышесказанного, заключим, что термин «ценностное отношение» описывает структуру психики, включающую в себя результат познавательных процессов индиви-

да при взаимодействии с предметом реальности, эмоциональные проявления субъекта относительно этого объекта, а также поведенческие реакции, проявляющиеся при контакте с ним.

Рассматривая ценностное отношение к профессии, необходимо отметить влияние на этот процесс совокупности общекультурных ценностей, интегрирующих в себе и профессиональные. Данный вид ценностного отношения формируется у студентов посредством реформации их внутренних убеждений, составляющих основу профессиональной направленности индивида [14].

Многие ученые также отмечают, что базисом ценностного отношения выступает благополучие индивида в психологическом плане, проявляющееся в кооперации психики и ее функциональных составляющих, целостном ощущении психического равновесия [9]. При этом на психологическое благополучие влияют совокупность субъективных оценок реципиента, основные общечеловеческие культурные ценности и потребности людей, что сказывается на чувстве удовлетворения жизнью, переживании целостности ощущений индивида [9]. Следовательно, психологическое благополучие выступает одним из базисов профессионального ценностного отношения.

Рассматривая детерминанты ценностного отношения, являющегося ориентацией субъекта в деятельностном и поведенческом плане, отмечают личностные, социальные и индивидуальные свойства индивида и социума [10]. Это усиливается тем, что выполнение профессиональных обязанностей выступает вариантом жизнедеятельности и проявляется в смысловой и ценностной сферах, детерминируясь ими, составляя при этом одну из самых важных областей жизни субъекта, обеспечивающей реализацию самости человека, актуализацию его потенциалов. Отсюда вытекает вопрос о важности исследования ценностного отношения студентов к выбранной профессиональной деятельности, ведь именно оно дает полную характеристику субъекта. Также целесообразно заниматься проблемой его формирования именно на эта-



пе студенчества, так как в это время происходит становление индивида как профессионала, формируется психологическая готовность к профессиональной деятельности. Формирование последней характеризует человека как завершившего подготовку к самостоятельному исполнению профессиональных обязанностей.

П. А. Рудик, К. К. Платонов, Д. Н. Узнадзе, В. И. Ширинский и др. описывают готовность как способность человека мгновенно сконцентрировать и мобилизовать свои силы, направив их на определенные необходимые ему в данный момент времени поведенческие действия [11]. В. А. Маляко рассматривает этот феномен как комплексную структуру качеств и свойств личности, позволяющую человеку быть успешным и эффективным в реализации деятельности [4].

А. А. Деркач, М. И. Дьяченко, Л. А. Кандыбович и др. при изучении вопроса готовности к профессиональной деятельности рассматривают личностную сферу и структуру деятельности индивида в их совокупности, позволяющей качественно выполнять текущие функции [5]. По мнению авторов, готовность является структурно-организованной сложной динамической совокупностью, включающей отношения, интересы к объектам, мотивы (мотивационная составляющая); знания и представления о специфических особенностях профессии (ориентационная составляющая); профессиональные знания, умения, навыки (операционная составляющая); контроль и умение управлять собой (волевая); оценивание собственной профессиональной подготовки (оценочная) [3, с. 212].

П. А. Рудик описывает психологическую готовность к деятельности как сложный феномен, включающий в себя специфику познавательных процессов психики (с функцией отражения действительности и фактов реализации деятельности), а также эмоциональную (с функцией усиления/ослабления активности субъекта), волевую (помогающую совершенствовать поведение и достигать намеченные цели) и мотивационную составляющие [6].

Т. И. Шалавина рассматривает готовность как индивидуалистическую рефлексию окружающего мира, отражающую внутреннее отношение человека к значимым для него предметам и явлениям, относительно которых он реализует свои поведенческие реакции [2, с. 74]. Данная характеристика готовности указывает на необходимость постановки в ходе учебной деятельности в вузе таких проблемных ситуаций, которые обеспечат развитие творческой и смысловой деятельности студентов, за счет чего произойдет присвоение профессиональных знаний, умений и навыков и личностное развитие будущего профессионала. Эта работа позволит повысить уровень психологической готовности к профессиональной деятельности, интегрально-профессионально-значимого свойства индивида, обеспечивающего плавный переход из учебной в профессиональную деятельность посредством приобретения студентом непосредственного опыта, профессиональных знаний и умений.

Таким образом, психологическая готовность к профессиональной деятельности многогранно и неоднозначно толкуется исходя из различных теоретических позиций. Данное понятие динамически структурировано, включает компонентные функциональные связи, при этом имеет набор признаков, указывающих на психологическую целостность личности специалиста, влияющую на эффективность выполняемой им работы. Это итоговый этап профессионального самоопределения, обучения и воспитания личности, выступающий в форме сложного ее качества, интегрирующего различные психические свойства. Однако в то же время психологическая готовность выполняет регулирующую функцию, являясь условием эффективности профессиональной деятельности.

Психологическая готовность к профессиональной деятельности студентов – это личностное свойство индивидов, помогающее им быть успешными в выбранной профессии, правильно организовывать свою работу и эффективно ее выполнять, при этом сохранять самоконтроль и гибко менять свое



поведение при возникновении непредвиденных обстоятельств, адаптируясь к условиям деятельности; это предпосылка профессионального самосовершенствования человека. Сформированная психологическая готовность к профессиональной деятельности является условием профилактики эмоционального выгорания как вида профессиональной дезадаптации [11].

В нашем исследовании рассмотрена взаимосвязь ценностного отношения студентов гуманитарной направленности и психологической готовности к профессиональной деятельности. Во втором феномене мы выделили такие параметры, как уровень профессиональной мотивации, выраженность волевых качеств и направленность личности.

Для экспериментального исследования описанных выше показателей личности студентов нами был подобран следующий психодиагностический инструментарий: методика исследования мотивации профессиональной деятельности К. Замфир в модификации А. А. Реана, методика для оценки и самооценки волевых качеств Н. Н. Обозова, методика «Направленность личности» В. Смейкала и М. Кучера, методика изучения ценностных ориентаций М. Рокича.

В экспериментальную выборку вошли студенты гуманитарного профиля в количестве 110 человек в возрасте 19–22 года.

Цель исследования – изучение роли ценностного отношения студентов гуманитарной направленности в формировании успешной психологической готовности к профессиональной деятельности. Объект исследования – студенты, обучающиеся по гуманитарным образовательным программам высшего образования. Предмет исследования – психологические особенности ценностного отношения студентов и психологической готовности к профессиональной деятельности.

Согласно результатам исследования мотивационной составляющей студентов с помощью методики изучения мотивации профессиональной деятельности К. Замфир в модификации А. А. Реана, у испытуемых наблюдается высокая выраженность следующих мо-

тивов: удовлетворение от самого процесса и результата работы (87 %), возможность наиболее полной самореализации именно в данной деятельности (73 %), денежный заработок (88 %), стремление к продвижению по службе (67 %); на среднем уровне выраженности: потребность в достижении социального престижа и уважения со стороны других (51 %), стремление избежать критики со стороны руководителя или коллег (44 %); на низком уровне выраженности: стремление избежать возможных наказаний или неприятностей (32 %).

Внутренняя мотивация выборки студентов находится на среднем уровне развития; так же, как и внешняя положительная мотивация, внешняя отрицательная мотивация практически не выражена. Следовательно, для группы респондентов характерна значимость профессиональной деятельности и ее внешние составляющие (социальный престиж, заработная плата), однако выраженность внешней положительной мотивации выше, чем внешней отрицательной.

Психодиагностическое исследование группы испытуемых с помощью методики оценки и самооценки волевых качеств Н. Н. Обозова показало средний уровень развития данного показателя (64 %). Следовательно, такие волевые качества студентов, как настойчивость, целеустремленность, дисциплинированность, инициативность, решительность имеют средний уровень выраженности у респондентов.

С помощью методики «Направленность личности» В. Смейкала и М. Кучера в группе испытуемых выявлено: направленность на себя имеет высокую выраженность (71 %), направленность на взаимоотношения – среднюю (49 %), направленность на задание – среднюю (47 %). Значит, группа студентов отличается интроспективностью, для нее значимы собственные потребности и их удовлетворение, но при этом учитываются коллективные взаимосвязи и заинтересованность в качественном и эффективном выполнении поставленных задач.

Система ценностных ориентаций студентов была изучена с помощью одноименной



методики М. Рокича. Согласно полученным результатам, для группы респондентов наиболее значимы следующие терминальные ценности: жизненная мудрость (51 %), любовь (81 %), общественное призвание (75 %), свобода (86 %); инструментальные ценности: высокие запросы (65 %), самоконтроль (72 %), эффективность в делах (84 %). Низкую значимость имеют красота природы и искусства (21 %), счастье других (34 %) (терминальные ценности); аккуратность (23 %) и чуткость (18 %) (инструментальные).

Следующим этапом нашего исследования было проведение корреляционно-регрессионного анализа данных с помощью линейного коэффициента корреляции Пирсона.

Согласно полученному в ходе проведения корреляционного анализа результату, была выявлена положительная корреляционная связь между показателями: внутренняя мотивация (по методике диагностики мотивации профессиональной деятельности) и терминальная ценность «свобода» ($r=0,4$); волевые качества (по методике Н.Н. Обозова) и инструментальная ценность «эффективность в делах» ($r=0,5$); направленность на себя (по методике «Направленность личности») и терминальная ценность «уверенность в себе» ($r=0,6$); направленность на взаимоотношения и ценность «общественное призвание» ($r=0,4$).

Таким образом, в ходе проведенного экспериментального исследования была выявлена значительная роль ценностного отношения студентов гуманитарной направленности в формировании успешной психологической готовности к профессиональной деятельности. С целью повышения уровня второго показателя необходимо развивать ценностное отношение респондентов не только к профессии, но и общекультурной направленности, что будет способствовать достижению искомого результата. Для этого важно использовать возможности психологической службы вуза, работа которой в рамках просветительского и психокоррекционного направления деятельности будет благоприятствовать поставленной задаче.

В целом же, исходя из полученных экспериментальных данных, ценностное отноше-

ние студентов, обучающихся по гуманитарным направлениям подготовки, можно охарактеризовать как внешне профессионально-направленное (для респондентов значим собственный престиж, они стремятся найти общественно одобряемую работу). Студенты интересуются мнением окружающих людей о выбранной профессии, отмечается ориентация на собственное профессиональное развитие, при этом для них важно получить признание социума в профессиональном плане, что указывает на их стремление к самореализации. Помимо этого респонденты на высоком уровне значимости отмечают потребность иметь хорошее материальное положение, чему будет способствовать высокооплачиваемая работа. Выделенные показатели психологической готовности студентов к профессиональной деятельности коррелируют с показателями ценностного отношения, что указывает на их взаимосвязь и взаимовлияние.

АННОТАЦИЯ

В статье представлены результаты экспериментального исследования роли ценностного отношения студентов в формировании психологической готовности к профессиональной деятельности. В ходе работы были выявлены и изучены составляющие психологической готовности (профессиональная мотивация, выраженность волевых качеств, направленность личности). Представленные экспериментальные данные позволяют утверждать, что ценностное отношение студентов является внешне профессионально-направленным и коррелирует с показателями психологической готовности.

Ключевые слова: ценностное отношение; психологическая готовность; профессиональная деятельность; психология студенческого возраста; профессиональные компетенции.

SUMMARY

The article presents the results of an experimental study of the role of the value attitude of students in forming a psychological readiness for professional activity. The components of psychological readiness (professional motivation, the severity of volitional qualities, personality orientation) were identified and studied.



The presented experimental data allow us to assert that the value attitude of students is outwardly oriented and corrected with indicators of psychological readiness.

Key words: value attitude; psychological readiness; professional activity; student psychology; professional competencies.

ЛИТЕРАТУРА

1. Абросимова Л. Ф. Формирование мировоззренческой культуры студентов в вузе гуманитарного профиля: дисс. ... канд. пед. наук. – Кисловодск, 2009. – 195 с.
2. Болучевская В. В. Профессиональное самоопределение будущих специалистов помогающих профессий: монография. – Волгоград: Изд-во ВолГМУ, 2010. – 264 с.
3. Гемешлиев Ф. К., Лызь Н. А. Модель психологической готовности студентов к освоению программ профессиональной подготовки // Известия Южного федерального университета. Технические науки. – 2011. – № 2. – С. 211–216.
4. Горгома В. С. Психологические детерминанты готовности к профессиональной деятельности студентов вуза: автореф. дисс. ... канд. психол. наук. – Ставрополь, 2007. – 24 с.
5. Захарова Е. А., Ежова Ю. М. Мотивационная готовность как компонент психологической готовности к профессиональной деятельности студентов-медиков // Медицинский альманах. – 2017. – № 1 (52). – С. 14–18.
6. Куликова Т. А., Пронина Н. А. Формирование готовности будущего педагога к профессиональной деятельности // Вестник ТПГУ. – 2018. – № 3 (192). – С. 84–88.
7. Климов Е. А. Психология профессионального самоопределения: учеб. пособ. для студ. высш. пед. учеб. заведений. – М.: Академия, 2004. – 304 с.
8. Пряжников Н. С., Пряжникова Е. Ю. Психология труда и человеческого достоинства. – М.: Академия, 2005. – 425 с.
9. Рабазанов С. И. Формирование ценностного отношения к профессиональной деятельности у студентов вузов МВД России: автореф. дисс. ... канд. пед. наук. – М., 2011. – 25 с.
10. Утюганов А. А. Система ценностно-смысловых ориентаций курсантов вузов национальной гвардии: феноменология и психолого-педагогические детерминанты формирования: дисс. ... д-ра психол. наук. – Кемерово, 2019. – 200 с.
11. Францева Е. Н. Психологическая готовность к инновациям в профессионально-педагогической деятельности у будущих учителей: автореф. дисс. ... канд. психол. наук. – Ставрополь, 2003. – 18 с.
12. Хребина С. В. Психологическая компетентность как условие развития конкурентоспособной личности студента // Вестник Пятигорского государственного лингвистического университета. – 2015. – № 3. – С. 243–248.
13. Хребина С. В., Дмитриевич Е. В. Развитие смысловой сферы личности как условие успешной профессиональной подготовки студента: монография. – Пятигорск, 2013. – 283 с.
14. Хребина С. В., Власенко А. И. Особенности развития самосознания студентов средствами психологической практики в образовательной среде вуза // Психология обучения. – 2019. – № 6. – С. 37–44.





С. И. Дьяков

УДК 159.9.072

СЕМАНТИКА СВОЙСТВ МОТИВАЦИОННО- ЦЕННОСТНОЙ САМООРГАНИЗАЦИИ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ СТУДЕНТОВ-ПСИХОЛОГОВ

Проблема профессионального становления и личностного развития молодежи является актуальной как в государственном масштабе, так и для каждого конкретного человека. Качественная профессиональная подготовка студентов предусматривается требованиями ФГОС в развитии профессиональных компетенций. Вместе с тем студенческая сфера жизни раскрывается в становлении ценностных и мировоззренческих позиций молодежи.

Исследователи рассматривают профессиональную направленность в аспекте мотивационно-ценностных ориентаций в самореализации личности (Е. А. Климов, А. К. Маркова, Л. М. Митина и др.). Профессиональные ценности составляют смысловые конструкты целеполагания и определяют профессиональные стремления и успешность [9]. Правильный выбор профессии способствует получению удовлетворенности жизнью, тогда как в обратном случае – негативно отражается на результатах труда, приводит к преждевременному профессиональному выгоранию [7; 10]. Удачный выбор профессии ориентирован на личностные смысловые позиции, интересы и цели, отражает ценности и соответствует возможностям индивида. Такой выбор способствует оптимальной мотивации, «потокным» переживаниям и повышает продуктивность профессиональной деятельности.

Проблема смысла жизни рассматривается в работах В. Франкла, Д. А. Леонтьева, И. Г. Жуковой и других исследователей. Воп-

росы профессиональной направленности личности раскрыты Е. А. Климовым, Н. С. Пряжниковым, П. А. Шавир и др. Однако недостаточно освещенной в психологической науке остается проблема взаимосвязи ценностной семантики [1] с аспектами профессиональной направленности [16; 18 и др.]. Проблема исследования также обусловлена противоречием между объективной потребностью государства в определенных кадрах, растущей в условиях бюджетного дефицита, недостаточной изученностью степени осознанности молодежью своего профессионального выбора в соответствии с собственной ценностно-смысловой самоорганизацией в аспекте самоактуализации [13; 17 и др.]. Современные отечественные и зарубежные научные публикации также отражают поднятую нами проблему [4; 5; 8; 12; 14; 15]. Цель исследования – выявить семантику мотивационно-ценностной самоорганизации в аспекте оптимизации профессиональной направленности студентов-психологов.

Семантика выступает межотраслевой областью науки и рассматривается нами как критерий исследования, связанный с характеристиками значения и смысловой наполненности конструктов индивидуального опыта [1; 5]. Мотивационно-ценностная самоорганизация личности раскрывается в аспекте современной общенаучной методологии синергетики [8] как система, самоорганизующаяся в процессе накопления жизненного опыта человеком вследствие взаимодействия с другими системами: социальными, техническими и др.

Теоретическую основу исследования составляют положения и концепции: профессиональных способностей (Н. А. Аминов, О. А. Голубева, Ф. М. Гоноболин, Г. А. Ковалев, Н. В. Кузьмина, А. К. Маркова и др. [10, 11]); профессиональной акмеологии (А. А. Бодалев [2], А. А. Деркач, В. Г. Заикин, Э. Ф. Зеер, Е. А. Климов, А. А. Реан, В. Д. Шадриков и др.); мотивации деятельности (В. К. Виллонас [3], Е. П. Ильин [6], Ж. Ньюттен, В. А. Роме-нец, Х. Хекхаузен и др.); психологической сущности феномена смысла жизни и смы-



сложившихся ориентациях (Д. А. Леонтьев, В. Франкл и др.).

Методы исследования: анализ научных источников по проблеме; интервью; тестирование: смысловых ориентаций (СЖО, Д. А. Леонтьев); профессиональной направленности (Дж. Холланд, модификация А. А. Азбель); направленности личности Б. Басса; ценностных ориентаций (М. Рокича); морфологический тест жизненных ценностей (В. Ф. Сопов, Л. В. Карпушина); методы математической статистики: описательная статистика, корреляционный анализ (SPSS-24).

Выборку исследования составили 75 студентов отделения психологии СевГУ 3–5 курсов (возраст 18–23 лет).

Результаты методики смысловых ориентаций «СЖО» наглядно представлены на рисунке 1.

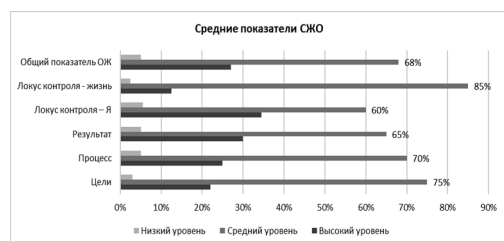


Рис. 1. Гистограмма средних показателей СЖО (в %).

Оценка «Цели жизни». Для студентов в целом характерна целенаправленность. Это подтверждено результатами качественного анализа данных интервьюирования студентов. Типичными ответами студентов на вопросы «Ставите ли Вы цели на перспективу жизни? Если «да», то с чем они связаны и определяете ли вы временную перспективу реализации этих целей?» Пример:

1. Лиза К.: «Да, часто. Цели связаны с построением семьи, устройством на работу, рождением ребенка, карьерой. Я ориентируюсь во временной перспективе достижения целей».

2. Влад Л.: «Я точно знаю, кем я хочу стать и каким быть. Поэтому основные цели в жизни я ставлю. Они связаны со смыслами жизни. Промежуточные сроки достижения тех или иных результатов я планирую к кон-

кретным срокам, а основные – менее точно, скорее приурочиваю их к событиям. Ну, например, устроится на работу по профессии я планирую до создания семьи, а цель стать квалифицированным психологом я планирую на пять лет».

Оценка «Процесса жизни». Студенты планируют работать по специальности, быть психологом. Они с интересом относятся к будущей работе, чувствуют в ней смысл. Интервью подтвердило это заключение. Например, на просьбу представить себя молодым специалистом после окончания вуза и описать этот образ значительное большинство студентов, планирующих работать психологом, увлеченно описывали себя в офисе или кабинете в качестве знающего специалиста, помогающего клиентам, вполне удовлетворенного жизнью, развивающегося и задумывающегося о дальнейшей перспективе профессионального продвижения. Единичные респонденты, не определившиеся с направлением своей работы, описывали свой образ как профессионала в будущем неуверенно и неопределенно.

Оценка «Результативности жизни». Студенты оценивают свою жизнь как результативную и осмысленную. В интервью на вопрос «Как вы оцениваете результативность прожитого времени с момента поступления в университет?» ответы были двух планов. Первые оценивали безусловно позитивно, а вторые – несколько критично, сожалая о некоторых упущенных возможностях, но удовлетворенно с надеждой что-то наверстать в ближайшем будущем. Например:

1. Мария Т.: «Обучение психологии принесло необходимые знания, важный опыт и уверенность в себе». Студентка описала, какие предметы, дополнительные занятия и какие виды практики особенно повлияли на становление ее как профессионала.

2. Марина В.: «Время, потраченное на обучение, прошло не зря. Обрела значительный опыт. Смогу работать психологом».

Оценка «Локуса контроля». Студентам характерна свобода выбора, представление о себе как о сильной личности. В интервью на вопрос о выборе сферы деятельности Вале-



рия О. ответила: «Да, буду психологом. Буду набираться опыта, развивать способности в консультировании, проведении тренингов». Студенты чувствуют способность контролировать свою жизнь, принимать решения и воплощать их в жизнь. В интервью Михаил К. ответил: «Все зависит не только от условий, но и от нас. Можно устроиться по смежной специальности – менеджером по кадрам, можно поискать счастья в другом городе, можно подучиться и заняться психоконсультированием или пойти работать психологом в школу».

Результаты теста Рокича «Ценностные ориентации» получены с целью уточнения данных СЖО. Качественный анализ проиллюстрировал основные аспекты. Анализ терминальных ценностей (рис. 2).

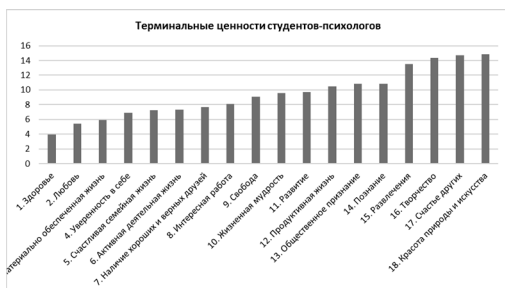


Рис. 2. Распределение терминальных ценностей студентов-психологов (средний ранг)

Высокий ранг занимают здоровье, любовь, материально обеспеченная жизнь, счастливая семейная жизнь, уверенность в себе, активная деятельная жизнь. У большинства студентов-психологов высокий ранг занимают ценности: активная деятельная жизнь и уверенность в себе, что совпадает с результатами теста СЖО и определяет профессиональную активность. Также индивидуальные ценности (здоровье, материально обеспеченная жизнь, активная деятельная жизнь, уверенность в себе) занимают значимые позиции.

В сфере инструментальных ценностей актуальны воспитанность, образованность, ответственность, честность, жизнерадостность, независимость, (рис. 3). Низкий ранг значимости присущ таким ценностям, как неприимчивость к недостаткам в себе и других,

высокие запросы, чуткость, смелость в отстаивании своего мнения, своих взглядов, исполнительность, эффективность в делах.

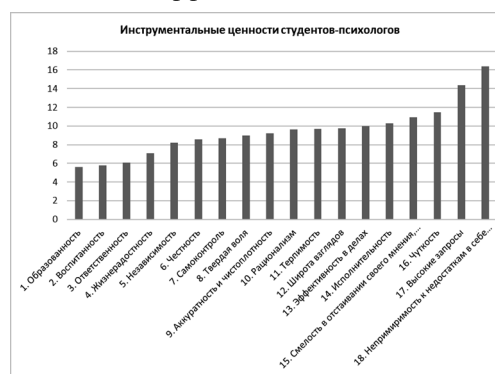


Рис. 3. Характеристика инструментальных ценностей студентов-психологов (средний ранг).

Инструментальные ценности определяют позиции: эстетические, профессионального самоопределения, индивидуальные и интеллектуальные. Для студентов-психологов характерны ценности достижения, самостоятельности, безопасности, которые отражают профессиональную семантику направленности.

Полученные данные были подтверждены в интервью. На предложение перечислить пять основных качеств, которые необходимы студенту-психологу как будущему специалисту, характерными были следующие ответы:

1. Влада В.: «Оптимизм, целеустремленность, нравственность, культура, ответственность за свою судьбу».

2. Татьяна С.: «Честность, профессиональная эрудированность, воспитанность, позитивность, самостоятельность».

3. Петр З.: «Жизнерадостность, умение принимать ответственность на себя, этичность, активность, мудрость».

Несмотря на некоторые отличия в формулировании целей студентами-психологами, в них выделяется ценностное ядро.

Морфологический тест жизненных ценностей выявил результаты, представленные на рис. 4. Они позволили констатировать, что «Сфера физической активности» занимает



первое место в иерархии ценностей жизненных сфер у студентов-психологов (24,14 б.).

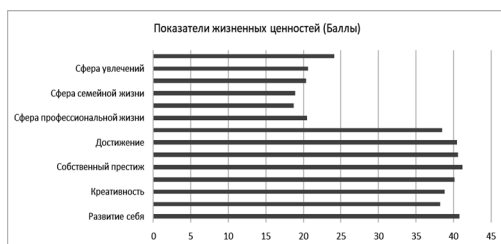


Рис. 4. Показатели жизненных ценностей.

Анализ «Сферы увлечений» (20,64), «Сферы профессиональной жизни» (20,47) и «Сферы общественной активности» (20,38) показал, что студентам свойственны хобби-увлечения, и они способствуют профессиональной и социальной самореализации. Однако «образование» не занимает должного места в их выборе, как и «семейная жизнь». В интервью выявлено, что эти данные объясняются тем, что они удовлетворены обучением в вузе и включены в эту деятельность, а проблема создания семьи у значительной части респондентов оказалась неактуальной «до окончания вуза».

В иерархии жизненных ценностей доминирующей является ценность «собственный престиж» (41,22 балла). Это указывает на то, что у испытуемых в высокой степени присутствует стремление к признанию. Этот показатель был выражен и в результатах теста Рокича. Второе место – потребность «Развитие себя» (40,84 баллов), что соответствует результатам предыдущих тестов. У исследуемых выражено стремление к самопознанию, саморазвитию. Ценности «Достижения» (40,44 баллов) и «Материальное благосостояние» (40,57 баллов) также актуальны для студентов-психологов.

Результаты исследования профессиональной направленности студентов-психологов представлены на рисунке 5.



Рис. 5. Диаграмма данных методики Басса (процентный показатель).

Студенты, ориентированные на взаимодействие, указывают, что свои личные дела и успехи связывают с коллективом, считают потребность в общении важной. Преобладающие деловые мотивы связывают с высоким уровнем ответственности.

Особенности профессиональной направленности изучены с помощью методики Дж. Холланд (рис. 6). Для студентов-психологов свойственны социальный и художественный типы направленности.



Рис. 6. Диаграмма данных методики Дж. Холланд (в %).

Корреляционный анализ (Спирмена) показал статистически значимые результаты: профессиональная направленность связана с целеполаганием (СЖО, 0,67), а также интегральной оценкой жизни (СЖО, 0,75). Следовательно, высокий показатель осмысленности жизни характерен для студентов-психологов, которые выбрали свою будущую специальность как актуальную.

Самореализация личности во многом связана с профессиональным утверждением. Поэтому правильный выбор профессии дает возможность актуализировать внутренние потенциалы и создать мотивацию самоорганизации жизнедеятельности. Результаты исследования показали, что осмысленность в целеполагании жизнедеятельности, а также целостная оценка жизни характеризуют оптимальный выбор профессиональной направленности. Студентам-психологам свойственны ценностные ориентации, направленные на физическую активность, увлечения, профессиональную жизнь и общественную активность, которые способствуют профессиональной и социальной самореализации. Однако ценности образования, а также семьи менее актуальны в их выборе. Данная иерархия связана с семантикой признания и индивидуальных ценностей.



АННОТАЦИЯ

Рассмотрена проблема мотивационно-ценностной самоорганизации студентов-психологов в аспекте оптимизации профессиональной направленности. Проблема самореализации личности раскрывается в аспекте современной общенаучной методологии синергетики. Раскрытые семантические свойства ценностей показали, что осмысленность в целеполагании жизнедеятельности и интегральная оценка жизни характеризует оптимальный выбор профессиональной направленности. Студентам-психологам свойственны ценностные ориентации, направленные на физическую активность, увлечения, профессиональную жизнь и общественную активность, которые способствуют профессиональной и социальной самореализации. Однако ценности образования, а также семьи менее актуальны в их выборе. Данная иерархия связана с семантикой признания и индивидуальных ценностей.

Ключевые слова: семантика, мотивационно-ценностная самоорганизация, профессиональная направленность, смысло-жизненная ориентация.

SUMMARY

The problem of motivational and value self-organization of students-psychologists in aspect of optimization of professional orientation is considered. The problem of self-realization of the personality reveals in aspect of modern general scientific methodology of synergetic. Semantic properties of values are disclosed showed that the intelligence in goal-setting of activity and integrated assessment of life characterizes the optimum choice of professional orientation. The value orientations directed to physical activity, hobbies, professional life and public activity which promote professional and social self-realization are peculiar to students-psychologists. However, education values and also families are less relevant in their choice. This hierarchy is connected with semantics of recognition and individual values.

Key words: semantics, motivational and value self-organization, professional orientation, life-meaning orientations.

ЛИТЕРАТУРА

1. Артемьева Е. Ю. Психология субъективной семантики. – М.: Изд. МГУ, 1980. – 128 с.
2. Бодалев А. А., Васина Н. В. Акмеология. Настоящий человек. Каков он и как им становятся? – СПб.: Речь, 2010. – 224 с.
3. Виллонас В. К. Психологические механизмы мотивации человека. – М.: Изд-во МГУ, 1990. – 288 с.
4. Дьяков С. И. Психосемантика самоорганизации человека как субъекта жизни. Основы психологии субъекта: монография. – СПб.: Проспект Науки, 2016. – 680 с.
5. Дьяков С. И. Мотивационно-ценностные конструкты самоорганизации личности в смысловом пространстве образования // Наука для образования сегодня. – 2021. – Т. 11. – № 1. – С. 75–91.
6. Ильин Е. П. Мотивация и мотивы. – СПб.: Питер, 2002. – 512 с.
7. Климов Е. А. Психология профессионала. – М.: Изд-во «Институт практической психологии»; Воронеж: НПО «МОДЭК», 1996. – 400 с.
8. Леонтьев Д. А. Синергетика и личность: к неравновесной персонологии // Методология и история психологии. – 2018. – Вып. 3. – С. 96–104.
9. Марголис А. А., Сафронова М. А., Панфилова А. С., Шишлянникова Л. М. Апробация инструментария оценки сформированности профессиональных компетенций у будущих педагогов // Психологическая наука и образование. – 2015. – Т. 20. – № 5. – С. 77–92.
10. Маркова А. К. Психология профессионализма. – М.: Просвещение, 1996. – 308 с.
11. Митина Л. М. Психология профессионального развития учителя. – М.: Флинта; МПСИ, 1998. – 380 с.
12. Селиванова З. К. О жизненных целях и профессиональных предпочтениях старших подростков [Электронный ресурс] // Социологические исследования. – 2017. – № 5. – С. 51–56. – URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=29276827>.
13. Серафимович И. В., Беляева О. А. Ценностные ориентации различных групп



участников образовательных отношений: социально-психологический аспект // Интеграция образования. – Т. 23. – № 2. – 2019. – С. 232–246.

14. Inoguchi T., Le L.T.Q. Global Citizens' Preferences for Value Orientation. In: The Development of Global Legislative Politics // Trust (Interdisciplinary Perspectives). – vol. 3. – Springer, Singapore. – 2020. – pp. 25–31.

15. Knutsen O. Socio-structural Variables and Value Orientations. In: Social Structure, Value Orientations and Party Choice in Western Europe // Palgrave Studies in European Political Sociology. – Palgrave Macmillan, Cham. – 2018. – pp. 59–110.

16. Livazović G., Matic M. Sociodemographic characteristics and value orientations in adolescence // Curr Psychol. – 2018.

17. Roest A. C., Dubas J. S., & Gerris J. M. Value Transmissions between Fathers, Mothers, and Adolescent and Emerging Adult Children: The Role of the Family Climate // Journal of Family Psychology. – 2009. – № 23. – P. 146–155.

18. Schwartz S. H. Cultural and Individual Value Correlates of Capitalism: A Comparative Analysis // Psychological Inquiry. – 2007. – Pp. 52–57.



С. Е. Черная

УДК 159.9:316.6

СОВРЕМЕННЫЕ ТЕНДЕНЦИИ В ИЗУЧЕНИИ МАРГИНАЛЬНОСТИ: ВСЕ ДАЛЬШЕ ОТ ПСИХОЛОГИИ

Отцы-основатели концепции маргинальной личности Р. Э. Парк [1], а затем Э. Стоунквист [2] рассматривали маргинальность

исключительно в социокультурном аспекте, полагая, что «маргинальный человек» (marginal man) – это определенный тип личности с характерными формами поведения. По разным причинам «маргинальный человек» оказывается на периферии двух или более культур и (опять же по разным причинам) не способен полностью включиться ни в одну из них. Основаниями для пребывания в маргинальной ситуации (маргинальном статусе, как принято говорить сейчас) в начале XX века могла быть расовая или этническая неоднородность происхождения – «расовые гибриды»: евразийцы Индии, «цветные» в Южной Африке и на Ямайке, мулаты в Соединенных Штатах, индоевропейцы о. Ява, смешанное население Бразилии и проч.). Либо «культурные гибриды», например, мигранты, пока они не интегрировались в принимающую культуру, либо не ассимилировались. Это могут быть и люди, формально поменявшие статус и вознесенные социальными лифтами вверх – парвеню, или теми же социальными лифтами деклассированные, низвергнутые, однако, независимо от направления социальной мобильности, не сумевшие приспособиться к новой социальной или социокультурной ситуации и «как бы», «фантомно» и отчасти пребывающие в прошлой жизни.

Р. Э. Парк отмечал не только наличие культурного контакта, но и культурного конфликта в появлении этого типа личности. Маргинальный человек, по Парку, – тот, кого судьба осудила жить в двух обществах и в двух не только разных, но антагонистических культурах. Этот антагонизм существовал дважды – в общественных отношениях и на уровне индивидуальной личности, вне и внутри маргинального человека. С одной стороны, он был продуктом культурных конфликтов, вызванных завоеванием, вторжением и миграцией. В раннем описании глобализации Парк предположил, что «огромное расширение Европы за последние четыреста лет» принесло повсюду взаимопроникновение народов и слияние культур и в маргинальном человеке отражен «тип личности, если не полностью новый, то во всяком случае, особенно характерный для современного мира».



Таким образом, он был «эффектом империализма» и «проявлением процесса, посредством которого цивилизация растет за счет более ранних и более простых культур» [1, с. 20]. С другой стороны, маргинальный человек сам был микрокосмом культурного контекста, который в его сознании появился как «конфликт» разделенного «я», старого и нового «я» [Там же].

Цель статьи в систематизации новых тенденций в изучении феномена и феноменологии маргинальности, причин и условий маргинализации, а также в построении оригинальной типологии маргинальности, основанной на анализе восприятия человека или группы, отношения к личности или группе в связи с существованием различных по масштабу и содержанию культурных пространств.

В настоящее время проблемное поле исследований, посвященных маргинальности и маргинализации, значительно расширилось и в то же время сместилось в сторону социально-политических, экономических, географических, экологических и иных изысканий. Во-первых, потому что эмпирические исследования становятся все более межмульти- и трансдисциплинарными. Во-вторых, в связи с тем, что для теоретико-методологического обоснования таких исследований необходимо более емко и разнопланово концептуализировать само понятие и феноменологию маргинальности. В частности, разделить понятия дискриминация и маргинализация, которые в современных исследованиях неправомерно сближены, а также хотя бы отчасти вернуться к классическому пониманию маргинальности, включающему и личностное измерение, то есть, психологизировать это понятие. Новая типология маргинальности является основанием для разработки в перспективе специального диагностического инструментария, позволяющего в ходе эмпирического исследования определить сходства и различия в переживании состояния маргинальности людьми, находящимися внутри различных по масштабу и характеру культурных пространств.

В мире одновременно и диалектически происходят процессы глобализации и глоба-

лизации (в крайних проявлениях это культурный и экономический изоляционизм, провинциализм, политический сепаратизм). Вероятно, в большей части мира в настоящее время преобладают процессы глобализации. И если в какой-либо стране и/или сфере общественного бытия проявляются противоположные тенденции, то эти процессы воспринимаются как маргинальные, а люди, приверженные такому, протестному, по существу, движению, воспринимаются как маргиналы. Напротив, в тех немногих странах, где мейнстримом является возвращение к корням, традициям, преобладает негативное отношение к унификации во всех или некоторых сферах жизни. Адепты глобализации подвергаются остракизму и вполне могут обрести маргинальный статус в восприятии большинства.

Таким образом, речь может идти о мощной субъективизации понятия маргинальность, поскольку:

а) те, к кому применяется этот негативно окрашенный ярлык, могут совсем не чувствовать себя таковыми и не переживать психологических проблем, свойственных маргинальной личности;

б) процессы и явления, которые считаются маргинальными (с соответствующей коннотацией) одними, могут восприниматься другими абсолютно иначе.

В определениях и описаниях процесса и феномена маргинальности практически полностью игнорируется личностное измерение. Основной акцент делается на социально-экономические, политические, культурные и другие факторы, обуславливающие пребывание человека, либо группы в маргинальной ситуации. Даже сопротивление маргинальной ситуации или маргинальному статусу подается как всеобщий социальный феномен, а не личностное или групповое достижение, детерминируемое субъектностью личности или группы.

В последнее время маргинальность все чаще концептуализируется как исключенность, отверженность, более того, определяется уязвимостью одних людей, групп, культур, в сравнении с другими. Маргинализованные люди или группы – это те, кто



социально, экономически, политически и юридически проигнорирован, исключен или пренебрегаем и поэтому они уязвимы и обездолены [7; 13; 14]. По определению, им свойственна борьба за доступ (социальный и пространственный) к ресурсам и полному участию в общественной жизни [4; 5; 8; 14].

На наш взгляд, последнее утверждение не совсем верно, потому что ресурсов для такой борьбы может и не быть, включая веру в такую возможность, мотивацию к борьбе и проч. Например, в ситуации перехода от конфигуративной культуры к префигуративной, что наблюдается сейчас в современных обществах, происходит маргинализация пожилых людей. Причем, даже в тех сообществах, в которых на уровне ценностных ориентаций и традиций всегда существовало почитание старейшин и стремление опереться на их опыт. Конечно, эйджизм – это форма дискриминации, но в психологическом смысле эйджизм вполне можно назвать и маргинализацией, поскольку психическое состояние многих пожилых весьма противоречиво: с одной стороны, возможная фрустрированность, так как они адекватно воспринимают свой паспортный возраст (определяемый социумом как предпенсионный, пенсионный или «возраст дожития» – вполне официальный термин), и это грустно, с другой – они чувствуют себя вполне молодыми людьми с соответствующими желаниями, а зачастую и возможностями. В особенности, если состояние здоровья не препятствует такому самовосприятию. При этом весьма болезненно переживаются социокультурные стереотипы, в соответствии с которыми их пытаются исключить из конкурентных ситуаций: в практике трудоустройства и занятости, в системе социальных коммуникаций (к примеру, в до сих пор непреодоленной ситуации пандемии – это прямое игнорирование и исключение, отчасти маскируемые заботой). Вообще, показательно, как на личностном уровне чувствуются противоречия, характерные для маргинальности как особого состояния в ситуациях возрастных переходов. Одно из ключевых переживаний, свойственных подросткам, – это «чувство взрослости», то есть самовосприятие и самоотношение к себе как

к взрослому и, в то же время понимание, что взрослые воспринимают тебя как ребенка и в связи с этим – стремление протестовать, но одновременно и сомнения относительно своей взрослости. Конечно, это не новость, что ситуации перехода из детства во взрослость, из юности и молодости – в зрелость и, затем – в старость предполагают не одномоментность, а именно процесс с вероятной промежуточной фазой, по содержанию переживаний соответствующей состоянию маргинальности. Можно пойти и дальше в этих размышлениях и представить любые кризисные состояния как переходные: человек еще переживает определенное психическое состояние, но в какой-то мере уже готов к другому или отчасти в нем находится. Вроде цыпленка, который почти вылупился из яйца, но частично еще там. Возможно, сравнение с кенгуренком будет более точным.

Маргинальность чаще всего определяется и описывается в рамках социального и пространственного подходов.

Социальный подход фиксируется на соответствующих компонентах ущербности, недостатка, исключенности маргинальных личностей и групп относительно доступа к ресурсам и процессам принятия общественно значимых решений. Это дискриминация по демографическим, этническим, культурно-языковым, социально-политическим и экономическим основаниям.

Акцент делается на понимании основных причин неравенства, социальной несправедливости, бедности и нищеты [5; 9].

Пространственное измерение маргинальности в основном основано на особенностях местоположения (географическая или физическая маргинальность), состоянии природных ресурсов и расстоянии от центров современной цивилизации или плохо скоординированных с такими центрами (географическая или физическая маргинальность) [9; 10]. У людей и групп, проживающих в некоторых регионах или районах, просто нет доступа к ресурсам.

Впрочем, в литературе приводятся примеры, когда подобные «маргинальные» регионы становятся центрами, например, туризма



(как Непал) «с гораздо лучшим доступом к базовым инфраструктурам и услугам (здравоохранение, связь, образование и транспорт), чем большинство других горных районов страны» [12].

Как и всякое социальное явление, маргинальность таит в себе амбивалентность в континууме пространство-время (прошлое-настоящее-будущее).

Маргинальность рассматривается как «многомерное явление в том смысле, что конкретный человек может быть одновременно интегрирован с одним или несколькими центрами, будучи маргинальным относительно одного или нескольких других центров» [3]. К примеру, он может быть гражданином развитой и преуспевающей страны, но, в то же время быть там представителем этнического или религиозного меньшинства.

Быть маргинальным означает находиться на границе одной или нескольких социальных или пространственных систем при недостатке ресурсов или возможностей изменить эту маргинальную ситуацию. А вот что понимать под ресурсами и возможностями зависит от научной дисциплины, теорий, концепций и моделей. В экономике речь может идти о ресурсах государства или международных организаций, в политике – о возможностях преобразований политической системы, трансформаций во властных структурах и проч.

Полагаем, что в рамках психологии – это ресурсы и возможности личности или группы. То есть характеристики, свойства, качества личности или группы (групповой фаворитизм, сплоченность, субъектность, склонность к риску и другие свойства группы или групповые феномены).

Новая типология маргинальности может строиться на основании анализа восприятия человека или группы, отношения к личности или группе в связи с существованием различных по масштабу и содержанию культурных пространств:

1. Планетарное культурное пространство, т. е., все человечество. Есть признанные множеством людей – представителей разных культур – мифические или реальные злодеи, кото-

рым культурные традиции, мифы, религия, история или молва отказывают в признании их людьми. Они как бы за гранью добра, но при этом формально принадлежат к человеческому роду, «перемещаясь» в антагонистическом пространстве бинарной оппозиции «люди»–«нелюди». Это, например, библейские злодеи: Каин, братя Иосифа, жители Содомы, фараон исхода, Аман, Голиаф, Ахав, Иезавель, Иуда Искариот, Ирод... Персонажи, чьи имена стали нарицательными в ситуациях, когда приводятся примеры воплощенного в лицах зла, есть, разумеется, в любой мифологии или религии, в любом эпосе. Кстати, в истории человечества маргинальными могли быть и являются не только персоналии, но и группы. Например, в средневековой Европе такими группами были проститутки, сексуальные меньшинства, еретики, прокаженные, ведьмы, евреи [11]. В Новый и Новейший периоды истории, а также в некоторых современных обществах таких примеров ничуть не меньше.

Маргинальность исторических и/или мифических злодеев условна, что еще более подчеркивает суть этого понятия. Составляемые ныне рейтинги реальных персонажей весьма разнообразны, а некоторые злодеи даже воспринимаются теми или иными слоями общества, адептами определенных идеологий и политических групп амбивалентно: мол, сделали и кое-что хорошее (или больше хорошего, тогда они просто герои): Чингисхан, Гитлер, Сталин, Мао Цзедун, Пол Пот, Аттила, Великий инквизитор Томас Торквемада, Калигула, Нерон, Герострат, Иван Грозный и проч.

Речь идет о маргинальности как о психологическом феномене, а не о реальности. О восприятии и отношении, а не о социальных, политических или экономических маркерах маргинального статуса. Понятно, что Иван Грозный или Калигула не были маргиналами ни в своем собственном восприятии, ни в восприятии современников. Они не утратили социальных связей со своей группой, не обнищали и не выпали из системы, напротив, стояли во главе системы. Повторюсь, марги-



социальных связей со своей группой, не обнищали и не выпали из системы, напротив, стояли во главе системы. Повторюсь, маргинальность, в данном случае – это эпифеномен исторического диагноза или, по крайней мере, исторической, моральной, политической интерпретации, которая определяет место злодеев на границе человеческого и нечеловеческого.

2. Культурное пространство государства или политической нации. Здесь злодеями полагают уже названных вселенских и исторических, но некоторые считаются своими, и есть еще настолько свои, что они неизвестны или малоузнаваемы за пределами определенного государства. Например, преступники, чья злая слава не вышла за границы собственной страны. В Советском Союзе или России – Чикатило и прочие маньяки и убийцы. Есть так называемые маргинальные политики, хотя это звание, конечно, непостоянно и маргинальный статус может плавно перейти в положение элитного политика. Например, В. В. Жириновский многими воспринимался в 90-ые годы именно как маргинальный политик, однако последние десятилетия он вполне успешный лидер парламентской партии и вице-спикер Государственной Думы. А Э. Лимонов до самой смерти в марте 2020 считался маргинальным политиком. В Европе прослеживается тенденция перемещения правых партий из маргинального статуса в политическую элиту – теперь они входят в парламенты.

3. Культурное пространство этнической или религиозной/конфессиональной общности, а также субкультурных, профессиональных и иных сообществ, групп.

Представители этнических меньшинств, как недавних мигрантов, так и преодолевших этот статус за многие годы проживания на территории этнического большинства или «гигульной нации» могут быть дискриминируемы в ряде сфер жизни: общественных, экономических. Но при этом занимать свою нишу в других сферах и совсем не чувствовать себя отверженными. Например, успешно развивать частную торговлю, общественное

питание или транспортное сообщение, быть строителями или дворниками и признаваться необходимыми и полезными членами общества. И не чувствовать себя маргиналами. Особенно, если социальные лифты дают возможность следующим поколениям перемещаться по горизонтали или вертикали (вверх, разумеется).

Особый случай – субкультурные группы или отдельные лица, к ним принадлежащие (с соответствующей идентичностью) или отнесенные к таким группам другими (независимо от идентичности). Например, представители касты неприкасаемых в индуистских обществах (далиты), отдельные банды/бандиты, наркодилеры, трансгендеры, некоторые этнические группы (ромы) или религиозные сообщества (определяемые каноническими конфессиями как секты) могут быть финансово состоятельными и психологически самодостаточными, но при этом их могут стигматизировать и, тем самым – маргинализировать.

Индикатором маргинальности могут быть идеологические убеждения и политические предпочтения. Например, в молодежной среде маргинальными нередко считаются идеологические догматы коммунизма в совокупности с соответствующей политической ангажированностью или, напротив, праворадикальные взгляды. Происходит это потому, что большинству присущи либо политическая пассивность и электоральный абсентеизм, либо стремление поддержать противостоящие властным и провластным силам новые политические движения, в основе которых не столько программа конструктивных преобразований («слева» ли, «справа» ли), сколько жесткая критика любых властных структур, решений и действий: за новое и острое, против всего старого и тупого! Надо признать, что такой подход более характерен для столицы и некоторых мегаполисов, а для провинции и небольших поселений – менее.

4. Культурное пространство родового или семейного клана, отдельной семьи.

В этом случае маргинальность также является пограничием между признанием своего, родного и констатацией его непригодно-



сти, плохости. Здесь могут быть, по крайней мере, два варианта причинности и проявленности маргинальности. Во-первых, это отвержение со стороны рода, клана, семьи: «Паршивая овца все стадо портит» (английский вариант «There is a black sheep in every flock (family)» – «Черная овца есть в каждом стаде (семье)»).

Во-вторых, бывают ситуации, в которых (или в результате которых) человек разочаровывается в семейных (родовых, клановых) ценностях, установках и поведенческих паттернах. Здесь речь идет о формировании так называемой негативной идентичности и соответствующем процессе самоотторжения от семейной системы: весьма болезненном, насыщенном противоречивыми переживаниями и метаниями.

Относительно изучения маргинальности отмечаем следующие тенденции:

1. Глобализационные процессы, преобладающие в разных регионах мира, определяют отношение их жителей к сторонникам противоположного процесса глокализации как из других регионов, так и к своим соотечественникам: они маргиналы, сопротивляющиеся прогрессу. В регионах, где мейнстримом является возвращение к традициям, негативное отношение к их нивелированию, унификации потребностей и ценностей во вселенском масштабе, то есть сопротивление глобализации, ее сторонники так же воспринимаются маргиналами. Причем, в последнем случае – еще и предателями.

2. Происходит субъективизация понятия маргинальность: процессы и явления, которые воспринимаются и признаются одними людьми как маргинальные, другими не считаются таковыми, а маргинализируемые люди могут совсем не чувствовать себя таковыми и не переживать характерных для этого психического состояния проблем.

3. Сильна и устойчива тенденция в определениях и описаниях процесса и феномена маргинальности практически полностью избегать или игнорировать личностное измерение, в частности, личностные детерминанты маргинальности как психического состояния. Основной акцент делается на социально-эко-

номические, политические, культурные и другие факторы, обуславливающие пребывание человека, либо группы в маргинальной ситуации.

4. Все чаще маргинальность концептуализируется как исключенность, отверженность, определяется уязвимостью одних людей, групп, культур, в сравнении с другими. Таким образом, игнорирование личностного измерения, то есть психологического состояния, переживаний людей, нередко приводит к тому, что дискриминация принимается, описывается и анализируется как маргинализация или дискриминируемые люди и группы автоматически полагаются маргинальными.

5. В современных обществах происходит достаточно резкий переход от конфигуративной культуры к префигуративной, что ведет к эйджизму как форме дискриминации пожилых людей. Психологическим содержанием такой дискриминации может быть маргинализация, если она переживается как противоречие между фрустрированностью, связанной с самовосприятием своего возраста, статуса и ощущением не соответствующих им, с точки зрения социума, своих желаний, возможностей.

6. Противоречия, глубоко переживаемые людьми и характерные для возрастных кризисов и переходов, являются маркером маргинальности, поскольку личность находится одновременно в границах двух или более психических состояний.

7. Маргинальность чаще всего определяется и описывается в рамках социального и пространственного подходов. Последний позволяет выстроить типологию маргинальности на основании анализа восприятия человека или группы, отношения к личности или группе в связи с существованием различных по масштабу и содержанию культурных пространств: планетарного, пространства государства или политической нации, этнической или религиозной/конфессиональной общности, субкультурных, профессиональных и иных сообществ, групп, родового или семейного клана, отдельной семьи.

8. Данная типология в перспективе может быть дополнена оригинальным диагно-



стическим инструментарием, позволяющим определить сходства и различия в переживании состояния маргинальности людьми, находящимися внутри различных по масштабу и характеру культурных пространств.

АННОТАЦИЯ

Первоначальные трактовки и направления изучения маргинальности и маргинализации сопоставлены с современными подходами и определено, что происходит явное смещение исследовательского интереса в сторону социально-политических, экономических, географических, экологических и иных изысканий. Фиксируется меж- мульти- и трансдисциплинарность в исследовательских подходах, тенденция к субъективизации понятия маргинальность, зачастую практически полностью игнорируется личностное измерение. Аргументируется необходимость вернуться к психологизации в изучении феноменологии маргинальности.

Предложена типология маргинальности, построенная на основании анализа восприятия человека или группы, отношения к личности в связи с существованием различных по масштабу и содержанию культурных пространств.

Ключевые слова: маргинальность, дискриминация, глобализация, глокализация, субъективизация, психологизация, культурные пространства.

SUMMARY

The initial interpretations and dimensions of studying marginality and marginalization are compared with modern approaches. It is determined that there is a clear shift in research interest towards socio-political, economic, geographic, environmental and other studies. In the research approaches, inter-multi- and transdisciplinary is found. A tendency towards subjectivization of the concept of marginality is exposed, while the personal dimension is often almost ignored. The need to return to psychologization in the study of the phenomenology of marginality is reasoned. A typology of marginality is proposed. It is built on the basis of the analysis of the perception of a person or a group, and on the basis of the analysis of the attitudes towards a personality in connection with the

existence of cultural spaces that are different in scale and content.

Key words: marginality, discrimination, globalization, glocalization, subjectivization, psychologization, cultural spaces.

ЛИТЕРАТУРА

1. Парк Р. Избранные очерки: сб. переводов. – М., 2011. – 320 с
2. Стоунквист Э. В. Маргинальный человек: Исследование личности и культурного конфликта // Личность. Культура. Общество. – М., 2006. – Т. 8, Вып. 1. – С. 9–36.
3. Dunne R. J. Marginality: A Conceptual Extension // Marginality, Power, and Social Structure. – Elsevier, Oxford, 2005. – Vol 12. – P. 11–28.
4. Anderson J., Larsen J. E. Gender, Poverty and Empowerment [Электронный ресурс] // Critical Social Policy. – 1998. – 18 (2). – P. 241–258. – URL: <https://www.semanticscholar.org/paper/Gender%2C-poverty-and-empowerment-Andersen-Larsen> (дата обращения: 6.04.2021).
5. Brodwin P Marginality and subjectivity in the Haitian Diaspora [Электронный ресурс] // Anthropol Q. – 2003. – № 76 (3). – P. 383–410. – URL: https://docviewer.yandex.ru/view/0/?page=1&* (дата обращения: 6.04.2021).
6. Gatzweiler Franz W. [и др.]. Marginality: Addressing the Root Causes of Extreme Poverty [Электронный ресурс] // ZEF Working Paper Series. – 2011. – 19 p. – URL: <https://www.econstor.eu/bitstream/10419/88402/1/772782253.pdf> (дата обращения: 6.04.2021)
7. Larsen J. E. Who Cares about and for Marginal People? [Электронный ресурс] // Danish Social Science Research Council. – November 23, 2004. – 20 p. – URL: www.ihis.aau.dk/gep/publicationer/nr3.pdf (дата обращения: 6.04.2021)
8. Davis B. Marginality in a Pluralistic Society. Eye On Psi Chi [Электронный ресурс] // The International Honor Society in Psychology. – 2 (1). – P. 1–4. – URL: http://psichi.org/pubs/articles/article_145.asp (дата обращения: 6.04.2021).
9. Ghana S. Gurung, Kollmair M. 2007. Marginality: Concepts and their Limitations [Электронный ресурс] // NCCR North–South Dialogue. – Bern, Switzerland: NCCR North–South. – No 12. – 24 p. – URL: https://www.nccr-north-south.unibe.ch/Upload/Gurung_



10. Kollmair Dialogue_12.pdf (дата обращения: 6.04.2021).

11. Leimgrube W. Between Global and Local: Marginality and Marginal Regions in the Context of Globalization and Deregulation [Электронный ресурс]. – Ashgate Publishing Limited, GowerHouse, England, 2004. – 321 p. – URL: <https://doi.org/10.4324/9781351162722> (дата обращения: 6.04.2021).

12. Marginality and Community in Medieval Europe: A project designed by the History 84 students at Kenyon College [Электронный ресурс]. – URL: <https://www2.kenyon.edu/projects/margin/margin.htm> (дата обращения: 6.04.2021).

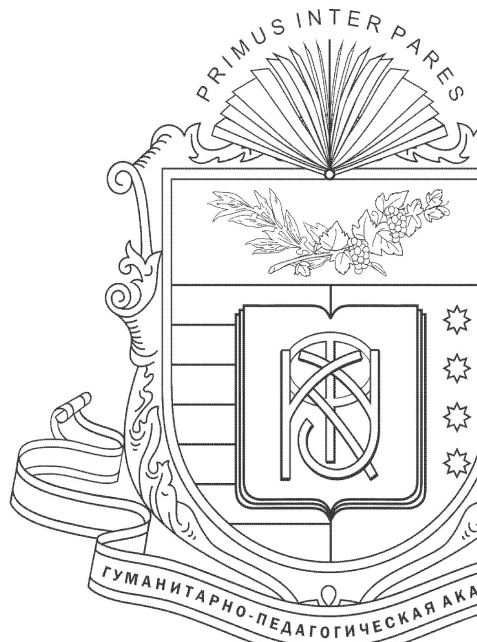
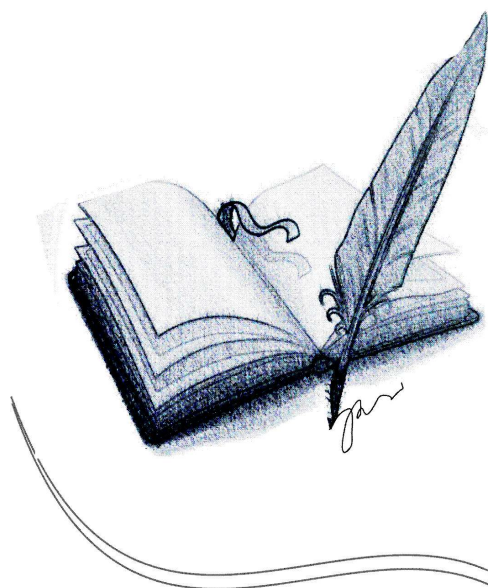
13. Müller-Böker et al. Hani Nepali? Belonging in Nepal and Nepali Diaspora [Электронный ресурс] // Nepali Diaspora in a Globalised Era. – Routledge, 2016. – P. 40–54. – URL: https://www.researchgate.net/publication/293632070_Hani_Nepali_Belonging_in_Nepal_and_Nepali_Diaspora (дата обращения: 6.04.2021).

14. Perlman J. The Metamorphosis of Marginality: Rio's Favelas 1969 – 2002. Paper presented to World Bank Conference – May 2, 2002. – 36 p. – URL: <https://docviewer.yandex.ru/view/> (дата обращения: 6.04.2021).

15. Sommers [и др.]. Towards Typologies of Socio-Economic Marginality: North/South Comparisons [Электронный ресурс] // Marginality in Space – Past, Present and Future: Theoretical and Methodological Aspects of Cultural, Social and Economical Parameters of Marginal and Critical Regions. – England: Ashgate Publishing Ltd, 1999. – P. 7–24. – URL: https://www.researchgate.net/publication/332278697_Towards_typologies_of_socio-economic_marginality_NorthSouth_comparisons (дата обращения: 6.04.2021).



НАШИ АВТОРЫ





Абдуллин

Асат Гиниатович –
доктор психологических наук,
профессор,
Южно-Уральский государственный
гуманитарно-педагогический
университет,
г. Челябинск

Аскарова

Диана Айдаровна –
магистрант,
Уральский федеральный университет
имени первого Президента России
Б. Н. Ельцина,
г. Екатеринбург

Бахмутская

Юлия Анатольевна –
старший преподаватель,
Алтайский государственный
аграрный университет,
г. Барнаул

Берникова

Светлана Михайловна –
старший преподаватель,
ФГБОУ ВО «Курганский
государственный университет»

Власенко

Анастасия Игоревна –
кандидат психологических наук,
доцент,
ФГБОУ ВО «Пятигорский
государственный университет»

Глузман

Александр Владимирович –
доктор педагогических наук,
профессор,
Гуманитарно-педагогическая
академия (филиал)
ФГАОУ ВО «КФУ им. В. И. Вернад-
ского» в г. Ялте

Глузман

Алина Александровна –
кандидат педагогических наук,

доцент,

Гуманитарно-педагогическая
академия (филиал)
ФГАОУ ВО «КФУ
им. В. И. Вернадского» в г. Ялте

Гришина

Юлия Викторовна –
кандидат педагогических наук,
доцент,
ФГБОУ ВО «Орловский
государственный университет
им. И. С. Тургенева»

Дьяков

Сергей Иванович –
кандидат психологических наук,
доцент,
ФГАОУ ВО «Севастопольский
государственный университет»

Залевская

Яна Геннадиевна –
аспирант, ассистент кафедры,
Гуманитарно-педагогическая
академия (филиал)
ФГАОУ ВО «КФУ
им. В. И. Вернадского»
в г. Ялте

Захарова

Елена Михайловна –
кандидат педагогических наук,
доцент,
ФГБОУ ВО «Курганский
государственный университет»

Калашникова

Ольга Владимировна –
аспирант,
ФГБПО ВО «Вятский
государственный университет»

Каплунович

Илья Яковлевич –
кандидат психологических наук,
доцент,
Новгородский филиал ФГБОУ ВО
«Российская академия народного



хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации»

Каплунович

Светлана Михайловна – кандидат педагогических наук, доцент, Новгородский филиал ФГБОУ ВО «Российская академия народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации»

Карташова

Валентина Николаевна – доктор педагогических наук, профессор, ФГБОУ ВО «Елецкий государственный университет им. И. А. Бунина»

Кожанова

Наталья Сергеевна – кандидат педагогических наук, доцент, БУ ВО «Сургутский государственный педагогический университет»

Кокорина

Вера Владимировна – аспирант, ФГБОУ ВО «Елецкий государственный университет им. И. А. Бунина»

Лаба

Анна Арнольдовна – доцент, Гуманитарно-педагогическая академия (филиал) ФГАОУ ВО «КФУ им. В. И. Вернадского» в г. Ялте

Лучинкина

Анжелика Ильинична – доктор психологических наук, доцент, ФГБОУ ВО РК «Крымский инженерно-педагогический университет им. Февзи Якубова», г. Симферополь

Лучинкина

Ирина Сергеевна – кандидат психологических наук, старший преподаватель, ФГБОУ ВО РК «Крымский инженерно-педагогический университет им. Февзи Якубова», г. Симферополь

Медовикова

Евгения Александровна – кандидат психологических наук, доцент, ФГБОУ ВО «Кемеровский государственный университет»

Мезенцева

Анна Игоревна – старший преподаватель, ФГКВБОУ ВПО «Черноморское высшее военно-морское ордена Красной Звезды училище им. П. С. Нахимова» МО Российской Федерации, г. Севастополь

Милокумов

Сергей Александрович – профессор, Гуманитарно-педагогическая академия (филиал) ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет им. В. И. Вернадского» в г. Ялте

Морозова

Ирина Станиславовна – доктор психологических наук, профессор, ФГБОУ ВО «Кемеровский государственный университет»

Науменко

Евгений Александрович – доктор психологических наук, профессор, ФГБОУ ВО «Югорский государственный университет», г. Ханты-Мансийск



Науменко

Ольга Николаевна –
доктор исторических наук,
профессор,
ФГБОУ ВО «Югорский
государственный
университет»,
г. Ханты-Мансийск

Парпура

Оксана Анатольевна –
кандидат педагогических наук,
доцент,
Алтайский
государственный аграрный
университет,
г. Барнаул

Переверзев

Марк Владимирович –
кандидат юридических наук,
Гуманитарно-педагогическая
академия (филиал)
ФГАОУ ВО «КФУ
им. В. И. Вернадского»
в г. Ялте

Плугарева

Анастасия Владимировна –
кандидат психологических наук,
ФГБОУ ВО «Пятигорский
государственный университет»

Пономарёва

Елена Юрьевна –
кандидат психологических наук,
профессор,
Гуманитарно-педагогическая
академия (филиал)
ФГАОУ ВО «КФУ
им. В. И. Вернадского»
в г. Ялте

Симонова

Галина Ивановна –
доктор педагогических наук, доцент,
ФГБПО ВО «Вятский
государственный университет»

Сираева

Марина Наилевна –
кандидат педагогических наук,
доцент,
Удмуртский государственный
университет,
г. Ижевск

Сичкориз

Наталья Викторовна –
студент,
ГБОУ ВО РК «Крымский инженерно-
педагогический университет
им. Февзи Якубова»,
г. Симферополь

Сомова

Мария Юрьевна –
учитель,
Просветская основная
общеобразовательная школа,
с. Просвет,
Курганская область

Тимиргалеева

Рена Ринатовна –
доктор экономических наук,
профессор,
Гуманитарно-педагогическая
академия (филиал) ФГАОУ ВО
«Крымский федеральный
университет им. В. И. Вернадского»
в г. Ялте

Урусмамбетова

Лаура Адамовна –
кандидат педагогических наук,
ГБУ ДПО «Центр непрерывного
повышения профессионального
мастерства педагогических
работников» Минпросвещения КБР,
г. Нальчик

Хребина

Светлана Владимировна –
доктор психологических наук,
профессор,
ФГБОУ ВО



«Пятигорский государственный университет»

Челнокова

Татьяна Александровна –
доктор педагогических наук, доцент,
Казанский инновационный
университет им. В. Г. Тимирязова,
г. Зеленодольск

Черная

Софья Евгеньевна –
аспирант, Таврическая академия
ФГАОУ ВО
«КФУ им. В. И. Вернадского»,
г. Симферополь

Штец

Александр Александрович –
доктор педагогических наук, доцент,
ФГАОУ ВО
«Севастопольский
государственный университет»





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 (идентификационный 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.

