



ГУМАНИТАРНЫЕ НАУКИ

Научно-практический журнал
№ 1 (65) / 2024

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 ученого совета Гуманитарно-педагогической академии (филиал) ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет имени В. И. Вернадского» в г. Ялте, протокол № 3 от 27.03.2024 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)
Татьяна Власова (заместитель главного редактора)
Елена Насонова (технический редактор)
Анна Цимбал (компьютерная верстка)
Дизайн: Елена Катранжи,
Анна Максименко

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

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

Подписано к печати 01.04.2024 г.
Дата выхода в свет 08.04.2024 г.
Формат 70x100 1/16. Бумага офсетная.
Услов. печ. лист. 16,0. Уч.-изд. лист. 18,0.
Тираж 500 экз. Зак. № 6. 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 путем
ксерокопирования и записи или компьютерного
архивирования без письменного разрешения
издателя.

© «Гуманитарные науки», 2024 г.

Редакционная коллегия

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

Власова Т. И. – доктор педагогических наук, профессор, заместитель главного редактора журнала «Гуманитарные науки», редактор Редакционно-издательского отдела Гуманитарно-педагогической академии (филиал) ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского» в г. Ялте

Богинская 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

Шевченко О. К. – доктор философских наук, доцент, профессор кафедры истории и философии Гуманитарно-педагогической академии (филиал) ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского» в г. Ялте

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

Болотова М. И. – доктор педагогических наук, доцент, ФГБОУ ВО «Оренбургский государственный медицинский университет» Министерства здравоохранения Российской Федерации

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

Черный 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»

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

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

Бура Л. В. – кандидат психологических наук, доцент, заведующая кафедрой 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»

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

Vlasova T. I. – Doctor of Pedagogics, Professor, deputy editor-in-chief of the «Humanities», editor of the Editorial and Publishing Department of the Humanities and Education Science Academy (branch) of V. I. Vernadsky Crimean Federal University in Yalta,

Boginskaya Yu. 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

Shevchenko O. K. – Doctor of Philosophics, Professor of the Department of History and Philosophy 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

Bolotova M. I. – Doctor of Pedagogics, Associate Professor, FSBEI HE «Orenburg State Medical University» of the Ministry of Health of the Russian Federation

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

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, Humanities and Education Science Academy (branch) of V.I. Vernadsky Crimean Federal University in Yalta

Bura L. V. – Candidate of Psychology, Associate Professor, Head 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

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

**ИСТОРИЯ,
ТЕОРИЯ И МЕТОДОЛОГИЯ
ПЕДАГОГИЧЕСКОГО
ОБРАЗОВАНИЯ**

МЕЗИНОВ В.Н.

Условия профессионально-личностного развития студентов педагогического направления..... **8**

ГЛУЗМАН А.В.

Высшее педагогическое образование в Великобритании: история и современное состояние.... **13**

ИВАНОВА Е.Ю.

Генезис понятия «патриотизм» и трансформация патриотического воспитания: от древней Руси до начало XX века..... **24**

*ГУЩИНА Э.В.,
ДМИТРЕЕВА Е.В.,
КОТ Т.В.*

Развитие экологического конкурсного движения в XX столетии: от конкурсов юннатов до экологической олимпиады школьников..... **29**

САФОНОВА Т.Н.

Формирование правового сознания подростков посредством активных методов взаимодействия..... **36**

*АРСКИЕВА З.А.,
МАГОМЕДОВА З.З.,
ЕВМИЕВА Б.А.*

Развитие смысложизненной ориентации у подростков..... **47**

ШЕВЧЕНКО О.К.

Суверенная русская педагогика (размышления о монографии В. Ю. Бельского «К.Д. Ушинского и русское просвещение»)..... **53**

**МОДЕРНИЗАЦИЯ
ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО
ОБРАЗОВАНИЯ: ТЕНДЕНЦИИ
И ВЕКТОРЫ РАЗВИТИЯ**

ЕГОРОВА Е.И.

Трансформация профессионального образования педагогов высшей школы в условиях цифрового образования..... **58**

*САВЕЛЬЕВА Н.Х.,
ПОПОНИНА О.В., ГРИШИНА Е. В.,
ПЫРКОВА Т. А., БОЖКО Е. М.*

Цифровая коммуникативная компетенция как одна из характеристик востребованного специалиста современной России.. **69**

*ПОМАХИНА Л.И.,
АБРАУХОВА В.В.*

Эмпирический подход в решении педагогических задач в условиях дистанционного обучения..... **76**

ЛОМАЕВА М.В.

Электронные образовательные ресурсы в формировании финансовой грамотности детей дошкольного возраста..... **81**

ВАРЛАМОВА В.А. СЛЕПЦОВА С.А.

Анализ результативности проведения онлайн-обучения на качество образования **91**



<i>ОРЛОВА О.В.</i>		<i>ПАЦАКУЛА И.И.,</i>	
Коррекция физического развития студентов первокурсников вуза средствами физической культуры..	96	<i>ПАЛЮТИНА П.А.</i>	
<i>РУДАКОВА О.А.</i>		Психологические аспекты и уровень виктимности личности у студентов юристов.....	132
Особенности формирования акмеологической культуры у будущих специалистов.....	99	<i>СУЛТАНОВА И.В.,</i>	
ИНКЛЮЗИВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ XXI ВЕКА: ТЕОРИЯ, ОПЫТ, ПЕРСПЕКТИВЫ		<i>ЯКУБОВСКАЯ К.Г.</i>	
<i>СОЛОМАТИНА Г.Н.</i>		Взаимосвязь личностных характеристик с ценностными ориентациями сотрудников службы безопасности отелей Крыма.....	138
Проблема интерпретации понятий в коррекционной педагогике	104	<i>МАЛАХАЕВА С.К.,</i>	
<i>КУЧЕРЕНКО С.В.,</i>		<i>СЕМЕНЮК А.А.</i>	
<i>БАХРИНА Д.А.</i>		Выученная беспомощность и временная перспектива у женщин, находящихся в тюремном заключении.....	147
Профилактика девиантного поведения подростков посредством разработки детско-взрослых культурно-образовательных проектов.....	109	ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ	
<i>ТЕМНИКОВА Е.Ю., ЧУРАКОВА В.Ю.</i>		<i>ВОРОНКИНА Л.Б.,</i>	
Формирование образа отца у девиантных подростков.....	114	<i>КОЛЯДА В.А.</i>	
<i>БАГАРЯКОВА О.А., ТРОФИМОВА Е. Д.</i>		Толерантность к неопределенности как психический ресурс обучающихся в контексте их адаптивных возможностей.....	159
Развитие коммуникативных умений у старших дошкольников с задержкой психического развития с помощью театрализованной игры.....	122	<i>ЗОТОВА Т.В.</i>	
ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ И СОВРЕМЕННЫЕ ПРАКТИКИ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ НАУКИ		Преодоление буллинга в третьем классе начальной школы.....	166
<i>ИЛЬИНА Л.А.</i>		НАШИ АВТОРЫ	173
Применение метода биологической обратной связи в когнитивной реабилитации и психоэмоциональной коррекции	128		





**HISTORY,
THEORY AND METHODOLOGY
OF PEDAGOGICAL EDUCATION**

MEZINOV V.N.

Conditions of Professional
and Personal Development
of Students of the Pedagogical
Direction..... **8**

GLUZMAN A.V.

Higher Pedagogical Education
in the UK: History and Current State **13**

IVANOVA E.YU.

The Genesis of the Concept
of "Patriotism"
and the Transformation
of Patriotic Education:
From Ancient Russia to the
Beginning of the XX century..... **24**

*GUSHCHINA E.V.,
DMITRIEVA E.V.,
CAT T.V.*

Development of the Environmental
Competitive Movement
in the XX Century: From Young
Naturalists Competitions
to the Environmental Olympiad
of Schoolchildren..... **29**

SAFONOVA T.N.

Formation of Legal Consciousness
of Adolescents through Active
Methods of Interaction **36**

*ARSKIEVA Z. A.,
MAGOMEDOVA Z. Z.,
EVMIEVA B. A.*

Development of Meaningful
Orientation in Adolescents..... **47**

SHEVCHENKO O.K.

Sovereign Russian Pedagogy
(Reflections on V. Y. Belsky's
Monograph "K. D. Ushinsky and the
Russian Enlightenment")..... **53**

**MODERNIZATION OF PROFESSIONAL
EDUCATION: TRENDS
AND DEVELOPMENT VECTORS**

EGOROVA E.I.

Transformation of professional
education of higher school teachers
in the context of digitalization
of education..... **58**

*N.H.SAVELYEVA,
O.V.POPONINA,
E. V. GRISHINA,
T.A. PYRKOVA,
E. M. BOZHKO*

Digital communicative
competence as one of the features
of the sought-after expert
in contemporary Russia..... **69**

*POMAKHINA L.I.,
ABRAUKHOVA V.V.*

An Empirical Approach
to Solving Pedagogical Problems
in the Context of Distance Learning **76**

LOMAEVA M.V.

Electronic Educational
Resources
in the Formation
of Financial Literacy of Preschool.... **81**

*VARLAMOVA V.A.,
SLEPTSOVA S.A.*

Analysis of the Effectiveness
of Online Training on the Quality
of Education..... **91**



ИСТОРИЯ, ТЕОРИЯ И МЕТОДОЛОГИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ



В. Н. Мезинов

УДК 378.1

УСЛОВИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНО- ЛИЧНОСТНОГО РАЗВИТИЯ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО НАПРАВЛЕНИЯ

Введение. Образование сопряжено с такими контекстами, как социальный, экономический, политический, и традиционно взаимосвязано с культурой. Это побуждает процессы преподавания и обучения реагировать на новую динамику современного общества, на его потребности и явно на ожидания, порожденные цифровизацией, глобализацией, демократизацией [3].

Необходимые изменения в образовании не могут произойти, если учитель не добивается успеха, не стремится совершенствоваться, не готов к личностному и профессиональному росту.

Поэтому одной из главных задач университетов стала подготовка будущих специалистов, способных справляться с проблемами и искать решения, включая цифровую компетентность как жизненно важный набор навыков [2].

Актуальность проблемы аргументируется следующими обстоятельствами:

- современными требованиями к профессиональным и личностным качествам педагога, уровню его профессиональной компетентности;
- существенными изменениями в ценностных ориентациях современного общества;
- сменой образовательной парадигмы в условиях цифровизации;
- необходимостью применения в образовательном процессе инновационных форм, методов и цифровых технологий.



Цель статьи – анализ понятий «профессионально-личностное развитие», «цифровизация образования» и разработка условий, ориентированных на профессионально-личностное развитие будущего учителя.

Обзор литературы. В сложившейся ситуации в современной образовательной системе значение педагогической профессии остается неизменным, на первый план выходит личность учителя, ключевые профессиональные компетенции, владение актуальными цифровыми образовательными технологиями [6].

Сначала попытаемся ответить на вопрос, что мы понимаем под термином «профессионально-личностное развитие педагога»?

В педагогической научной литературе мы встречаемся со многими толкованиями этого понятия.

Например, Л. М. Митина [5] понимает профессионально-личностное развитие как активное качественное преобразование учителем своего внутреннего мира, внутреннюю детерминацию деятельности учителя, результатом которой является принципиально новый способ профессиональной самореализации и, как следствие, совершенно новый образ жизни.

Изучая сущностные особенности понятия, исследователь характеризует профессионально-личностное развитие как процесс самосовершенствования, критического анализа саморазвития, который позволяет познавать профессиональные проблемы, вычленять и решать педагогические задачи, возникающие в реальной педагогической ситуации, на основе актуализации комплекса профессиональных знаний, умений и навыков.

Профессионально-личностное развитие будущего учителя, по мнению ученого, включает в себя знания, установки, привычки, взаимоотношения, поведение, мыслительные процессы; управление эмоциями, ценностями и отношениями.

О. А. Иванова, Н. В. Антонов отмечают: существует ряд жизненных навыков, которые помогают учителям справляться с трудностями повседневной профессиональной деятельности. Это организованность, дисциплиниро-

ванность, эмоциональная устойчивость, решительность и самоконтроль. Профессионально-личностное развитие учителя они связывают в основном с процессами саморазвития его педагогического потенциала, рефлексией, позитивным конструированием дальнейшего профессионально-творческого движения с целью самореализации, достижения успешности в профессиональной деятельности [4].

Ряд исследователей подчеркивают, что профессионально-личностное развитие относится к обладанию будущим учителем сильными сторонами и характеристиками, которые помогут им определять и осмысливать свою педагогическую практику и самих себя как личности. Это достигается за счет развития необходимых жизненных навыков, которые могут помочь им расти в своей профессии и за ее пределами. Профессионально-личностное развитие должно побуждать учителей экспериментировать с новыми идеями в процессе обучения, размышлять о том, как они влияют на результат обучающихся, принимать дальнейшие решения для достижения намеченных целей и делиться своим опытом.

Его элементы должны включать рефлексивные обсуждения, основанные на предыдущем и текущем опыте работы в классе, совместное обучение, самопознание.

С точки зрения Е. Е. Чудиной, профессионально-личностное развитие – ежедневный профессиональный и личностный рост учителя, длительный, непрерывный процесс, который начинается с начала подготовки к профессии и продолжается всю жизнь. Этот процесс реализуется по-разному, что означает освоение учителем новых знаний, умений, навыков, стратегий в соответствующих областях компетенции и применение современных технологий [10].

В сложившейся ситуации в современной образовательной системе в условиях цифровизации образования значение педагогической профессии остается неизменным, на первый план выходит личность учителя, ключевые профессиональные компетенции, владение актуальными образовательными технологиями.



Цифровое представление знаний меняет многие дисциплины и позволяет создавать новые формы обучения благодаря двум ключевым возможностям: визуализации информации, данных и идей, а также интерактивности как средству обеспечения обучения инструментами для манипулирования и изучения информации.

М. Е. Вайндорф-Сысоева и Л. М. Субочева определяют цифровизацию как сложное явление, образовательное пространство, в котором учебная деятельность находится онлайн, физически, социально, осуществляется учащимися и преподавателями посредством использования больших данных для организации процессов обучения и воспитания [2].

Ряд исследователей предлагают рассматривать вышеназванный термин в узком и широком смысле, понимая цифровизацию в узком смысле как переход от аналоговой формы передачи информации к цифровой, что в большинстве случаев приводит к снижению затрат, появлению новых возможностей, и в широком смысле как современную глобальную тенденцию в развитии экономики и общества.

Проведенный анализ теоретических источников позволяет заключить, что в современной педагогической науке существует значительный объем концептуальных и прикладных разработок, посвященных проблеме профессионально-личностного развития будущего учителя в современных условиях.

По нашему мнению, профессионально-личностное развитие будущего учителя – это непрерывный динамический процесс, в котором переплетаются и дополняются теория и практика, профессионально-педагогическая рефлексия и высокая степень внутреннего убеждения.

В структурном отношении профессионально-личностное развитие будущих учителей тесно связано со способностью к саморазвитию и раскрывается в следующих компонентах: стремление к самоактуализации, готовность к инновационной педагогической деятельности, сформированность коммуникативных и организаторских умений.

Методы исследования. Исследование проведено с применением теоретического и эмпирического методов исследования. Теоретические методы: анализ психолого-педагогической, научно-методической литературы по вопросам исследования, метод педагогической интерпретации, сравнение, обобщение, конкретизация. Эмпирические методы: изучение и обобщение педагогического опыта, анкетирование, тестирование, опрос, статистическая обработка данных.

Исследование проводилось на базе ЕГУ им. И. А. Бунина в 2021–2022 учебном году. Общая численность испытуемых составила 184 студентов 1, 2 и 3 курсов, получающих образование по направлениям подготовки: 44.03.05 Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки).

Результаты исследования и дискуссия. В ходе проведения эксперимента были реализованы нижеперечисленные приемы и методы: компьютерная ролевая игра (моделирования основных черт реальной деятельности профессионала, проектирование, анализ педагогических ситуаций и решение различных педагогических задач). Ролевые игры являются одним из видов групповых игр, используемых на всех уровнях образования. Как и большинство игр, они обычно отличаются фантазией, четкими правилами и целями, что позволяет в определенной степени контролировать процесс. Все эти компоненты связаны с созданием образовательной среды, которая стимулирует обучение. Такой подход предоставляет учащимся различные пути закрепления полученных новых знаний. Использование данного метода позволяет развивать навыки обучения, такие как коммуникация, решение проблем, конкурентоспособность, лидерство, предоставляя учащемуся свободу действий в рамках учебной программы.

Следующий прием – самостоятельная работа с обучающими программами, целью которой является мотивация и вовлечение студента в самостоятельную познавательную деятельность, а также создание условий для развития таких качеств и умений, как способ-



ность к саморегуляции, самоактивации, самоконтролю, что в будущем должно позволить им самостоятельно чему-то учиться, осваивать новые виды деятельности. Существенными чертами, характеризующими самостоятельность студента в познавательном процессе, являются умение работать целенаправленно и по плану, выбирать наиболее рациональные методы воспитательной работы, правильно рассчитывать свои силы и учитывать результаты собственной деятельности.

Этот метод активизирует навыки самосовершенствования учащихся и преподавателей в их взаимодействии, позволяет вооружить студентов необходимыми техническими и организационными навыками, сформировать способности выдвигать и формулировать идеи, проекты, планировать и регламентировать собственную учебную деятельность.

Переориентация образовательной парадигмы на развитие личностных качеств будущего учителя требует изменения цели самостоятельной работы как формы организации учебного процесса. Такой целью должно стать развитие творческого мышления будущего специалиста, его внутренней и внешней самоорганизации, активное преобразование отношения к получаемой информации.

Еще одним способом выступал метод группового взаимодействия (дискуссия, работа в группах сменного состава, технология взаимобучения и т. д.). Преподаватель управляет обсуждением, позволяя учащимся изучать и знакомиться с содержанием курса, а также погружаться в обучение, выполняя различные упражнения. Участники могут научиться навыкам решения проблем и позитивного сотрудничества, взаимодействию и общению. Студенты в ходе эксперимента выполняли индивидуальные и групповые проекты с помощью облачного сервиса rich mobile multimedia.

Использование сервис ориентированной системы «Командная работа как услуга» позволяет улучшать и облегчать социальное сотрудничество и учебную деятельность для группы учащихся, а мобильные приложения

Microsoft предоставляют возможность использования автономных данных при возникновении проблем с сетью. Кроме того, приложения обеспечивают большую доступность сервисов с точки зрения размера данных, более высокой скорости обработки и экономии времени автономной работы.

Еще один прием, который нами использовался, – это создание и анализ конкретных педагогических ситуаций, в которых активизируются навыки общения, групповое взаимодействие, проблемное решение задач, актуализирующие ту или иную мотивацию взаимодействия, преодоления трудностей, достижения успеха, рефлексии. Сама ситуация создает возможности для развертывания рефлексивных процессов, стимулирующих ценностное отношение к выбранной специальности. Проходя через смоделированные ситуации, студенты учатся преодолевать определенные деструктивные явления в своем личностном и профессиональном развитии, формируя устойчивую мотивацию к полноценной самореализации в профессии.

Педагогические ситуации позволяют активизировать следующие внутренние процессы, важные для личностного и профессионального развития:

- перевод имеющихся знаний и навыков в актуальное, активное состояние;
- самостоятельный поиск и обоснование значимости освоенных знаний и навыков для решения поставленных задач;
- переживание – эмоциональная реакция на явления действительности и профессиональное общение;
- принятие – положительная оценка важности для себя предлагаемого со стороны;
- присвоение – принятие знаний, норм, ценностей, способов профессиональной деятельности как лично значимых.

Организация практик студентов осуществлялась на основе использования технологии менторинга: за каждым студентом закреплялся учитель в качестве наставника. Как правило, за наставником – учителем-мастером – закреплялось несколько студентов.



Прежде чем студенты переходят к проведению уроков, они наблюдают за учителем-мастером, в дальнейшем организуется взаимопосещение студентами проведенных занятий.

Формирование готовности к деятельности в такой форме происходит внутри реального образовательного процесса, где студенты не только наблюдают, как коллега решает педагогические задачи, но и имеют возможность заимствовать созданный другими опыт, осваивать инновации, самостоятельно проектировать образовательные шаги, которые формируют и оценивают метапредметные и предметные результаты.

Организованная таким образом практика имеет не просто практико-ориентированную специфику, а проблемно-ориентированную специфику научно-методической работы в школе по формированию и развитию компетентностей будущего педагога.

Для успешности профессионально-личностного развития будущего учителя в ходе исследования нашли применение следующие педагогические условия:

– создание ситуаций личностного развития, саморазвития и самореализации творческого потенциала. Основываясь на том, что личность объективно растет, проявляется и формируется в процессе деятельности, мы осуществляли действия непосредственно на занятиях. Студентам предлагалось выполнить конкретные творческие задания – в форме эссе-самопроверки «Кодекс профессии», «Я в профессии», интервью с различными людьми, общение с которыми в той или иной степени может повлиять на рост ценностного отношения к избранной профессии, социальной ответственности, эмпатии и др. В ходе эксперимента апробировались ситуации «Нахождение позиции», «Мои педагогические ценности», а также ситуации, созданные методикой имитационного моделирования ситуаций самооценки, способствующие формированию у студентов адекватной самооценки через механизм интериоризации ценностных смыслов профессиональной деятельности. Ситуации

самооценки позволяют более объективно увидеть и осознать собственные успехи личностного развития;

– организация взаимодействия личности и цифровой образовательной среды. В процессе исследования мы наблюдаем ориентацию на связь между учащимся и различными источниками знаний: другими людьми, группами, разделяющими одни и те же интересы, Интернетом и системами управления обучением. В результате онлайн-обучение превращается в функцию трех сущностей и их взаимосвязей при дидактическом подходе, ориентированном на учащегося, основным элементом которого является субъект обучения.

Многочисленные исследования показали, что цифровая образовательная среда активизирует участие студентов во онлайн-взаимодействии, общении, диалоге, способствует улучшению качества обсуждения дискуссионных вопросов и онлайн-сотрудничеству. Мобильные технологии, такие как приложения и компьютеры, обеспечивают легкий доступ к платформе онлайн-обучения и повышают эффективность мобильного обучения;

– актуализация развития рефлексивных способностей обучающихся. Эффективность образовательного процесса во многом зависит от того, насколько актуальными становятся рефлексивные умения учащихся (глубина, широта, сложность, достоверность). При реализации педагогического мастерства рефлексивные действия студентов становятся неотъемлемым компонентом на каждом этапе организации их деятельности, что способствует развитию личности и активизации процесса самопознания.

С целью выявления успешности профессионально-личностного развития обучающихся мы использовали метод экспертных оценок. Метод был реализован в 2021-2022 учебном году во время методического сопровождения обучающихся, задействованных ранее в формирующем эксперименте на протяжении их первой педагогической практики. В качестве экспертов нами были выбраны педагоги-предметники, обеспечивающие сопровож-

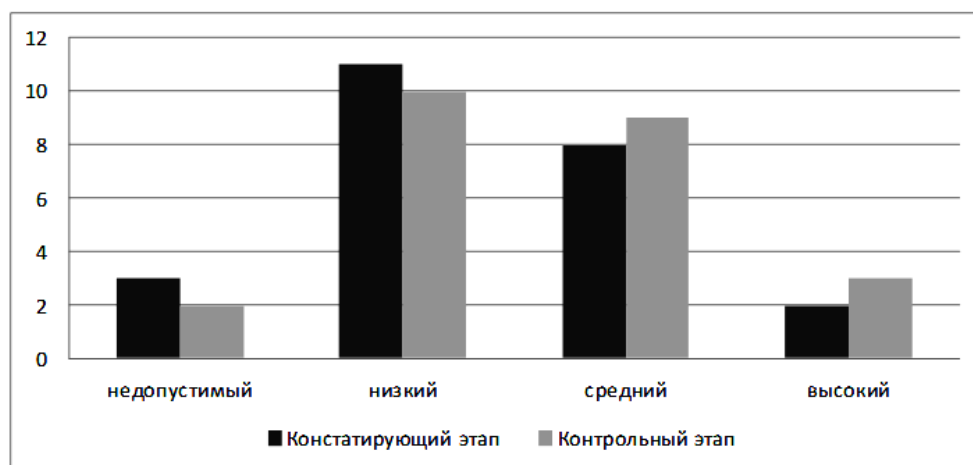


Рис. 1. Оценка профессионально-личностного развития: уровневый аспект (чел.)

дение практикантов на базах практики. Педагогам было предложено оценить уровень профессионально-личностного развития будущих педагогов по следующим показателям:

1. Готовность к инновационной педагогической деятельности.
2. Стремление к самоактуализации.
3. Готовность к саморазвитию.
4. Сформированность коммуникативных умений.
5. Сформированность организаторских умений.

Каждый критерий оценивался следующим образом: 0 баллов – низкий уровень, 1 балл – средний, 2 балла – высокий. Максимальное количество набранных баллов – 20. В зависимости от количества баллов мы констатировали один из следующих уровней профессионально-личностного развития: недопустимый (менее 10), низкий (10-14), средний (15-17), высокий (18 и более).

Сравнительные результаты по экспериментальной группе из 24 человек представлены на диаграмме 1.

Статистическая оценка результатов экспериментальной работы осуществлялась с помощью критерия Вилкоксона для двух связанных выборок, в двух разных условиях: до

и после. Расчеты показывают, что $T_{эмп}=17$. При $n=24$ $T_{кр}(0,01)=69$, $T_{кр}(0,05)=91$. $T_{эмп} < T_{кр}(0,01)$ и попадает в зону значимости. Т. е. H_0 -гипотеза подтвердилась. Результаты, полученные в ходе экспериментальной работы, статистически значимы.

Таким образом, мы можем после проведения целенаправленной работы с будущими педагогами констатировать высокий уровень стремления к самоактуализации, готовность к саморазвитию.

Заключение. Проведенное исследование обосновывает необходимость внедрения цифровых технологий в процесс овладения современными знаниями, раскрытия своего личностного и профессионального потенциала, направленного на успешность, конкурентоспособность в будущей профессиональной деятельности.

Успешность профессионально-личностного развития будущего учителя во многом зависит от созданных условий, цифровой образовательной среды, актуализации личностного развития и саморазвития, организации межличностных отношений, погружения студентов в онлайн-образование и эффективного взаимодействия с преподавателем и другими студентами.



АННОТАЦИЯ

В статье осуществляется теоретический анализ и осмысление понятий «профессионально-личностное развитие будущего учителя», «цифровизация образования». Раскрываются существенные особенности понятий и их структура. В ходе исследования нашли применение следующие педагогические условия: создание ситуаций личностного развития, саморазвития и самореализации творческого потенциала, организация взаимодействия личности и цифровой образовательной среды, актуализация развития рефлексивных способностей учащихся. Представлены результаты проведенного эксперимента

Ключевые слова: цифровизация образования, профессионально-личностное развитие будущего учителя, саморазвитие, самореализация, профессионально-педагогическая рефлексия.

SUMMARY

The article provides a theoretical analysis and understanding of the concepts of “professional and personal development of a future teacher”, “digitalization of education”. The essential features of concepts and their structure are revealed. In the course of the research, the following pedagogical conditions were applied: creating situations of personal development, self-development and self-realization of creative potential, organizing the interaction of personality and the digital educational environment, updating the development of students' reflexive abilities. The results of the experiment are presented

Key words: digitalization of education, professional and personal development of the future teacher, self-development, self-realization, professional and pedagogical reflection.

ЛИТЕРАТУРА

1. Асхадуллина Н. Н., Тальшева И. А. Развитие навыков критического мышления у будущих учителей в образовательном процессе вуза как эффективное условие их профессионально-личностного роста // Педагогический вестник. – 2018. – № 2. – С. 8–10.

2. Вайндорф-Сысоева М. Е., Субочева М. Л. Цифровое обучение в контексте современного образования: практика применения. – М.: Диона, 2020. – 244 с.

3. Дышлюк И. С. Проблемы профессионально-личностного развития учителя в современных социальных условиях // Мир науки. Педагогика и психология. – 2020. – Т. 8. – № 6. – С. 77.

4. Иванова О. А., Антонов Н. В. Профессиональное развитие педагогов в условиях образовательной организации // Вестник Нижегородского государственного университета. – 2019. – № 1. – С. 51–57.

5. Митина Л. М. Психология труда и профессионального развития учителя. – М.: Академия, 2004. – 318 с.

6. Никитина Е. Ю., Федорова Е. Е. Прикладные аспекты профессионально-личностного развития будущих педагогов // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. – 2018. – № 5. – С. 139–148.

7. Пронина Н. А., Романова Е. В. Развитие личностно-профессиональной готовности к педагогической деятельности у помощников вожатых // Бизнес. Образование. Право. – 2022. – № 3 (60). – С. 433–437.

8. Тихонова Е. С. Метод проектов как ресурс профессионально-личностного становления будущего педагога // Вестник Православного Свято-Тихоновского гуманитарного университета. Серия 4: Педагогика. Психология. – 2022. – № 66. – С. 67–76.

9. Хазыкова Т. С. Принципы проектирования будущими учителями авторской системы профессионально-личностного саморазвития // Азимут научных исследований: педагогика и психология. – 2019. – Т. 8. – № 1 (26). – С. 275–279.

10. Чудина Е. Е. Профессиональное саморазвитие как условие самоопределения будущего учителя // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. – 2022. – № 2 (135). – С. 99–105.

11. Kaplan A. Academia Goes Social Media, MOOC, SPOC, SMOC, and SSOC: The digital transformation of Higher Education Insti-



tutions and Universities, in Bikramjit Rishi and Subir Bandyopadhyay (eds.)// Contemporary Issues in Social Media Marketing, Routledge. – 2017. – p. 113–124.

12. Kimmerle J.; Moskaliuk J.; Oeberst A.; Cress U. Learning and collective knowledge construction with social media: A process-oriented perspective// Educ. Psychol. – 2015. – 50. – p. 120–137.

13. Lai K.-W. Digital Technology and the Culture of Teaching and Learning in Higher Education// Australasian Journal of Educational Technology. – 2011. – 27 (8). – p. 1263-1275.



А. В. Глазман

УДК 378.1

ВЫСШЕЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В ВЕЛИКОБРИТАНИИ: ИСТОРИЯ И СОВРЕМЕННОЕ СОСТОЯНИЕ

Введение. Высшее образование за рубежом – область исследований, которой посвящено достаточно большое количество научных трудов. Первой фундаментальной работой по рассматриваемой проблеме была кандидатская диссертация Ю.С. Алферова (1965), в которой анализировалась система высшего педагогического образования в Англии.

В 70-е годы XX столетия были изданы монографии З. А. Мальковой, Б. Л. Вульфсо-

на «Современная школа и педагогика в капиталистических странах» и Н. Д. Никандрова «Современная высшая школа в капиталистических странах. Основные вопросы дидактики», в которых представлен анализ ведущих направлений в зарубежной педагогике, влияющих на характер исследований в области педагогической науки, практику обучения в высшей школе. В 1979 году было опубликовано учебное пособие для студентов пединститутов «Британские университеты», авторами которого являлись А. А. Барбарига и Н. В. Федорова. В пособии рассматривались основные вопросы, связанные с организацией университетского образования в Великобритании (Англии, Уэльсе, Шотландии), описывались особенности типов вузов, их структура, содержание курсов обучения, построения образовательного процесса.

В 80–90-е годы прошлого столетия активизировалась деятельность отечественных ученых, исследующих различные аспекты высшего образования в зарубежных странах. В этом направлении особый интерес представляют исследования Н. С. Ладыжец, в которой анализировались идеалы, цели и ценностные ориентации развития зарубежной высшей школы, М. В. Кларина, направленные на определение инновационных моделей учебного процесса в современной зарубежной педагогике. В 1981 году вышла в свет монография И. Б. Марцинковского «Университетское образование в капиталистических странах» – первая отечественная фундаментальная работа, посвященная системному анализу высшего образования США, Великобритании, Франции, ФРГ: соотношению общего и специального образования, вопросам содержания и организации обучения студентов.

В этот же период в ряде республик СССР (Белоруссия, Украина) были защищены кандидатские диссертации, в которых раскрывались актуальные аспекты развития высшего образования в Великобритании. Так, в ряде работ рассматривались вопросы образования в современной Англии и борьба за его демократизацию (А.А. Кабушина), реформы и тен-



денции развития высшего педагогического образования в Англии (А. В. Паринов), состояния и тенденции развития профессионально-технического образования в Великобритании (З. Л. Коллонтай), теории и практики обучения в педагогических колледжах Англии (О. Ю. Леонтьева).

Формулировка цели статьи, ее актуальность. В первые два десятилетия XXI века активизировался интерес к изучению различных аспектов развития системы высшего педагогического образования в Великобритании. Так, в кандидатских диссертациях Е. А. Карабутовой (2000) раскрывались организационно-педагогические основы профессиональной подготовки будущих учителей в высшей школе Англии (80–90 гг. XX столетия); Л. В. Кузнецовой (2001) – определялись педагогические основы подготовки преподавателя вуза в современной системе высшего образования Великобритании, Шотландии и России; Л. Р. Акмаева (2002) – изучались основные тенденции развития непрерывного педагогического образования в Великобритании; О. А. Гогуа (2002) – описывался процесс функционирования колледжей в современной системе профобразования Великобритании; К. Е. Зискина (2002) – рассматривалось содержание профессионально-педагогической подготовки учителей средней школы на педагогических отделениях университетов Великобритании во второй половине XX века; Г. А. Андреевой (2003) – выделялся аксиологический аспект развития высшего педагогического образования в Англии; Л. А. Глазуновой (2003) – обосновались тенденции развития профессионального образования Великобритании на рубеже XX–XXI веков; С. В. Дандановой (2005) – формировались механизмы подготовки руководителей школ в Англии; В. Б. Гаргая (2006) – определялись пути развития системы повышения квалификации учителей в Великобритании. Значимым событием в педагогической науке стали защиты докторских диссертаций Д. Р. Сабировой, посвященной обеспечению качества непрерывного педагогического обра-

зования в Великобритании и М. Р. Скоробагаевой, в которой определялись тенденции развития системы подготовки научных кадров в странах Западной Европы.

Изложение основного материала. Обратимся к истории возникновения, становления и развития высшего педагогического образования в Великобритании. На протяжении многих столетий здесь сложилась стройная и уникальная система высшего образования, в структуру которой входят восемь типов университетов (см. таблиц.1).

Современные университеты Великобритании представляют федерацию колледжей, которые являются самостоятельными, в организационном и финансовом отношении, структурными подразделениями. Колледжи Оксфорда и Кембриджа представляют собой «университеты в университетах» – ведущие учебно-научные заведения интернатского типа, занимающиеся подготовкой специалистов в различных областях знаний, обладающих автономией и особой направленностью.

В 1963 году во многочисленных колледжах, наряду с трехлетним, был введен четырехлетний курс обучения, окончание которого позволяло получить степень бакалавра педагогики. Одновременно при колледжах открывались одногодичные педагогические курсы усовершенствования, на которых приобретали профессионально-педагогическую подготовку выпускники университетов.

К началу 80-х годов XX столетия в Великобритании функционировало 440 университетов, внесенных в справочники высших учебных заведений (ВСО): 76 университетов, 48 институтов, 20 высших школ, 3 академии, 4 учебных центров и колледжи разного типа. Однако в системе высшего педагогического образования университеты занимали ведущее место. Традиционно подготовка педагогических кадров в стране осуществлялась в двух формах: в университетах, в составе которых были специальные педагогические отделения; в 160 педагогических колледжах, которые готовили около 60 % всех педагогических работников.



Таблица 1.

Структура системы высшего образования в Великобритании

Тип вуза	Университеты	Особенности
I	Оксфорд (XII в.) и Кембридж (XIII в.), два старейших университета (сокращенное название «Оксбридж»)	Привилегированные учебные заведения, занимающие ведущее положение во всей иерархии английского образования. В данных университетах обучается социальная элита британского общества
II	Абердинский, 1494 г.; Эдинбургский, 1583 г.; Глазовский, 1451 г.; Сен-Эндрюсский, 1410 г. и «новые» вузы (Данди, 1967 г.; Стерлингский, 1964 г.).	Группа старинных шотландских университетов, традиция которых отличается демократичностью, открытым доступом к университетскому образованию всех слоев населения
III	Лондонский университет (1836 г.)	Самый большой университет, в состав которого входят десятки школ, институтов, колледжей, каждый из которых является самостоятельным вузом
IV	Манчестерский 1891 г., Бирменгемский 1890 г., Бристольский 1876 г.; Ливерпульский 1881 г.; Шеффилдский 1879 г.	Двенадцать «краснокирпичных», «городских» университетов организованы во второй половине XIX – середине XX вв. на базе университетских колледжей и финансируются местными властями. Основной контингент – выпускники школ региона
V	Уэльский, 1893 г., Даремский, 1832 г.	Федеральные университеты, которые были образованы в процессе слияния нескольких колледжей, школ и институтов
VI	Десять технологических университетов, созданных в 1964-1967 гг.	Региональные вузы, основное место в содержании образования отводится предметам научно-технического цикла
VII	Новые университеты, основанные после 1961 г.	Государственные университеты, особенностью которых является введение естественные и гуманитарных интегративных дисциплин
VIII	Открытый (заочный) университет, 1969 г.	Включает более 200 центров, расположенных в различных регионах страны, где обучаются студенты, стремящиеся к получению высшего образования без отрыва от производства

В середине 80-х гг. прошлого столетия возникли предпосылки к обновлению системы высшего педагогического образования. Необходимо было разрешить основное противоре-

чие между высокими требованиями, предъявляемыми английским обществом к учителю, и недостаточным уровнем его профессиональной подготовки. Начался новый этап в раз-



витии системы образования Великобритании, главной особенностью которого стала реформа педагогического образования, опередившая реформу общеобразовательной школы. Основные ее положения нашли отражение в принятых правительством страны «Законе об образовании» (1986); «Законе о реформе средней школы» (1988) и «Законе об образовании» (1996). Согласно этим документам, педагогическое образование, сохраняя свои национальные особенности, приближалось к западноевропейским стандартам. Основные направления реформирования английской высшей педагогической школы конца 80-х – начала 90-х гг. сводились к следующему:

1. Академическая общенаучная подготовка студентов на протяжении всего периода обучения должна быть связана с профессионально-педагогическим образованием и представлять параллельную структуру обучения. В связи с этим специальные педагогические колледжи были реорганизованы во многопрофильные высшие учебные заведения, в которых подготовка педагогов осуществлялась на педагогических отделениях университетов, в одногодичных институтах педагогики при университетах, широкопрофильных институтах, колледжах высшего образования, школах сценического искусства, двухгодичных факультетах педагогики политехнических институтов и технических колледжей [23]. Учебные заведения, готовящие учителей, получили относительную независимость и автономию.

2. В систему педагогического образования введены академические ступени: бакалавр в области образования (BEd – Bachelor of Education), магистр (MSc – Master of Science), доктор философии (PhD – Doctor of Philosophy). Срок обучения бакалавров увеличился до 4 лет и на один год превышал обычный цикл подготовки в университетах специалистов других профилей. Было введено также двухлетнее дипломированное обучение студентов. Обладатели такого диплома могли работать учителями начальных классов или продолжить обучение с целью получения степени бакалавра.

3. Реформа педагогического образования способствовала росту престижа учительской профессии. Одновременно она была направлена на повышение требований к поступающим в университеты, а также к их выпускникам. При приеме в вузы абитуриенты, кроме общего свидетельства о получении образования повышенного типа, должны были предоставлять характеристику, выданную школой, пройти собеседование или тестирование, определяющее склонность абитуриента к педагогической деятельности и мотивы поступления в данный вуз. С целью повышения уровня подготовленности учителей впервые в истории английского образования была разработана квалификационная характеристика выпускника педагогического отделения университета. Профессионально-педагогические стандарты подготовки специалиста стали соответствовать университетскому уровню образования.

4. Изменились содержание и формы сотрудничества университетов со школами, возросла роль педагогической практики в процессе профессионально-педагогической подготовки специалистов. Для поддержания высокого уровня практической подготовленности студентов назначались тьюторы, входящие в педагогический состав школ и несущие персональную ответственность за стажировку будущих учителей.

В соответствии с документами реформы – «Правила о получении педагогического образования» (1989), «Базовая подготовка учителя» (1989 и 1992), «Реформа базовой подготовки учителя» (1991) – в последующие годы существовало два основных пути подготовки педагогических кадров:

1. Одногодичный курс для тех, кто завершил трехлетнее общеуниверситетское обучение, получил степень бакалавра наук (искусств) и имел желание стать учителем. Одногодичный курс профессионально-педагогической подготовки, как правило, включал методику преподавания, предметы специализации, основные принципы педагогики, историю и философию педагогики, педагогическую технологию.



гию, педагогическую практику. Продолжительность курсов составляла 36 недель, из них 12–16 недель студенты посещали лекционные и практические занятия в университете (I и III триместры), а в течение 20–24 недель проходили педагогическую практику и учебные занятия в школе (I и II триместры). Оценка знаний осуществлялась на III триместре в форме двух письменных экзаменационных работ по педагогике, экзамена по методике, защиты дипломной работы.

2. Четырехлетний курс обучения, который предполагал получение студентами академической степени бакалавра образования. Этот цикл включал двухлетнюю фундаментальную общенаучную подготовку и двухлетнее профессиональное обучение, в условиях которого студент 32 недели должен был работать в школе под руководством тьюторов.

Содержание четырехлетней подготовки учителей разрабатывалось научно-методическими центрами – Институтами педагогики при университетах, которые определяли цели, задачи педагогического образования, составные части учебных планов. В соответствии с требованиями реформы в учебных планах и программах устанавливалась нормативная (инвариативная) часть. В то же время была сохранена свобода учебных заведений в определении вариативной (элективной) части, которая определялась с учетом специальностей, специализации и профилей подготовки специалистов.

Учебный план педагогического отделения, созданный по модульному принципу, включал следующие основные элементы: курс основного предмета, общенаучный курс, педагогический курс, практику.

Основной учебный курс – это две учебные дисциплины для будущих учителей старшей средней школы и три дисциплины для будущих учителей начальной школы, которые студенты выбирали в качестве будущих предметов преподавания. Среди этих дисциплин: математика, география, английский язык и литература, искусство, домоводство и т. д. Изучению основного курса придавалось боль-

шое значение. На его освоение отводилось около 25 % от общего количества учебного времени. Необходимо отметить, что особенностью университетского образования в этот период являлось введение в британских вузах инновационных программ подготовки, ведущих к получению комбинированных (combined degree) или объединенных (joint degree) ступеней. В этом случае студентами выбирались два основных предмета различной направленности, например, гуманитарного и естественнонаучного (философия и математика), гуманитарного и социального (история и право) циклов. Причем изучению этих предметов уделялось равноценное внимание. Обучение могло быть построено по принципу комбинированного одного «стержневого» предмета с несколькими дополнительными (биология с психологией, физиологией, гигиеной). Введение комбинированных курсов способствовало гуманитаризации университетского образования, усилению интегративных процессов, межпредметных связей.

Общенаучный курс включал английский язык, математику, физику, химию, географию, историю и другие дисциплины академического цикла. К данному курсу относился также ряд предметов художественного и практического направления. Так, в программу этого курса, предложенного Кильским университетом, входили такие разделы, как «Развитие западной цивилизации: творческая деятельность человека; машины, интеллект, люди; концепции университетского образования». Последний раздел включал лекции по темам: «Средневековый университет, развитие университетов в расширяющейся системе высшего образования; будущее высшего образования; университет и общество». В зависимости от будущей специализации и профиля педагогической деятельности студенты из перечня курсов выбирали 6–8 дисциплин академического цикла, которые изучали в течение первых двух лет обучения. В построении учебных планов и программ наблюдалась тенденция к расширению возможностей выбора учебных предметов. Традиционные учебные про-



граммы давали студентам право выбирать дисциплины по своему усмотрению лишь на завершающей стадии обучения, и, по существу, этот выбор ограничивался несколькими темами повышенного уровня в рамках избранной специальности. В это время в результате введения модульной структуры учебных курсов выбор дисциплин значительно был расширен, что позволяло экономить преподавательские ресурсы и средства [9].

В связи с позитивными изменениями, происходившими в системе образования Великобритании после реформы 1989–1996 гг., ведущая роль в подготовке учителей принадлежала педагогическому циклу. На изучение теории и практики обучения, истории педагогики, философии педагогики, психологии обучения, сравнительной педагогики, структуры управления учебными заведениями, проблем содержания образования, методов исследования и статистики отводилось более 25 % учебного времени. Еженедельно студенты посещали не менее трех лекций по психолого-педагогическим дисциплинам. Каждый университет самостоятельно разрабатывал и осваивал программу по педагогическому курсу. Например, в программу педагогической подготовки, предлагаемую институтом педагогики при Лондонском университете, входили следующие предметы:

– курс по воспитанию и образованию, включающий теорию педагогики, современные педагогические теории, педагогику и демократию, принципы воспитания и обучения, школьную программу, педагогические проблемы и эксперименты;

– педагогическая психология и развитие ребенка, предполагающий изучение развития человека от рождения до зрелого возраста, индивидуальных различий (в том числе наследственность и окружающая среда), измерение в педагогике, в том числе факторов, влияющих на процессы учения и усвоения знаний;

– социальные аспекты педагогики, в рамках которой рассматривались основные положения системы образования в Великобритании и истории ее развития, изучались различ-

ные аспекты социальной среды детей, социальные функции школы, в том числе подготовки детей к жизни в обществе.

Следует отметить, что в 1990–2000 гг. изменилась концепция преподавания педагогического курса в университетах Великобритании. До реформы британского образования основное внимание в педагогической подготовке учителей уделялось прагматической педагогике. Вопросы дидактики рассматривались с позиций педоцентризма, в соответствии с которыми в основу обучения и воспитания были положены интересы детей, их потребности. В последующие годы в педагогических курсах все большее значение придавалось влиянию среды на процесс воспитания детей. В английской современной педагогике учитель рассматривается как организатор-руководитель, деятельность которого направлена на разрешение многочисленных учебно-воспитательных проблем и ситуаций. При этом основной акцент делается на развитии познавательных интересов и способностей учеников.

Педагогическая практика, на которую отводится в настоящее время около 25 % от общего количества учебного времени, является последней обязательной составной частью университетского педагогического образования. В практике применяется и традиционное для английской высшей школы обучение по системе «сэндвич-курсов», известной под названием «кооперированное обучение», основной идеей которого является то, что работа в школе является неотъемлемой частью учебного процесса и должна систематически чередоваться с академическими занятиями в стенах учебных заведений.

Практика проводится в течение 32 недель, как правило, последнего года обучения на базе школ-лабораторий при университетах или в местных школах. Специально выделенные для руководства преподаватели определяют выбор предметов для практики, составляют график работы студентов в школе, проводят некоторые учебные занятия по психолого-педагогическим дисциплинам, консультации, совместное со студентами обсуждение планов подготовки к урокам.



Основными формами практики студентов являются «блочная» и «серийная». Блочная проводится с отрывом от занятий, и составляет от 2 до 14 недель. Она позволяет студентам «погрузиться» в школьную среду и включает посещение школы с целью изучения особенностей учебно-воспитательного процесса, просмотр и анализ показательных уроков, микропреподавание, самостоятельное проведение учебных занятий. Серийная практика является кратковременной (1-6 недель) и проводится без отрыва от учебных занятий в университете. В ее задачи входит установление и обеспечение постоянных связей студентов с образовательным учреждением. Серийная практика характеризуется гибкостью, постоянным сотрудничеством тьюторов, школьных учителей, практикантов. Это позволяет студентам на протяжении всего периода обучения пополнять багаж работы в школе, обеспечивать взаимодействие теоретической и практической подготовки.

Таким образом, в ходе практической подготовки студенты должны овладеть основными педагогическими умениями:

- четко обозначить для себя и учеников конкретные задачи учения;
- овладеть методами планирования, организации и управления педагогическим процессом;
- осуществлять контроль за поведением учащихся и устанавливать с ними педагогически целесообразные коммуникативные и межличностные отношения;
- владеть методическими умениями по предмету специализации;
- объективно оценивать ситуации и обстановку в классе, результаты учебной деятельности учащихся после изучения каждой конкретной темы;
- создавать в классе творческую атмосферу, обеспечивать сотрудничество с учителями, студентами-практикантами и учащимися других классов для выполнения общих учебно-воспитательных мероприятий;
- ориентировать свою педагогическую работу на формирование условий самореализации

и приобретения уверенности в своих педагогических способностях и возможностях.

В конце практики студент дает открытый урок в присутствии специальной комиссии, в состав которой входят преподаватели вуза и представители научно-методического подразделения университета. Оценка за практику входит в общую оценку по педагогике. По окончании обучения выпускники получают «Высший национальный диплом» (Higher national certificate) и степень бакалавра педагогики.

После окончания университета молодым специалистам предлагается годичная стажировка по месту работы (так называемый «испытательный срок»), в течение которой инспектора Министерства образования и науки контролируют их работу. В конце года делается заключение о целесообразности привлечения стажера к педагогической деятельности.

Система повышения квалификации и переподготовки педагогических кадров в Великобритании предлагает большое количество программ последиplomного обучения специалистов. Двухгодичные программы, направленные на получение степени магистра, становятся следующим этапом углубленной специализации или профессиональной переориентации. При зачислении в магистратуру учитываются уровень университетского образования кандидата (обычный диплом или с отличием), стаж и место работы, дополнительное образование, полученное после окончания университета, а также рекомендации двух специалистов. В программу подготовки на степень магистра входит изучение иностранного языка и предметов специализации, выступление с докладами, сдача пяти экзаменов, защита магистерской диссертации. При необходимости период обучения в магистратуре может быть увеличен до 4 лет.

Самая высокая научная педагогическая степень, присуждаемая в британских университетах – степень доктора философии (по педагогическим наукам). В докторантуру на срок от 1 до 6 лет могут быть зачислены выпускники университета, имеющие степень магистра или, в редких случаях, степень бака-



лавра («с отличием»). За период обучения в докторантуре соискатель должен защитить диссертацию и опубликовать результаты своих исследований. Получение докторской степени позволяет стать штатным профессором педагогики университета, широкопрофильного колледжа или продолжить научную работу в институте педагогики. В университетском секторе проходят подготовку 95–97 % всех специалистов, занимающихся по программам последиplomного обучения. Университеты являются единственным поставщиком научных кадров высшей квалификации [26].

Педагоги-практики имеют возможность повысить свою квалификацию в учебных центрах, которые функционируют при каждом университете. Существуют одногодичные курсы, дающие бакалаврам дополнительную теоретическую подготовку по полученной специальности. Особенностью английской системы педагогического образования является подготовка «лицензированного» и «артикулированного» учителя. «Лицензированным» учителем может стать специалист не младше 26 лет, который уже имеет степень бакалавра наук или диплом о высшем образовании. Работая в школе на протяжении двух лет, лицензированный учитель совершенствует свое мастерство, изучая дисциплины психолого-педагогического цикла. «Артикулированный» учитель – специалист в области химии, математики, физики, дизайна, технологии и т. д. Работая в школе неполный рабочий день, он заочно обучается в колледже, институте высшего образования или Открытом университете, осваивая педагогику, психологию и социологию.

Выводы. В конце XX – начале XXI вв. педагогическое образование в Великобритании было существенно перестроено. В новой системе подготовки учителей нашли отражение характерные особенности развития и достижения зарубежной высшей педагогической школы, национальные черты, обусловленные культурными традициями, уровнем экономики, науки и техники. Современная система университетского педагогического образова-

ния имеет ряд особенностей, представляющих собой уникальное сочетание современных элементов с традиционными, сформировавшимися в ходе длительного исторического развития британской высшей школы.

Критический анализ теоретических идей и практики обучения студентов в университетах, высших школах педагогики, технических и многопрофильных колледжах позволяет выделить основные тенденции развития системы университетского педагогического образования в Великобритании.

В системе высшего педагогического образования ведущим остается университетский академический тип учебного заведения, в котором, с одной стороны, происходит усиление влияния фундаментального общенаучного образования обучающихся, с другой – расширение и углубление их профессионально-педагогической подготовки и практической ориентации.

Традиционная двухструктурная система педагогического образования (фундаментальное общее и специальное профессиональное обучение) трансформирована в новую систему непрерывной педагогической подготовки учителя. Она включает пять циклов: начальный (довузовский), переходный (неполное высшее образование), базовый (высшее образование, соискание степени бакалавра и диплома учителя) и двух последиplomных форм образования: соискание степени магистра педагогических наук и степени доктора философии по педагогическим наукам. В свою очередь базовая подготовка включает два уровня: двух – трехлетнее фундаментальное образование, по своему содержанию и функциям отвечающее университетскому типу, и одно – двухгодичную специализированную подготовку, связанную с освоением элементов педагогического мастерства.

Широкое применение в учебном процессе находит интеграция, касающаяся изучения вопросов, которые не могут быть освещены в рамках одного курса и требуют междисциплинарного подхода, комплексных форм и методов обучения. Примером является интегрирован-



ный «Курс воспитания и образования». Вместе с тем в содержании педагогического образования в последние годы прослеживаются две противоположные тенденции: специализированное преподавание педагогики и реальное изучение ее дисциплин (философии образования, истории педагогики, педагогической психологии, педагогической социологии и т. д.).

Педагогическое образование в университетах Великобритании ориентируется на подготовку преподавателей широкого профиля, в том числе учителей-экспертов, умеющих применять свои интегративные знания и полифункциональные умения при работе в школах разного типа. В связи с этим основным направлением профессионально-педагогического образования является практическая педагогическая подготовка кадров. С одной стороны, она предполагает освоение студентами передового педагогического опыта, с другой – развитие их собственных способностей «видеть» педагогический процесс и управлять им. Существенное увеличение объема практического обучения в условиях школы, повышение роли и заинтересованности наставников (тьюторов) и непосредственно учебных заведений, в конечном результате подготовке молодых специалистов – педагогов, являются ведущим направлением стратегии высшего педагогического образования в Великобритании.

АННОТАЦИЯ.

Описываются особенности этапов становления и развития системы высшего образования в Англии. Раскрываются типы высших учебных заведений Великобритании. Раскрываются основные тенденции развития британского университетского педагогического образования.

Ключевые слова: высшее образование в Великобритании, структура системы высшей школы, этапы становления и развития, типы высших учебных заведений.

SUMMARY

The features of the stages of formation and development of the higher education system in England are described. The types of higher edu-

cation institutions in Great Britain are revealed. The main trends in the development of university teacher education are revealed.

Key words: higher education in Great Britain, the structure of the higher education system, stages of formation and development, types of higher educational institutions.

ЛИТЕРАТУРА

1. Акмаев Л. Р. Основные тенденции развития непрерывного педагогического образования в Великобритании (последняя четверть XX в.): дисс. ... канд. пед. наук. – М., 2002. – 183 с.
2. Алферов Ю. С. Система педагогического образования в Англии: дисс. ... канд. пед. наук. – М., 1965. – 365 с.
3. Андреева Г. А. Развитие высшего педагогического образования в Англии: аксиологический аспект (70-90 гг. XX в.): дисс. ... д-ра пед. наук. – М., 2003. – 343 с.
4. Барбарига А. А., Федорова Н. В. Британские университеты. – М.: Высшая школа, 1979. – 127 с.
5. Вульфсон Б. Л., Малькова З. А. Образование в развитых капиталистических странах. Образование в современном мире. – М.: Просвещение, 1986. – 263 с.
6. Вульфсон Б. Л. Образование в постиндустриальном мире: кризис и реформы. – М.: НОУ ВПО «Московский психолого-социальный университет», 2013. – 136 с.
7. Гаргая В. Б. Развитие системы повышения квалификации учителей в Великобритании (конец XIX – XX вв.): дисс. ... д-ра пед. наук. – Новосибирск, 2006. – 446 с.
8. Глазунова Л. А. Тенденции развития профессионального образования Великобритании на рубеже XX – XXI вв: автореф. дисс. ... канд. пед. наук. – М., 2003. – 23 с.
9. Глузман А. В. Университетское педагогическое образование: опыт системного исследования: монография. – Киев: Издательский центр «Просвіта», 1996. – 312 с.
10. Гоуга О. А. Колледжи в современной системе профобразования Великобритании: дисс. ... канд. пед. наук. – Йошкар-Ола, 2002. – 238 с.



11. Данданова С. В. Подготовка руководителей школ в Англии: автореф. дисс. ... канд. пед. наук. – Ярославль, 2005. – 23 с.
12. Зискин К. Е. Профессионально-педагогическая подготовка учителей средней школы на педагогических отделениях университетов Великобритании во второй половине XX в.: автореф. дисс. ... канд. пед. наук. – М., 2002. – 18 с.
13. Кабушина А. А. Основные тенденции развития образования в современной Англии и борьба за его демократизацию: дисс. ... канд. пед. наук. – Минск, 1986. – 220 с.
14. Карабутова Е. А. Организационно-педагогические основы профессиональной подготовки будущих учителей в высшей школе Англии (80–90 гг. XX ст.). – Белгород, 2000. – 18 с.
15. Кларин М. В. Инновационные модели учебного процесса в современной зарубежной педагогике: дисс. ... д-ра пед. наук. – М., 1994. – 365 с.
16. Коллонтай З. Л. Состояние и тенденции развития профессионально-технического образования в Великобритании: дисс. ... канд. пед. наук. – Минск, 1989. – 240 с.
17. Кузнецова Л. В. Педагогические основы подготовки преподавателя вуза в современной системе высшего образования Великобритании, Шотландии и России: автореф. дисс. ... канд. пед. наук. – Ростов н/Д., 2001. – 23 с.
18. Ладыжец Н. С. Университетское образование. Идеалы, цели, ценностные ориентации. – Ижевск: Изд-во Удмурт. ун-та, 1992. – 236 с.
19. Леонтьева О. Ю. Теория и практика обучения в педагогических колледжах Англии (70–80 гг. XX вв.): автореф. дисс. ... канд. пед. наук. – Харьков, 1995. – 27 с.
20. Марцинковский И. Б. Университетское образование в капиталистических странах. – Ташкент: ФАН, 1981. – 191 с.
21. Мойсенко Т. Г. Повышение квалификации школьных учителей Англии в контексте непрерывного образования: дисс. ... канд. пед. наук. – М., 1994. – 210 с.
22. Никандров Н. Д. Современная высшая школа капиталистических стран. Основные вопросы дидактики. – М.: Высшая школа, 1978. – 279 с.
23. Паринов А. В. Реформы высшего педагогического образования в Англии: и тенденции развития (конец 80-х – начало 90-х гг. XX в.): автореф. дисс. ... канд. пед. наук. – Киев, 1995. – 24 с.
24. Рыжов В. А. Профессиональная ориентация и подготовка кадров в Великобритании. – М.: Высшая школа, 1991. – 159 с.
25. Сабирова Д. Р. Обеспечение качества непрерывного педагогического образования в Великобритании (вторая половина XX в.): дисс. ... д-ра пед. наук. – М., 2009. – 479 с.
26. Скоробогатова М. Р. Тенденции развития системы подготовки научных кадров в странах Западной Европы: автореф. дисс. ... д-ра пед. наук. – Ялта, 2019. – 38 с.



Иванова Е. Ю.

УДК 371

**ГЕНЕЗИС ПОНЯТИЯ
«ПАТРИОТИЗМ»
И ТРАНСФОРМАЦИЯ
ПАТРИОТИЧЕСКОГО
ВОСПИТАНИЯ:
ОТ ДРЕВНЕЙ РУСИ
ДО НАЧАЛА XX ВЕКА**

Введение. Современные социокультурные явления, происходящие в обществе, требуют по-новому взглянуть на проблему фор-



мирования чувства патриотизма и патриотического воспитания. На выстраивание системы патриотического воспитания влияют множество как внешних, так и внутренних факторов. К внешним факторам стоит отнести геополитическую обстановку, территориальные изменения, военные действия, влияние моделей развития общества других стран, проникновение в общество взглядов, системы ценностей, ориентиров других наций. К внутренним факторам относятся уровень развития экономики, культуры, образования, взаимодействие поколений, интеграция новых территорий, если таковы имеются и т. д. [11].

Изложение основного материала статьи.

На сегодняшний день перед системой патриотического воспитания стоит задача сформировать гражданина-патриота, обладающего чувством любви к Родине, знающего историю России, ее культуру, традиции и обычаи. Для более полного понимания понятия «патриотизм» требуется проследить содержательные изменения на протяжении веков: от Древней Руси до начала XX в. Важно рассмотреть процесс зарождения патриотизма, его ранние формы проявления в исторических источниках, обществе и определить степень преемственности между ними и нынешнем пониманием патриотизма.

Условно развитие данного понятия можно разделить на четыре периода:

– период Древней Руси (IX в. – первая половина XIII в.) – зарождение основ патриотизма с последующей интеграцией в различные аспекты жизни общества;

– период российской государственности (вторая половина XIII в. – начало XX в.) – развитие патриотической мысли как основы создания Российского государства с последующим формированием новых патриотических и национальных идей;

– советский период (1917 г. – 1991 г.) – контрперестройка патриотической мысли с последующим формированием абсолютно нового понимания патриотизма;

– период Российской Федерации (1991 г. – по настоящее время) – отторжение патриоти-

ческой мысли в 1990-е годы и возврат к истокам русской идентичности, ценностям и ориентациям с началом нового тысячелетия.

Рассмотрим подробнее периоды Древней Руси (IX в. – первая половина XIII в.) и российской государственности (вторая половина XIII в. – начало XX в.).

Период Древней Руси (IX в. – первая половина XIII в.). В IX–X вв. восточные славяне объединяются в единое государство, и тем самым происходит зарождение основ патриотизма. Был определен идеал воспитания, основой которого стало «почитание Руси». Данный период характеризуется феодальной раздробленностью и стремлением укрепить государственность, развитием хозяйства и культуры. В обществе происходит процесс формирования черт национального самосознания, таких как честь, достоинство, основы гражданственности, готовность служить на благо государства и защищать его. Интеграция личного патриотизма и идей национального единства постепенно приобретает общенациональное значение [2].

В XI–XII вв. процесс интеграции патриотической мысли и идей о единстве находит отражение в народном творчестве. В былинах, сказках, пословицах были отражены составляющие патриотизма: уважительное отношение к родителям, любовь к Родине. С XII в. на Руси закрепилась летописная традиция и именно от этой временной точки возможно научно рассмотреть тему патриотизма. В летописных источниках можно проследить формы проявления патриотизма, основой которого является любовь к Родине как природное и постоянное чувство. Однако возникает трудность, летописи не писались очевидцами событий и относятся к мемуарному жанру, в связи с этим сложно проследить эмоционально-чувственный компонент и представления участников событий.

Летописцы в своих произведениях восхищались русской землей и героическими свершениями. Следует разобраться, что под русской землей подразумевалось в летописях, и стоит отметить несоответствие современному



значению, так как русская земля не являлась государством. На тот момент это небольшая география, в основном земли современной Украины, не включая еще Новгород, Суздаль, Смоленск и т. д.

Особенностью патриотизма в Древней Руси является безымянность, так как в летописях не встречается точного слова, либо аналогичного понятия. Таким образом, мы не можем наблюдать размышлений на тему русского патриотизма в связи с отсутствием термина [3].

В первой половине XIII в. укреплению патриотического настроения русского народа поспособствовала победа русских войск в Чудском сражении, Куликовской битве, «Великом стоянии на Угре». Таким образом, можно отметить рубеж в формировании патриотических идей, который имел огромное политическое и национальное значение.

Военно-патриотическое направление занимало особое место в реализации патриотической идеи и нашло отражение в следующих произведениях данного периода: «Слово о полку Игореве», «Повесть временных лет», «Притчи» и «Слова» Кирилла Туровского, «Моления» Даниила Заточника, «Поучения» Владимира Мономаха, «Русская правда» Ярослава Мудрого» и др. [4].

Основой, определяющей поведение, образ жизни и мировоззрение выступало христианство, которое, однако, не способствовало оформлению и закреплению патриотических чувств. Православная Русь продолжала традиции христианского Рима, что подразумевало отсутствие национального самосознания, так как вера учила больше думать о неземном царстве, чем и мирском существовании. В христианстве основной идеей выступало мировое царство для всех, без выборочной «этимологии». Таким образом, вероятнее всего триада «За веру, царя и Отечество» с последующей исторической логичностью была озвучена гораздо позже [6].

Период российской государственности (вторая половина XIII в. – начало XX в.). Данный период начинает свой отсчет со второй

половины XIII в., так как формируется Московское княжество как центр собирания русских земель, начинается реинтеграция в Русское государство и развитие патриотической мысли продолжается на территории современной России. Народ верил в растущую мощь страны, тем самым наполняя патриотизм историческим оптимизмом. Территориальное и народное объединение на патриотической основе повышает мощь русского государства, укрепляет патриотическую идею и соединяется с государственностью.

С началом данного периода христианство начинает помогать утвердиться патриотизму, благодаря своему учению. На Руси проявляется такой вид патриотизма, как «местный», его еще можно назвать «локальный» или «географический». Проявление такого патриотизма связывают с догматом православия о любви к ближнему, где человек будет считаться праведным, если сможет отдать жизнь за своего ближнего. В летописи «Житие князя Михаила Тверского» мы находим подтверждение данной мысли. Герой произведения воодушевленный христианской нормой защиты ближнего был готов пожертвовать своей жизнью, сразиться с врагом для защиты своего народа. В данной летописи впервые был представлен синоним слову «патриот», а именно «отечестволюбец». Так называли князя Михаила Тверского, который погиб, защищая свой народ. Однако в словарном обиходе такой термин не употреблялся и не прижился в дальнейшем.

Стоит отметить, что в качестве Отечества в этот период понималась местная локализация, центром которой выступал местный христианский храм. Приведем пример таких храмов: собор Спаса в Твери; Свято-Троицкий собор в Пскове, собор Святой Софии в Новгороде [8].

Во времена правления Ивана III русский местный патриотизм начинает оформляться в общее государственное явление, это связано с образованием государства, однако особого вида. Понятие «государство» в этот период означало «власть одного правителя» и не было



связано с территорией, населением и границами. Лишь при Иване Грозном можно отметить подобное выделение, когда трансформация понятия «государство» проходит от «Мое» до «Наше». Начинается процесс формирования общества, представителей которого называли «доброхотящими русской земли», то есть людьми, которые хотели добра своей земли, что выступает неким синонимом «патриоты».

С 1547 по 1721 гг. начинается процесс формирования и укрепления новых патриотических идей. В XVI в. Русская земля оформляется в государство, центром притяжения которого выступает государственное формирование на определенной территории. Патриотические чувства теперь относятся не лично к правителю, а к государству в целом. Примером таких патриотических проявлений является Смутное время. С началом Смутного времени и до прихода к власти новой династии (1568–1613 гг.) наблюдался инертный процесс, так как династия Рюриковичей оборвалась, и власть уже не могла влиять на народные массы. Однако патриотические идеи сохранились в обществе и народ боролся не за царя, а за государство.

Стоит отметить, что в «Уставе ратных и пушечных дел» 1607–1611 гг. патриотизм закрепили законодательно.

В письмах царя Алексея Михайловича мы находим объединение понятий «государство» и «родина» на основе идеи общего блага, в дальнейшем это будет отражено в речах Петра I [7].

Во второй половине XVII в. Патриотические идеи начинают формироваться в границах национально-государственного пространства. С этого времени основными компонентами российского патриотизма выступают идея, принцип и опыт Служения Отечеству, а идентификация человека проходит в пределах коллектива, общества и государства. Однако патриотизм имел религиозно-православный характер, вследствие чего наблюдалось взаимодействие институтов светской и духовной властей. Общенациональная идея выступала ценностным стержнем и смысло-

образующим фактором, что, в свою очередь, наполняло русский патриотизм новым содержанием. Объединение в границах национально-государственного пространства и формирование национальных идей происходило в духовном континууме православия [10].

Во второй половине XVII в. началось формирование идей народного патриотизма, отделяя служение государю от служения Отечеству. В трудах Ф. Прокоповича, С. Полоцкого, Ю. Крижанича народный патриотизм рассматривался в рамках понятий «общая народная польза», «общее народное благо».

Во времена правления Петра I в трактате-рассуждении «О причинах Свейской войны» впервые появляется термин «патриот», означающего «сын Отечества» Патриотом считался любой человек, проживающий на русской земле, в связи с этим оно употреблялось совместно с прилагательным, для уточнения смысловой нагрузки защитника. Первый патриотом можно считать самого Петра I, ведь вместе с титулом императора он получил и титул «Отца Отечества». Таким образом, образуется «патриотическая схема», где во главе стоит «Отец Отечества», ниже – Сыны Отечества, которые соответствуют определенным критериям истинного или ложного патриотизма [4].

К началу XVIII в. в словарном обиходе появляются такие словосочетания, как «патриотические чувства», «патриотическое усердие», «патриотический пример» и т. д. Таким образом, понятие «патриотизм» было сформировано, и с этого времени появляются научные рассуждения, понятие вводится в литературу и общество.

Первая половина XVIII в. характеризуется изменениями национально-государственной идеи, религиозной ментальности. Новые принципы стимулировали личностное развитие, однако социальная деятельность человека определялась нуждами государства и общества. Чувство патриотизма считалось самой высшей ценностью и выражало государственную идеологию. Во второй половине XVIII в. процесс образования был обращен на развитие личности. Обществу и государ-



ству требовались «полезные граждане», которые способны принести пользу. Данная идея нашла отражение в трудах И. И. Бецкого, Н. И. Новикова, А. Н. Радищева [8].

В первой половине XIX в. завершается процесс формирования русской нации и формируется народный патриотизм. Сторонники славянофилов предлагали брать ориентир на традиции и обычаи, а также самобытность русского народа. Западники видели отражение патриотизма в общинности, духовности и православии. Средствами формирования патриотизма в обществе выступали родной язык, история и география. Однако воспитать истинный патриотизм возможно было при условии отмены крепостного права. Во второй половине XIX в. патриотизм являлся главной целью воспитания, которое включало в себя воспитание человека, способного к решению возникших задач в связи с изменениями государственного строя [5].

В начале XX в. огромное значение уделялось национально-патриотическому воспитанию. Цель воспитания молодежи должна была совпадать с целями жизни и самой нации. Развитие патриотизма актуализировалось во время Первой мировой войны.

Таким образом, патриотические идеи возникают в период Древней Руси и связано это с объединением в единую народность. В данный период патриотические идеи сводились к территориальной защите и служению на благо русской земле. Идеи и принципы патриотизма воспевались в народном творчестве и летописях. Стоит отметить преобладание личностного и местного патриотизма. Трансформационные процессы начинают происходить с момента объединения в единое русское государство, патриотизм становится общенациональным явлением. На патриотические идеи начинает влиять христианство. В данный период появляются аналоги понятия «патриотизм», однако окончательное формирование произошло в начале XVIII в. Патриотизм впервые был закреплён на государственном уровне. С XVIII в. можно отметить появление научных обоснований патриотического

воспитания, пересмотр содержания и возникновение новых идей. Образовательный процесс выдвигает на первый план развитие личности и требование к формированию граждан, способных принести пользу государству. С XIX в. начинает формироваться народный патриотизм; также данный период характеризуется противостоянием двух совершенно разных взглядов на проблему патриотического воспитания. С началом нового тысячелетия начинает преобладать национально-патриотическое воспитание, которое было полностью пересмотрено и видоизменено с наступлением советского периода.

АННОТАЦИЯ

В современных условиях развития общества все большую остроту приобретает вопрос повышения уровня патриотизма подрастающего поколения. Патриотизм в широком понимании – это любовь к Родине, защита от внутренних и внешних опасностей, чувство гражданского долга и ответственности. В статье раскрываются следующие вопросы: возникновение понятия «патриотизм», представлены его существенные характеристики, трансформационные процессы и видоизменения, раскрывается содержание патриотического воспитания от Древней Руси и до начала XX в.

Ключевые слова: генезис, патриотизм, патриот, русская земля, государство, патриотическое воспитание

SUMMARY

In modern conditions of development of society, the issue of increasing the level of patriotism of the younger generation is becoming increasingly acute. Patriotism in the broadest sense is love for the Motherland, protection from internal and external dangers, a sense of civic duty and responsibility. The article reveals the following issues: the emergence of the concept of "patriotism", its essential characteristics, transformational processes and modifications are presented, the content of patriotic education from Ancient Russia to the beginning of the XX century is revealed.

Key words: genesis, patriotism, patriot, Russian land, state, patriotic education.



ЛИТЕРАТУРА

1. Мещанова Л. Н., Козинская О. Ю. Формирование гражданской идентичности студентов // Современные наукоёмкие технологии. – 2021. – № 4. – С. 189–193.

2. Мангасарова Л. А. Понятие «патриотическое воспитание» в контексте личностного подхода // Педагогика и психология: академический журнал. – 2023. – № 1 (1). – С. 16–24.

3. Родионов А. С. Патриотические ценности как основа нравственного воспитания молодого поколения // Молодой ученый. – 2023. – № 22 (496). – С. 434–436.

4. Петюкова О. Н. Правовое обеспечение реализации воспитательной функции образования в контексте трансляции духовного опыта поколений // Пробелы в Российском законодательстве. – 2022. – Т. 15. – № 7. – С. 29–34.

5. Серова О. Е. Историко-психологическая реконструкция научной деятельности психологического института в годы великой отечественной войны // Институт психологии Российской академии наук. Социальная и экономическая психология. – 2020. – Т. 5. – № 1 (17). – С. 6–32.

6. Лавров Д. Е. военно-патриотическое воспитание как неотъемлемая часть всего процесса патриотического воспитания граждан России // Студенческий. – 2022. – № 41-6 (211). – С. 40–41.

7. Суслов М. Г. Государство как организатор патриотического воспитания и как ценность для патриотического воспитания // Альманах Пермского военного института войск национальной гвардии. – 2021. – № 3 (3). – С. 143–154.

8. Домбровская И. И., Фесенко О. П. Воспитание гражданина как основа патриотического воспитания в России: историко-теоретический аспект // Наука и военная безопасность. – 2023. – № 1 (32). – С. 98–105.

9. Белоглазова Е. А., Покалина О. П. Военно-патриотическое воспитание в бюджетных образовательных учреждениях как основа воспитания молодежи: матер. IV Международ. науч.-практ. конференции «Динамика развития системы военного образования». – 2022. – С. 397–400.

10. Жилинская М. С., Иванова Е. А. Воспитание российской гражданской идентичности как одно из условий функционирования патриотического воспитания: сб. статей IV Международ. науч.-практ. конференции «Научные исследования и инновации». – 2021. – С. 200–207.

11. Тевяшова В. В., Широбокова Л. П. Патриотическое воспитание как компонент нравственного воспитания: матер. Всеросс. (национальной) науч.-практ. конференции, проводимой в рамках XIX Международ. науч.-образоват. Знаменских чтений «Христианские основы российской цивилизации в противостоянии секулярному началу современного мира». – 2023. – С. 286–290.



**Э. В. Гущина,
Е. В. Дмитриева,
Т. В. Кот**

УДК 374.31

РАЗВИТИЕ ЭКОЛОГИЧЕСКОГО КОНКУРСНОГО ДВИЖЕНИЯ В XX СТОЛЕТИИ: ОТ КОНКУРСОВ ЮННАТОВ ДО ЭКОЛОГИЧЕСКОЙ ОЛИМПИАДЫ ШКОЛЬНИКОВ

Введение. XX столетие стало не только веком стремительного воздействия человека на окружающую среду, но и веком осознания этого воздействия. Постепенно происходила экологизация человеческого сознания в целом и понимание необходимости формирования экологической культуры каждого человека.



В историческом и научно-методическом ключе этот аспект практически мало изучен.

Формулировка цели статьи, ее актуальность. Целью нашего исследования является изучение истории становления и развития в России такой организационной формы экологического образования, как конкурсы, которые направлены на формирование экологической грамотности и культуры школьников.

Характеризуя само понятие конкурса (лат. *concursum* – столкновение, стечение), отметим следующие его общие особенности: это действие специфическое и коллективное; носит соревновательный характер; отличается массовостью и открытостью; в ходе конкурса сравнивается, оценивается деятельность или качества конкурсантов.

Конкурсы являются также феноменом социально-культурным, поскольку их развитие происходило «... вместе с развитием общества и всегда отвечало социальным запросам и вызовам эпохи» [4, с. 44]. Кроме того, каждый этап развития общества накладывает также свой «отпечаток» на образовательную деятельность, в том числе и экологически ориентированную [11].

Говоря об экологических конкурсах, следует отметить, что это понятие достаточно широкое. Учитывая интегративный характер экологии как науки и области образования, можно сказать, что взаимодействие человека с природой, с окружающей средой основано не только на знаниях, но и на эмоционально-ценностном отношении, деятельностно-практической составляющей.

Развитие конкурсного экологического движения самым тесным образом связано с этапами становления и развития экологического образования в России.

Современная экология как наука первоначально зарождалась в недрах биологии и других естественных наук. Поэтому история становления и развития экологических конкурсов связана, в первую очередь, с историей естественно-научного образования.

В основе экологической составляющей любого конкурса лежит формирование понима-

ния роли человека в со хранении природы. Уже в XIX веке в России в среде ученых и просветителей стало формироваться понимание того, что природоведческие знания необходимы не только для прагматического использования природы, но и для развития нравственных качеств личности, отражающихся на поведении человека [12].

Изложение основного материала статьи. История конкурсного движения учащихся начинается со второй половины XIX в., когда Астрономическое общество Российской империи проводило «Олимпиаду для учащейся молодежи». В конце XIX – начале XX вв. наряду с иллюстративными стали формироваться исследовательские методы изучения природы, которые с развитием в обществе литературно-гуманистических течений использовались также для эстетического воспитания [5].

С точки зрения развития массового экологического конкурсного движения школьников первым можно назвать советский период с 1918 г. до конца 1940-х годов как период активного развития движения юных натуралистов (юннатов). Это этап развития юннатских познавательных конкурсов: натуралистических, агробиологических, сельскохозяйственно-производственных, природоохранных и пр.

Несмотря на то, что в это время еще не существовало такого понятия, как экологическая грамотность, можно сказать, что это был целевой ориентир юннатского движения и конкурсов, поскольку сущность экологической грамотности состоит в повышении осведомленности о природе, окружающей среде, которая лежит в основе заботы о ней, ответственного отношения к природе.

В 1918 г. в Москве Б. В. Всесвятским была организована первая биостанция юных натуралистов им. К. А. Тимирязева. Начали создаваться «кружки любителей природы». В 1924 г. в Москве был созван I Всероссийский съезд юннатов. К 1927 г. в стране насчитывалось уже 630 кружков юннатов (из них 75 в Москве и 24 в Ленинграде), а в 1929 г. их было уже около 1400 [1, с. 54].



Исследовательская натуралистическая деятельность учащихся была подчинена идеям развития социалистического строительства и направлена на исследование богатств родного края, изучение его ресурсов, проведение экскурсий и путешествий.

После 1-го Всесоюзного слета юных пионеров в 1929 г. Центральное бюро юннатов определило главные направления работы натуралистических кружков: массовое опытничество в колхозах; помощь в развитии сельского хозяйства; применение наиболее важных достижений прикладной биологии и сельского хозяйства в производственных условиях (огородничество, кролиководство, птицеводство, полеводство, садоводство, животноводство, шелководство); разведка полезных ископаемых; сбор лекарственных растений; ведение борьбы с вредителями сельского и лесного хозяйства [9]. Именно эти направления определяли темы конкурсных исследовательских работ юных натуралистов.

Развитие конкурсного экологического движения в СССР самым тесным образом было связано с демонстрацией достижений юннатов на открывшейся в 1939 г. в Москве Всесоюзной Сельскохозяйственной Выставке (ВСХВ), которая в дальнейшем, с 1959 г., стала именоваться Выставкой достижений народного хозяйства – ВДНХ СССР.

Лучшие юннаты, а также творческие коллективы награждались грамотами исполкомов городских Советов депутатов, райкомов ВЛКСМ и выбирались для участия в ВСХВ. Для школьников на ВСХВ был построен специальный павильон, имеющий 7 просторных залов, который был открыт круглый год.

Юннаты и их руководители награждались также медалями и премиями выставки. Ежегодно издавалась «Почетная книга участников ВСХВ», в которую вносилась информация обо всех участниках из республик СССР, их достижениях.

Несмотря на выраженную практическую направленность, представлялись достаточно серьезные натуралистические исследования, которые выполнялись огромным количеством школьников, в том числе учащимися младших классов.

Приведем примеры работ, проведенных учениками 5 класса и вошедших в «Книгу почета ВСХВ»: «Баранов Василий (Туркменская ССР), ученик 5 класса 1-й средней школы г. Ташауза в 1937–1938 гг. развел в местных условиях древесные тропические деревья породы «питоскорум» и др., участвовал в посадке 3 500 декоративных деревьев и разведении цветов. Воронова Лидия, ученица 5 класса средней школы им. КИМ, г. Бухара – в 1938–1939 гг. вырастила 9 голубей и обучила их службе связи по программе Осавиахима» [10, с. 211].

В 1939 г. в павильоне «Юные натуралисты» было представлено 6 000 экспонатов, а в 1940 г. участниками ВСХВ были 13 000 юных натуралистов [4].

В 1938 г. была организована Всесоюзная детская творческая олимпиада, одним из разделов которой была натуралистическая работа. Олимпиада проходила до 1941 г. [7].

Однако следует отметить и отрицательный эффект продвижения идеи общественно-полезного преобразования природы: классическое изучение живых организмов в природных условиях практически не проводилось, оно было названо «аристократическим сюсюканьем над букашками и таракашками» [2, с. 192].

После окончания Великой Отечественной войны развитию экологического конкурсного движения способствовало юннатское внешкольное образование, в рамках которого развивались массовые конкурсные мероприятия учащихся.

В 1946 г. Всесоюзная академия сельскохозяйственных наук им. В. И. Ленина, Плодоовощной отдел Министерства земледелия СССР и Центральная станция юных натуралистов Министерства просвещения РСФСР провели конкурс на лучшего юного опытника-растениевода. В этом конкурсе могли принять участие все школьники и пионеры, пожелавшие провести опыты выращивания в местных условиях (на пришкольных участках или индивидуальных огородах) более высоких урожаев овощей, бахчевых и технических культур. В конкурсе приняли участие более 7 000 школьников.



Проведение столь массовых конкурсов, основанных на результатах опытнической деятельности, требовало организации их методической поддержки. Была издана специальная брошюра, в которой предлагалось ознакомиться с требованиями к проведению опытнической работы (закладке нескольких делянок определенной площади), рекомендациями по выбору темы и исследуемых растений. Юный опытник должен был вести дневник, записывать все работы по уходу за растениями и отмечать результаты наблюдения за ростом и развитием растений. Полученный урожай подсчитывался, и результаты оформлялись в виде графиков и диаграмм [3].

В 1950 г. Свердловской станцией юных натуралистов были изданы инструкции для участников конкурса на лучшего юного сборщика семян древесных и кустарниковых растений [8].

Со второй половины XX в. в стране на основе научно-технической революции развиваются новые науки и технологии (генетика, кибернетика, геология, космическая картография и др.), возникает потребность в ученых, в том числе в естественно-научной области.

С 1950-х по 1970-е гг. наряду с продолжением прикладных натуралистических конкурсов началось развитие предметных олимпиад естественно-научной направленности по биологии, географии, физике, химии как необходимое условие развития фундаментальных наук, обеспечивающих новые наукоемкие технологии в области естествознания, техники и пр. Начинается этап становления олимпиад естественно-научной направленности как интеллектуально-практических конкурсов и олимпиады по биологии с включением природоохранной тематики.

Помимо олимпиад, природоохранные идеи приобрели воплощение в новых организационных формах. Начали развиваться голубые и зеленые патрули, школьные лесничества, озеленение пришкольных территорий, учебные экологические тропы, а также изучение и исследование различных природно-исторических объектов. Ежегодно стал проводиться Всероссийский слет членов школьных лесничеств и юных друзей природы.

Продолжилось также развитие прикладных направлений умелого хозяйствования на земле, воспитания любви к своей малой Родине и потребности к труду. На Всесоюзных слетах ученических производственных бригад организовывалась выставка для обмена опытом и информацией о научно-технических разработках. Также проводились конкурсы бригадиров, операторов машинного доения, пахарей, животноводов, полеводов, овощеводов, садоводов.

В олимпиадном движении меняются акценты. Так, уже с 1947 по 1950 год в Ленинграде начала проводиться олимпиада школьников по биологии, основными задачами которой были привлечение школьников к натуралистической работе, к опытничеству, к работе по заданиям ученых на основе связи с жизнью в условиях послевоенных трудностей. В Положении же об олимпиаде 1950 года основными задачами ставятся повышение интереса к биологии, закрепление школьных знаний, привитие участникам практических навыков [7].

С 1950 г. олимпиаду школьников, в которой предусмотрены очные соревнования участников, начал проводить биолого-почвенный факультет МГУ.

Основатель биологической олимпиады школьников в Ленинграде П. Н. Митрофанов рассматривал олимпиаду не только как способ вовлечения учащихся в исследовательскую деятельность, но и как средство развития умения наблюдать, мыслить не по шаблону и в то же время системно.

Развитие олимпиад способствовало более глубокому проникновению в школу науки, сотрудничеству педагогов-практиков с учеными вузов и научно-исследовательских учреждений, творческому подходу к подготовке исследовательских работ учащихся.

Возникла необходимость формирования научно-методических основ поддержки олимпиад и конкурсной деятельности в целом. Так, в биологической олимпиаде сформировались разные уровни заданий: подготовка самостоятельной исследовательской работы и ее представление (собеседование); письмен-



ный и устный теоретические туры. Инструктивная составляющая была представлена в Положении об олимпиаде. В 1971 г. был опубликован сборник, составленный П. Н. Митрофановым, включающий 800 олимпиадных вопросов. В ротопринтном издании (1976) было представлено 1066 вопросов, причем 50 из них выделено в раздел «Охрана природы» [7].

В 1970-е годы стало происходить осознание экологических проблем на международном уровне. Конференция ООН по окружающей среде (1972 г., Стокгольм) стала одной из отправных точек развития экологического образования и просвещения. Этой же цели послужила Межправительственная конференция ООН по экологическому образованию, которая прошла в СССР (г. Тбилиси) в 1977 г. В 1979 г. прошла первая Всероссийская (РСФСР) олимпиада школьников по биологии.

С 1980-х гг. начался период активного формирования новой образовательной области – экологического образования, а экология все более отчетливо становилась интегративной наукой, объединяющей не только естественно-научные, но и гуманитарные знания о взаимодействии человека, общества и природы.

В 1990-е гг. произошел всплеск интереса к экологическим проблемам, что естественным образом отразилось на системе экологического образования: была разработана Концепция общего среднего экологического образования (И. Д. Зверев, И. Т. Суравегина и др., 1991 г.), а также региональные концепции; сформировались многопредметная, однопредметная и смешанная модели школьного экологического образования; был разработан временный Государственный образовательный стандарт школьного экологического образования (1993 г.), предмет «Экология» вошел в структуру базисного учебного плана; были созданы учебники, учебные пособия, методическая литература по экологии различными авторскими коллективами (Е. А. Криксунов, В. В. Пасечник, 1995 г.; Б. М. Миркин, Л. Г. Наумова, 1996 г.; Н. М. Мамедов, И. Т. Суравегина, 1996 г.; С. В. Алексеев, 1997 г. и др.).

Также была определена целевая установка экологического образования – формирование экологической культуры обучающихся. В понятие экологической культуры стали вкладываться не только экологические знания, умения и навыки, но и ценности и мотивы деятельности, поведение, эмоционально положительное отношение к природе.

Экологическое образование обогатилось также идеями устойчивого развития общества и природы (Конференция ООН по окружающей среде и развитию, 1992 г., Рио-де-Жанейро).

Всплеск интереса к экологии привел к не менее активному развитию в регионах страны различных экологических конкурсов.

Из руслу школьного олимпиадного движения, в первую очередь по биологии и географии, берет истоки олимпиада школьников по экологии, которая с 1994 г. приобрела всероссийский статус. В этом же году Россия приняла участие в Международной экологической олимпиаде школьников (Турция).

На примере Санкт-Петербурга можно продемонстрировать новую волну экологического конкурсного движения 1990-х гг.

В 1993 г. по инициативе кафедры теории и методики естественно-научного образования Санкт-Петербургского государственного университета педагогического мастерства (СПб ГУПМ) была инициирована городская олимпиада школьников по экологии. В состав оргкомитета и жюри олимпиады вошли также специалисты высшей школы. Ключевым звеном олимпиады стало представление учащимися собственных исследовательских работ, раскрывающих широкий спектр экологических проблем, их анализ и поиск путей решения. В теоретическом туре учащиеся отвечали на вопросы в форме тестов.

Активное развитие олимпиады требовало методической поддержки на новом уровне, и уже в 1996 г. был подготовлен и опубликован сборник «Тестовые задания II экологической олимпиады в Санкт-Петербурге», тематика которого вышла далеко за рамки раздела «Охрана природы». Для учащихся 9 классов бы-



ли разработаны тесты по классической, глобальной и социальной экологии, а для учащихся 10-11 классов – по геоэкологии, промышленной экологии, радиоэкологии, урбоэкологии, агроэкологии, экологическому мониторингу окружающей среды. Также в сборнике было опубликовано Положение о городской экологической олимпиаде в Санкт-Петербурге и тестовые задания Всероссийской олимпиады по экологии 1995-1996 уч. года. В различных изданиях начали публиковаться результаты детских исследовательских работ и проектов.

Инициатором Всероссийского конкурса «Молодежь России исследует окружающую среду» в 1994 г. стал отдел биологии Санкт-Петербургского городского дворца творчества юных при поддержке СПб ГУПМ, Федерации экологического образования Санкт-Петербурга, НПО «Крисмас+», Водоканала Санкт-Петербурга, Балтийского фонда природы, Музея Арктики и Антарктики.

В 1996 г. по инициативе СПб ГУПМ был проведен первый городской конкурс «Окружающий мир глазами детей» для учащихся 5-6 классов, который проходил в форме игры по станциям, а также опубликован сборник, включающий вопросы, задания, загадки и пр. для каждой станции («Космос», «Тела и вещества», «Мир растений», «Мир животных», «Экология»).

Как форма экологического просвещения подрастающего поколения в 1997 г. Государственным природоохранным центром при Департаменте природных ресурсов по Северо-Западному региону, Комитетом по природопользованию, охране окружающей среды и экологической безопасности Администрации Санкт-Петербурга, Ленинградским областным институтом развития образования, СПб ГУПМ, Всероссийским детским журналом «Костер» и др. был организован Конкурс детского экологического рисунка и плаката. Он стал массовым эколого-гуманитарным конкурсом, в котором каждый год предлагалась новая тема, например, «Мир в капле воды», «Экологический взгляд в будущее», «Как прекрасен этот мир», «Мы за устойчивый мир» и др.

Это был объективный процесс, обусловленный формированием экологии как образовательной области и школьного предмета.

Выводы. Конкурсное экологическое движение тесным образом связано со становлением и развитием экологического образования в России. Каждый этап развития общества наложил свой «отпечаток» и на образовательную деятельность, в том числе экологически ориентированную.

Анализ экологического конкурсного движения школьников в XX столетии позволяет выделить в его развитии три основных этапа.

1. С 1918 г. до конца 1940-х годов – этап юннатского движения и юннатских познавательно-прикладных конкурсов: натуралистических, агробиологических, сельскохозяйственно-производственных, природоохранных и пр.

2. С начала 1950-х до конца 1970-х гг. – этап развития естественных наук, предметных олимпиад естественно-научной направленности как интеллектуально-практических конкурсов с включением природоохранной тематики. Развитие прикладных натуралистических конкурсов.

3. 1980–1990 гг. – этап развития экологии как интегративной науки, активного формирования новой образовательной области – экологического образования, становления олимпиады школьников по экологии и других конкурсов как на естественно-научной, так и на гуманитарной основе.

В соответствии с этими этапами происходило также развитие методической поддержки экологического движения школьников.

АННОТАЦИЯ

В статье характеризуются этапы становления и развития экологических конкурсов для учащихся в российской образовательной практике XX столетия. Приводятся примеры организации различных конкурсов на основе представления школьниками своих натуралистических исследований и практических достижений. Организационно-методические основы конкурсного движения рассматриваются во взаимосвязи с развитием движения юннатов, естественно-научного и экологического образования в России, а также социально-куль-



турным развитием. Обращается внимание на становление научно-методических основ поддержки олимпиад и конкурсной деятельности в целом. Формирование экологической грамотности и культуры школьников рассматриваются как целевые установки экологического конкурсного движения.

Ключевые слова: конкурс, экологический конкурс, экологическая олимпиада, движение юных натуралистов, естественно-научное образование, экологическое образование, методическая поддержка, экологическая грамотность, экологическая культура.

SUMMARY

The article characterizes the stages of formation and development of environmental competitions for schoolchildren in Russian educational practice of the 20th century. Examples are given of organizing various competitions based on schoolchildren presenting their naturalistic research and practical achievements. The organizational and methodological foundations of the competitive movement are considered in conjunction with the development of the young naturalists movement, natural science and environmental education in Russia, as well as socio-cultural development. Attention is drawn to the development of scientific and methodological foundations for supporting Olympiads and competitive activities in general. The formation of environmental literacy and culture among schoolchildren are considered as the goal of the environmental competitive movement.

Key words: competition, environmental competition, environmental Olympiad, movement of young naturalists, natural science education, environmental education, methodological support, environmental literacy, environmental culture.

ЛИТЕРАТУРА

1. Андреева Н. Д., Малиновская Н. В., Соломин В. П. История становления и развития методики преподавания биологии в России. – СПб.: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2012. – 172 с.
2. Борейко В. Е. Белые пятна истории природоохраны. СССР, Россия, Украина. – Киев: КЭКЦ и ЦОДП, 1996. – Т. 1. История охраны природы. – Вып. 6. – 224 с.
3. Включайтесь в конкурс на лучший учебно-опытный пришкольный участок. – Ростов на/Д.: Рост. обл. отд. нар. образования. Обл. станция юных натуралистов, 1958. – 10 с.
4. Гулов А. П. Генезис олимпиадного движения в России // Ценности и смыслы. – 2023. – № 3 (85). – С. 42–60.
5. Дзятковская Е. Н. Неклассический и постнеклассический подходы к периодизации экологического образования [Электронный ресурс] // Вестник экологического образования в России. – 2015. – № 6. – URL: <https://kurl.ru/vNfXq> (дата обращения: 18.11.2023).
6. Добрецова Н. В. Дорогой творчества (к 40-летию олимпиады школьников по биологии) // Проблемы методики обучения биологии и экологии в условиях модернизации образования: матер. II науч.-практ. Конференции (27–29 января 2004 г.). – СПб.: Тесса, 2004. – Ч. 1. – С. 133–137.
7. Добрецова Н. В. Олимпиада как средство самообразования и реализации личности школьника // Естественно-научные олимпиады (конкурсы) школьников и их роль в образовательном пространстве: сб. матер. межрегион. пед. конференции (25–26 февраля 2014 г.). – СПб.: СПб ГДТЮ, 2014. – С. 8–10.
8. Инструкция по конкурсу на лучшего юного сборщика семян древесных и кустарниковых растений. – Свердловск: Тип. изд-во «Урал. Рабочий», 1950. – 8 с.
9. Митрофанов П. Н. Дополнительное биологическое образование в России в конце XIX – первой половине XX века. – СПб.: Редакция «Аничкового вестника», 2006. – 108 с.
10. Почетная книга Всесоюзной сельскохозяйственной выставки. Юные натуралисты. – М.: 1940. – 252 с.
11. Слизовский Д. Е., Иванова М. Г., Мартыненко Е. В. Интеллектуальные конкурсы школьников: основные задачи и социальное значение // Вестник РУДН. Серия: Социология. – 2020. – Т. 20. – № 1. – С. 73–88.
12. Экологическое образование в России: Главариум – об истории вопроса [Электронный ресурс]. – URL: <https://cga.mos.ru/presscenter/news/detail/11582348.html> (дата обращения: 18.11.2023).



Т. Н. Сафонова

УДК: 34:159.922.7

ФОРМИРОВАНИЕ ПРАВОВОГО СОЗНАНИЯ ПОДРОСТКОВ ПОСРЕДСТВОМ АКТИВНЫХ МЕТОДОВ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ

Введение. Проблема отсутствия системы правового воспитания в образовании, учитывающей психологические факторы, которые влияют на формирование правосознания в подростковом возрасте, является весьма актуальной на данный момент. Актуальность ее заключается, помимо прочего, в том, что с каждым годом прослеживается рост числа случаев правонарушений, совершенных детьми.

Традиционно в истории человечества несовершеннолетние подросткового и юношеского возраста выступали наиболее активной частью общества. Их стремление к изменениям, недовольство своей социально-экономической позицией, несформированные нравственные ценности совместно с низким уровнем правосознания могут привести к глобальным потрясениям в современном обществе. В связи с этим изучение правового сознания подростков является в настоящее время актуальным направлением в психологии.

На сегодняшний день накоплен значительный материал, составляющий теоретическую базу для исследования особенностей формирования правосознания в подростковом возрасте. Необходимо отметить большое количество исследований в области правоведения, юриспруденции, юридической психологии, затрагивающих вопросы формирования правосознания, включая таких авторов, как С. С. Алексеев, О. А. Гулевич, Н. Н. Вопленко, А. Н. Базунов, М. С. Андрианов, Н. И. Матузов, Е. А. Певцова, В. М. Сырых. С психолого-педагогической точки зрения интерес представ-

ляют исследования Р. Л. Ахмедшина, С. И. Гаджиевой, Е. Р. Чернобродова, А. А. Глискова, Т. А. Фирсовой. Изучением особенностей формирования правосознания подростков занимались такие исследователи, в том числе практикующие педагоги и психологи, как Е. Н. Катыхина, Л. А. Радченко, Т. Ю. Смолова, И. В. Тишина, С. А. Тугутова.

Несмотря на значительное количество исследований в интересующей нас области, можно отметить следующее противоречие: с одной стороны, есть исследования, посвященные проблемам поведения подростков, коррекционной работе с ними, с другой стороны, в работе с подростками не прослеживается выбор наиболее эффективных форм взаимодействия с учетом психологических особенностей личности данной категории подростков.

Целью исследования является изучение эффективности формирования правового сознания подростков посредством активных методов взаимодействия, в частности, проведения психологического тренинга.

Теоретическое осознание проблемы формирования правового сознания подростков с методологических позиций предусматривает раскрытие таких понятий, как «сознание», «право», «правовое сознание». В то же время требуется охарактеризовать компоненты правового сознания, оценить критерии их сформированности, а также выявить и осмыслить систему факторов, способствующих формированию правового сознания в подростковом возрасте.

Для раскрытия сущности правового сознания вначале необходимо остановиться на анализе понятий «сознание» и «право». За последние годы в современной методологии сознания произошли серьезные преобразования. В большей мере это касается психологии сознания как раздела психологической науки. Психология сознания для современного исследования правового сознания ценна еще и тем, что использует экспериментальные полевые исследования для формулирования своих выводов и результатов, не ограничиваясь только разработкой теории [14, с. 72].



Фундаментальный вклад в развитие психологии сознания внесли Н. А. Бернштейн, М. М. Бахтин, М. Бубер, Л. С. Выготский, Ф. Е. Василюк, А. В. Запорожец, В. П. Зинченко, С. Л. Рубинштейн, М. К. Мамардашвили, А. Н. Леонтьев, А. М. Пятигорский, А. А. Ухтомский и др.

В психологической науке сложились различные подходы к определению понятия и структуры сознания. Ученые советской психологии сознания достигли выдающихся результатов в этой области. В советской науке получил признание подход к сознанию, основанный на теории отражения окружающей действительности. Так, А. Г. Спиркин дает различные определения сознанию: осознанное бытие и отношение Я к не-Я, субъективный образ объективного мира, свойство высокоорганизованной материи, идеальная сторона целеполагающей практической деятельности человека, высшая форма психического отражения действительности [13, с. 33].

Е. А. Авербух уделяет большое внимание зависимости формирования индивидуально-общественного бытия [1, с. 53].

Б. В. Зейгарник отмечает, что «сознание рассматривается как высшая, связанная с речью функция мозга, отражающая в обобщенном виде реальную действительность и целенаправленно регулирующая деятельность человека» [5, с. 53].

А. Р. Лурия подчеркивает, что сознательная деятельность человека является продуктом общественно-исторического развития [7, с. 13].

Классик советской психологии А. Н. Леонтьев указывает, что «сознание должно быть психологически раскрыто в его собственной характеристике. Оно должно быть понято не как знание только, но и как отношение, как направленность» [8, с. 34].

Представляется целесообразным согласиться с мнением В. И. Молчанова, который пишет, что сознание, в свою очередь, улучшает приспособленность человека к внешнему миру, так как формирует внутренний план деятельности человека, его программу. Именно в сознании синтезируются динамические мо-

дели действительности, при помощи которых человек ориентируется в окружающей физической и социальной среде [3, с. 44].

Усвоение человеком необходимых социальных норм и включение их в систему внутренних регуляторов личности наиболее эффективно протекает в ходе общения и взаимодействия людей в нормативной ситуации и выработке коллективных нормативных решений в ходе совместной групповой деятельности. В этих случаях нормы непосредственно интегрированы с условиями деятельности и успешным достижением групповых и общественных целей. Кроме того, они подкрепляются действительными коллективными санкциями, которые называются правом.

Право как самостоятельный институт общества возникает тогда, когда внутри общества происходит процесс дифференциации ранее единых социальных норм на религиозные, моральные, технические, а также там, где возникает и обособляется политическая власть.

Можно говорить о разных аспектах правопонимания, в том числе психологическом. С точки зрения психологического аспекта право представляет собой систему взглядов, суждений индивидов и социальных групп о должном и возможном поведении. То есть здесь налицо отождествление понятия права с понятием правосознания (С. А. Токарев, А. Меркель, А. И. Першиц, Б. Чичерин, А. Элькин).

По мнению ряда исследователей (Р. Р. Палеха и др.), в ходе получения человеком образования и воспитания, также под воздействием общественного мнения и многих других общественных и субъективных факторов, индивидум принимает уже имеющиеся в обществе правовые нормы, которые, превратившись в личные убеждения, становятся внутренними мотивами, факторами поведения. Это означает, что в процессе воздействия право оказывает определенное влияние на формирование ценностных ориентаций личности и на правовую культуру как часть общей культуры человека [9, с. 82].

Для идентификации смысловых образований сознания, в области, представляющей правовую сферу, иногда используется понятие



«образ права». По определению это понятие соотносится с таким понятием, как «карта мира» (введено А. Н. Леонтьевым, считавшим, что «проблема восприятия должна быть поставлена как проблема образа мира»).

Как отмечает С. Л. Слободнюк, в индивидуальном и групповом образе окружающего мира должна присутствовать целостная модель отношения к правовой сфере, связанная со спецификой деятельности группового или индивидуального субъекта по отношению к этому аспекту социальной реальности. Эта модель называется – «образ права» [12, с. 8].

В других исследованиях образ права можно определить как целостную, устойчивую систему смысловых образований, отражающих правовые объекты, явления и процессы в сознании индивидуального или коллективного субъекта; в котором зафиксировано эмоционально-смысловое отношение к ним, основанное на опыте прошлого взаимодействия. В образ права входят смысловые отношения к важнейшим правовым объектам, институтам, ценностям [11].

Раскрыв сущность понятий «сознание» и «право», мы можем дать определение термину «правовое сознание». Правовое сознание – это некая совокупность правовых и общесоциальных эмоций, чувственных переживаний, идей, знаний, убеждений, в которых выражается отношение человека к правовой действительности, а именно: осознание и восприятие правового регулирования, осознание верховенства закона; организация правомерной деятельности; соотношение правовых ценностей с иными [3, с. 29; 6, с. 396].

Правосознание формируется и трансформируется под влиянием комплекса разных чувств и эмоций, направленных на оценку реалий по отношению к ожиданиям. Этот структурный элемент правосознания называют «правовой психологией».

Правовая психология определяет само право с момента его создания, то есть правотворчество до момента контроля над его реализацией. Она отражает чувственную оценку право-

вого развития общества, поддерживая функционирование правовой системы на интеллектуальном и психологическом уровнях.

Специфика правового сознания проявляется в ряде выполняемых им функций. При анализе функций правового сознания следует разграничивать функции правосознания как целостного образования, активно взаимодействующего с социальной действительностью, и функции правосознания как механизма, обрабатывающего правовую информацию и формирующего правовое поведение.

Одной из важнейших функций правосознания является когнитивная, или функция познания социально-правовой жизни. С точки зрения механизма познания, правосознание отражает и закрепляет в сознании конкретное правовое отражение окружающей действительности. Благодаря упомянутой функции правосознания, социум узнает о проявлении в социальной среде определенных общественных отношений; о том, как регулируются такие отношения, что запрещается и что поощряется законодательством; о том, какими правами и обязанностями обладает субъект правовых отношений; о важном орудии государства – праве, его идеях и принципах и др. Результатом познания правовой деятельности является накопление определенного запаса правовых знаний у всех субъектов общественных отношений конкретной социальной системы [15, с. 35].

В структуру правосознания входят четыре основных типа оценочных отношений:

- отношения к праву (его принципам и нормам);
- оценочные отношения к правовому поведению людей;
- оценочные отношения к институтам права (в частности к правоохранительным органам) и их деятельности;
- оценочные отношения к собственному правовому поведению (правовая самооценка) [2, с. 33; 4, с. 2].

Таким образом, в современных реалиях большое значение имеет всестороннее изуче-



ние факторов, влияющих на сознание личности при формировании ее отношения к праву, исследование социально-психологических аспектов, становления правомерного поведения, обусловленности выбора личностью определенного типа поведения, процесса закрепления в сознании людей отношения к праву, побуждающего их действовать в соответствии с законом. При изучении правосознания важно учитывать субъективные факторы, влияющие на личность при формировании ее отношения к праву.

Сущность эмпирической части исследования заключается в определении уровня компонентов правового сознания подростков и проверке влияния проведения психологического тренинга на процесс развития их правосознания.

Эмпирическая часть исследования состояла из трех этапов:

– констатирующий этап – проведение первичной диагностики для определения исходного уровня правосознания участников исследования и выяснения связи уровней правосознания с личностными качествами;

– формирующий этап, направленный на развитие уровня правового сознания подростков путем проведения психологического тренинга;

– контрольный этап – проведение повторной диагностики, определение достигнутого уровня правового сознания участников исследования и интерпретация полученных результатов.

Мы предположили, что использование отдельных форм психологического тренинга, направленного на формирование социально-активного уровня правосознания будет более успешным при следующих условиях:

– упор на интерактивные формы проведения занятий даст возможность построить тренинг на взаимодействии участника с учебной средой;

– проигрывание жизненных ситуаций поможет участнику приобрести навыки использования знания в реальных жизненных обстоятельствах;

– разбор актуальных жизненных ситуаций позволит эмоционально вовлечь участника тренинга и сконцентрировать внимание на рассматриваемых проблемах;

– показ примера успешного разрешения задач позволит закреплять ценные способы действий и поведения участника, сформирует навыки поиска правильного решения, которое поможет справиться с жизненной ситуацией;

– внимание на эмоциональное реагирование участников позволит сформировать положительную мотивацию и установки у участников, создать безопасную, доброжелательную и комфортную атмосферу в группе;

– опора на актуальные вызовы времени сформирует адекватное представление о современном мире, поможет участнику чувствовать уверенность в своих способностях противостоять нежелательному влиянию среды.

В исследовании приняли участие 18 подростков, вся выборка была разделена на две группы. Экспериментальная группа – это подростки, обучающиеся в школе, состоящие на внутришкольном учете (ВШУ) (7 человек), со следующими гендерными характеристиками: 6 юношей (85,7 %) и 1 девочка (14,3 %), в возрасте от 14 до 15 лет.

Причины постановки подростков на ВШУ следующие: делинквентное поведение (совершение несовершеннолетним правонарушения, за которое установлена административная ответственность) – 1 человек; систематические издевательства над более слабыми учащимися (буллинг, телесные повреждения) – 3 человека; девиантное поведение (курение – 2 человека, употребление спиртных напитков – 1 человек).

Контрольная группа – подростки, не находящиеся на внутришкольном учете, со следующими гендерными характеристиками: 4 юноши (36,4 %) и 7 девочек (63,6 %), в возрасте от 14 до 15 лет.

Сравнение правосознания подростков экспериментальной группы с показателями правосознания подростков контрольной группы позволяет изучить факторы, влияющие на развитие правосознания, выявить уровни сформированности основных компонентов правосознания и проанализировать роль, которую



играет проведение психологической работы в форме психологического тренинга в развитии правосознания подростков.

На констатирующем этапе определялся начальный уровень криминальной идентификации подростков, а также уровень тревожности, фрустрации, агрессивности, ригидности. Цель данного этапа – проведение первичной диагностики. В качестве инструментария исследования были использованы следующие методики: методика Д. В. Жмурова «Диагностика криминального самосознания» и опросник Г. Айзенка «Самооценка психических состояний личности» для подросткового возраста.

Опросник Д. В. Жмурова состоит из 47 вопросов, выявляет у респондентов некоторые важные ценности, имеющие отношение к преступному поведению и криминальной культуре. Тестовая методика направлена на диагностику следующих ключевых направленностей индивида (шкалы): «представления о законах»; «представления о справедливости»; «представления о «дobre»; «представления о «долге»; «осознание неэффективности просоциальных норм»; «допущение возможности действовать незаконно»; «допущение желания действовать незаконно»; «позитивное психологическое отношение к преступлению»; «оправдание преступного поведения других лиц»; «осознание собственной преступности»; «особое место преступного поведения».

Опросник построен таким образом, что положительный ответ на любой из большинства вопросов свидетельствует о частных признаках антисоциальной или криминальной идентификации, отрицательный ответ – исключает ее для данного вопроса. Каждый из вопросов предполагает следующую шкалу ответов: «Да», «Скорее да», «Скорее нет», «Нет». Полученные положительные ответы суммируются и классифицируются по шести смысловым группам.

Опросник Г. Айзенка состоит из 40 вопросов, предназначен для диагностики таких психических состояний, как тревожность, фрустрация, агрессивность, ригидность. Каждый из вопросов предполагает следующую шкалу ответов: состояние часто присуще – 2 балла; состояние бывает, но изредка – 1 балл; совсем

не бывает – 0 баллов. Вопросы № 1–10 определяют тревожность; вопросы № 11–20 – фрустрацию; вопросы № 21–30 – агрессивность; вопросы № 31–40 – ригидность.

Интерпретация результатов теста осуществляется по следующим шкалам: тревожность: 0–7 баллов – тревожность отсутствует; 8–14 баллов – тревожность средняя, допустимого уровня; 15–20 баллов – высокая тревожность.

Фрустрация: 0–7 баллов – имеете высокую самооценку, устойчивы к неудачам, не боитесь трудностей; 8–14 баллов – средний уровень, фрустрация имеет место; 15–20 баллов – низкая самооценка, вы избегаете трудностей, боитесь неудач, фрустрированы.

Агрессивность: 0–7 баллов – вы спокойны, выдержаны; 8–14 баллов – средний уровень агрессивности; 15–20 баллов – вы агрессивны, не выдержаны, есть трудности при общении и работе с людьми.

Ригидность: 0–7 баллов – ригидности нет, легкая переключаемость; 8–14 баллов – средний уровень; 15–20 баллов – сильно выраженная ригидность, неизменность поведения, убеждений, взглядов, даже если они расходятся, не соответствуют реальной обстановке, жизни.

Анализ и интерпретация результатов, полученных на констатирующем этапе эксперимента свидетельствует о следующем.

В соответствии с целью работы из 11 ключевых направленностей, выделенных Д. Жмуровым, проанализируем шесть: представление о законах, представление о справедливости, осознание неэффективности просоциальных норм, допущение желания действовать незаконно, осознание собственной преступной сущности, особое отношение к преступному поведению.

Анализ данных показал, что половину всех обследуемых воспитанников составляют подростки с незначительно выраженной и слабо выраженной идентификацией (табл. 1). Количество подростков с явно выраженной и умеренно выраженной криминальной идентификацией значительно превышает в экспериментальной группе (71,4 % к 9 %).



Таблица 1.

**Результаты методики
«Диагностика криминального самосознания»
до проведения тренинга**

Уровень	Экспериментальная группа (чел.)	Контрольная группа (чел.)
Идентификация отсутствует	0	2
Незначительно выраженная идентификация	0	5
Слабо выраженная идентификация	1	3
Умеренно выраженная идентификация	2	1
Явно выраженная идентификация	3	0
Глубоко выраженная идентификация	1	0
Гипертрофированная идентификация	0	0

Значительное число положительных ответов экспериментальной группы свидетельствует об отрицании некоторых социально заданных норм (осознание неэффективности и непризнание законов, асоциально окрашенные представления о добре и зле, справедливости и несправедливости, долге, чести, достоинстве) и убежденности в том, что существует реальная альтернатива просоциальным нормам. В общем количестве ответов (517) подростков контрольной группы было получено 488 отрицательных (284 «нет» и 141 «скорее нет») и 92 положительных ответов (78 «скорее да» и 14 «да»). Среди полученных ответов (329) подростков экспериментальной группы положительные ответы (276) составляют большую часть (156 «да» и 120 «скорее да»), отрицательных ответов (53) значительно меньше (12 «нет» и 41 «скорее нет»). Общее количество положительных ответов («да» и «скорее да») в экспериментальной группе намного выше (83,9 %), чем в контрольной (17,8 %). И наоборот количество отрицательных ответов («нет» и «скорее нет») выше в контрольной группе (94,3 %), чем в экспериментальной (16,1 %).

Наибольшее количество положительных ответов подростками экспериментальной группы было дано по шкале «Представление о законах». Наименьшее количество положитель-

ных ответов – по шкале «Осознание собственной преступной сущности». Данные свидетельствуют о том, что подростки не идентифицируют себя с асоциальными представителями общества, не склонны к совершению преступлений, при этом имеют негативное представление о законах, их роли и исполнимости в нашей стране. У подростков не возникает осознания себя как преступника, тем не менее, 3 подростка чувствуют желание совершить что-либо противоправное. Подростки негативно относятся к противоправному поведению. Однако 2 подростков считают преступления одним из двигателей общественного прогресса, более половины подростков экспериментальной группы (5 чел.) считают, что благодаря преступлениям удастся выявлять масштабные социальные проблемы. Самих преступников подростки воспринимают как жертву общества, ведь именно общество создает все условия для развития преступности.

Значительное число положительных ответов экспериментальной группы свидетельствует об отрицании некоторых социально заданных норм (осознание неэффективности и непризнание законов, асоциально окрашенные представления о добре и зле, справедливости и несправедливости, долге, чести, достоинстве) и убежденности в том, что существует реальная альтернатива просоциальным нормам.



Таблица 2.

**Результаты методики
«Самооценка психических состояний по Айзенку»
до проведения тренинга**

Уровень		Высокий	Средний	Низкий
Уровень тревожности	контрольная группа	1	3	7
	экспериментальная группа	4	3	0
Уровень фрустрации	контрольная группа	2	3	6
	экспериментальная группа	6	1	0
Уровень агрессивности	контрольная группа	2	4	5
	экспериментальная группа	5	2	0
Уровень ригидности	контрольная группа	1	2	8
	экспериментальная группа	3	3	1

Анализ данных методики «Самооценка психических состояний по Г. Айзенку» дал возможность получить результаты, представленные в таблице 2.

Итак, по результатам диагностики самооценки психических состояний по методике Г. Айзенка видно, что подростки экспериментальной группы имеют: уровень тревожности высокий – 4 подростка, средний – 3; уровень агрессивности высокий – 5 подростков, средний – 2; уровень ригидности высокий – 2 подростка, средний – 3, низкий – 2; уровень фрустрации: высокий – 6 подростков, средний – 1.

Данные показатели свидетельствуют о том, что у обследуемых группы отсутствует умение прорабатывать фрустрационные жизненные обстоятельства, умение правильно выстраивать социальные контакты. Подростки этой группы с трудом перестраивают свое поведение в условиях изменения ситуации, зачастую чувствуют напряжение или нервоз-

ность, они имеют низкую самооценку, стремятся избегать трудностей и боятся неудач.

В это время в контрольной группе эти показатели значительно отличаются и находятся в норме: уровень тревожности высокий – 1 подросток, средний – 3, низкий – 7; уровень агрессивности высокий – 2 подростка, средний – 3, низкий – 6; уровень ригидности высокий – 1 подросток, средний – 2, низкий – 8; уровень фрустрации высокий – 2 подросток, средний – 3, низкий – 6.

Такие подростки не чувствуют напряжения или нервозности, имеют высокую самооценку, устойчивы к неудачам и не боятся трудностей, довольно спокойно и взвешенно воспринимают учебный процесс. Для них характерна пластичность поведения, взглядов и убеждений.

Обобщая результаты первичной диагностики, мы пришли к выводу, что подростки экспериментальной группы имеют низкий уро-



вень правовой культуры, этот уровень предполагает, что правовые знания, понимание нравственного смысла закона и потребность в точном соблюдении норм права недостаточно сформированы, что указывает на необходимость разработки программы проведения психологического тренинга по формированию правового сознания подростков.

Второй этап исследования – это формирующее воздействие. Цель второго этапа – формирующее воздействие посредством психологического тренинга на правовое сознание подростков.

Основные задачи формирующего эксперимента связаны с повышением информированности участников тренинга об их правах и обязанностях, компетентности в вопросах права; воспитанием уважения к правам других; с формированием у участников эффективных навыков самоконтроля и оценки собственного эмоционального состояния; помощью участникам в формировании потребности и желания отстаивать справедливость, защищать свои интересы и применять полученные знания в жизни; с формированием положительной мотивации и установок, направленных на противостояние нежелательному влиянию среды.

В целях оказания своевременной квалифицированной и эффективной психологической помощи подросткам была разработана программа тренинговых занятий. Основной задачей программы была следующая: синтезировать имеющийся материал по теме и собрать наиболее эффективные методы и технологии. Психологический тренинг адресован несовершеннолетним, склонным к совершению правонарушений. Тренинг состоит из 5 занятий для групповой работы с подростками. Занятия проводились 1 раз в неделю по 1,5 часа. Программа направлена на формирование правосознания, психосоциальной компетентности и толерантного отношения, позитивных взаимоотношений подростков со сверстниками и взрослыми людьми, социально приемлемых форм поведения, позитивных установок, противостояние негативным влияниям среды, снижение уровня тревожности и агрессивности подростков.

В ходе развивающей работы также использовались дискуссия, ролевая игра, тренинговые упражнения, беседа, встреча с представителями ОВД (лекция), мозговой штурм и др. [10, с. 24].

Методика проведения семинара-тренинга включала два базовых компонента – групповую игру и групповую дискуссию. В условиях ролевой игры подростки экспериментальной группы сталкивались с правовыми ситуациями, которые характерны для реальной деятельности, они были поставлены перед необходимостью изменить свои установки, сформировать новые, более эффективные коммуникативные навыки. Использовался также прием «представление будущего», который активно подготавливает участника к ожидаемой ситуации и помогает выработать адекватную линию поведения.

Посредством ролевых игр были смоделированы определенные правовые ситуации и таким образом участникам предоставлялась возможность применить полученные знания на практике и получить психологический опыт поведения. Подростки отрабатывали навык предугадывания негативных последствий, которые могут произойти при определенной модели поведения.

Использовался в работе и прием «смены ролей», в ходе которого участники экспериментальной группы ставили себя на место другого человека и размышляли о том, что этот «заменяемый», по их мнению, думает, переживает. Этим преследовалась цель проникновения в мир другого человека для лучшего его понимания.

В процессе дискуссии подростки учились в споре находить истину, вырабатывать определенную точку зрения. Во время проведения психологического тренинга подросткам пришлось отвечать на вопросы (почему, зачем, какова цель), сравнить, делать вывод, высказать свое мнение и аргументировать позицию, предлагать свой вариант решения проблемы и др. Рассмотрение этих вопросов помогало участникам не только приобретать правовые знания, но и отрабатывать умения и навыки правомерного поведения, развивать правовую активность.



Таблица 3.

Тематический план занятий

№ п/п	Тема занятия	Цели	Форма проведения	Кол-во часов
1	Вводное занятие «Кто я?»	Побуждение к самораскрытию, исследованию эмоционального состояния, выявление проблемных зон. Создать условия для осознания подростком своего «я»	групповая	90 мин.
2	«Я управляю эмоциями или они мной?»	Способствовать развитию способности оценивать собственное состояние и умение управлять собой	групповая	90 мин.
3	«Моя и твоя уникальность»	Создать условия участникам тренинга для осознания своей индивидуальности и индивидуальности другого. Способствовать осознанию себя через других. Способствовать развитию толерантности	групповая	90 мин.
4	«Бесконфликтное поведение»	Выработка у участников навыков эффективного самоконтроля и выхода из конфликтной ситуации	групповая	90 мин.
5	«Закон и Я»	Научить участников определять ситуации различной степени риска и их возможные последствия. Повышение уровня ответственности, профилактика правонарушений	групповая	90 мин.
6	Завершение программы «Мой выбор»	Стимулирование осознания необходимости культурного развития, организации досуговых мероприятий	групповая	90 мин.

На третьем этапе исследования была проведена повторная диагностика, обрабатывались ее результаты и формулировались выводы.

Результаты, полученные на данном этапе исследования, в целом можно назвать удовлетворительными, т. к. среди подростков экспериментальной группы отмечается умеренно выраженная и слабо выраженная криминальная идентификация (табл. 4), также снизились уровни тревожности, агрессивности, фрустрации и ригидности (табл. 5).

Значительное число отрицательных ответов экспериментальной группы свидетельствует о признании большинства социально задан-

ных норм. В общем количестве полученных ответов (329) подростков экспериментальной группы отрицательные ответы (194) составляют большую часть (113 «нет» и 81 «скорее нет»), положительных ответов (135) значительно меньше (22 «да» и 113 «скорее да»). Общее количество отрицательных ответов («нет» и «скорее нет») при повторной диагностике в экспериментальной группе составило 58,9 %, при первичной диагностике (16,1 %). И наоборот, количество положительных ответов при повторной диагностике в экспериментальной группе составило 41 % («нет» и «скорее нет»), при первичной – 16,1 %.



Таблица 4.
Результаты методики
«Диагностика криминального
самосознания» экспериментальной
группы после проведения тренинга

Уровень	Экспериментальная группа (чел.)
Идентификация отсутствует	0
Незначительно выраженная идентификация	0
Слабо выраженная идентификация	2
Умеренно выраженное идентификация	5
Явно выраженная идентификация	0
Глубоко выраженная идентификация	0
Гипертрофированная идентификация	0

Таблица 5.
Результаты методики
«Самооценка психических состояний
по Г. Айзенку» экспериментальной
группы после проведения тренинга

Уровень	Высокий	Средний	Низкий
Уровень тревожности	0	2	5
Уровень фрустрации	1	3	4
Уровень агрессивности	0	3	4
Уровень ригидности	1	1	5

Итак, по результатам диагностики самооценки психических состояний по методике Г. Айзенка видно, что подростки экспериментальной группы имеют: уровень тревожности

средний – 2, низкий – 5; уровень агрессивности средний – 3, низкий – 4; уровень ригидности высокий – 1, средний – 1, низкий – 5; уровень фрустрации высокий – 1, средний – 3, низкий – 4.

Представленные данные в таблицах 4 и 5 свидетельствуют о том, что в экспериментальной группе произошли значительные изменения по всем исследуемым показателям. Можно заметить положительную динамику и снижение уровня следующих показателей: криминальной идентификации, агрессивности, тревожности, ригидности и фрустрации. Исходя из результатов повторной диагностики можно сделать вывод о том, что психологический тренинг как форма работы с подростками является эффективным средством формирования правового сознания.

Вывод. Для формирования законопослушного поведения необходимо обеспечить три базовых условия: коллективное принятие и строгое выполнение всеми участниками образовательных отношений норм и правил, установленных в образовательной организации; создание и закрепление традиций, определяющих основные социальные установки, настраивающих общественное мнение; создание условий для конструктивной самореализации, раскрытия и проявления ресурсов всех участников образовательных отношений.

При разработке программ и методик, направленных на формирование законопослушного поведения обучающихся необходимо помнить, что знание, чтобы стать регулятором поведения, должно перейти в убеждение, получить эмоциональную окраску, закрепиться в привычках. Программы и методики должны включать целенаправленную, систематическую и комплексную работу по правовому просвещению, обучению и воспитанию обучающихся. Активное формирование правосознания и законопослушного поведения происходит в процессе воспитывающей деятельности (деятельность свободного общения, познавательная, ценностно-ориентированная, трудовая, общественно полезная, художественно-творческая и физкультурно-оздоровительная деятельность и др.). Отличие воспитывающей деятель-



ности от воспитательной состоит в том, что при воспитывающей деятельности наибольшую активность проявляет сам обучающийся. При этом роль педагога заключается в создании благоприятных условий (среды) для ее проявления.

Возможны и формы внеурочных мероприятий, соединяющие в себе несколько видов воспитывающей деятельности: это разного рода фестивали, состязания, школьные праздники, недели школьной науки, вечера-встречи, коллективные творческие дела, большие ролевые и организационно-деятельностные игры. Такие формы внеурочной деятельности требуют коллективной работы при подготовке и тщательно разработанного сценария. Разумное чередование, выбор наилучших форм, творческое изобретение новых, нетрадиционных форм позволяют уйти от шаблонов в воспитании, сделать жизнь обучающихся увлекательной, непринужденной, что значительно повышает развивающий потенциал учебно-воспитательной и профилактической работы.

Одним из важнейших условий повышения эффективности работы по формированию законопослушного поведения несовершеннолетних является создание в образовательной организации вовлекающей среды (объединения), формирующей интерес несовершеннолетних к проводимым мероприятиям. Законопослушное поведение – результат процесса накопления социального опыта, который представлен в виде жизненных выводов и умозаключений.

Образовательная деятельность, учитывающая воспитание и развитие правовой культуры и духовно-нравственных ценностей личности несовершеннолетних создаст благоприятные условия для применения качественно более эффективных средств правового обучения, прежде всего, связанных с органичным единством учебной деятельности с целями гражданского становления детей и подростков, оптимальным использованием учебно-материальной базы и преподавательского потенциала образовательных организаций, большими возможностями создания целостной ситуации всестороннего развития личности несовершеннолетнего.

АННОТАЦИЯ

Статья посвящена открытому для исследований вопросу формирования правового сознания подростков. Автор анализирует понятия сознание, право, правовое сознание и другие, опираясь на научные источники, и средства обеспечения процесса формирования правового сознания обучающихся в образовательном учреждении. В эмпирическом исследовании автор характеризует состояние правового сознания подростков; рекомендует коррекционное, поддерживающее и развивающее направления деятельности по обеспечению правосознания детей возможностями психологического тренинга.

Ключевые слова: сознание, право, правовое сознание, правовая психология, активные методы, психологический тренинг, взаимодействие.

SUMMARY

The article is devoted to the issue of the formation of legal consciousness of adolescents, which is open to research. The author analyzes the concepts of consciousness, law, legal consciousness and others, relying on scientific sources, and the means of ensuring the process of formation of legal consciousness of students in an educational institution; in an empirical study, the author characterizes the state of legal consciousness of adolescents; recommends corrective, supportive and developing activities to ensure the legal awareness of children with the possibilities of psychological training.

Key words: consciousness, law, legal consciousness, legal psychology, active methods, psychological training, interaction.

ЛИТЕРАТУРА

1. Авербух Е. С. О трактовке понятия «сознания» в психиатрии // Проблемы сознания: материалы симпозиума. – М., 1966.
2. Бреднева В. С. Уровни правосознания и юридическая деятельность: монография. – Южно-Сахалинск: СахГУ, 2010. – 163 с.
3. Васильев Л. В. Юридическая психология: учебник. – М.: «Юридическая литература», 1991. – 461 с.



4. Егоров И. А., Сафуанов Ф. С. Показатели формирования правосознания и правовой культуры в образовательных стандартах: учеб. пособие. – М.: МГППУ, 2016. – С. 1–3.
5. Зейгарник Б. В. Патопсихология: учебник. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1976. – 240 с.
6. Ковалев И. А. Анализ определений и сущности правосознания // Молодой ученый. – 2013. – № 5 (62). – С. 396–399.
7. Лурия А. Р. Язык и сознание. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1979. – 320 с.
8. Осипова Н. В., Ярушкин Н. Н. Теоретические и методические аспекты исследования правового сознания в психологии // Вестник Самарской гуманитарной академии. Серия «Психология», 2016. – № 1 (19). – С. 32–44.
9. Палеха Р. Р. Правосознание как элемент содержания правового воздействия // Право и государство: теория и практика, 2020. – № 4 (184). – С. 82–84.
10. Панфилова А. П. Инновационные педагогические технологии. Активное обучение: учеб. пособие для студ. учрежд. высш. проф. образ. – М.: Академия, 2013. – 191 с.
11. Понятие и виды образа права [Электронный ресурс] // Результаты современных научных исследований. – Пенза, 2018. – URL: scholar.sfu-kras.ru.
12. Слободнюк С. А. Правовая реальность: понятие и структура // Современное право. – 2013. – № 2. – С. 8–12.
13. Спиркин А. Г. Сознание и самосознание. – М.: политиздат, 1972. – 303 с.
14. Стабровский Е. И. Структура правового сознания в правовой теории в контексте современной психологии сознания: новые перспективы // Вестник Полоцкого государственного университета. – 2020. Серия Д. – С. 72.
15. Ярушкин Н. Н. Правовая психология: учеб. пособие. – Самара: Самарская гуманитарная академия, 2003.



**З. А. Арскиева,
З. З. Магомедова,
Б. А. Евмиева**

УДК 159.9.07

РАЗВИТИЕ СМЫСЛОЖИЗНЕННОЙ ОРИЕНТАЦИИ У ПОДРОСТКОВ

Введение. Актуальность данного исследования обусловлена тем, что в настоящее время отсутствует всестороннее понимание ценностей в подростковом возрасте и опыт молодых людей в отношении ценностей в разных контекстах.

Несмотря на ограниченность исследований того, как развиваются или переживаются ценности, концепция индивидуальных ценностей занимает центральное место в некоторых психотерапевтических подходах.

Подростковый возраст является важным периодом развития идентичности и автономии и периодом, когда проблемы психического здоровья часто возникают впервые. Однако, хотя эти психологические методы лечения предполагают, что ценности актуальны и важны для молодых людей с точки зрения развития, ни одно исследование не дало прямого понимания того, как молодые люди воспринимают свои ценности и как они понимают их функцию в разных контекстах. Таким образом, знание того, как подростки концептуализируют свои ценности, даст новое понимание, выходящее за рамки существующих количественных исследований ценностей, а также послужит основой для психотерапевтических подходов, которые используют ценности людей для улучшения психологического благополучия [1, с. 258–265].

Развитие смысложизненной ориентации у подростков – это процесс, связанный с формированием ценностей, жизненных приоритетов, поиска смысла и цели жизни. Это период является критическим в развитии личности,



так как подростки начинают задаваться вопросами о своем месте в мире, своих ценностях и самоопределении.

Важными факторами, влияющими на развитие смысложизненной ориентации у подростков, являются:

1. Социальная среда: отношения с семьей, друзьями, педагогами, которые могут влиять на формирование ценностей и установок подростка;

2. Участие в социальных и внеклассных активностях: учебные, спортивные или художественные деятельности, которые помогают подростку найти себя и свое место в обществе;

3. Личные интересы и стремления: подростки, которые находятся в активном поиске карьерных, хобби или иных сфер интересов, могут лучше определиться со смыслами жизни и своими целями;

4. Рефлексия самоанализ: способность к осмыслению своих поступков, мыслей и чувств позволяет подростку развивать свое собственное понимание своей жизни и ее смысла.

Для развития смысложизненной ориентации подростков также важно поддерживать их и помогать им в процессе самоопределения, задавать вопросы, слушать их мнения и идеи.

Это поможет им постепенно осознавать свои ценности и установки, искать смысл в своей жизни и достигать своих целей [3, с. 182–190].

Смысложизненная ориентация представляет собой процесс поиска и нахождения собственного смысла, ценностей и целей в жизни. У подростков этот процесс особенно активен и динамичен, поскольку они находятся в переходном периоде между детством и взрослой жизнью. Вот некоторые принципы, которые могут помочь подросткам эффективно ориентироваться в поиске смысла жизни:

1. Автономия: подросткам необходимо давать возможность принимать собственные решения и контролировать свою жизнь. Это позволяет им искать и развивать свою уникальность, а также переживать связи с другими людьми и окружающим миром.

2. Самоопределение: важно помочь подросткам определить свои интересы, хобби и

цели в жизни. Развитие самоидентификации помогает им лучше понять, кто они есть и что они хотят достичь.

3. Сознательность: подростки должны быть осознанными в своих действиях и выборе. Это позволяет им стать более ответственными за свою жизнь и развивать здоровые отношения с окружающими.

4. Эмоциональное благополучие: важно создать поддерживающую и эмоционально безопасную среду, где подростки могут свободно выражать свои эмоции и чувства. Это способствует их психологическому развитию и помогает им развивать эмоциональную интеллектуальность.

5. Развитие навыков рефлексии: подросткам полезно развивать способность размышлять и анализировать свои мысли, чувства и действия. Это помогает им лучше понимать свои потребности и ценности, а также принимать особенные решения и делать правильный выбор.

6. Социальная поддержка: подростки нуждаются в системе поддержки, которая включает в себя семью, друзей, учителей и других значимых людей. Они могут обсуждать свои идеи, опасения и проблемы, а также получить поддержку и советы от них.

7. Развитие духовности: духовность помогает подросткам искать глубинный смысл и цель в жизни. Она может включать религиозные или этические убеждения. Развитие духовности помогает подросткам развить свою этическую ответственность и поиск всего, что связано с духовной сферой [4, с. 154–161].

Эти принципы помогают подросткам найти свое место в мире и создать смысловую ориентацию, которая вдохновляет их и помогает расти и развиваться как личности.

Смысложизненная ориентация подростков – это концепция, которая выдвигает гипотезу о том, что поиск смысла и направления в жизни является одной из основных задач подросткового периода. Она предполагает, что подростки стремятся понять, какая цель и смысл их существования, и где они могут найти свое место в мире.



Смыслжизненная ориентация подростков связана с несколькими ключевыми идеями:

1. Идентичность и самопонимание: подростки ищут свою индивидуальность и пытаются понять, кем они являются и какими ценностями они руководствуются. Они ищут свои таланты, увлечения, интересы и стремятся развить их.

2. Количественные цели и предназначения: подростки ищут ответ на вопрос о том, для чего жить и что вносить в мир. Они стремятся определить свои цели, идеалы и миссию в жизни.

3. Социальный контекст: подростки ищут свое место в обществе и стремятся понять, кем они ходят быть в группе сверстников, семье и шире – в обществе в целом.

4. Приобщение к значимым ценностям: подростки ищут ценности и стандарты, которые для них являются важными, и стремятся ориентироваться на них [5, с. 179–181].

Эта концепция полагает, что смыслжизненная ориентация подростков важна для их психологического благополучия, мотивации и благополучия, мотивации и развития. В некоторых случаях непонимание или отсутствие смысла в жизни может привести к проблемам, таким как депрессия, апатия или чувство безнадежности.

Ориентация на поиск смысла в жизни может помочь подросткам развить и укрепить свою личность, построить гармоничные отношения и достичь своих целей. Концепция смыслжизненной ориентации подростков может быть использована для разработки программ подросткового развития, которые помогут им осознать свой потенциал и достичь самореализации [2, с. 201–203].

Часто предполагается, что ценности влияют на развитие и выражение взглядов, убеждений, поведения и благополучия. Учитывая их предполагаемую роль, исследования человеческих ценностей проводились в ряде дисциплин, включая социологию, психологию и антропологию. Поэтому, возможно, неудивительно, что концептуальные определения термина «ценности» различаются. Большинство

психологических исследований ценностей личности основано на методиках Ш. Шварца, который предположил, что ценности – это «переходные цели, различающиеся по важности, которые служат руководящими принципами в жизни человека или другого социального субъекта». Шварц предположил, что ценности человека проистекают из трех фундаментальных потребностей: биологического, социального и группового выживания. Он также утверждал, что все человеческие ценности находятся в замкнутой структуре и могут быть классифицированы с использованием четырех широких категорий: сохранение, самосовершенствование, открытость к изменениям и самопревосхождение.

Хотя подростковый возраст считается периодом формирования ценностей, сравнительно мало исследований посвящено ценностям, которых придерживаются подростки.

Важным компонентом некоторых психологических методов лечения является использование ценностей клиента для мотивации изменения поведения. Подразумевается, что ценности формируются в детстве и подростковом возрасте, однако мало изучено, как молодые люди воспринимают ценности и их функции в разных контекстах. Целью данного исследования было изучить понимание подростками концепции «ценностей» и выявить их опыт ценностей. Согласно данной цели исследования мы поставили перед собой следующие **задачи**:

1. Проанализировать научные подходы изучения определения и развития ценностных ориентации подростков;

2. Теоретически обосновать уровень становления и развития у подростков ценностных ориентаций;

3. Провести исследование степени развития и сформированности смыслжизненной ориентации среди старшего и младшего подросткового возраста.

Приняли участие в этом исследовании 43 подростка из 8 и 11 классов средней школы.

В ходе исследования мы использовали следующие инструментари:



Таблица 1.

Результаты анкетирования исследования ценностных ориентаций
(Л. Н. Мурзич, А. В. Тарасова)

8 класс Вопросы:		11 класс Вопросы:	
1. Что для вас имеет ценность в жизни (не более пяти вариантов ответа)	2. В чем вы видите смысл жизни (не более двух вариантов ответа)	1. Что для вас имеет ценность в жизни (не более пяти вариантов ответа)	2. В чем вы видите смысл жизни (не более двух вариантов ответа)
свобода	в спокойном умиротворении	собственная жизнь	в улучшении условий собственной жизни
деньги	в постоянном движении	семья с хорошими отношениями	
мир (как состояние, отношения)		возможность проявить инициативу	
друзья	в том, чтоб меня принимали (любили, восхищались, баловали...)	любовь (состояние, когда ты чувствуешь, что тебя любят)	реализации своих способностей
красота (красивая внешность)		труд	в обеспечении возможности развития своим детям

1. Анкета исследования ценностных ориентаций (Л. Н. Мурзич, А. В. Тарасова);

2. «Исследование психологических особенностей ценностных ориентаций как механизма регуляции поведения (Ю. Н. Семенко)».

Изложение основного материала статьи.

На первом этапе мы провели анкетирование для выявления ценностных ориентаций подростков в двух группах, которые были распределены согласно возрасту и классам. Результаты отражены в таблице 1.

В процессе проведения анкетирования подростки обсуждали и аргументировали свои версии ценностей жизни. Но версии каждой группы значительно стали расходиться при выборе ценностей жизни в зависимости каждого респондента, а также группы ценности звучали разные.

Согласно результатам опроса по таблице 1, мы пришли к выводу: младшая группа подростков больше акцентирует внимание на внешние факторы, которые выражали в основ-

ном на выборе тех ценностей, которые говорят о внешней направленности: больше денег, важный аспект к тому, как он выглядит; в будущем иметь больше денег и т. д. (согласно данным в таблице). Такие ответы у 20 человек из 21 и один из них показал по заданным вопросам сформированность смысложизненных ценностей.

В старшей группе выявлено два человека, где мы можем сказать, что нет выраженных ценностных ориентиров. Но основной контингент из 20 человек показал сформированность и развитие ценностных ориентаций в жизни, так как они в основном выбрали по двум вопросам те ценности, которые говорят о развитии смысложизненной ориентации у подростков старшей группы.

Для подтверждения и утверждения данной доказательной базы, мы провели дополнительное исследование психологических особенностей ценностных ориентаций как механизма регуляции поведения по автору Ю. Н. Семенко (результаты отражены в таблице 2).



Таблица 2.

Результаты диагностики по автору Ю. Н. Семенко

Классы	1 блок			2 блок			3 блок			4 блок			5 блок		
	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3
8 класс	11	9	1	2	9	10	1	8	11	11	9	1	11	9	1
11 класс	2	-	18	18		2	13	5	2	2	8	10	2	5	13

По результатам диагностики, согласно данной методики, мы обнаружили, что по первому блоку в подростковой группе среди обучающихся 8-го класса – 11 человек, не рассматривают профессию как важный аспект жизнедеятельности человека, но 9 человек часто склонны задумываться о будущей профессии и 1 человек считает важным иметь профессию для достижения цели и смысла жизни, что свидетельствует о сформированности смысло-жизненной позиции. По второму блоку видно, что подростки отдают предпочтение роли взаимоотношений со сверстниками, их важность и значимость – это 10 человек, 2 человека склонны к тому, что это не имеет значимости для определения жизненных целей и 9 так же склонны придавать значение взаимоотношениям со сверстниками как смыслу жизни. Третий блок – материальное благо – имеет значение для 11 подростков, 8 человек склонны рассматривать материальное благо как путь к достижению цели в жизни, но 1 респондент не видит в этом основного смысла. По четвертому блоку 9 человек рассматривает как необходимый аспект сочувствие тем, кто попал в беду, целеустремленность, эрудированность и культуру личности, но 11 человек не склонны оценивать данные критерии как путеводители достижения смысла жизни. Пятый блок имеет значения, связанные с важностью и значимостью для человека того положения, которое он занимает в различных сферах жизнедеятельности. К этим сферам можно соотнести роль профессии, через которую личность самоутверждает себя, но данный аспект развит у 1 респондента, 9 человек склонны придавать этому значение, 11 подростков редко задумываются

об этих ценностях для определения смысло-жизненной позиции.

Оценка результатов у подростков 11-го класса разнятся с большим отрывом, ценностные ориентации развиты и сформированы, например, по первому блоку значение профессиональной направленности в процессе жизнедеятельности человека рассматривают 18 подростков и 2 человека не придают этому значение. Во втором блоке подростки не оценивают отношения со сверстниками как ценность для развития смысла жизненных позиций, так как у них в приоритете реальные жизненные ценности. Согласно третьему блоку, можно судить, что подростки материальные ценности видят как второстепенные для формирования смысло-жизненных ценностей и этому свидетельствует показатели данного блока, где основной контингент остановился на первом рубеже, свидетельствующем о нечастоте возникновения данной мысли – 18 человек и 2 человека ценят материальное благо, а 5 человек часто рассматривают данную возможность как путь к овладению смыслом жизни. По четвертому блоку личность имеет выраженное представления о себе ценит нравственный аспект как основу для достижения смысло-жизненной ориентации – 10 человек по пятибалльной системе оценили данные ценности, 8 человек часто учитывают данные ценности как приоритетные и 2 респондента не ставят эти ценности во главе в достижении и формировании жизненных целей.

Согласно 5 блоку выявлены ценности, характерные для школьников подросткового возраста и старшеклассников, связанные с важно-



стью и значимостью для жизнедеятельности человека: 13 человек набрали высокие баллы, что свидетельствует о стадии сформированности у старших подростков смысло-жизненной ориентации и 5 подростков на стадии развития данных ценностей.

При сопоставлении данных мы можем утверждать о том, что подростки старших классов более ориентированы в понятиях выбора приоритетных ценностей для развития и достижения целей и смысла жизни.

Выводы. Подростки в ходе исследования продемонстрировали глубокое понимание смысла, происхождения и функций ценностей. Результаты показывают, что молодые люди могут приветствовать и извлечь выгоду из возможностей обсудить свои ценности, в том числе и в развитии ценностных ориентаций.

Ценностные приоритеты подростков отличались от особенности возраста в зависимости от классов: 8-го и 11-го в представленном нами исследовании. Хотя подростки 11-го класса показали самосовершенствование и открытость к изменениям, ценностная иерархия подростков из двух классов – 8-го и 11-го – была довольно различна. Обучающиеся 11-го класса считали самосовершенствование более важным, чем обучающие 8-го класса.

Считается, что ценности определяют поведение и остаются относительно постоянными в течение взрослой жизни, хотя они могут меняться в ответ на события или опыт. Есть свидетельства того, что ценности формируются на протяжении детства и подросткового возраста, и что вероятность их изменения снижается с возрастом. Молодые люди часто разделяют ценности своей семьи, а сходство ценностей между друзьями-подростками также предполагает, что отношения со сверстниками влияют на развитие ценностей.

Структуру ценностей Ш. Шварца можно наблюдать у детей в возрасте пяти лет. Однако, хотя детство и подростковый возраст кажутся критическими периодами в развитии ценностей, исследований, посвященных последствиям и значению ценностей в жизни молодых людей, очень мало. Качественные методы хорошо подходят для исследования лич-

ной значимости и восприятия ценностей, однако такие исследования ценностей проводятся очень ограниченно.

Учитывая все вышеизложенное, мы можем констатировать, что поиск смысла и направления в жизни является одной из основных задач подросткового периода. Предполагается, что подростки стремятся понять, какова цель и смысл их существования, и где они могут найти свое место в мире, согласно нашей гипотезе и цели исследования.

АННОТАЦИЯ

В данной работе рассмотрено развитие смысло-жизненной ориентации, которое обуславливает формирование жизненных ценностей в зависимости от факторов, влияющих на развитие смысло-жизненной ориентации в подростковом возрасте: социальная среда, личные интересы, рефлексия и самоанализ. Изучены принципы, способствующие эффективно ориентироваться в поиске смысла жизни, которые выражаются в автономии, в эмоциональном благополучии, сознательности, развитии навыков рефлексии, развитию духовной направленности и т. д. В ходе эмпирического исследования проведен предварительный краткий опрос респондентов для определения личных ценностей каждого участника, что помогло нам в определении главных приоритетных тем, на что ориентирован рассматриваемый нами возрастной контингент. Были рассмотрены ценностные ориентации у подростков в зависимости от возраста, где участвовали подростки более старшего и младшего подросткового возраста. Для определения развития ценностных ориентаций среди подростков была использована методика: Анкета исследования ценностных ориентаций (Л. Н. Мурзич, А. В. Тарасова), «Исследование психологических особенностей ценностных ориентаций, как механизма регуляции поведения (Ю. Н. Семенко)». Согласно данному исследованию выявлено на сколько развиты те или иные ценности каждой из групп подростков с учетом разницы в возрасте.

Ключевые слова: смысло-жизненная ориентация, самоанализ, самосовершенствование.



SUMMARY

This paper examines the development of life-meaning orientation, which determines the formation of life values depending on factors influencing the development of life-meaning orientation in adolescence such as: social environment, personal interests, reflection, and introspection. The principles have been studied that help effectively navigate the search for the meaning of life, which are expressed in autonomy, emotional well-being, consciousness, the development of reflection skills, the development of spiritual orientation, etc. During the empirical study, a preliminary short survey of respondents was conducted to determine the personal values of each participant, which helped us in identifying the main priority topics that the age group we are considering is focused on. Value orientations in adolescents were examined depending on age, where adolescents of older and younger adolescence participated. To determine the development of value orientations among adolescents, the following methodology was used: Questionnaire for the study of value orientations (L. N. Murzich, A. V. Tarasova), "Study of the psychological characteristics of value orientations as a mechanism for regulating behavior (Yu. N. Semenko)". According to this study, it was revealed how developed certain values of each group of adolescents are, taking into account the difference in age.

Key words: life-meaning orientation, self-analysis, self-improvement.

ЛИТЕРАТУРА

1. Арскиева З. А. Психологические факторы соотнесения акцентуации характера с чувством ответственности у подростков // Психологические факторы соотнесения акцентуации характера с чувством ответственности у подростков: сб. матер. Всерос. науч.-практич. конференции «Педагогика, психология, общество: теория и практика». – 2019. – С. 258–265.

2. Арскиева З. А. Психологические особенности влияния акцентуации характера на ответственность подростка // Вопросы современной педагогики и психологии: свежий взгляд и новые решения: сб. науч. трудов по итогам междунар. науч.-практич. конференции. – 2016. – С. 201–203.

3. Мир ценностных ориентаций современной студенческой молодежи белорусско-российского приграничья // Глобализация, регионализация, пограничье / Водопьянов П. А. [и др.]. – Витебск, 2018. – С. 182–190.

4. Халикова С. С. Средства массовой информации как фактор формирования семейных ценностных ориентаций студенческой молодежи // Социальные и гуманитарные науки на Дальнем Востоке. – 2020. – Т. 17. – № 2. – С. 154–161.

5. Столбова Н. В. Исследование сформированности смысложизненных ориентаций у старших подростков // Теоретические и практические аспекты развития научной мысли в современном мире: сборник статей Междунар. науч.-практич. конференции. – 2019. – С. 179–181.



О. К. Шевченко

УДК: 37.01

СУВЕРЕННАЯ РУССКАЯ ПЕДАГОГИКА (РАЗМЫШЛЕНИЯ О МОНОГРАФИИ В. Ю. БЕЛЬСКОГО «К. Д. УШИНСКИЙ И РУССКОЕ ПРОСВЕЩЕНИЕ»)

Введение. Современная педагогическая наука обращает пристальное внимание на творчество замечательного русского ученого К. Д. Ушинского. Только за 2023 год вышло множество книг в формате монографий, учебных пособий, сборников статей, посвященных как биографии исследователя, так и разнооб-



разным аспектам его научных штудий. Предпринимаются успешные попытки привлечь к творчеству К. Д. Ушинского представителей молодой науки. В этом ряду совершенно особое место занимает интереснейшая монография доктора философских наук, профессора кафедры философии Московского университета МВД России имени В. Я. Кикотя Виталия Юрьевича Бельского. Ученый предпринял амбициозную попытку вскрыть философские основы и социально-политические факторы становления К. Д. Ушинского как выдающегося русского педагога. Это не спонтанное решение ученого опубликовать яркий текст на волне государственного интереса к национальной педагогике, возникший с момента официального объявления 2023 года в России годом педагога и наставника. Отнюдь. В. Ю. Бельский еще с далекого 2003 года плодотворно работает в рамках изучения противоречивой и многоплановой фигуры Ушинского в истории русской общественно-политической мысли. Конечно, к настоящему времени об Ушинском как философе, создателе антропологической теории в педагогике существует довольно обширная литература от кандидатских диссертаций до фундаментальных научных статей. Не редкость и вскрытие особых условий, в которых возмужала теоретическая база великого русского ученого. Более того, существует традиция тщательной проработки разнообразнейших аспектов проблем педагогики в эпоху социально-политических трансформаций. В этих условиях выходить в научное пространство с монографией о роли Ушинского как философа и социально-политического мыслителя в развитии русского просвещения – крайне дерзкий поступок. Но В. Ю. Бельскому удалось в честной академической конкуренции «обойти» своих коллег и создать интереснейшее исследование, которое выгодно отличается от имеющихся текстуральных аналогов: красотой русской речи, изысканной академической стилистикой, большой заботой и тревогой о вызовах, стоящих перед современной Россией на примере изучения сугубо исторического материала времен К. Д. Ушинского.

Изложение основного материала статьи. Монография профессора В. Ю. Бельского состоит из предисловия, двадцати шести глав и списка использованной литературы, который включает в себя 150 наименований. Изложение материала подчинено строгой и, казалось бы, формальной логике: хронометраж жизни К. Д. Ушинского: от рождения и детских лет, ко времени учебы и первых попыток работы в учебных заведениях Российской империи. Затем, не изменяя хронологической логике, автор вводит массивный теоретический материал, вскрывающий глубокую взаимосвязь педагогики с экономикой, политикой, философией, собственно детской педагогикой. Все это филигранно вписывает в обстоятельства жизни К. Д. Ушинского, его «бодания» с имперским чиновничеством, зарубежные командировки. Отдельную главу отводит ученый для выяснения взаимовлияния и творческого перекрестного опыления К. Д. Ушинского и Н. И. Пирогова: теоретика от юриспруденции и гениального практика от педагогики с гением хирургии и, как оказывается, тонким философским мистиком, антропологом. Завершает книгу описание печальных событий, связанных с последними годами жизни К. Д. Ушинского и бесповоротно потерянных творческих находках, которыми ученый хотел поделиться с Россией, но скорая смерть унесла их в небытие.

Пересказывать книгу – дело бесперспективное и глупое. По крайней мере, если мы заводим речь о книге В. Ю. Бельского. Слишком она богата содержанием, мыслям буквально тесно в словах, каждый абзац запускает целый рой мыслей, эмоций, которые связывают события девятнадцатого века с нашим сегодняшним веком: угроза колонизации нашей педагогики чуждыми и вредными России смыслами, потерянные поколения элиты, непонимание чиновничеством фундаментальной роли школьной педагогики в созидании, почти по Андрею Платонову, «государственного жителя». Отдельного размышления заслуживает тонкая ирония, юмор, а порой и сатира автора: рассказ об утерянной дате рождения К. Д. Ушинского из-за провинциальной безалаберности, взя-



точнического искусства его отца и бытовой житейской хитрости, о которой автор монографии говорит весьма куртуазно: «оттенок русской провинциальной грусти», «известная доля ловкости» [2, с. 7]. И таких иронично-гротескных нюансов в книге великое множество.

Обращает также на себя внимание обстоятельный подход автора к изложению творческой биографии К. Д. Ушинского. Порой, читая биографии, создается впечатление, что герой живет на какой-то безлюдной планете, и окружают его либо собственные мысли, либо бестелесные призраки социальных движений и конфликтов. Не так в рецензируемой монографии. К. Д. Ушинский не просто глубоко погружается автором в социум, но и окружается реальными людьми со своими достоинствами, пороками, страстями, духовными ценностями. Его обступают, тесня, вокруг биографии разнообразные люди с прошлым и будущим, среди них-то, как зернышко в Земле, и прорастает главный герой. Помимо упоминавшегося великого хирурга Н. И. Пирогова, тщательно выписан облик директора гимназии, где обучался герой монографии – Илья Федорович Тимковский (член британского и геттингенского ученых сообществ); попечитель учебного округа, куда входил *almae matres* Ушинского – Сергей Григорьевич Строганов (российский олигарх, археолог, генерал-губернатор, реформатор высшего образования в России); предшественник Ушинского в теории и практике педагогической работы – Егор Осипович Гутель (создатель первой в России библиотеки по педагогике, новатор, разработчик метода живого общения с детьми, ориентировавшийся на психологию ребенка, за что был назван сумасшедшим и отправлен в психиатрическую клинику). И это только краткий перечень живых (живущих в то время) людей, с которых прямо или опосредовано сталкивала К. Д. Ушинского его нелегкая стезя реформатора, первооткрывателя, философа, педагога и государственника.

Автор настаивает и показывает на конкретных примерах теснейшую связь философии, педагогики и государственного строительства.

Здесь философия есть источник смыслов, педагогика – искусство их превращения в характер и мировоззрение человека, а следствием этого тандема выступает либо благополучие, либо катастрофа государства. И доказательство этому автор находит, анализируя труды Руссо, Песталоцци, Гербарта, Спенсера, Сен-Симона, Фурье, Оуэна. Причем приведен не только теоретико-академический анализ, но и глубоко погруженные в теоретическую работу К. Д. Ушинского постоянные отсылки к реалиям российского социума девятнадцатого века. Впрочем, удивительная магия стиля В. Ю. Бельского буквально заставляет отвлекаться от времени Ушинского и регулярно ловить себя на мысли, что автор в общем то говорит о дне сегодняшнем: о СВО, Болонской системе, ЕГЭ. Вернее, так формулирует историческую истину времен Александра II, что она оказывается крайне актуальной для нынешней России.

В. Ю. Бельский много внимания уделяет очень важному термину: народ. Что это такое? Очевидно, что это не этнос, но также очевидно, что это не политическая нация. Не менее очевидно и то, что народ есть то, вне или за рамками которого никакая политика, никакое государство, да и человек как таковой – не может быть и помыслен. Однако позитивное опеределения или дефиниции – до сих пор не существует [2, с. 157–167; 180–187; 188–218]. С этим столкнулся еще К. Д. Ушинский, пытаясь осмыслить простой вопрос: почему европейские системы воспитания не приживаются в России, а если и приживаются, то их итогом выступает поколение манкуртов, предателей Родины или попросту политических негодяев – тех, которых В. В. Путин назвал «национал-предатели» [5]. Ответ приводит Ушинского к мысли о мире идеального, именно там, в большой, объединяющей всех идее скрыты, нравственность и определимость Добра и высшая цель бытия человека как гражданина [2, с. 204]. Дело философии – их артикулировать. А вот дело педагога – их сформировать, ибо идея народа, патриотизм и гражданская совесть не даются априори, а формируются долго, кро-



потливо и без всякой гарантии на успех [2, с. 205]. Первой истиной о том, что есть народ, каково это быть частью народа, первые уроки совести и нравственной мысли дает нам язык, родной язык, родное слово [2, с. 212] (мы бы добавили в этот ряд еще и эпос, былину, сказку как мощный инструмент языкового и мифологического воздействия на юного человека).

Эту «языковую» мысль К. Д. Ушинского автор монографии представляет в языковых играх, через аналитику иностранных систем воспитания в начальных классах, выводя философские, лингвистические, социологические, юридические, психологические рассуждения и связывая их в единый пучок, фокусируя на своеобразной теоретической линзе в формате биографии К. Д. Ушинского.

Разумеется, столь яркий, своеобразный и дерзновенный труд, каким нам видится успешная монография профессора В. Ю. Бельского, не может быть лишен недостатков. Сгруппируем критику в несколько пунктов:

1. Введение можно было бы написать оригинальней, а не ограничиваться комбинированием «выжимок» из основного текста. В том виде, в котором оно представлено в нынешнем издании, конечно приемлемо, но только для обычного, лишённого литературного таланта «сухаря» философа. А ведь автор одарен легкостью и бойкостью авторского пера. Учитывающая талант филигранного стилиста профессора В. Ю. Бельского, выбранный им вариант введения вызывает грусть и некоторое недоумение.

2. Очень не хватает монографии такой текстуальной единицы, как «Послесловие» или «Заключение». Несомненно, нужен итог: Большая Печать Большой Идеи, налагаемая на смыслы монографии, от которой читатели смогли оттолкнуться и попытаться идти дальше.

3. Крайне важно было бы отследить значение текстов К. Д. Ушинского и конкретных его шагов как чиновника для развития русской мысли и русской педагогической практики: в текстах А. С. Макаренко и В. А. Сухом-

линского, в практике советской школы и нынешней российской действительности.

4. Большой потенциал монографии сейчас, я бы выразился, запакован и требует своего развертывания: например, сравнительный анализ агрессии западной теоретической мысли в дошкольном образовании в девятнадцатом и двадцать первом веках.

5. Было бы важно посмотреть насколько качественно работает теория К. Д. Ушинского о связи Слова, Личности и Гражданина в современных техноусловиях, например, посредством изучения кинематографии как мягкой силы вовлечения другого в определенный культурный ландшафт [12].

Выводы. Подводя итоги, считаю возможным поздравить профессора Бельского с успешным монографическим проектом, таким важным и нужным в наше непростое время. Горячо рекомендую рецензируемую книгу для прочтения как профессионалам педагогам, философам и политикам, так и самым широким слоям студенчества.

Осталось добавить, что коллеги-ученые и читатели могут ожидать от В. Ю. Бельского следующей монографии, которая с очевидностью должна иметь тематику: «Ушинский и СВО: быть или не быть русскому государству зависит от рождения суверенной русской педагогики в двадцать первом столетии».

АННОТАЦИЯ

Статья посвящена всестороннему анализу оригинальной монографии В. Ю. Бельского о роли К. Д. Ушинского в создании русской народной педагогики как ответа на цивилизационную угрозу России со стороны Западного мира в девятнадцатом веке. Статья предваряется кратким анализом исследований, вышедших в год педагога России и посвященных творчеству К. Д. Ушинского.

Делается вывод, что творчество К. Д. Ушинского корректно анализировать комбинированно: сквозь призму тех философских идей, которые повлияли на становление великого русского педагога и в контексте тех личностных и социальных связей, в которые он был погружен в процессе своей профессиональной



деятельности. Подчеркивается актуальность творческого наследия К. Д. Ушинского для преодоления текущего цивилизационного столкновения России с Западом и беспрецедентное увеличение роли педагогики для отстаивания Россией своего суверенитета в глобализованном мире двадцать первого века.

Ключевые слова: Ушинский, история педагогики, философия педагогики, философия образования, столкновение цивилизаций.

SUMMARY

The article is devoted to a comprehensive analysis of the original monograph by V. Y. Belsky on the role of K. D. Ushinsky in the creation of Russian folk pedagogy as a response to the civilizational threat to Russia from the Western world in the nineteenth century. The article is preceded by a brief analysis of researchers published in the year of the teacher of Russia and dedicated to the work of K. D. Ushinsky.

It is concluded that the work of K. D. Ushinsky is correctly analyzed in combination: through the prism of those philosophical ideas that influenced the formation of the great Russian teacher and in the context of those personal and social ties into which he was immersed in the course of his professional activity. The relevance of K. D. Ushinsky's creative legacy for overcoming the current civilizational clash between Russia and the West and the unprecedented increase in the role of pedagogy for Russia's defense of its sovereignty in the globalized world of the twenty-first century is emphasized.

Key words: Ushinsky, history of pedagogy, philosophy of pedagogy, philosophy of education, clash of civilizations.

ЛИТЕРАТУРА

1. Антропологический аспект начального образования в условиях трансформационных процессов (к 200-летию К. Д. Ушинского): сб. мат. Всерос. науч.-практ. конференции (Краснодар, 14 октября 2023 г.). – Киров: Межрегиональный центр инновационных технологий в образовании, 2023. – 235 с.

2. Бельский В. Ю. К. Д. Ушинский и русское просвещение: монография. – М.: РУСАЙНС, 2023. – 246 с.

3. Бельский В. Ю. Философско-антропологическая теория К. Д. Ушинского. – М.: Моск. ун-т МВД РФ им. В. Я. Кикотя, 2003. – 264 с.

4. В мире мудрых мыслей К. Д. Ушинского: мат. Международ. конк. науч.-исслед. и творч. работ студентов. – Оренбург, 2023. – 377 с.

5. Грейханова А. Путин: Запад будет делать ставку на национал-предателей [Электронный ресурс] // Российская Газета. – 2022. – 16 марта. URL: <https://rg.ru/2022/03/16/putin-zapad-budet-delat-stavku-na-nacional-predatelej.html> (дата обращения: 21.01.2024).

6. Зацепин А. В. Философские идеи в педагогических воззрениях К. Д. Ушинского: дисс. ... канд. филос. наук. – М., 2007. – 151 с.

7. Красова И. Социально-философские аспекты сказкотерапии: впечатляющее продвижение от индивида к личности // Индустрии впечатлений. Технологии социокультурных исследований. – 2023. – № 1 (2). – С. 85–108.

8. Лидак Л. В. Педагог как объект антропологической рефлексии в теоретическом наследии К. Д. Ушинского // Проблемы современного образования. – 2014. – № 3. – С. 14–21.

9. Милованов К. Ю. К. Д. Ушинский и эпоха Великих реформ в России (к истокам модернизации отечественного образования) // Проблемы современного образования. – 2014. – № 3. – С. 22–28.

10. Помелов В. Б. Жизнь К. Д. Ушинского. – Киров: Вятский гос. ун-т, 2023. – 215 с.

11. Послание из XIX века: К. Д. Ушинский и современное детство. – Волгоград: РИЦ ГАУ ДПО «ВГАПО», 2023. – 104 с.

12. Смирнов В. Индустрия впечатлений как пространство аппликации «мягкой силы» // Индустрии впечатлений. Технологии социокультурных исследований. – 2022. – № 1 (1). – С. 117–136.





**МОДЕРНИЗАЦИЯ
ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО
ОБРАЗОВАНИЯ: ТЕНДЕНЦИИ
И ВЕКТОРЫ РАЗВИТИЯ**



Е. И. Егорова

УДК 378

**ТРАНСФОРМАЦИЯ
ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО
ОБРАЗОВАНИЯ ПЕДАГОГОВ
ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ В
УСЛОВИЯХ ЦИФРОВИЗАЦИИ
ОБРАЗОВАНИЯ**

Введение. В российском образовании процессы цифровизации начались более двух с половиной десятилетий назад, когда компьютеры начали входить в обиход. Но не будет преувеличением сказать, что до последнего времени использование информационных технологий сводилось к внедрению мультимедиа и обеспечению доступности учебных материалов через сайты учебных заведений и библиотек. Однако события последних двух лет в корне изменили ситуацию, что заставляет исследователей сегодня более пристально всматриваться в образование на основе информационных технологий. Еще 4 года назад велись разговоры о необходимости смены парадигмы в отношении использования информационных технологий в образовании для взрослых и необходимости отказа от чисто инструментального подхода [7]. Внимание направлено на образование взрослых по причине того, что в этом случае субъект рефлексии может совпадать с субъектом образовательного процесса. Именно этот потенциал мы и собираемся использовать в данной работе.

Как отмечают исследователи, образование взрослых имеет свою специфику: «The implementation of modern adult education is based on the following principles: problematical character (the teacher should remember that adult students may feel uncomfortable in a group, they may be unaccustomed to feel like students again, for this it is necessary to “immerse” them in favorable conditions of communication» [13, с. 57]. Очевидно, что когда обучающимися являются препода-





ватели, эта проблема получает дополнительный фактор: они находятся в ситуации смены социальных ролей, а не просто возврата к давно забытой социальной роли. Использование информационных технологий обеспечивает возможности дистанционного обучения. Это позволяет свести к минимуму проблемы, связанные с социальными ролями.

Развитие образования взрослых имеет не только технологический, но и содержательный аспект. Меняются не только средства образования, но и наиболее востребованные направления. Так, в настоящее время, по мнению отечественных ученых, констатируется, что the most sought-after educational field is the study of a foreign language using remote technologies [1; 2]. Информационные технологии обеспечивают относительно быструю и простую адаптацию образовательного процесса к актуальным потребностям получателей образовательных услуг, а также потребностям общества и рынка труда.

Многие исследователи указывают на проблемы политической ангажированности современного образования, утилитарно-экономический его характер, а также особенности систем образования, способствующие поддержанию социального неравенства [7; 4]. При этом образование взрослых рассматривается как ресурс, позволяющий хотя бы отчасти решить эти проблемы, в частности, посредством пространственного приближения образовательных центров к месту жительства взрослых, нуждающихся в образовании [4, с. 502]. Очевидно, что проблема пространственной локализации образовательных учреждений, как и целый ряд других проблем, снимается в условиях цифровизации образования.

Соображения удобства, доступности, социального обеспечения являются не единственным фактором развития образования на основе информационных технологий. В последние годы появляется большое количество исследований, цель которых – подтвердить эффективность использования мультимедийных и вообще цифровых технологий в образовании. Ученые в целом подтверждают их эффективность.

Так, показано, что интерактивные возможности дистанционных форм обучения повышают мотивацию обучающихся, их инициативу в поиске альтернативных источников информации [2, с. 6]. Однако, как правило, выводы таких исследований сопровождаются многообразными «но». Так, Nicolaou и Kalliris приходят к выводу, что «The use of audiovisual media communications in the educational process on all educational levels and disciplines can generate motivation, stimulation of perceptual skills, and development of skills <...> can reduce the symptoms of fatigue and tiredness, improving concentration and helping learners in their psychological health through non-verbal communication» [9, с. 987]. Но это будет возможно только в том случае, если any type of audiovisual media communications будет «customized and take into account the characteristics, culture, needs of the learners» [9, с. 987]. Nino изучает потенциал машинного перевода в самостоятельном изучении иностранных языков. Вывод состоит в том, что машинный перевод может быть полезен, но обучающихся нужно обучать правильно его использовать [10]. Mireles с соавторами показывает, что мобильные телефоны – ценный ресурс в современном образовании. Однако 98 % взрослых респондентов не умеют его использовать для образовательных целей [8].

Огромное влияние на цифровизацию образования оказала пандемия COVID-19. И здесь необходимо выделить два фактора, обсуждаемых в научной литературе последних двух лет. Во-первых, исследователи указывают на необходимость активизации образования для взрослых «so people can prepare for labour market reintegration» [15, с. 98]. Во-вторых, пандемия дала толчок для беспрецедентной волны развития удаленных форм обучения. Особенно интересны исследования, рассматривающие трансформации привычных форм работы в данных условиях: развитие метода telesimulation в медицинском образовании, которое потребовало от преподавателей, чтобы они «quickly navigate and leverage the differences between traditional simulation and telesimulation to create robust remote educational experiences» [3, с. 121];



необходимость чтения лекций онлайн заставила преподавателей осваивать соответствующие технологии и инструменты и позволила студентам «to better understand and focus on ideas» [6, с. 138]; обучение практико-ориентированным специальностям в условиях удаленного образования потребовало создания имитирующих виртуальных сред и развития искусственного интеллекта (Ratten 2020).

Достаточно широко распространено мнение о том, что пандемия стала катализатором трансформаций в образовании, которые уже давно назревали и были необходимы в связи с новыми образовательными потребностями поколения «digital natives» [14, с. 105]. В то же время исследования показывают, что цифровой переход в образовании не является ни полным, ни достаточно успешным. Так, Edina K. считает, что 75 % педагогов, вынужденных вести обучение с помощью цифровых платформ, использовали для этого не специализированные средства коммуникации и «tried to model traditional education» [5, с. 26]. Дистанционное обучение стало причиной напряжения и стресса для многих преподавателей, особенно для тех, кто брал на себя полную ответственность за процесс, рассматривая “communication in education” as activity, что связано в первую очередь с «the inability to fully control the learning process and the violation of traditional status-role positions» в новых условиях [12, с. 247]. Напрашивается вывод о том, что основной потребностью современного образования для преподавателей является обучение их грамотной работе с цифровыми технологиями.

Однако большая часть имеющихся на сегодняшний день исследований рассматривает педагогов высшей школы именно в качестве преподавателей, использующих информационные технологии в своей работе. Мы же хотим изменить точку зрения и использовать опыт, зрелый профессиональный подход преподавателей для оценки образования с использованием информационных технологий, когда они выступают субъектом образовательного процесса, то есть являются обучающимися.

Таким образом, цель исследования состоит в качественном анализе субъективного вос-

приятия педагогами высшей школы тех трансформаций, которые произошли в образовании вследствие его цифровизации. При этом объектом нашего интереса выступает образование педагогов высшей школы, а предметом – их восприятие данного процесса и отношение к нему.

Материалы и методы. Мы провели a semi-structured interview, в котором приняли участие 24 педагога высшей школы (преподаватели Донского государственного технического университета (ДГТУ)) в возрасте от 22 лет до 61 года и с педагогическим стажем от года до 39 лет. Интервью было направлено на выявление структуры образования педагогов высшей школы в аспекте использования ими для этих целей информационных технологий. Также мы стремились выяснить, какие достоинства и недостатки несет в себе все большее включение информационных технологий в образовательные процессы. Респондентам было предложено оценить, как изменилось в их образовании соотношение традиционных средств обучения и информационных средств обучения за последние два года, 5 лет, 10 лет. Так же мы попросили рассказать, какими инструментами пользуются респонденты в своем образовании, какими мотивами руководствуются при выборе информационных технологий для своего образования. И еще один блок вопросов был связан с оценкой преимуществ и недостатков внедрения информационных технологий в образование, а также с оценкой перспектив развития данной отрасли.

Затем the interviews were analyzed through content analysis. Были выявлены codes и categories, соотносящиеся с теми или иными themes. Мы не подвергали результаты обработке с помощью методов математической статистики, поскольку не ставили перед собой задачу количественной оценки полученных данных. Однако мы сделали некоторые предварительные обобщения, касающиеся взаимосвязи возраста респондентов с теми кодами и категориями, которые оказываются для них наиболее значимыми и упоминаются в первую очередь или чаще всего.



В качестве материалов для сравнения, позволяющих оценить изменения в отношении к информационным технологиям в образовании, мы использовали документы, обосновывающие необходимость использования информационных технологий в образовательном процессе. Это материалы, представленные в свободном доступе в сети Интернет, а также открытые документы ДГТУ, давность которых составляет 5-7 лет.

Участие в исследовании было добровольным и анонимным. Интервью проводилось в удаленном текстовом формате.

Результаты. На основе контент-анализа интервью было выявлено 5 тем: средства и инструменты, появляющиеся благодаря развитию информационных технологий и используемые респондентами для своего образова-

ния; преимущества образования, осуществляемого с использованием информационных технологий (в сравнении с образованием только на основе традиционных форм обучения); недостатки образования, осуществляемого с использованием информационных технологий; мотивы, которыми руководствуются респонденты, делая выбор в пользу информационных технологий в своем образовании; перспективы внедрения информационных технологий в образование и их развития. Для каждой темы в ответах респондентов были выделены определенные коды, которые затем были объединены в категории. В таблице 1 приведены категории и соответствующие им коды для каждой темы. Категории в каждой теме расположены в порядке убывания частоты упоминаний в интервью. Частоты указаны в круглых скобках.

Таблица 1.

Выявленные в интервью коды и категории по темам

Категории	Коды
Инструменты и средства	
Информационные ресурсы (15)	Международные издания; электронные библиотеки; поисковики; доступ к цифровым книгам, статьям; поиск информации; открытый доступ к ресурсам; современная информация; корпусные данные университетов; электронные словари; базы данных
Коммуникативные пространства (15)	Онлайн-конференции; возможность связаться с преподавателем; находить преподавателей из других регионов и государств; удаленный формат; гугл-формы; дистанционное обучение; мессенджеры
Специальные образовательные инструменты (9)	Онлайн-тесты; методы обучения; обучающие приложения; образовательные платформы; программные оболочки для формирования заданий; объективные средства проверки; кейсы
Мультимедийные средства (6)	Презентации; показ презентаций и мультимедиа; демонстрация через проектор; аудио и видео-материалы; наглядное представление материала
Образовательные продукты (3)	Онлайн-курсы
Автоматизация процессов (2)	Технологии обработки данных/управления/принятия решений; автоматизация офиса
Преимущества	
Повышение эффективности образования (14)	Увеличение качества усваивания материала; более эффективное самообразование; улучшить показатели успеваемости; наиболее эффективное проведение занятий; повышение работоспособности
Доступность (10)	Доступно; открытый доступ; бесплатность



Таблица 1 (продолжение).

Выявленные в интервью коды и категории по темам

Категории	Коды
Преимущества	
Удобство и легкость (9)	Легкость; удобство; простота; переключение [видов деятельности] без видимых сложных переходов; понятность; простота в обмене данных; легкость обработки информации
Оптимизация учебного процесса (9)	Оптимизация учебного процесса; гибкость в поиске информации; возможность рассмотреть с разных точек зрения; возможности выбора информации; увеличивает радиус возможностей; безграничные возможности; охват большей аудитории
Скорость доступа и обмена информацией (6)	Высокая скорость; эффективность за счет времени; экономия времени; быстрый результат
Повышение мотивации (5)	Повышение мотивации; меньше внутренних отговорок; привлекательность; удовлетворение и радость [от освоения информационных технологий]
Актуальность и современность, быстрое обновление знаний (4)	Современность подхода; можем не сбавлять темп саморазвития; идут в ногу со временем; улучшение информационной культуры; внедрение новых обучающих программ
Интерес (3)	Более интересные и динамичные [занятия]; интересное [образование]; обеспечение разнообразия
Отсутствие привязки к месту (3)	В любом месте/точке; доступ к информации и экспертам, которых нет в моем городе
Свободный график (2)	В любое время; развитие навыков тайм-менеджмента
Повторный доступ к информации (1)	Возможность обратиться к источнику информации еще раз
Отсутствие контроля за обучающимися (1)	Без постоянного контроля [над обучающимися]
Наглядность (1)	Демонстрация слайдов, презентаций, альбомов
Недостатки	
Избыток и низкое качество информации (9)	Любые данные можно получить в моменте; можем не знать о полезных платформах; знание не такие глубинные; большой объем информации; ложная информация; пресыщение информацией; доверие первому попавшемуся источнику; бесполезный информационный поток
Нехватка личного общения (8)	Недостаточность личного контакта/общения; без наставника/учителя; не заменяет живого общения; стандартный подход к обучающимся; теряется живой контакт
Необходимость в техническом обеспечении (5)	Технические сбои/неполадки; зависимость от электричества; необходимость доступности технологий [для обучающихся и обучающихся]; высокая стоимость ПО/оборудования; не учитывается материально-информационное обеспечение



Таблица 1 (продолжение.)

Выявленные в интервью коды и категории по темам

Категории	Коды
Недостатки	
Низкий уровень информационной культуры обучающихся и обучающихся (4)	Информационная культура [педагогов] малоразвита; необходимость определенного уровня подготовки [во владении технологиями]; не обучали освоению информационного пространства
Когнитивные трансформации обучающихся ((3)	Негативный эффект, сказывающийся на запоминании; плохо развивается мыслительная деятельность; снижение навыков письма, отсутствие собственного голоса в письме; снижение качества памяти
Отсутствуют (2)	Плохо не влияет; не вижу недостатков
Деструктивный компонент соцсетей (1)	Деструктивный компонент в социальных сетях
Мотивы	
Возможности саморазвития и профессионального роста (17)	Совершенствование навыков; саморазвитие; повышение квалификации; привлечение внимания обучающихся; самообразование; повышение качества образования; интересные формы занятий [для студентов респондента]; повышение оплаты труда; расширение зоны комфорта; полноценное развитие; быть конкурентоспособным; увлечь студентов; желание работать в коллективе
Доступность (5)	Доступность; легко; доступно
Удобство (5)	Комфорт; удобство
Скорость (4)	Быстро; экономия временных ресурсов; не тратишь время на перемещение; ускорение процессов обработки информации
Актуальность (4)	Актуально; тенденции в меняющемся мире; получение качественной достоверной научной информации; не отставать от развивающегося информационного окружения
Свободный график (3)	Возможность подстроить под личный график; удобное время, которое выбираешь сам; гибкий график
Свобода выбора (1)	Свобода выбора
Престиж источника (1)	Престиж источника
Перспективы	
Расширение и развитие (21)	Будут появляться новые [технологии]; будет только расти; будет развиваться; расширение впереди; не достигло предела; постоянное развитие; только начало; не скоро достигнет [предела]; все больше и больше; будет расширяться; прогнозируется рост; новые возможности будут; будет дальнейший рост; новые возможности и средства
«Светлое будущее» (восторженная необоснованная уверенность в безграничном прогрессе данной сферы) (11)	Перспективы положительны и безграничны; повлияет лишь в лучшую сторону; новые возможности и формы будут появляться всегда; возможности безграничны; однозначно хорошие [перспективы]; предела нет; все будет улучшаться и расширяться; появляются новые возможности; расширит возможности обучающихся



Таблица 1 (окончание).

Выявленные в интервью коды и категории по темам

Категории	Коды
Перспективы	
Ограничения развития (10)	Никогда не заменит живого общения; не всегда идут на пользу; информацию надо подвергать сомнению; [образовательные учреждения] не успевают технически соответствовать времени; невозможно полностью заменить человеческий фактор на машины; недостаточный уровень развития и доступности инфраструктуры; необходимо грамотно использовать; недостаточная методическая разработанность; низкая самодисциплина обучающихся; необходимо развивать оснащение высшей школы
«Хотелось бы, чтобы...» (10)	Увеличить личное взаимодействие; улучшение качества [информации]; больше информации по запросу; больше настоящих профессионалов; изменения в лучшую сторону; улучшится качество и доступность; добавить контроль за исполнением; обеспечение мер электронной безопасности; совершенствование профессионального ПО
Улучшение качества образования (9)	Может улучшиться; будет возрастать интерес учеников; качество знаний будет меняться в лучшую сторону; качество образования улучшается; новые возможности; хорошая тенденция; расширение спектра образования; адаптивность
Совершенствование информационных технологий (6)	Будут развиваться в направлении качества; новые возможности; дорабатываются и исправляются ошибки; применение новых компьютерных технологий; блокчейн; невозможно взломать
Новые формы образования (6)	Изменяются привычные формы образования; уход в новое русло; многие изменения в обучении; [изменение формы или скорости передачи информации] может сильно изменить ландшафт образовательных услуг; радикально [изменится качество образования]; нормы будут пересматриваться

Дополнительно мы рассматривали два аспекта: соотношение традиционных средств и информационных технологий в образовании респондентов, а также готовность потратить ресурсы на образование с использованием информационных технологий.

Мы попросили респондентов дать количественную оценку (в процентах или долях) соотношения информационных технологий и традиционных средств в их текущем образовании, а также обозначить динамику за последние 10 лет. Как и ожидалось, подавляющее большинство респондентов (23) заявили, что со временем доля информационных технологий в образовании только увеличивается. Некоторые

затрудились дать точную количественную оценку. Но те, кто смог это сделать, указали, что наиболее интенсивное увеличение доли информационных технологий в их образовании приходится на период пандемии COVID-19. Респонденты указывали соотношения от 90 % к 10 % до 10 % к 90 %. Однако чаще всего указывалось соотношение 50 % на 50 % или 40 % на 60 % или 60 % на 40 % (13). То есть информационные технологии и традиционные средства, по субъективным оценкам респондентов, используются ими в образовании примерно в равных долях. Зависимость соотношения традиционных средств и информационных технологий в образовании от возраста респондентов не прослеживается.



Вопрос о готовности затратить ресурсы на обучение посредством информационных технологий предполагал ряд количественных показателей. В результате выяснилось, что респонденты в среднем готовы уделять такому образованию около 18 дней в месяц и 2,5 часов в день. Они готовы принять участие в краткосрочных образовательных программах и курсах (в среднем 2-3 месяца). Один из респондентов объяснил интерес исключительно к коротким курсам тем, что за время, пока они делятся, не успевают пропасть мотивация. Другой респондент отметил, что курсы с использованием информационных технологий более интенсивные и более эффективные, поэтому за короткое время обучающийся успевает освоить большее число компетенций.

Что касается денежных затрат, то в среднем в месяц респонденты готовы потратить 800 рублей на регулярные поступления, например, подписки. Те, кто готов потратиться на платные курсы, согласны заплатить за них от 5 до 25 тысяч рублей. Однако в финансовом вопросе имеются заметные различия в зависимости от возраста. Тратить деньги на образование с использованием информационных технологий готовы респонденты от 24 до 39

лет. Респонденты младше 24 лет и старше 39 в большинстве своем (за исключением одного человека) заявили, что им вполне достаточно бесплатных ресурсов и информации, находящейся в свободном доступе.

При обработке интервью было замечено, что у разных респондентов существенно различается число кодов, которые они используют для обсуждения той или иной темы. Поэтому мы подсчитали среднее число кодов, используемых респондентами для одной темы, и сопоставили этот показатель с возрастом. Полученные данные отражены на диаграмме (рис. 1).

Красным цветом на рисунке выделена линия тренда. Как мы видим, присутствует тенденция увеличения среднего количества кодов с увеличением возраста.

Обсуждение

В теме «инструменты и средства» о мультимедийных возможностях имеется только 6 упоминаний, причем у некоторых респондентов присутствует более одного кода данной категории. То есть эту возможность упомянуло менее четверти респондентов. Это весьма показательно, поскольку в материалах, которые мы использовали для сравнения и выявления динамики (5-7-летней давности) именно мультимедийных возможностей имеется только 6 упоминаний, причем у некоторых респондентов присутствует более одного кода данной категории. То есть эту возможность упомянуло менее четверти респондентов. Это весьма показательно, поскольку в материалах, которые мы использовали для сравнения и выявления динамики (5-7-летней давности) именно мультимедийных возможностей имеется только 6 упоминаний, причем у некоторых респондентов присутствует более одного кода данной категории.

Зависимость среднего числа кодов в теме от возраста респондента

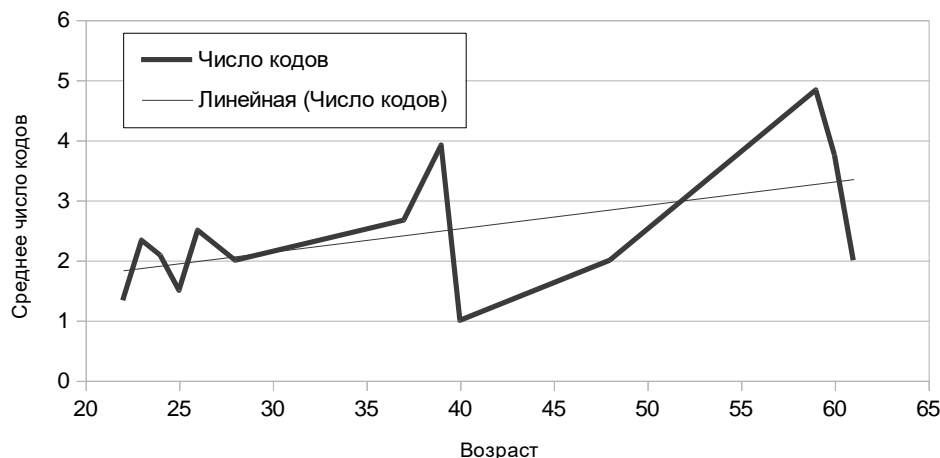


Рис. 1. Зависимость среднего числа кодов в теме от возраста респондента



тимедийный компонент рассматривался как основной образовательный инструмент и преимущество, обеспечиваемое информационными технологиями. Соответственно, мы можем утверждать, что представления педагогов высшей школы о возможностях, предоставляемых информационными технологиями, за последние годы существенно расширились.

Обычно продавцы образовательных продуктов и инструментов на основе информационных технологий в качестве первых и главных преимуществ указывают отсутствие жесткой привязки к пространственной локализации и ко времени. Казалось бы, ситуация дистанционного обучения также должна была убедить субъектов образования в том, что это неоспоримые преимущества. Однако всего лишь три респондента указали, что доступность из любого места является преимуществом образования с использованием информационных технологий, и только два сочли преимуществом возможность обучаться в любое время. И это были только молодые люди (до 30 лет). Складывается впечатление, что образование все еще мыслится педагогами старой школы в тесной связи с институтом и местом, определенной образовательной организацией, с жесткой дисциплиной в отношении структурирования времени.

Упоминания заслуживает тот факт, что в большинстве случаев в интервью респондентов не совпадают мотивы выбора информационных технологий для своего образования и названные ими преимущества информационных технологий. Так, наиболее часто встречающейся категорией в теме «преимущества» было повышение эффективности образования. Достаточно часто упоминались повышение мотивации и интереса к образовательному процессу у обучающихся. Но ни один респондент не назвал коды, соответствующие этим категориям, когда говорил о своих мотивах, заставляющих сделать выбор в пользу обучения с помощью информационных технологий. Мы связываем это с тем, что, говоря о преимуществах образования с привлечением информационных технологий, респонденты говорили

об образовании третьих лиц, о своих студентах, а не о себе. Зачастую это можно понять даже из контекста, из того, как строятся фразы. В частности, многие прямо говорят о «студентах» или «школьниках». Но отвечая на вопрос о мотивах, респонденты исходили уже исключительно из своего личного опыта. И выяснилось, что реальными преимуществами для них являются возможности саморазвития и профессионального роста, которых не предоставляет, по всей видимости, образование на основе исключительно традиционных методов и инструментов обучения. В темах «преимущества» и «мотивы» пересекаются удобство, скорость и доступность, то есть достаточно прагматичные аспекты, в то время как ценностные, субъективные и эмоциональные аспекты разительно не совпадают.

В теме «перспективы» отсутствуют коды радикально негативной направленности. Никто не считает, что информационным технологиям в образовании не место, что сфера достигла предела своего развития, что она не будет развиваться. Есть только осознание некоторых существующих на данный момент ограничений, препятствующих полному сращению информационных технологий и образования. Также в данной теме нет конкретных прогнозов, ожиданий и предположений. Будущее информационных технологий в образовании описывается весьма расплывчатыми общими фразами. Некоторая конкретика появляется только тогда, когда респонденты говорят о своих пожеланиях, касающихся дальнейшего развития данной сферы.

Готовность затратить определенные ресурсы на образование с привлечением информационных технологий, судя по результатам интервью, зависит не столько от наличия ресурсов, сколько от потребности в образовании и социокультурных установок. Молодые педагоги с маленьким стажем еще не испытывают потребности в повышении квалификации. Их мотивация в сфере образования слишком мала, чтобы заставить уделять ему много времени и тем более тратить большие суммы денег. Сфера их жизненных интересов достаточно



широка. И имеющиеся ресурсы необходимо распределить между множеством разнообразных потребностей. У людей старшего возраста достаточно сильна мотивация и нет большого количества интересов, на которые расплываются ресурсы. Об этом можно судить по тому, сколько времени они готовы уделить образованию. Но при этом они не готовы за него платить. Вероятно, здесь играет роль социокультурная установка, идущая из советского прошлого, предполагающая, что образование должно быть общедоступным, бесплатным, должно быть фактором равных возможностей. И в этой сфере успешность должна зависеть лишь от усердия субъекта.

При анализе интервью мы обнаружили обилие дословно повторяющихся кодов в интервью разных респондентов. Это свидетельствует о том, что данная проблематика является достаточно детально и последовательно проработанной в широком общественном дискурсе. И в этом случае важен источник: является ли наличествующая общность мнений действительным выражением общественного мнения, выработанного в ходе общественной дискуссии, или же это насаждаемое, внушаемое, «выученное» мнение. В последнем случае возникает вопрос: кто и зачем лоббирует подобного рода позиции?

С другой стороны, мы можем констатировать, что отношение к использованию информационных технологий в образовании стало более осознанным и личностным. Если в документах 7-5-летней давности в качестве аргументов в пользу тотального внедрения информационных технологий в образование использовались достаточно абстрактные доводы, основными из которых были наглядность мультимедиа и обеспечение доступности учебных материалов, то сегодня арсенал доводов как «за», так и «против» значительно расширился. Доводы обрели достаточно прагматичный и отнюдь не абстрактный характер. Это связано, по всей видимости, с тем, что за два года пандемии COVID-19 педагоги не просто получили возможность, но были вынуждены и преподавать с помощью информационных технологий, и обучаться.

Однако расплывчатое представление о будущем информационных технологий в образовании свидетельствует о том, что понимание динамики данной сферы далеко от совершенства. И действительно, как указывали многие респонденты, уровень информационной культуры педагогов высшей школы явно недостаточен. Освоение информационных технологий хотя и продвинулось за последние два года, но все же остается в основном на обыденном уровне. О профессиональном и тем более о научном подходе к данной области и сфере деятельности у педагогических работников на сегодняшний день речи не идет.

Сопоставление результатов контент-анализа с возрастом респондентов позволяет сделать предварительный вывод о том, что представители старшего поколения (старше 30 лет) демонстрируют более взвешенное и критическое отношение к информационным технологиям в образовании. Они не только не склонны относиться исключительно положительно к данному феномену, но и выделяют по несколько различных как преимуществ, так и недостатков его, обращают внимание на некоторые неожиданные аспекты, которые не отмечены другими респондентами и не циркулируют в соответствующем тематическом дискурсе. Также отметим, что не видят никаких недостатков в использовании информационных технологий в образовательном процессе только респонденты младше 30 лет. Мы связываем данный факт с положительно-предвзятым отношением к информационным технологиям представителей младшего поколения, выросших в условиях повсеместного распространения этих технологий. Отсутствие опыта жизни в мире, не переполненном информационными технологиями, не позволяет представителям младшего поколения отвлеченно и объективно оценивать влияние ИТ на различные сферы жизни.

Выводы. В соотношении традиционных и ИТ средств в образовании педагогов высшей школы доля информационных технологий возрастает на протяжении последних 10 лет, а особенно интенсивно – в последние два года. На



сегодняшний день соотношение составляет, по субъективным оценкам респондентов, в среднем 50 % на 50 %.

Педагоги высшей школы были вынуждены за последние два года освоить многие информационные технологии. Информационная культура их за этот период существенно укрепилась и стала более глубокой. Тем не менее, сами педагоги отмечают недостаточность своей подготовки в данной сфере. Можно с большой долей уверенности сказать, что освоение информационных технологий на данный момент остается на обыденном уровне, но никак не на профессиональном.

Данный факт является основанием для утверждения о том, что в настоящее время назрела острая необходимость в методической и научной разработке принципов использования информационных технологий в образовании.

Хотя в интервью все еще встречается большое количество формулировок, явно позаимствованных из неких нормативных документов, предписаний и установок руководства, можно с уверенностью сказать, что отношение педагогов высшей школы к информационным технологиям в образовании стало за последние 5 лет более личностным, осознанным и прагматичным. Причиной тому – личный опыт использования этих технологий в своем образовании и в работе.

АННОТАЦИЯ

Современные исследователи рассматривают педагогов высшей школы в сфере профессионального образования в качестве обучающихся, осваивающих информационные технологии. На основе контент-анализа результатов исследования было выявлено, что доля информационных технологий в образовании возрастает и составляет сейчас примерно 50 %. Педагоги отмечают недостаточность своей подготовки в сфере ИТ. Освоение информационных технологий остается на обыденном уровне. Но отношение педагогов к ИТ в образовании стало более личностным, осознанным и прагматичным.

Ключевые слова: цифровизация образования, ИТ в образовании, образование взрослых, профессиональное образование, дистанционное обучение.

SUMMARY

Modern researchers consider teachers of higher education in the field of vocational education as students who master information technology. Based on the content analysis of the research results, it was revealed that the share of information technology in education is increasing and now stands at about 50 %. Teachers note the insufficiency of their training in the field of IT. The development of information technology remains at an ordinary level. But teachers' attitude towards IT in education has become more personal, conscious and pragmatic.

Key words: digitalization of education, IT in education, adult education, professional education, distance education.

ЛИТЕРАТУРА

1. Abraukhova V., Zimovets A. Transformation in Russian adult additional education: XIV International Scientific and Practical Conference "State and Prospects for the Development of Agribusiness – INTERAGROMASH 2021". – 2021. – 273.
2. Bazalyi R. Information and communication resources of distance education. Innovative Technologies in Science and Education (ITSE-2020). – 2020. – 210.
3. Diaz M.C.G., Walsh B.M. Telesimulation-based education during COVID-19 // Clinical Teacher. – 2021. – 18 (2). – 121–125.
4. Duckworth V.; et al. Adult education, transformation and social justice. Education and Training. – 2018. – 60 (6). – 502–504.
5. Edina K. Digital working arrangements or digital education? Conclusions of quarantine in public education. Informacios Tarsadalom. – 2021. – 21 (3). – 26–46.
6. Essa M.M.; et al. COVID-19 Impact on Undergraduate Education: Academicians' Perspective. Journal of Health and Allied Sciences NU. – 2020. – 10 (3). – 138–139.
7. Joaquim B. D., Pesce L. The (CRITICAL) Use of Digital Information and Communication Technologies in (Non-compensatory) Education of Youth and Adults. Revista Praxis Educacional. – 2018. – 14 (29). – 126–142.



8. Mireles M. D.; et al. Equipment, Educational Level, Uses of Mobile Phone of Doctoral Students from Pedagogic Experimental Libertador University. Pixel-Bit-Revista de Medios y Educacion. – 2018. – Jan (52). – 229–243.

9. Nicolaou C., Kalliris G. Audiovisual Media Communications in Adult Education: The case of Cyprus and Greece of Adults as Adult Learners. European Journal of Investigation in Health Psychology and Education. – 2020. – 10 (4).

10. Nino A. Exploring the use of online machine translation for independent language learning. Research In Learning Technology. – 2020. – 28.

11. Ratten V. Coronavirus (Covid-19) and the entrepreneurship education community. Journal of Enterprising Communities-People and Places in the Global Economy. – 2020. – 14 (5). – 753–764.

12. Ryumshina L.; et al. Symmetrical and Asymmetrical Approaches to Communication in Education in Distance Learning. XIV International Scientific Conference “INTERAGROMASH 2021”. Lecture Notes in Networks and Systems. – 2022. – 247.

13. Vaganova O. I.; et al. Modern technologies of adult education. amazonia investiga. – 2020. – 9 (28). – 57–64.

14. Van der Vorst C. Higher Education Turnaround Supporting Digital Transformation. Proceedings of the 15th Economics & Finance Conference (Proceedings of the Economics & Finance Conferences). – 2021. – 105–122.

15. Wallis E.; et al. Vulnerable workers and the demise of adult education in England. Education and Training, oct (ahead-of-print). – 2021.



**Н. Х. Савельева, О. В. Попонина,
Е. В. Гришина, Т. А. Пыркова,
Е. М. Божко**

УДК 37.034

ЦИФРОВАЯ КОММУНИКАТИВНАЯ КОМПЕТЕНЦИЯ КАК ОДНА ИЗ ХАРАКТЕРИСТИК ВОСТРЕБОВАННОГО СПЕЦИАЛИСТА СОВРЕМЕННОЙ РОССИИ

Введение. В современную эпоху глобализации, цифровизации, автоматизации и роста межкультурных контактов потребность в специалистах, обладающих не только профессиональными, но и личностными качествами, цифровыми навыками, знаниями смежных дисциплин, значительно возросла. И. А. Зимняя пишет, что в последнее десятилетие понятия «подготовленность», «образованность», «общая культура», «воспитанность» обучающихся в контексте оценивания результата образования сменяются понятиями «компетенция» и «компетентность». Следовательно, происходит становление компетентностной модели образования [7, с. 7].

Деятельность специалиста XXI века складывается, прежде всего, из коммуникации. Она является квинтэссенцией всех субъектов общества: от отдельного человека до целого общества, связывая людей общими ценностями [11]. Соответственно, коммуникативная компетенция – одна из важнейших квалификаций в арсенале специалиста. Понятие коммуникативной компетенции является относительно новым. Оно было рассмотрено И. А. Зимней, К. Ф. Седовым, З. Н. Никитенко, И. Л. Бим, Н. Д. Гальсковой, Д. И. Изаренковым, О. М. Казарцевой и другими. Рассмотрим несколько определений коммуникативной компетенции. Изначально данное определение было применимо к обучению иностранным языкам. Н. Д. Галь-



скова считает, что коммуникативная компетенция – это «способность человека понимать и порождать иноязычные высказывания в разнообразных социально детерминированных ситуациях с учетом лингвистических и социальных правил, которых придерживаются носители языка» [3, с. 19]. Позднее термин был принят представителями других отраслей. И. Л. Бим описывает коммуникативную компетенцию как комплексное понятие, обозначающее способность и готовность человека коммуницировать во всех сферах жизни [2, с. 14]. Кратко коммуникативную компетенцию можно представить как способность человека эффективно выстраивать общение в разных сферах жизни.

Также одной из важнейших компетенций на сегодняшний день является профессиональная мобильность. В современном информационном обществе, характеризующемся высокой степенью динамичности и неопределенности, наличие данной компетенции становится особенно важным. Профессиональная мобильность обеспечивает способность адаптироваться к новым требованиям и быстро меняющимся условиям, переходить с одного контекста на другой, поддерживать непрерывное обучение и саморазвитие [12].

Формулировка цели статьи, ее актуальность. Как было отмечено ранее, наше время отличается динамичными социально-экономическими преобразованиями, которые требуют от специалистов непрерывного обучения, в некоторых случаях смену места работы или даже сферы деятельности, приобретения актуальных знаний и навыков. В данном контексте более успешны те специалисты, которые обладают «транспрофессиональными компетенциями» (transferable skills) – то есть квалификациями, применимыми в совершенно разных сферах. В перечень транспрофессиональных компетенций входят интеллектуальные, социальные и личностные компетенции. Данные навыки возможно приобрести с помощью функционального и компетентностного подхода к обучению, уделяя внимание формированию интегративных компетенций (работа в команде, кооперация, организация).

Наконец, одно из самых востребованных направлений XXI века – это формирование цифровых компетенций специалистов. Под влиянием цифровой экономики рынок труда ежегодно меняется, от специалистов требуется приобретение новых навыков и компетенций, использование цифровых систем в качестве инструмента работы; необходимо повышение качества систем управления, модернизация производств с применением инновационных технологий [4].

Данные процессы стали стремительно развиваться благодаря внедрению национальной программы «Цифровая экономика Российской Федерации» в рамках реализации Указов Президента Российской Федерации от 7 мая 2018 г. № 204 «О национальных целях и стратегических задачах развития Российской Федерации на период до 2024 года» и от 21.07.2020 г. № 474 «О национальных целях развития Российской Федерации на период до 2030 года. Целью данной программы является создание системы, включающей в себя данные в цифровом виде как «основного фактора производства в сферах социально-экономической деятельности» [8].

Изложение основного материала статьи. Цифровые трансформации – так называют процесс внедрения цифровых технологий с целью оптимизации системы, – однако, предполагают не только введение цифровых технологий для увеличения эффективности деятельности организации, но также изменение стереотипов мышления. Цифровые трансформации требуют преобразования систем на основе цифровых технологий, в том числе и образовательных. «Цифровая экономика» включает в себя перечень федеральных проектов, обеспечивающих достижение общественно важных результатов относительно цифровизации экономики. В рамках нашего исследования мы рассмотрим проект «Кадры для цифровой экономики», который направлен на обеспечение подготовки высококвалифицированных кадров для цифровой экономики и включает в себя ряд компетенций, которыми должен обладать специалист. Однако для начала целесообразно



обозначить, что такое цифровые компетенции. Цифровая компетенция – это основанная на непрерывном овладении знаниями и умениями способность человека уверенно, эффективно и безопасно выбирать и применять цифровые технологии в разных сферах жизни [10]. Цифровые компетенции включают в себя цифровую грамотность; умение использовать цифровые устройства; навыки работы с операционными системами, программным обеспечением, облачными сервисами и файловыми форматами; умение эффективно искать информацию в Интернете, оценивать ее достоверность и релевантность; навыки эффективной коммуникации в цифровой среде, использование электронной почты, мессенджеров; соблюдать этические нормы и конфиденциальность; умение мыслить критически, логически, аналитически.

В перечень ключевых компетенций кадров для цифровой экономики входят коммуникация, кооперация, креативное и критическое мышление в цифровой среде. Эти компетенции предполагают способность специалистов использовать различные цифровые средства для взаимодействия с людьми; выработки новых оптимальных алгоритмов посредством выбора альтернативных вариантов решения задачи; проведения комплексной оценки информации и ее достоверности; изложения выводов на основании поступающей информации. Соответственно для того, чтобы ускорить процесс подготовки квалифицированных кадров в новых реалиях, реализация должна начинаться с модернизации образовательных программ. Как мы уже упоминали выше, современные образовательные программы ссылаются на эффективность компетентного подхода. Изучим вопрос о требуемых компетенциях на примере Федерального государственного образовательного стандарта высшего образования третьего поколения (далее – ФГОС ВО 3++) для направления подготовки 45.03.02 Лингвистика. Обширная сфера деятельности лингвистов требует не только владение профессиональными компетенциями, но и универсальными, общепрофессиональными компетенциями, которые необходимы для поддержания конкурентоспособности на рынке труда. Основная часть дан-

ных компетенций изложена в ФГОС ВО 3++, который включает в себя ряд компетенций, определяющих содержание профессиональной компетентности лингвиста.

Универсальные компетенции (УК-1, УК-2, УК-3, УК-4, УК-5) лингвиста представляют собой набор знаний и навыков их применения в практической ситуации. Они определяют личностные качества специалиста, способные обеспечить карьерный рост, способствуют успешной адаптации личности к быстро меняющейся социальной и профессиональной среде, а также играют ключевую роль во взаимодействии с людьми. Также стоит обратить внимание на общепрофессиональные компетенции ОПК-1 – ОПК-6. Данные компетенции предусматривают способность применения системы лингвистических знаний об основных языковых явлениях; знание психолого-педагогических основ и их применение в практической деятельности; создание и понимание текстов в речевой и письменной форме, в соответствии с функциональными стилями в официальной и неофициальной сферах; способность межязыкового и межкультурного взаимодействия в устной и письменной формах в различных сферах общения; способность специалиста работать с компьютером и иметь представления о принципах работы современных информационных технологий с целью решения профессиональных задач.

Однако, на наш взгляд, в современных условиях особую актуальность приобретает цифровая коммуникативная компетенция. Под цифровой коммуникативной компетенцией мы понимаем способность эффективно использовать цифровые технологии для выстраивания общения и обмена информацией с целью решения профессиональных задач. Она включает в себя умение взаимодействовать с различными цифровыми платформами, повышать цифровую грамотность, понимать этику и безопасность в цифровом пространстве, а также умение эффективно использовать цифровые инструменты для коммуникации. На сегодняшний день цифровая коммуникативная компетенция является актуальной и необходимой в связи с быстро развивающимся информацион-



ным обществом и цифровой трансформацией. Все больше компаний переходят на удаленный режим работы, а цифровые технологии стали неотъемлемой частью нашей повседневной и профессиональной жизни. Социальные сети, электронная почта, мессенджеры, видеоконференции и другие цифровые инструменты стали основными средствами общения и обмена информацией. Кроме того, появление новых форматов контента, таких как видео, подкасты, вебинары, требует от людей умения использовать цифровые инструменты для их создания, редактирования и распространения. Развитие цифровой коммуникативной компетенции важно по нескольким причинам. Во-первых, она способствует эффективному обмену информацией и коммуникации с другими людьми, независимо от географического положения. Благодаря цифровым инструментам можно быстро передавать сообщения, делиться документами, проводить виртуальные встречи и принимать участие в проектах. Во-вторых, развитие цифровой коммуникативной компетенции способствует повышению профессиональной конкурентоспособности. Работодатели ценят навыки использования цифровых технологий и коммуникации в цифровой среде. Умение использовать цифровые инструменты и развивать цифровую грамотность позволяет эффективнее выполнять поставленные задачи, улучшать продуктивность и успешно адаптироваться к изменяющимся технологическим требованиям. В-третьих, цифровая коммуникативная компетенция играет важную роль в развитии личных навыков и саморазвитии. Посредством цифровых платформ можно обмениваться знаниями, приобретать новые навыки и применять их на практике. Это позволяет развивать как профессиональные, так и личностные навыки.

На примере программы «Цифровая экономика РФ» мы можем сделать вывод о том, что в настоящее время требуются специалисты, обладающие компетенциями: умением выстраивать коммуникацию, в том числе в цифровой среде; применять в работе креативное мышление; умением критически анализировать; работать в команде; работать с IT-системами; ана-

лизировать информацию; приходиться к умозаключениям на основе поступающих данных и информации. Во ФГОС ВО 3++ требуются базовые знания пользования компьютером и информационных технологий (ОПК-5, ОПК-6). Поэтому формирование и развитие цифровой коммуникативной компетенции могло бы повысить конкурентоспособность лингвистов на цифровом рынке труда.

На сегодняшний день интерактивные технологии относятся к одним из самых перспективных методов обучения. Они означают обучение с хорошо организованной обратной связью субъектов и объектов обучения, с двусторонним обменом информацией между ними [5; 9]. Эффективность применения интерактивных технологий заключается в интенсификации учебного процесса, повышении мотивации обучающихся, усвоении общественного опыта посредством имитационных видов деятельности. В отличие от активных методов обучения, интерактивные технологии ориентированы не только на взаимодействие с преподавателем, но и между обучающимися тоже, тем самым развивая навыки межличностного общения. К интерактивным методам можно отнести метод проектов (проекты, соревнования, выставки, представления и др.), «ментальная карта» (наглядные диаграммы, схемы для полного представления проблемы), решение проблем («дерево решений», «мозговой штурм», «анализ казусов» и др.), работа в малых группах, технология «развитие критического мышления через чтение и письмо» (это система, формирующая навыки работы с информацией в процессе чтения и письма), дискуссионный метод (диалог, групповая дискуссия, разбор ситуаций из практики и др.), игровые технологии (ролевые игры, деловые игры, имитации) и другие методы. На самом деле, приемов и технологий интерактивного метода существует много. В нашем исследовании мы остановимся на применении игровых технологий, так как считаем, что они являются эффективным методом обучения не только в контексте приобретения знаний, но и развитии различных универсальных компетенций, в том числе цифровой коммуникативной компетенции.



В современных подходах к обучению все чаще прослеживается тенденция перехода от фронтальной формы обучения к интерактивной [3]. Интерактивная деятельность предполагает выполнение заданий в паре/группе/коллективе для достижения общей цели: сбора и оценивания информации различными средствами. В процессе студенты творчески подходят к выполнению заданий, реализуя свой потенциал, вместо пассивного воспроизведения заученных речевых конструкций. Так интерактивные методы способствуют развитию личностных качеств, умению взаимодействовать в коллективе и повышенной вовлеченности в процесс обучения. Одним из таких интерактивных методов является применение педагогической игры. Ее преимущество перед другими педагогическими технологиями заключается в том, что она включает в себя как индивидуальную, так и групповую форму деятельности. Далее мы рассмотрим некоторые преимущества использования игровых технологий в обучении.

1. Мотивация и вовлеченность. Применение игровых технологий, в первую очередь, является средством повышения мотивации к учебной деятельности. Во время игровой деятельности знания используются для обеспечения игровых успехов в реальном процессе. Также педагогические игры удовлетворяют потребность в самореализации, носят непринудительный характер, обеспечивают правом выбора [6, с. 7–9].

2. Активизация и интенсификация учебного процесса. На сегодняшний день цифровые технологии становятся ключевым источником активизации познавательного процесса у студентов, предполагающим применение более современных технологий, например, использование образовательных платформ, игровых технологий посредством компьютера [2, с. 279].

3. Коллаборативное обучение. Формирование системы знаний и навыков для эффективного выстраивания профессионального общения можно достичь с помощью деловых игр. Немаловажным является тот факт, что в командных играх также формируется социальная компетенция [3, с. 220].

4. Межпредметные знания. Игровые технологии должны служить источником расширения кругозора, интегрируя в свой процесс и другие учебные дисциплины. Помимо этого, в игровом процессе должны формироваться общие и профессиональные компетенции лингвистов, приобретаться новые знания и способности [6, с. 9].

5. Практическое применение полученных знаний. При помощи игровых технологий можно создавать ситуации, в которых студенты должны применить полученные знания для решения поставленных задач. В контексте изучения иностранных языков в педагогических играх активизируется и закрепляется пройденный языковой материал [3, с. 217].

6. Эффективное усвоение полученных знаний. Игровые технологии позволяют создавать интерактивные и мнемонические среды, способствующие более глубокому запоминанию информации. По данным статистики [1], около 65 % людей в мире – визуалы, то есть люди, воспринимающие информацию по большей степени через зрение. Визуальные и звуковые сопровождения, повторения, интеракция через игровой опыт помогают повышать эффективность усвоения знаний, и как следствие, учебной деятельности.

7. Развитие критического мышления. Педагогические игры предлагают студентам задачи, стимулирующие использование логики, критического мышления и стратегического планирования. Это развивает у лингвистов навыки анализа, оценки альтернатив и поиска эффективных решений проблем.

8. Индивидуальный подход. Одним из средств индивидуализации учебного процесса является игра. С ее помощью можно адаптировать задания к уровню или потребностям каждого студента, а также стимулировать творческую активность, которая характеризуется как третий дидактический принцип в обучении иностранным языкам [3].

9. Развитие когнитивных способностей. Ролевые игры улучшают такие необходимые качества для лингвистов, как внимание, память, мышление, воображение. Языковые игры в



контексте изучения иностранных языков способствуют развитию речевой инициативы и неподготовленной диалогической речи.

10. Принцип оценивания. Отсутствие отметок позволяет экспериментировать и совершать ошибки без последствий. Педагогические игры предполагают наличие обратной связи, для получения более объективной оценки своих знаний, чтобы извлечь пользу из проделанной работы.

Выводы. Применение игровых технологий, как и любой другой педагогической технологии, может иметь недостатки и ограничения. Проведение игры требует наличие игротехнической подготовки преподавателя. Это означает, что не каждый преподаватель может эффективно организовать и управлять игрой. Для этого необходимы знания об игре как деятельности, так и технологии, и умения реализовать эти знания в процессе игры; знания об особенностях участниках и организаторе игровой деятельности, и умения применять эти знания на практике. Некоторыми студентами движет азарт и желание победить, другие и вовсе относятся скептически к игре, считая ее пустой тратой времени. Проведение игры должно быть незаметным, чтобы не разрушить ситуацию общения. Следовательно, могут возникнуть проблемы с дисциплиной.

На примере национальной программы «Цифровая экономика РФ» мы можем сделать вывод о том, что в настоящее время требуются специалисты, обладающие актуальными компетенциями: умением выстраивать коммуникацию, в том числе в цифровой среде; применять в работе креативное мышление; умение критически мыслить; работать в команде; анализировать информацию; делать выводы на основе представленных данных и информации. Выпускник-лингвист по окончании высшего учебного заведения должен обладать не только профессиональными компетенциями, но и другими актуальными на сегодняшний день компетенциями, в том числе цифровой коммуникативной компетенцией.

Для формирования и развития цифровой коммуникативной компетенции в контексте образования необходимо внедрение как тради-

ционных, так и современных образовательных методов. Одной из эффективных практик в обучении иностранным языкам является применение игровых технологий. Игровые технологии представляют собой эффективный метод обучения, способствующий развитию как профессиональных, так и личностных аспектов компетенции, включая цифровую коммуникативную компетенцию. Применение ролевых и деловых игр в контексте обучения иностранному языку позволяет студентам-лингвистам развивать коммуникативные навыки, цифровые компетенции, навыки сотрудничества и лидерства, проблемное и критическое мышление, эмоциональный интеллект. Все вышеперечисленные навыки являются основополагающими в формировании и развитии цифровой коммуникативной компетенции.

АННОТАЦИЯ

В последние десятилетия вопрос о профессиональной подготовке специалистов, соответствующих потребностям современного рынка труда, стал предметом дискуссий на государственном уровне. На сегодняшний день любой специалист должен обладать не только профессиональными знаниями, но и рядом различных универсальных компетенций, диктуемых цифровой экономикой. Одной из таких компетенций является цифровая коммуникативная компетенция. Ее преимуществом является то, что она подразумевает систему навыков, позволяющих использовать цифровые технологии для выстраивания эффективного общения в цифровой среде, делая специалиста конкурентноспособным на современном рынке труда. В контексте обсуждения профессиональной подготовки, удовлетворяющей современные требования рынка труда, использование инновационных, а именно – игровых, технологий при формировании цифровой коммуникативной компетенции становится все более актуальным и значимым. Педагогические игры предлагают уникальные возможности для формирования и развития различных компетенций, в том числе цифровой коммуникативной компетенции.

Ключевые слова: цифровизация, компетенции, цифровые компетенции, коммуникация, цифровая коммуникативная компетенция, профессиональная подготовка.



SUMMARY

The issue of professional training of experts, who meet the needs of the contemporary job market, has in recent decades become a matter of a nationwide discussion. Nowadays not only must an expert possess professional knowledge but master a number of different universal competencies driven by the digital economy. One of those competencies is digital communicative competence. Its advantage is that it implies a system of skills, which enable using digital technologies to build effective communication in the digital environment, thus making an expert competitive within the contemporary job market. The issues of using innovative techniques (namely the techniques related to game training) while building digital communicative competence are becoming more and more relevant and meaningful in the context of discussing professional training that meets modern requirements of the job market. Pedagogical games offer unique opportunities for building and developing various competencies, including digital communicative one.

Key words: digitalization, competencies, digital competencies, communication, digital communicative competence, professional training.

ЛИТЕРАТУРА

1. Bradford W. Reaching the Visual Learner: Teaching Property Through Art [Электронный ресурс]. – Indiana, 2011. – URL: https://www.researchgate.net/publication/228146305_Reaching_the_Visual_Learner_Teaching_Property_Through_Art (дата обращения: 18.05.2023).
2. Бим И. Л. Теория и практика обучения иностранным языкам: традиции и инновации: сб. ст. международ. науч.-практ. конференции памяти академика РАО И. Л. Бим. – М.: ТЕЗАУРУС, 2013. – 331 с.
3. Гальскова Н. Д., Гез Н. И. Теория обучения иностранным языкам: лингводидактика и методика: учеб. пособие для студ. лингв. ун-тов и фак. ин. яз. высш. пед. учеб. заведений. – М.: Академия, 2009. – 336 с.
4. Гребняк О. В. Особенности формирования рынка труда молодежи в обществе цифровой экономики [Электронный ресурс] // Государственная молодежная политика: нац. проекты 2019–2024 гг. в соц. развитии молодежи: матер. Всерос. науч.-практ. конференции (Москва, 20–21 апреля 2020 года). – ИСПИ ФНИСЦ РАН, 2020. – 534 с. – URL: <https://itdperspectiva.page.link/MolPol2020> (дата обращения: 01.05.2023).
5. Джурицкий А. Н. История педагогики: учеб. пособ. для студентов педвузов. – М.: ВЛАДОС, 1999. – 432 с.
6. Зайцев В. С. Игровые технологии в профессиональном образовании: учеб.-метод. пособие. – Челябинск: Изд-во «Библиотека А. Миллера», 2019. – 23 с.
7. Зимняя И. А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании: труды методологич. семинара. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. – 40 с.
8. Кауфман Н. Ю. Трансформация управления знаниями в условиях развития цифровой экономики [Электронный ресурс] // Креативная экономика. – 2018. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/transformatsiya-upravleniya-znaniyami-v-usloviyah-razvitiya-tsifrovoy-ekonomiki> (дата обращения: 03.05.2023).
9. Селевко Г. К. Энциклопедия образовательных технологий: в 2 т. – М.: НИИ школьных технологий, 2006. – Т. 1. – 816 с.
10. Токарева М. В. Цифровая компетенция или цифровая компетентность [Электронный ресурс] // Вестник Шадринского гос. пед. ун-та. – 2021. – № 4 (52). – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/tsifrovaya-kompetentsiya-ili-tsifrovaya-kompetentnost> (дата обращения: 09.05.2023).
11. Третьякова В. С., Игнатенко А. А. Коммуникативная компетентность будущего педагога: понятие, сущность и структура [Электронный ресурс] // Вестник ЮУрГПУ. – 2012. – № 1. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/kommunikativnaya-kompetentnost-buduschego-pedagoga-ponyatie-suschnost-i-struktura> (дата обращения: 10.05.2023).
12. Хутыз И. П. Лингвистическое образование и его роль в развитии общества [Электронный ресурс] // Теория и практика общественного развития. – 2015. – № 10. – С. 205–208. – URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=23817235> (дата обращения: 01.05.2023).



Л. И. Помахина, В. В. Абрахимова

УДК 37.02

ЭМПИРИЧЕСКИЙ ПОДХОД В РЕШЕНИИ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ЗАДАЧ В УСЛОВИЯХ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ

Введение. Актуальность темы статьи обусловлена экспериментированием педагогов в сфере решения педагогических задач в связи с новыми реалиями учебного процесса и внедрением дистанционных технологий, которые используются при смешанном и гибридном обучении.

Главным направлением усилий педагогов является применение эмпирического подхода, который отличается от рационалистического, и позволяет получить новый образовательный продукт для непрерывного обучения учащихся в условиях дистанционного обучения.

Происходит смена приоритетов, если традиционное обучение требовало от педагога использование личностных качеств, создание благоприятной атмосферы в образовательном пространстве, сплочение коллектива, выстраивание отношений ребенок–родитель–педагог, то дистанционное обучение меняет основные приоритеты. Век цифровых технологий требует пересмотра методов традиционной дидактики, расширения и актуализации содержательного контента:

– изменение традиционной формы классно-урочной системы на обучение в различных средах и пространствах, включая сетевое и виртуальное взаимодействие;

– переход от методической разработки урока к применению основных правил педагогического дизайна;

– в познавательной учебной деятельности смещение акцентов на проектирование, формирование индивидуальных образовательных маршрутов.

Основные требования ФГОС: создать условия для учебных исследований обучающихся, получения нового знания, его интерпретации, преобразования и применения в различных учебных ситуациях. Меняется роль учителя: из ретранслятора знаний – к проектировщику, задающему основные реперные точки индивидуальной траектории обучения.

В школах дистанционное обучение может использоваться для поддержки образования детей с ограниченными возможностями, одаренных детей с использованием интерактивных платформ, таких как Miro, Limnu, AWW, Zoom, Skype, Яндексстелемост и других. Каждый из инструментов имеет свои достоинства, Limnu больше подходит для онлайн-встреч или консультаций. AWW используется больше для бизнеса, но и в учебных целях данная платформа совместно с Google Classroom может интегрироваться в образовательный процесс. Miro как платформа для занятий с детьми оказалась наиболее удобной для проведения онлайн-занятий. Функции Miro позволяют как отслеживать этапы планирования урока, так и непосредственно взаимодействовать с учениками в процессе урока.

Дистанционное образование – это не замена традиционных форм обучения, а дополнение новыми формами и инструментами. Обучение в классе никогда не потеряет своей актуальности, как говорили классики: «ничто не заменит живого общения учителя». Дистанционное обучение изучали О. Г. Артемова, А. А. Андреев, М. В. Бекетова, А. В. Зубов, И. И. Зубова, Ю. А. Каткова, В. П. Колмогорова, О. В. Кузнецова, Н. А. Мальцева, А. В. Могилева, Т. Н. Носкова, М. М. Пьянников, Л. Н. Рулиене, В. И. Солдаткин, И. В. Суворова, В. А. Шаповалова, В. Ф. Шолохович, Д. Тиффин, М. J. Rosenberg, J. B. Williams, T. Anderson, D. R. Garrison, M. S. Knowles, D. J. Keegan, G. M. Moore, G. Kearsley и др. Каждый из ученых формулировал свое определение дистанционного обучения. Мы дадим свое обобщенное определение. Под понятием «дистанционное обучение» применимо к современным стандартам мы будем понимать специально организованный целенаправленный



процесс обучения с применением современных телекоммуникационных и информационных технологий, обеспечивающих связь обучающихся и преподавателей на расстоянии. В то же время удаленное обучение обладает огромным неиспользованным потенциалом в плане охвата студентов, независимо от их местоположения, и нового взаимодействия учеников со своими преподавателями, чтобы облегчить достижение конкретных образовательных целей. За результаты образования несут ответственность педагоги, и поэтому им необходимо уметь полноценно взаимодействовать с применяемыми цифровыми инструментами и системами.

Нами был проведен системный анализ нормативно правовых документов, связанных с применением дистанционного формата обучения и выявлено, что дистанционный формат обучения не является основной формой получения образования (ч. 2 ст. 17), Российская Федерация поддерживает реализацию образовательных программ с применением электронного обучения и дистанционных образовательных программ. В данном случае это позволит предоставить высокий уровень образования всем желающим, в том числе людям с ограниченными физическими возможностями или имеющим проблемы со здоровьем, но также это позволит повысить уровень заинтересованности у молодого поколения в изучении различных предметов посредством новых интерактивных технологий.

Достоинством традиционной модели обучения является систематичность построения обучения, четкая логика подачи учебной информации. Кроме того, оно предполагает усвоение и воспроизведение знаний за короткий промежуток времени и их применение в аналогичных ситуациях. Среди существенных недостатков этого типа обучения можно назвать его ориентированность в большей степени на память, а не на мышление. Это обучение также мало способствует развитию творческих способностей, самостоятельности, активности. Модели гибридного и смешанного обучения стали важны для процесса обучения, поскольку они позволяют не только продолжить обу-

чение в период кризиса или нестабильности, но и вывести образование на новый этап развития. Сходство этих методов заключается в том, что они оба обеспечивают и дополняют образовательный процесс с помощью информационных технологий. Однако при смешанном обучении обучающимся не разрешается посещать занятия виртуально, а преподаватель не записывает и не выкладывает лекции в Интернет. Гибридное обучение, напротив, позволяет проводить занятия онлайн, взаимодействуя с преподавателем (асинхронное обучение).

Вся педагогическая деятельность есть опыт. Интенсивно этот опыт формировался еще в эпоху Возрождения, его описал Леонардо да Винчи: «Истолкователем природы является опыт. Он не обманывает никогда; наше суждение иногда обманывается, потому что ожидает результатов, не подтвержденных опытом. Надо производить опыты, изменяя обстоятельства, пока не извлечем из них общих правил, потому что опыт доставляет истинные правила <...> Люди, занимающиеся <...> науками <...> и при этом совещающиеся не с природой, а с книгами, недостойны названия детей природы: я бы назвал их только внуками природы. Она одна учительница истинных гениев <...> Если я занимаюсь каким-нибудь предметом, я сначала произвожу опыты, а потом делаю выводы и собираю доказательства. Таков метод, которому надо следовать, изучая явления природы» [6, с. 86–87].

Эмпирический подход имеет свою структуру. Это наблюдение, изучение основных характеристик объектов или явлений, соотнесение событий и времени, последующий анализ и описание результатов на основе измерений, анкетирования, тестирования, эксперимента, моделирования. В современных условиях эмпирический подход трансформируется и приобретает качества рационализма, а именно: формирование способности мыслить логически, делать умозаключения исходя из теории, применять критическое мышление, использовать творческие идеи, вычленив их из огромного потока информации.



Для дистанционного обучения большое значение имеет педагогический дизайн урока, то есть наглядное его сопровождение, структурирование, четкий лаконичный подбор текстового контента, предвидение педагогом путей достижения целей, направленного на достижение образовательных результатов.

Для характеристики дистанционного обучения употребляется термин «интерактивность», то есть «характеристика взаимодействия и общения субъектов процесса обучения».

Для организации дистанционного обучения педагоги все чаще используют цифровые учебные материалы, инструменты и сервисы для обеспечения вариативных учебных траекторий, планируют и организуют фронтальную, групповую и индивидуальную работу обучающихся: дидактические игры, квесты, викторины, презентации, анкеты, опросы, конструкторы упражнений, тестов. Цифровая трансформация образования требует инноваций, поиска новых педагогических приемов и форм.

Инновационная творческая деятельность способствует росту мастерства педагогов, в том числе и в овладении цифровыми технологиями. На кафедре «Теория и методика профессионального образования Донского госу-

дарственного технического университета было проведено исследование в 2017 году и 2023 году (данные приводятся в таблице). Участвовало 50 педагогов факультета «Психология, педагогика и дефектология».

Таблица 1.

Данные исследований 2017 и 2023 года

	Критерии деятельности педагогов	2017	2023
1	Активно использует ИКТ	83%	97%
2	Состоит в сетевых педагогических сообществах	40 %	75%
3	Имеют свои сайты и страницы VK	10%	67%
4	Трансляция педагогического опыта в сети	50%	60%
5	Участие в дистанционных конкурсах	15%	35%

Мы видим значительный рост показателей применения цифровых технологий. Но нас заинтересовали и качественные показатели. В январе 2024 года было проведено исследова-

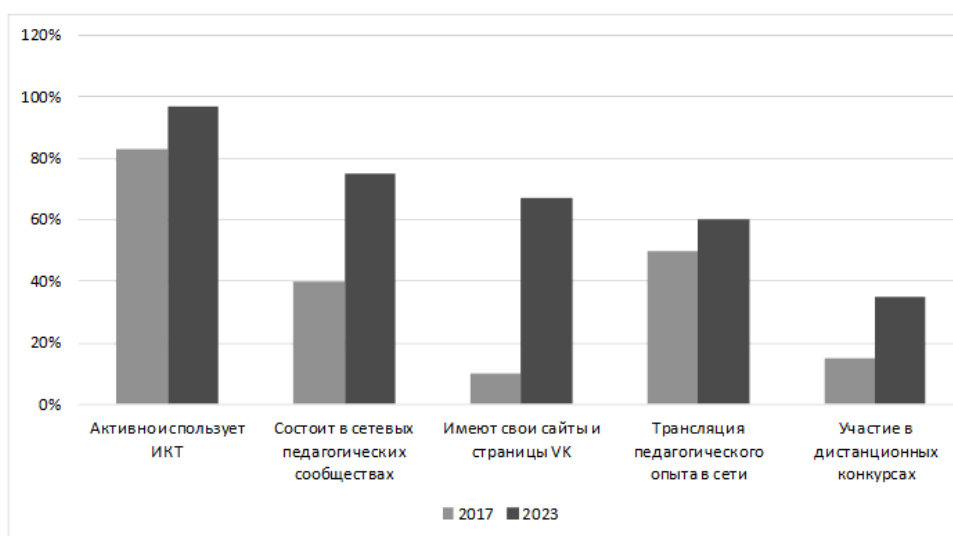


Рис. 1. Рост показателей применения цифровых технологий



Таблица 2.

Рейтинг использования цифровых инструментов

№ п/п	Цель использования цифровых инструментов	Рейтинг использования цифровых инструментов		
		Высокий уровень	Средний уровень	Низкий уровень
1	Взаимодействие между преподавателем и учениками		Сервисы экосистемы Google	
2	Презентации	Microsoft PowerPoint	Genial.ly, Удоба.org,	Canva.com
3	Интерактивные онлайн-доски	Miro.com	Padlet.com	Trello.com
4	Интерактивные рабочие листы	LeamingApps.org,	Liveworksheets.com	Wizer.me, Google Рисунок
5	Интерактивные упражнения	Joyteka.com (панель Leamis.ru),	Genial.ly	
6	Контролирующие материалы	Google Формы	Wordwall.net	Online Test Pad.com

ние, в котором приняли участие 100 учителей и педагогов дополнительного образования Октябрьского района города Ростова-на-Дону. Была поставлена задача: определить, каким цифровым инструментам педагоги отдают предпочтение. Ответы педагогов мы представим в таблице 2.

Выводы. Эмпирическая деятельность педагогов основывается на педагогическом опыте обучения и воспитания. Исследование показало, что нынешнее время требует от педагогов постоянного совершенствования своего мастерства, изобретательности, творчества, инициативности в познании и применении новых технологий. Вопрос дистанционного обучения в настоящее время привлекает все больше ученых. В этой области остается много неясного, и мы полагаем, что наша работа внесла посильный вклад в исследование дистанционного формата обучения, выявление преимуществ и недостатков.

АННОТАЦИЯ

В этой статье описывается практический опыт педагогов в решении основных педагогических задач в условиях смешанного и гиб-

ридного обучения с применением дистанционных технологий. Дистанционные технологии становятся неотъемлемой частью образовательного процесса. Данная статья посвящена исследованию различных методов и приемов эмпирического подхода. Показано, что поиск оптимальных решений педагогических задач в условиях дистанционного обучения происходит путем новаторских предложений педагогов и положительного восприятия обучающихся. В век глобальных изменений увеличивается объем информации и информационных ресурсов. Дистанционное обучение дает возможности для индивидуальной образовательной деятельности.

Ключевые слова: эмпирический подход, педагогические задачи, дистанционное обучение, смешанное обучение, гибридное обучение, интерактивные технологии, интерактивные средства, интерактивные методы, интерактивные электронные образовательные ресурсы, педагогический дизайн урока.

SUMMARY

This article describes the practical experience of teachers in solving basic pedagogical tasks



in conditions of mixed and hybrid learning using distance learning technologies. Distance learning technologies are becoming an integral part of the educational process. This article is devoted to the study of various methods and techniques of the empirical approach. It is shown that the search for optimal solutions to pedagogical problems in the context of distance learning occurs through innovative proposals from teachers and a positive perception of students. In the age of global change, the volume of information and information resources is increasing. Distance learning provides opportunities for individual educational activities.

Key words: empirical approach, pedagogical tasks, distance learning, blended learning, hybrid learning, interactive technologies, interactive tools, interactive methods, interactive electronic educational resources, pedagogical lesson design.

ЛИТЕРАТУРА

1. Артемова О. Г., Мальцева Н. А. Проблемы использования дистанционного обучения // Современные образовательные технологии и методы их внедрения в систему обучения: матер. науч.-метод. конференции. – Вязьма: ВФ ГОУ МГИУ, 2011. – 282 с.
2. Бекетова М. В., Каткова Ю. А. Использование системы дистанционного обучения MOODLE в учебном процессе: методические указания для пользователей курсов, размещенных в системе СДО MOODLE. – Самара: Издательство «Самарская академия государственного и муниципального управления», 2010.
3. Блинов В. И., Дулинов М. В., Есенина Е. Ю., Сергеев И. С. Цифровая трансформация педагогического образования // Современное педагогическое образование. – 2018. – № 4. – С. 141–144.
4. Викторова Т. С., Бармашов К. С., Мушкатова М. С. Организация самостоятельной работы студентов с использованием информационных технологий // Современные образовательные технологии и методы их внедрения в систему обучения: матер. науч.-метод. конференции. – Вязьма: ВФ ГОУ МГИУ, 2011. – 282 с.
5. Ковальчук С. П. Дистанционное обучение. – М., 2005. – 156 с.
6. Леонардо да Винчи. Микеланджело. Рафаэль. Рембрандт. – СПб.: Лио Редактор, 1995. – С. 86–87.
7. Насибуллов Р. Р. Развитие дистанционной формы обучения будущих учителей (конец XX – начало XXI вв.): монография. – Казань: Татарское Республиканское издательство «Хэтер», 2013. – 176 с.
8. Петрова Е. В. Цифровая дидактика: проектирование процесса обучения и его сопровождение [Электронный ресурс]. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/tsifrovaya-didak-tika-proektirovanie-protsesta-obucheniya-i-ego-soprovozhdenie/viewer> (дата обращения: 17.09.2021).
9. Проект Дидактической концепции цифрового профессионального образования и обучения. – М.: Перо, 2019. – 72 с.
10. Романова С. М. Система дистанционного обучения как средство информационно-коммуникационных технологий в образовательном процессе // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2013. – Т. 4. – С. 271–275.
11. Усков В. Л. Информационные технологии в образовании. – М., 2008. – 184 с.
12. Edilmar Masuhay. A Teacher's Will nor His Strategies, Guides Itself to Motivate the Learners' Desires // International Journal of Social Science Studies. – 2018. – 6 (11). – 1–8.





М. В. Ломаева

УДК 373.24

ЭЛЕКТРОННЫЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ РЕСУРСЫ В ФОРМИРОВАНИИ ФИНАНСОВОЙ ГРАМОТНОСТИ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Введение. Современный человек погружен в мир финансовых отношений (покупка, продажа), документов (договор, ипотека, кредит), платежных систем (счета, деньги, карты, ставки), финансовых понятий (инвестиция, акция, инфляция), финансовых организаций (банки, инвестиционные компании, фонды, биржи). Ежедневно люди сталкиваются со сложностями в планировании доходов и расходов, анализе услуг, оценке рисков, а также часто становятся жертвами мошенников. Причиной подобной ситуации является недостаток знаний в сфере финансов и умений применять эти знания на практике: анализировать и распределять доходы, планировать расходы и т. п. Кроме того, большое значение имеют личностные качества – бережливость, критичное отношение к рекламе, ответственность за свои поступки. Проблема финансовой грамотности актуальна не только для взрослых, но и для детей, поскольку дети имеют возможность самостоятельно распоряжаться деньгами (имеют копилки, получают деньги на карманные расходы, владеют специальными детскими картами банков, оформленными их родителями и т. п.).

Формулировка цели статьи, ее актуальность. Необходимость формирования финансовой грамотности отмечена в Федеральной образовательной программе дошкольного образования. Так, среди задач образовательной области «Социально-коммуникативное развитие» значатся «знакомить детей с элементарными экономическими понятиями, формировать первоначальные представления о финансо-

вой грамотности», «способствовать осознанию детьми материальных возможностей родителей, ограниченности материальных ресурсов» [6]. В содержание программного материала включены сведения о рекламе, назначении денег, планировании бюджета семьи и т. п. В процессе созданных педагогом игровых и проблемных ситуаций формируются представления детей о производстве и потреблении товаров и услуг, о денежных отношениях в сфере обмена товарами и услугами, о рациональном использовании материальных ресурсов и культуре потребления.

Многие дошкольные образовательные организации, понимая актуальность проблемы и считая дошкольный возраст сензитивным периодом для формирования основ финансовой грамотности, включают в образовательный процесс программы по формированию финансовой грамотности дошкольников. Примером такой программы является парциальная программа дошкольного образования для детей 5–7 лет «Экономическое воспитание дошкольников: формирование предпосылок финансовой грамотности». Программа разработана на основе федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования, а также материалов книги А. Д. Шатовой «Тропинка в экономику».

Изложение основного материала статьи. Существует немало определений финансовой грамотности. В контексте нашей статьи под финансовой грамотностью будем понимать совокупность знаний, навыков и установок в сфере финансового поведения человека, ведущих к улучшению благосостояния и повышению качества жизни [11].

Проблема формирования финансовой грамотности дошкольников является одной из обсуждаемых в теории и практике обучения. Специалистами разработаны программы, методики и учебные пособия финансового просвещения дошкольников: А. А. Смоленцевой «Введение в мир экономики, или Как мы играем в экономику», А. Д. Шатовой «Тропинка в экономику», Е. Н. Табих «Дошкольникам об экономике», Д. Годфри «Как научить ребенка обращаться с деньгами», С. М. Черкай «Обучаем детей финансовой грамотности» и др.



Однако при всем многообразии предлагаемых решений проблемы малоизученными остаются возможности электронных образовательных ресурсов (ЭОР) в формировании финансовой грамотности детей дошкольного возраста. Мы считаем, что электронные образовательные ресурсы можно и даже необходимо использовать как источник знаний в области финансов, как инструмент формирования первоначальных финансовых компетенций.

Электронные образовательные ресурсы – это учебные материалы, для воспроизведения которых используются электронные устройства. Электронные образовательные ресурсы представляют собой совокупность программных средств, информационных, технических, нормативных и методических материалов, полнотекстовых электронных изданий, размещенных на компьютерных носителях или в сети Интернет. Примерами электронных образовательных ресурсов для детей дошкольного возраста служат мобильные приложения, образовательные платформы и порталы, видеохостинги, интернет-сайты, электронные интерактивные энциклопедии и т. п.

Электронные образовательные ресурсы являются продуктом, создаваемым на основе знаний предметной области, методики обучения предмету, форм образовательной деятельности, специфики дидактических средств и средств информационно-коммуникационных технологий.

К основным требованиям, предъявляемым к электронным образовательным ресурсам, относят:

- педагогические требования (соответствие дидактическим принципам наглядности, интерактивности, практической ориентированности, доступности, научности, последовательности, модульности, вариативности; соблюдение методических требований; проверка на педагогическую целесообразность использования и эффективность применения);
- технические требования;
- эргономические требования;
- санитарно-эпидемиологические правила и нормы;
- эстетические требования.

Современные электронные образовательные ресурсы являются доступным интерактивным и эффективным дидактическим средством. К их основным преимуществам можно отнести:

- динамичность и зрелищность предъявляемого материала;
- возможность хранения большого объема информации;
- автодидактичность, т. е. самостоятельное изучение с обратной связью, использование автопроверки;
- возможность получения быстрого и наглядного ответа практически на любой вопрос ребенка.

Разделим условно электронные образовательные ресурсы по сложности их исполнения на простые, гипертекстовые, электронные, мультимедийные, сложные.

В простых ЭОР материал представляется на экране компьютера (электронные книги), а не на бумаге. Широко известен сайт Литрес, на котором в открытом доступе можно найти источники по финансовой тематике для детей. Например, в процессе чтения книги Бодо Шефер «Пес по имени Мани» на примере жизни одиннадцатилетней девочки и найденного ею пса дети получают представления об основных финансовых понятиях (деньги, инвестиции, заработная плата, вакансия, банк, работодатель и др).

Гипертекстовые ЭОР отличаются наличием ссылок на логически связанный текст или фрагменты текста. Примером гипертекстового электронного образовательного ресурса можно считать сайт Викизнание, на котором размещено множество статей, посвященных проблеме формирования финансовой грамотности. Не все дошкольники умеют читать, поэтому данный ресурс может использовать педагог для подготовки к занятиям с детьми.

Мультимедийные ЭОР – это самые эффективные продукты для образования дошкольников. Они включают тексты, иллюстрации, видео, звук и другие цифровые возможности. Примером являются электронные энциклопедии с дополненной реальностью – с помощью QR-кодов иллюстрации «оживают», а в процесс чтения включается дополнительный видеоряд.



Сложные ЭОР – интеллектуальные обучающие системы, объединяющие в себе разнообразные технологии на базе идей искусственного интеллекта, а также открытые образовательные модульные мультимедиа системы. В них используются новые образовательные инструменты: интерактив, мультимедиа, моделинг, коммуникативность, производительность.

Примером сложных электронных образовательных ресурсов является информационно-просветительский ресурс «Финансовая культура», предназначенный для широкой аудитории с разным уровнем знаний об экономике и разными финансовыми возможностями. Ресурс разработан Центральным банком Российской Федерации для формирования финансовой культуры граждан. В материалах сайта в простой форме с некоторыми допущениями и упрощениями разбираются ситуации, с которыми может столкнуться каждый, – от необходимости взять кредит и выбрать наиболее удачный вариант накопления денег до поиска оптимальной стратегии формирования будущей пенсии. Это не прямое руководство к действиям, а лишь вспомогательная информация, которую можно учитывать, чтобы не оказаться в неблагоприятной ситуации и не упустить из виду что-нибудь важное при принятии финансовых решений [9]. Важной особенностью сайта является раздел «Преподавательская», где размещены материалы для проведения занятий по финансовой грамотности с разными категориями населения, в том числе с дошкольниками. Особый интерес представляет подборка мультипликационных фильмов, в которых ярко и доступно представлены проблемные финансовые ситуации, в том числе ситуации с онлайн-мошенниками. Кроме того, педагогам предлагаются комплект методических и демонстрационных материалов, игр, книжка-раскраска и сборник задач и ребусов для детей «Путешествие в мир финансов». Отметим, что мультфильмы на финансовую тематику можно создавать вместе с детьми. Все эти и подобные материалы целесообразно использовать на занятиях и вне их.

В процессе формирования финансовой грамотности дошкольников можно пользо-

ваться бесплатными электронными приложениями, например, «Три кота. Финансы для детей». В ходе работы с приложением ребенок узнает, что такое деньги, как их зарабатывать, как копить «на мечту». С любимыми персонажами – Карамелькой, Компотом и Коржиком – дошкольник осваивает азы финансовой грамотности и предпринимательства. Веселые интерактивные задания учат ребенка пользоваться банковской картой, не попадаться на уловки мошенников, планировать расходы и доходы, достигать финансовых целей. Отдельные игровые модули посвящены культуре осознанного потребления и бережного отношения к окружающей среде. В конце игры юному пользователю предлагается создать свой первый бизнес вместе с Тремя Котами – открыть ресторан и стать предпринимателем. В ходе игры дети получают представления о семейном бюджете, учатся ставить финансовые цели и тратить деньги разумно, могут распознавать мошенников и знают, какую информацию нельзя им сообщать, имеют представления о профессиях в сфере экономики и финансов. Увлекательные задания по каждому игровому модулю позволяют закрепить изученный материал и получить грамоту, которую можно распечатать и вложить в портфолио достижений.

Применение электронных образовательных ресурсов в образовательном процессе детского сада позволяет воссоздавать реальные предметы или явления в цвете, движении, звуке и тем самым делать занятие эмоционально окрашенными, интересными, продуктивными. Например, мобильное приложение «Калькулятор валют», разработанное для детей, наглядно демонстрирует внешний вид валют разных стран, рассказывает о происхождении названия валюты, а также позволяет сравнить их значения и перевести значение одной валюты в значение другой. Подобные электронные образовательные ресурсы помогают объяснять явления и взаимосвязь между ними, показывать события в реальном времени, способствует становлению дошкольника как субъекта познавательной деятельности.

С целью формирования осознанного употребления основных финансовых понятий (деньги, покупка, товар, потребность и т. п.)



можно использовать самый популярный видеохостинг Youtube, канал «Развлечёба. Финансовая грамотность». Всем известную Яндекс станцию «Алиса» также можно рассматривать как ЭОР, с помощью которого дети узнают информацию, задавая вопросы, например: «Что такое деньги?», или проверяют правильность своих ответов.

Поскольку дети дошкольного возраста зачастую проводят время в смартфонах родителей с открытым доступом в Интернет, их нужно обучать элементарным правилам безопасного поведения. Так, навязчивая реклама или всплывающее окно часто просят подтвердить какое-либо действие. По неосторожности нажав кнопку «да», можно дать доступ в смартфон или аккаунт в социальных сетях программе-шпиону, которая без ведома владельца передаст конфиденциальную информацию злоумышленникам. Следовательно, нужно научить детей не переходить по всплывающим окнам и неизвестным ссылкам, не сообщать личную информацию незнакомым сайтам и отказываться от платных регистраций, онлайн переводов, не авторизовываться где-либо через социальные сети. Отказ от этих действий обезопасит семейный бюджет, научит разумно и осторожно относиться к всевозможным заманчивым предложениям.

Одним из важнейших аспектов формирования финансовой грамотности у дошкольников является воспитание значимых качеств личности: трудолюбие, бережливость, коммуникабельность, дисциплинированность, ответственность, целеустремленность. Достижению этой цели также помогают электронные образовательные ресурсы. Например, с помощью цифровых источников информации дети могут проследить жизненный путь успешных в финансовой сфере людей, узнать об эффективном продвижении всемирно известных брендов. Истории выдающихся бизнесменов сопровождаются анализом их деловых качеств, подчеркивается важность трудолюбия, целеустремленности, ответственности. Бережливость, терпение и настойчивость формируются у ребенка, если он копит денежные средства на осуществление мечты, достижение цели. Как и для чего можно копить день-

ги, как с ними обращаться, можно узнать из видеороликов о Смешариках «Азбука финансовой грамотности» и др. на Youtube.

Таким образом, электронные образовательные ресурсы помогают педагогу моделировать жизненные финансовые ситуации проблемного характера, в которых дети учатся принимать верные решения на основе осознания специфических понятий, причинно-следственных связей. В процессе такой деятельности воспитываются качества личности, необходимые для финансового благополучия.

Адаптированная среда электронных образовательных ресурсов позволяет детям дошкольного возраста изучать мир финансов с помощью педагога или самостоятельно в игровой форме. Преимущества электронных образовательных ресурсов и растущий интерес детей к ним способствуют появлению познавательных мотивов, а значит и качества освоения основ финансовой грамотности дошкольниками.

Организуя работу по формированию основ финансовой грамотности у детей, целесообразно определить ее текущее состояние. Для этого можно использовать материалы Н. Л. Жмакиной, Т. В. Некрасовой, А. Д. Шатовой, Г. П. Поварничиной, А. А. Смоленцевой.

Изучение уровня финансовой грамотности у детей старшего дошкольного возраста (6-7 лет) проводилось на базе детского сада № 16 «Умка» г. Карпинск. Особенности финансово-экономических представлений у детей выявлялись с помощью метода индивидуальной беседы. Дошкольникам были предложены вопросы, которые можно разделить на две группы: об основных понятиях финансово-экономической сферы и о качествах личности, которые необходимы человеку для успешной деятельности в этой сфере.

Сложным для дошкольников стал блок вопросов «Риски в мире денег», 80 % от общего количества опрошенных воспитанников не смогли ответить на вопросы: «Что такое страхование? Что может произойти с деньгами? Какую информацию нельзя раскрывать злоумышленникам?». Кроме того, наибольшие затруднения вызвали следующие вопросы:

– Что такое товар?



- Что можно сделать с любым товаром?
- Что такое цена?
- Кого можно назвать экономным человеком?
- Что означает быть бережливым?
- Кто должен трудиться? Только взрослые должны трудиться или дети тоже должны трудиться?

Достаточно легкими для детей оказались вопросы, связанные с семьей, семейным бюджетом, профессиями членов семьи, людей из ближайшего окружения. Опираясь на жизненный опыт, дети могли объяснить, зачем их семье нужны деньги, на что конкретно они тратятся. Больше всего правильных ответов дети дали на вопросы в блоке «Способы повышения семейного благосостояния» и «Семья и финансовые организации». 90 % детей, имеют целом верные представления о составляющих частях семейного бюджета, о названиях и суммах доходов некоторых членов семьи (у бабушки пенсия, у папы зарплата и премия, у брата стипендия), а также о способах получения денежных средств (бабушка ходит на почту за пенсией, а мама снимает деньги в банке).

В ходе обработки результатов выяснилось, что 30 % от общего количества респондентов имеют низкий уровень финансовой грамотности, 60 % средний уровень финансовой грамотности и 10 % от общего количества опрошенных воспитанников имеют уровень финансовой грамотности выше среднего. Таким образом, большинство опрошенных детей имеют поверхностные представления о финансовой сфере, затрудняются в обосновании своего ответа. Вместо указания существенных признаков понятия, перечисляет его компоненты, не точно характеризуют его.

С целью повышения уровня финансовой грамотности детей старшего дошкольного возраста был разработан проект, предполагающий использование электронных образовательных ресурсов.

Задачи проекта:

1. Формировать представления в области финансов и способствовать осознанному

употреблению терминов и понятий в повседневной жизни;

2. Формировать умение решать жизненные задачи с минимальными финансовыми рисками, расходами, избегать уловок мошенников;

3. Воспитывать значимые личностные качества, способствующие успешной деятельности в финансовой сфере (трудолюбие, вежливость, коммуникабельность, дисциплинированность, ответственность, целеустремленность).

Участники проекта: дети старшего дошкольного возраста (от 6 до 7 лет), педагог, родители.

Срок реализации проекта – 1 год. Проект включает 18 занятий, распределенных по темам. Всего 7 тем. Продолжительность одного занятия составляет 30 минут. Занятия разработаны с учетом задач образовательной программы детского сада, могут быть включены в ее вариативную часть и соответствуют календарно – тематическому планированию.

Проект может быть реализован педагогом на занятиях или в рамках дополнительной образовательной услуги. Материалы проекта могут использовать родители воспитанников для занятий с детьми в условиях семьи.

Источники к проекту:

1. Азбука бережливости [Электронный ресурс]. – Youtube. – URL: https://www.youtube.com/watch?v=m_qfbYaCaoE (дата обращения: 22.11.2023).

2. Галилео. Бумага [Электронный ресурс]. – Youtube. – URL: <https://www.youtube.com/watch?v=YKIWfxo2qGc> (дата обращения: 22.11.2023).

3. Как защитить детей от онлайн мошенников [Электронный ресурс]. – Финансовая культура. – URL: <https://fincult.info/article/kak-zashchitit-detey-ot-onlayn-moshennikov/> (дата обращения: 22.11.2023).

4. Мудрые сказки. Благотворительность [Электронный ресурс]. – Youtube. – URL: https://www.youtube.com/watch?v=YmRTFaF10_k (дата обращения: 22.11.2023).

5. Развлечёба. Профессии [Электронный ресурс]. – Youtube. – URL: <https://www.youtube.com/watch?v=Y9c0ef25hJo> (дата обращения: 22.11.2023).



Таблица 1.

Тематическое планирование занятий по формированию финансовой грамотности у детей старшего дошкольного возраста

№№	Название занятия	Электронный образовательный ресурс и оборудование	Планируемый результат
Тема 1. «Про труд»			
11	«Зачем люди работают?»	Youtube, канал «Развлекёба. Профессии»; Сборник задач и ребусов для детей «Путешествие в мир финансов»; Интерактивная доска	Ребенок имеет представление о профессиях и продукте их труда, оперирует понятиями «заработная плата», «биржа труда», осознано проецирует их на жизненные ситуации; проявляет интерес к экономической сфере. Испытывает чувство гордости за свой и чужой труд, понимает ценность каждого вида труда, проявляет чувство уважения к труду и трудящемуся человеку
22	«Виды труда»	Youtube, канал «Развлекёба. Профессии». Виртуальная экскурсия на завод по производству бумаги. Очки виртуальной реальности, Планшетный компьютер	Имеет представление о видах труда: «человеческий труд» и «машинный труд». Может отличить умственный труд от физического труда. Осознает важность умственного труда, имеет представление о профессиях
33	«Трудиться – всегда пригодится»	Youtube, канал «Развлекёба. Финансовая грамотность», Сборник серий №1. Мобильное приложение «Веселая ферма». Интерактивная доска, планшетный компьютер	Ребенок понимает, что деньги – это вознаграждение за труд, а труд – это объем выполненной работы. Понимает разницу между понятиями «работать» и «зарабатывать». Имеет представления о профессии «фермер», о специфике его труда и зарплате. Учитясь быть терпеливым (ожидание поспевания урожая на ферме), ценит результат своего труда (выросший овощ), радуется вознаграждению за труд (прибыли, полученной от продажи овощей)
Тема 2. «Про деньги»			
44	«Зачем человеку деньги?»	Мобильная игра «Три кота. Финансы для детей»; Youtube, канал «Развлекёба. Финансовая грамотность», Сборник серий №1; Виртуальный голосовой помощник Яндекс «Алиса»; интерактивная доска; планшетный компьютер	Ребенок оперирует понятиями «деньги», «бюджет», «потребление», знает компоненты банковской карты, алгоритм пополнения и снятия средств в банкомате, знает алгоритм совершения покупки в магазине. У ребенка формируются деловые качества личности (бережливость, целеустремленность); появляется интерес к финансово-экономической сфере жизни



Таблица 1 (продолжение).

**Тематическое планирование занятий по формированию
финансовой грамотности у детей старшего дошкольного возраста**

№№	Название занятия	Электронный образовательный ресурс и оборудование	Планируемый результат
Тема 2. «Про деньги»			
45	«Получать или зарабатывать?»	Youtube, канал «Развлечёба. Финансовая грамотность», Сборник серий №1 «Как появляются деньги в семье»; Мобильная игра «Три кота. Финансы для детей»; Электронная трудовая книжка; Интерактивная доска; планшетный компьютер	Имеет представления о семейном бюджете, источниках дохода (заработная плата, пенсия, стипендия, социальное пособие). Знает особенности различных категорий граждан: студент, пенсионер, человек с ограниченными возможностями здоровья, женщина в декретном отпуске. Имеет представление о финансовых организациях (фонд пенсионного и социального страхования РФ). Знаком с понятием «трудовая книжка» и ее функциями
56	«Азбука денег»	Youtube, канал «Развлечёба. Финансовая грамотность», Сборник серий №1. «Про деньги»; Мобильное приложение «Космический детектив: загадка семи банкнот»; Мобильное приложение «Калькулятор валют»; Интерактивная доска; планшетный компьютер	Знает историю происхождения денег. Знает название денег некоторых стран. Имеет представления о переводе одной денежной единицы в другую. Знает, что государство может напечатать столько денег, сколько у него есть золотого запаса
Тема 3. «Про покупки»			
77	«Хочу, могу, а нужно ли?»	Youtube, канал «Развлечёба. Финансовая грамотность», Сборник серий №1; Мобильное приложение «Тайна потерянной копилки»; Интерактивная доска; планшетный компьютер	Ребенок может отличить желания от потребности. Умеет анализировать свои финансы. Может принять верное решение при приобретении товара. Проявляет интерес к накопительству
88	«Где купить?»	Мобильное приложение «Фиксики. Магазин»; Мобильные приложения «Wildberries», «Ozon», «Яндекс Маркет»; Планшетный компьютер	Знает и оперирует понятием «рынок». Знает, что бывает рынок товаров, а бывает рынок услуг. Имеет представление, где можно купить интересующий его товар: рынок, ТРЦ, маркетплейс
99	«Зачем нужна реклама?»	Мобильные приложения «Авито», «2ГИС»; Интерактивная доска; планшетный компьютер	Имеет представления о рекламе. Знает виды рекламы, ее влияние на выбор человека при совершении покупок. Имеет представления о покупке и продаже в Интернете. Умеет создать рекламу о пропаже/находке домашнего животного



Таблица 1 (продолжение).
Тематическое планирование занятий по формированию
финансовой грамотности у детей старшего дошкольного возраста

№№	Название занятия	Электронный образовательный ресурс и оборудование	Планируемый результат
Тема 4. «Про расходы и доходы»			
110	«Не гонялся бы ты, Поп, за дешевизной»	Сайт Финансовая культура; мультфильм «Как не попасться мошенникам?»; Интерактивная доска; планшетный компьютер	Ребенок имеет представления о финансовых пирамидах, акциях, интернет-мошенничестве. Знает, чем опасна финансовая пирамида, какие сведения нельзя сообщать мошенникам
111	«Банк или банка?»	Youtube, канал «Развлечёба. Что будет, если... откладывать по 10 рублей каждый день»; Youtube, канал «Развлечёба. Финансовая грамотность. Как правильно копить деньги»; Мобильное приложение «СберKids»; Компьютерная игра «Тайна потерянной копилки»; Интерактивная доска; планшетный компьютер	Имеет представление о вкладах в банке. Знает, что банк может не только сохранять деньги, но и приумножать. Знает крупные банки России и их логотипы. Высказывает желание копить, сберегать, приумножать деньги. Обладает качествами: целеустремленность, бережливость
Тема 5. «Про долги»			
112	«Займом богат не будешь»	Мобильная игра «Три кота. Финансы для детей»; Планшетный компьютер	Имеет представление о займах (ипотеке и др.). Знает алгоритм совершения займа и условия его возвращения. Осознает, что займ – это расход личного и семейного бюджета. Знает, что чем дольше срок займа, тем больше денег нужно будет вернуть. Обладает качествами: пунктуальность, ответственность
113	«Хоть там, хоть здесь перехвати, а что должен – заплати»	Мобильная игра «Три кота. Финансы для детей»; Планшетный компьютер	Имеет представление о расходах семьи. Знает, что такое оплата коммунальных услуг. Может определить квитанцию для оплаты среди других извещений почтового ящика. Обладает качествами: пунктуальность, ответственность
114	«Долг платежом красен»	Мобильная игра «Три кота. Финансы для детей»; Планшетный компьютер	Имеет представления о денежном долге, условиях его возвращения и одалживания. Обладает качествами: целеустремленность, бережливость, дисциплинированность



Таблица 1 (окончание.)

**Тематическое планирование занятий по формированию
финансовой грамотности у детей старшего дошкольного возраста**

№№	Название занятия	Электронный образовательный ресурс и оборудование	Планируемый результат
Тема 6. «Про планы»			
115	«Чтобы на все хватало»	Мобильное приложение «Молеон – учет расходов, бюджет»; Планшетный компьютер	Ребенок имеет представление о структуре семейного бюджета. Знает, из чего складываются расходы и доходы семьи. Может привести пример доходов и расходов каждого члена семьи. Знает, что расходов не должно быть больше, чем доходов. Обладает качествами: целеустремленность, бережливость, дисциплинированность
116	«Планируем расходы»	Мобильное приложение «Молеон – учет расходов, бюджет»; Мобильное приложение «Финзнайка»; Планшетный компьютер	Знает, что бывают постоянные и сезонные расходы. Знает, с какой периодичностью взрослым дают отпуск на работе, за что назначается премия. Понимает, что расходы нужно планировать. Обладает качествами: целеустремленность, бережливость
Тема 7. «Про богатство»			
117	«Щедкость и жадность»	Мультфильм «Что такое благотворительность?»; Мультфильм «Мудрые сказки. Благотворительность»; Мультфильм «Щедкость»; Компьютерная игра «Утиные истории. Золото Скруджа Макдака»; Интерактивная доска; Планшетный компьютер	Имеет представление о благотворительности. Знает, кто такие благотенаты и чем они занимаются. Может судить о себе: жадный он или щедрый человек. Обладает качествами: доброта, отзывчивость, щедрость, коммуникабельность
218	«Богатый, потому что бережливый»	Мультфильм «Три кота. Закон экономии»; Мультфильм «Азбука бережливости»; Интерактивная доска; Планшетный компьютер	Имеет представление о том, что такое бережливость. Может назвать самого бережливого члена своей семьи. Может ответить на вопрос «В чем проявляется бережливость?» Обладает качествами: дисциплинированность, ответственность

6. Развлечёба. Финансовая грамотность. Как правильно копить деньги [Электронный ресурс]. – Youtube. – URL: <https://www.youtube.com/watch?v=ck4Wua-bbVY> (дата обращения: 22.11.2023).

7. Развлечёба. Финансовая грамотность. Сборник серий № 1 [Электронный ресурс]. – Youtube. – URL: <https://www.youtube.com/>

[watch?v=pPg5AdMagFg](https://www.youtube.com/watch?v=pPg5AdMagFg) (дата обращения: 22.11.2023).

8. Развлечёба. Что будет, если... откладывать по 10 рублей каждый день [Электронный ресурс]. – Youtube. – URL: <https://www.youtube.com/watch?v=MXM6s9eb47k> (дата обращения: 22.11.2023).



9. Сборник задач и ребусов для детей «Путешествие в мир финансов» [Электронный ресурс]. – Финансовая культура. – URL: <https://fincult.info/teaching/sbornik-zadach-i-rebusov-dlya-detey-puteshestvie-v-mir-finansov/> (дата обращения: 22.11.2023).

10. Три кота. Закон экономии [Электронный ресурс]. – Youtube. – URL: <https://www.youtube.com/watch?v=UrCWSBdhF8s> (дата обращения: 22.11.2023).

11. Три кота: Финансы для детей [Электронный ресурс]: мобильная игра. – URL: <https://trikota.tv/games/online/> (дата обращения: 22.11.2023).

12. Финзнайка [Электронный ресурс]: мобильное приложение. – URL: <https://fz.oc3com.com/site/abilities-kids> (дата обращения: 22.11.2023).

13. Что такое благотворительность [Электронный ресурс]. – Youtube. – URL: <https://www.youtube.com/watch?v=YS9vVuFVM44> (дата обращения: 22.11.2023).

14. Щедрость [Электронный ресурс]. – Youtube. – URL: <https://www.youtube.com/watch?v=zvxrOs4Qp18> (дата обращения: 22.11.2023).

15. Электронная трудовая книжка [Электронный ресурс]. – Социальный фонд России. – URL: <https://sfr.gov.ru/grazhdanam/etk/> (дата обращения: 22.11.2023).

Выводы. Электронные образовательные ресурсы помогают педагогу наглядно моделировать жизненные ситуации и проживать их вместе с детьми. В совместной деятельности педагога и детей устанавливаются причинно-следственные связи фактов и явлений, активизируется словарный запас детей, разъясняются незнакомые термины из области финансов. Яркие образы, динамический сюжет, проблемная подача содержания способствуют эмоциональной отзывчивости, формированию и развитию интереса к финансовой стороне жизни. Проигрывая ситуацию между собой и с помощью мобильных приложений, дети получают значимый социальный опыт, отрабатывают алгоритмы, связанные с финансовой деятельностью (мелкие бытовые сделки), осознают роль и специфику денег (за

что нужно платить, сколько нужно заплатить, можно ли найти аналогичный товар дешевле, а что вообще нельзя купить за деньги). Электронные образовательные ресурсы способствуют формированию умений решать жизненные задачи с минимальными финансовыми рисками, разумно расходовать имеющиеся средства, а также воспитанию у дошкольников ответственного поведения, бережливости, целеустремленности.

АННОТАЦИЯ

В статье дается характеристика электронных образовательных ресурсов (мобильные приложения, образовательные платформы, видеохостинг, интернет-сайты, электронные интерактивные энциклопедии и др.), которые педагог дошкольной образовательной организации может использовать в работе по приобщению дошкольников к финансовой стороне жизни. Приводится примерное тематическое планирование, перечень электронных образовательных ресурсов, оборудования и планируемых результатов в рамках проекта по формированию основ финансовой грамотности дошкольников. В статье обозначены требования к использованию электронных образовательных ресурсов, а также их преимущества по сравнению с традиционными дидактическими средствами.

Ключевые слова: дошкольники, финансовые понятия, финансовая культура, преимущества электронных образовательных ресурсов, проект.

SUMMARY

The article describes the characteristics of electronic educational resources (mobile applications, educational platforms, video hosting, Internet sites, electronic interactive encyclopedias, etc.), which a teacher of a preschool educational organization can use in introducing preschoolers to the financial side of life. An approximate thematic planning, a list of electronic educational resources, equipment and planned results within the framework of a project to form the foundations of financial literacy for preschoolers are provided. The article outlines the requirements for the use of electronic educational resources, as well as their advantages compared to traditional didactic means.



Key words: preschoolers, financial concepts, financial culture, advantages of electronic educational resources, project.

ЛИТЕРАТУРА

1. Азбука финансовой грамотности [Электронный ресурс] – Youtube. – URL: https://www.youtube.com/watch?v=STNTkXe_Nuk (дата обращения: 10.12.23).
2. Викизнание [Электронный ресурс]. – URL: <https://www.wikiznanie.ru/> (дата обращения: 10.12.23).
3. Годфри Д. Как научить ребенка обращаться с деньгами. – М.: Добрая книга, 2006. – 224 с.
4. Жмакина Н. Л., Некрасова Т. В. Исследование сформированности финансовой грамотности у детей 5-6 лет: [Электронный ресурс] // КиберЛенинка. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/issledovanie-sformirovannosti-finansovoy-gramotnosti-u-detey-5-6-let/viewer> (дата обращения: 10.12.23).
5. Поварнищина Г. П., Киселева Ю. А. Финансовая грамотность дошкольника. Программа кружка. Ресурсный и диагностический материал. – Волгоград: Учитель, 2020. – 186 с.
6. Приказ Минпросвещения России от 25 ноября 2022 г. № 1028 «Об утверждении федеральной образовательной программы дошкольного образования»: [Электронный ресурс]. – Минпросвещения России. – URL: <https://docs.edu.gov.ru/document/0e6ad380fc69dd72b6065672830540ac/> (дата обращения: 10.12.23).
7. Смоленцева А. А. Введение в мир экономики, или Как мы играем в экономику: учеб.-метод. пособие. – СПб: «Детство-Пресс», 2008. – 176 с.
8. Табих Е. Н. Дошкольникам об экономике: пособие для педагогов учреждений, обеспечивающих получение дошкольн. образ. – Минск: Высшая школа, 2007. – 48 с.
9. Финансовая культура [Электронный ресурс]. – URL: <https://fincult.info/> (дата обращения: 10.12.23).
10. Черкай С. М. Обучаем детей финансовой грамотности. – М.: Сфера, 2016. – 147 с.
11. Что такое финансовая грамотность – основы и 5 способов повышения финансовой грамотности [Электронный ресурс]. – Как зарабатывать.ру. – URL: <https://kakzarabativat.ru/finansy/finansovaya-gramotnost/> (дата обращения: 10.12.23).
12. Шатова А. Д. Тропинка в экономику: программа: метод. рекоменд.: конспекты занятий с детьми 5-7 лет. – М.: Вентана-Граф, 2015. – 176 с.
13. Шефер Б. Пес по имени Мани [Электронный ресурс]. – Литрес. – URL: <https://www.litres.ru/book/bodo-shefer/pes-po-imeni-mani-22649364/> (дата обращения: 10.12.23).
14. Экономическое воспитание дошкольников: формирование предпосылок финансовой грамотности: примерная парциальная образовательная программа дошкольного образования для детей 5–7 лет [Электронный ресурс] // Финансовая культура. – URL: <https://fincult.info/upload/iblock/2c4/2c4d6c18363046e09c6561814284b7da.pdf> (дата обращения: 10.12.23).



В. А. Варламова, С. А. Слепцова

УДК 378

АНАЛИЗ РЕЗУЛЬТАТИВНОСТИ ПРОВЕДЕНИЯ ОНЛАЙН- ОБУЧЕНИЯ НА КАЧЕСТВО ОБРАЗОВАНИЯ

Введение. В современном мире онлайн-обучение стало неотъемлемой и важной частью образования. Эпоха цифровых технологий и доступ к интернету привели к революции в области образования, предоставив обучающимся возможность обрести знания и навыки с новой, ранее недоступной степенью гиб-



кости и удобства. Этот сдвиг в парадигме оказывает глубокое воздействие на способы, которыми люди учатся и учат других.

«Подготовка молодого поколения к созданию новых ценностей в условиях технологически насыщенной непрерывно и динамически развивающейся цифровой среды требует новых решений от системы образования в целом, и педагогического – в особенности. Педагогическое образование играет особую роль для успешного развития государства, интеллектуализации общества, воспроизводства квалифицированных кадров, соответствия вызовам времени. Одним из таких вызовов является цифровизация. Ее влияние делает педагогическое образование более технологичным, гибким, открытым, мобильным. Оно адаптируется под изменяющуюся цифровую среду, которая в свою очередь, является составной частью цифровой экосистемы педагогического образования» [3].

Формулировка цели статьи, ее актуальность. Цель данной статьи – проанализировать результат проведения онлайн-обучения, обобщить на основе подходов ученых, профессоров вуза сведения о реализации индивидуальной образовательной траектории, что является особенностью при организации данного формата обучения.

Изложение основного материала статьи. Рассмотрим историю становления онлайн-образования, которая включает в себя значительные изменения и инновации:

1. Онлайн-образование в России начало зарождаться примерно с 2000-х годов, когда зарубежные университеты стали повсеместно использовать этот новый вид обучения.

2. В 2010–2020 годах были созданы первые онлайн-платформы, такие как «Интеллектуальная школа» и «Лекториум», а также были внедрены системы управления курсами (LMS) в университетах. «Онлайн-образование нашло широкую поддержку Правительства РФ. В 2016 году Министерство науки и высшего образования Российской Федерации разработало Федеральный проект «Цифровая образовательная среда» сроком до 2025 года» [4].

3. В 2020 году пандемия COVID-19 усилила необходимость онлайн-образования. Множество учебных заведений перешли полностью на дистанционное обучение, а онлайн-платформы продолжили развиваться. Можно сказать, что с 2020 года онлайн-обучение стало полноценной частью современного образования.

Профессор Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена (РГПУ) Елена Зотиковна Власова считает, что «Тренд на цифровизацию педагогического образования, который идет уже несколько лет, а в условиях пандемии стал актуальным как никогда. Это отражается на всей системе образования. В этой связи проведенные исследования показывают, что работа педагогических университетов в новых условиях способствовала ускорению темпов перевода образовательного процесса в совершенно иное русло – русло цифровизации образовательного процесса. Первоначально возникший хаос выступил в качестве созидющего и организующего начала, конструктивного механизма эволюции системы педагогического образования. Он запустил механизмы развития педагогических университетов в направлении ускоренной цифровизации за счет внутренних резервов. Преподаватели, управленцы от образования стремятся научиться организации и осуществлению digital-образования, разработке принципиально иной образовательной стратегии, построению работы в команде с упором на цифровизацию» [3].

Исходя из высказывания, можем смело утверждать о том что, важную роль в онлайн-обучении играет, безусловно, использование педагогами образовательных платформ. Созданное пространство, где участвуют студенты и преподаватели, создает в себе комплекс знания, умения и владения различными инструментами, контентом и ресурсами для построения стратегии обучения. Используемые сервисы и ресурсы предоставляют доступ к обучающим онлайн-курсам, материалам, новым передовым технологиям, которые существуют по настоящее время.

Таким образом, проведение онлайн-обучения является востребованным и актуаль-



ным, имеет перспективу развития качества образования среди пользователей всех отраслей наук, пользуется большим спросом в условиях цифровой трансформации образования. Мы, безусловно, соглашаемся с вышеуказанными подходами уважаемых профессоров-педагогов. Поскольку обеспечение открытого доступа к обучающим материалам, предоставление возможности организации онлайн-обучения в удобном для них формате является прорывом и совершенствованием гибкости обучения, привлекательными для студентов. С точки зрения экономической целесообразности также затрагивает на мотивацию студентов, к примеру, могут параллельно успевать обучаться в других онлайн-курсах, получить образование по другой специальности зачастую доступно по более низким ценам, чем в других учебных заведениях.

Следует отметить, что онлайн-образование имеет значительное воздействие на формирование личностного потенциала обучающихся, стимулируя процесс его самовыражения и саморазвития. Это особенно заметно в рамках индивидуальной образовательной траектории обучения, которое подстраивается под уникальные особенности каждого обучающегося. Этот формат образования создает благоприятные условия для обучающихся, где они могут лучше понимать свои учебные склонности и предпочтения, что в свою очередь способствует более полному раскрытию их потенциала.

Отметим, что в рамках Доктрины образования в РФ индивидуализацию образования считают персональным образовательным результатом и персональным продуктом. Подчеркивается в данной доктрине образования, что в РФ осуществляется переход ориентирования результата обучения на стандартный к развитию потенциала каждого обучающегося [2].

Индивидуальный подход, основанный на уникальных потребностях каждого студента, имеет важное значение при реализации онлайн-обучения. Когда учебные материалы и методы адаптированы к индивидуальным уровням знаний и предпочтениям, это способствует более эффективному и увлекательному процессу обучения. Индивидуальный подход спо-

собен повысить мотивацию студентов и улучшить их успеваемость, поскольку обучение становится более приспособленным к их уровню знаний и предпочтениям в образовательном процессе.

Отметим, все больше становится школ, вузов, которые адаптируют данную траекторию обучения, в выборе дисциплин по своей способности и склонности обучающихся. В связи с этим нам представляется анализировать результат влияния процесса онлайн-обучения на качество образования.

Важность роли персонализации для российского образования мы можем рассмотреть на примере форсайт-исследования ««Образование – 2030» агентства стратегических инициатив при Правительстве РФ указывает на персонализацию образования в контексте «университета для одного», который будет реализован посредством сервисов для создания индивидуальных образовательных траекторий, а в долгосрочной перспективе индивидуальная траектория развития человека трансформируется в непрерывную траекторию по типу конструктора, реализующего принцип «собери себя сам»» [5].

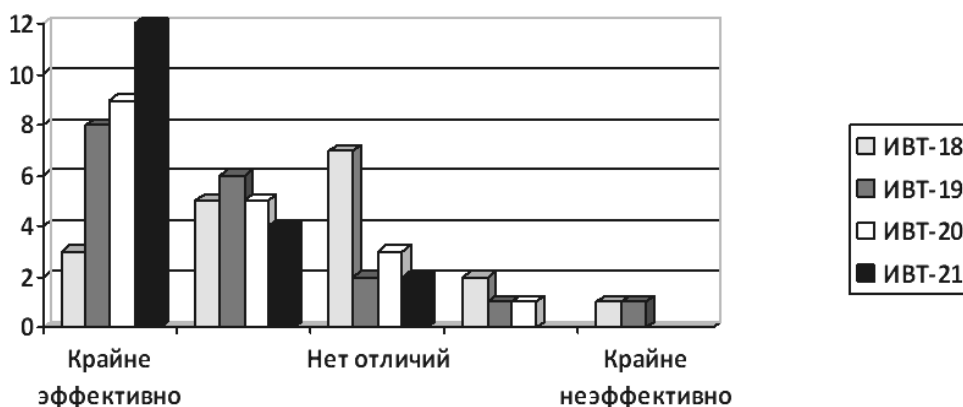
В связи с этим, начиная с 2019 года кафедра информатики и вычислительной техники Педагогического института Северо-Восточного федерального университета им. М. К. Аммосова (СВФУ) активно начала использовать дистанционную образовательную технологию и современные информационные технологии, применять больше методов для персонализации обучения, к примеру, дифференцированные задания, которые позволяют выбирать студентам материалы и задания в соответствии с их интересами и уровнем подготовки и освоения, вплоть до выбора дисциплин в рамках индивидуальной образовательной траектории, в частности группы бакалавров Б-ИВТ-21.

Профессором Е. А. Барахановой было установлено, что «актуализация исследуемой проблемы обусловлена как объективными причинами, так и необходимостью дальнейшего развития сетевого обучения, способствующих эффективной подготовке конкурентоспособных специалистов [1].



Диаграмма 1.

Результаты опроса студентов Педагогического института СВФУ



Мы согласны с тем, что установлено: эффективным методом является адаптивное обучение, использующее алгоритмы для определения наилучшего темпа и подхода к обучению для каждого отдельного студента. Важной частью персонализированного обучения является также обратная связь и оценка, помогающие студентам лучше понять свои успехи и улучшить свои знания в определенных областях.

Нами было проведено анализ-наблюдение, направленное для оценивания влияния онлайн-обучения на уровень освоения образовательного процесса. Для этого были собраны данные из опроса, который был заполнен 72 студентами из четырех бакалаврских групп (Б-ИВТ-18, Б-ИВТ-19, Б-ИВТ-20, Б-ИВТ-21), принимавших участие в дистанционном обучении в период пандемии COVID-19. Этот опрос позволил нам более глубоко понять, как переход к онлайн-формату повлиял на их учебный процесс, и выявить различия в восприятии обучения между разными группами студентов. Основываясь на этой информации, мы стремились определить, насколько результативным оказалось персонализированное онлайн-образование в контексте поддержания качества обучения.

Опрос был проведен в виде анкеты с открытыми и закрытыми типами вопросов в среде кафедры «Информатика и вычислительная техника» Педагогического института СВФУ. Всего вопросов было 40, что позволило получить более полную картину и глубокий ана-

лиз мнений и взглядов респондентов. Анкета включала в себя широкий спектр вопросов, начиная от оценки удобства использования онлайн-платформ до мнений о качестве контента и вовлеченности участников в процессе обучения. Уникальность анкеты заключалась в балансе между открытыми вопросами, позволяющими выразить индивидуальное мнение, и закрытыми вопросами, позволяющими собрать количественные данные для более глубокого анализа.

Результаты опроса представлены ниже в 1 диаграмме, обеспечивающей удобное визуальное восприятие данных и лучшее понимание полученных результатов.

Диаграмма предоставляет четкое визуальное представление об отношении респондентов к онлайн-обучению. Большинство положительных отзывов свидетельствуют о потенциале этой педагогической модели. Однако необходимо учитывать индивидуальные потребности и особенности, обучающихся для более эффективной персонализации образовательного процесса.

Выводы. В результате внимательного анализа ответов респондентов по анкетированию было выявлено, что подавляющее большинство опрошенных высоко оценили эффективность онлайн-обучения в цифровой среде. Заметно, что наибольшее количество положительных отзывов было оставлено участниками из группы ИВТ-21, прошедших дистанционное обучение в более поздние сроки, чем осталь-



ные группы, и как прошедшие ИОТ дисциплины. Этот факт предоставляет нам интересную перспективу на возможное влияние временных параметров и прогрессивности в опыте обучения на восприятие эффективности онлайн-образования. Следовательно, можно предположить, что наряду с технологическими инструментами, внедрение персонализации в образовательный процесс в формате онлайн-обучения сыграло важную роль в достижении высоких результатов и положительного восприятия данной педагогической модели.

АННОТАЦИЯ

В статье подробно описан анализ результативности использования онлайн-обучения для студентов Педагогического института Северо-Восточного федерального университета им. М. К. Аммосова (СВФУ). Приведены цитирования профессоров вуза СВФУ и Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена (РГПУ) об оценке воздействия онлайн-формата при проведении учебных занятий на уровень усвоения материала, о появлении мотивации у студентов, и общее качество образования в условиях реализации дистанционной образовательной технологии (ДОТ). Затронуто историческое развитие дистанционного образования в РФ. Раскрыты новые направления образовательного процесса, с которыми сталкиваются педагоги и обучающиеся, в результате которого объясняется необходимостью внедрения персонализированного обучения. Проведено наблюдение и анализ данных, полученных после опроса студентов по результативности использования онлайн-сервисов и новых технологий образования. Обосновывается результативность проведения онлайн-обучения на качество обучения студентов педагогического направления.

Ключевые слова: онлайн-обучение, дистанционная образовательная технология, образовательные платформы, индивидуализация, персонализированное обучение, индивидуальная образовательная траектория.

SUMMARY

The article describes in detail an analysis of the effectiveness of using online learning for students of the NEFU Pedagogical Institute. Quotations from NEFU and RGPU university profes-

sors are given on assessing the impact of the online format during training sessions on the level of learning the material, on the emergence of motivation among students, and the overall quality of education in the context of the implementation of DET. The historical development of distance education in the Russian Federation is touched upon. New directions of the educational process that teachers and students face are revealed, as a result of which the need to introduce personalized learning is explained. Observation and analysis of survey data from students on the effectiveness of using online services and new educational technologies was carried out. The effectiveness of online training on the quality of teaching of pedagogical students is substantiated.

Key words: Online learning, distance educational technology, educational platforms, individualization, personalized learning, individual educational trajectory.

ЛИТЕРАТУРА

1. Барахсанова Е. А., Готовцева О. Г., Сметанина Т. А. Сетевое электронное обучение как актуальная форма подготовки студентов к будущей профессиональной деятельности // Образовательный вестник Сознание. – 2021. – Т. 23. – № 8. – С. 4–10.
2. Варламова В. А. Индивидуализация и персонализация в современном образовании // Проблемы современного педагогического образования. – 2020. – № 68-2. – С. 50–53.
3. Власова Е. З. От цифровой среды к цифровой экосистеме педагогического образования // Известия Балтийской государственной академии рыбопромыслового флота: психолого-педагогические науки. – 2021. – № 4 (58). – С. 7–11.
4. Лавриненко И. Ю. Перспективы использования LMS в рамках современного высшего образования // Концепт. – 2023. – № 1. – С. 17–35.
5. Прохорова М. П., Шкунова А. А., Гуреева Е. П. Средства персонализации образовательного процесса в рамках электронных курсов // Проблемы современного педагогического образования. – 2021. – № 71-3. – С. 183–187.



О. В. Орлова

УДК 796 06

КОРРЕКЦИЯ ФИЗИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ СТУДЕНТОВ ПЕРВОКУРСНИКОВ ВУЗА СРЕДСТВАМИ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ

Введение. Нынешний век – это век электроники. Появилось много способов выполнять действия, не выходя их дома, не вставая со стула: записаться к врачу, купить любой товар, пообщаться с друзьями и родными. Вследствие этого мышцы слабеют и даже могут атрофироваться. С течением времени происходит изменения во всех отделах организма.

Студенческие годы включают в себя очень узкие границы 17–25 лет. В этот период физическое развитие еще не завершено, меняется длина и масса тела, объем мышечной массы тела.

Организм молодого человека способен приспосабливаться к условиям окружающей среды. Но даже незначительные отклонения в организме, ведущие к нарушению состояния здоровья, могут сказаться на освоении учебного материала [1].

Корректировать физическое развитие можно с помощью оздоровительных, общеукрепляющих и развивающих физических упражнений, которые оказывают положительное воздействие на опорно-двигательный аппарат и устраняют функциональную недостаточность [2].

Цель исследования – выявить влияние нового комплекса упражнений в тренажерном зале на коррекцию физического развития студентов первокурсников Санкт-Петербургского гуманитарного университета профсоюзов (СПбГУП).

Современные реалии в виде пандемии, появление технических новинок приводят к гиподинамии человека. Особенно остро эта проблема наблюдается у нынешнего молодого поколения.

Поэтому проблема ухудшения показателей физического развития нашей молодежи и состояние здоровья сегодня как никогда актуальна.

В данной статье приводятся показатели физического развития юношей – выпускников СПбГУП в начале и конце учебного года. Среди студентов в возрасте 18–19 лет были созданы две группы: экспериментальная (n=42) и контрольная (n=42), что составляет 47 % от общего количества студентов основной медицинской группы.

Проанализировав опыт специалистов в области физического воспитания высшей школы, нами был разработан новый комплекс упражнений для занятий в тренажерном зале в рамках действующей программы по физической культуре. Новизна комплекса упражнений заключалась в том, что тренировки проводились по четырехнедельному циклу [3; 4].

Занятия в экспериментальной группе проводились в тренажерном зале и включали в себя упражнения аэробного и анаэробного характера: аэробные упражнения – это бег на беговой дорожке, упражнения на гребном концепте, упражнения на велотренажере, анаэробные упражнения – это все статические упражнения на силовых тренажерах. Занятия в контрольной группе проводились по стандартной вузовской программе физического воспитания.

Среди студентов двух групп, принимающих участие в исследовании, было проведено анкетирование, целью которого было выявить желание заниматься по экспериментальной программе.

Организация исследования и методы. В начале учебного года была сформирована группа первокурсников – юношей (n=42), высказавших желание заниматься по экспериментальной программе в тренажерном зале. В первом семестре учебная нагрузка составляла 58 часов, во втором семестре – 64 часа. В начале эксперимента студенты изучали технику выполнения упражнений на различных тренажерах, их устройство.

1 тренировка – подготовительная часть – 12–15 минут на беговой дорожке – 5 минут



Таблица 1.

Четырехнедельный цикл учебно-тренировочного процесса

№ недели	Количество упражнений	Количество подходов	Количество раз	Вес в % от max
1 неделя	3	3	10	70–75 %
2 неделя	3	3	20	45–55 %
3 неделя	3	3	5	85–90 %
4 неделя (восстановление)	3	3	10	25–35 %

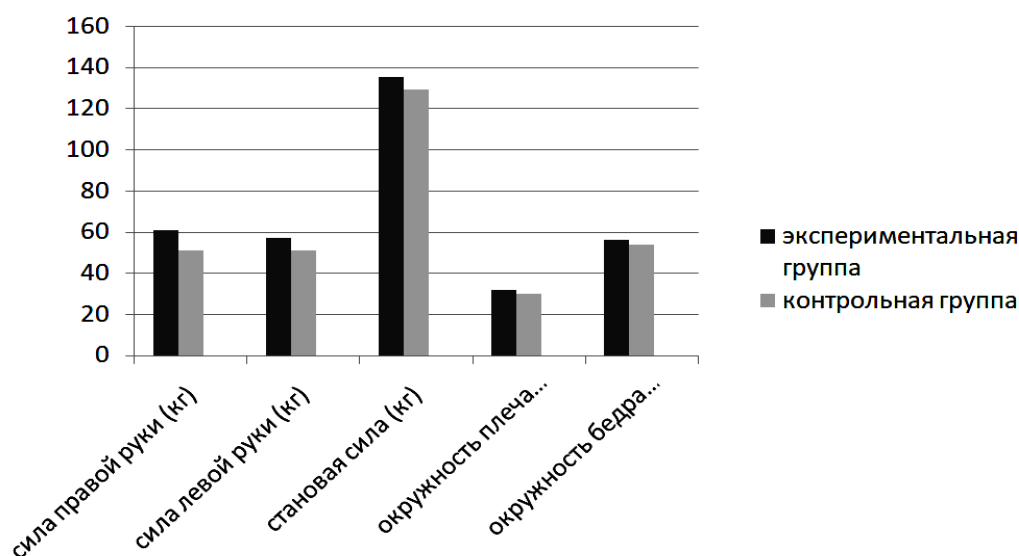


Рис. 1. Показатели физического развития студентов – выпускников

ходьба, 10 минут равномерный бег или концепт, или велотренажер. Основная часть – 65 минут – упражнения на развитие грудных мышц, трицепса, мышц плечевого пояса. Заключительная часть – 10 минут – «стретчинг».

2 тренировка – подготовительная часть – 12–15 минут – ходьба и равномерный бег или концепт, или велотренажер. Основная часть – 65 минут – упражнения на мышцы спины, брюшного пресса, бицепса, мышц ног. Заключительная часть – 10 минут – «стретчинг».

Каждый новый цикл начинается с увеличения веса на 10 % по отношению к первой недели предыдущего цикла [3].

Занятия в контрольной группе (n = 42) проводились по традиционной программе вуза: легкая атлетика, О.Ф.П. (общефизическая подготовка), волейбол, баскетбол.

Показатели физического развития измерялись в начале года (сентябрь) и в конце (май) с применением антропометрических измерений: длина тела измерялась с помощью ростомера, масса тела – с помощью откалиброванных весов, жизненная емкость легких – с помощью спирометрии, сила правой и левой руки – с помощью динамометра, становая сила – с помощью динамометра, который состоит из опорной площадки и прикрепленной к ней тяговой рукояти с тензозлементом, окружность плеча и бедра – с помощью мягкой сантиметровой ленты. Также в исследовании была включена диагностика по методу Л. Г. Апанасенко суммарного балла здоровья [4].

В своем методе Л. Г. Апанасенко пользуется простейшими показателями, которые указывают на прямые связи с показателями уров-



ня здоровья, это – измерение длины тела, массы тела, частота сердечных сокращений (ЧСС) в покое, артериальное давление (АД), проба Мартина (измерение восстановления ЧСС после физической нагрузки).

По оценке многих специалистов, таких как Р. М. Баевского, Л. Х. Гаркави и многих других, методика Г. Л. Апанасенко по определению уровня здоровья человека имеет наибольший диагностический эффект [5; 6].

Результаты исследования и их обсуждение. По итогам исследования в экспериментальной группе замечен значительный рост некоторых показателей по отношению к контрольной группе, которые представлены на рис. 1.

Выводы. Значительный прирост в экспериментальной группе по отношению к контрольной группе отмечается в показателях: сила правой руки – на 10,06 кг, левой руки – на 5,83 кг, становая сила – на 6,50 кг, незначительный: окружность плеча – на 1,86 см, окружность бедра – на 2,35 см, ЧСС в покое – на 2,23 уд/мин, суммарный балл естественного здоровья по методу Л. Г. Апанасенко имел прирост на 0,35.

Данное исследование показало, что прирост в показателях физического развития по многим факторам зависит от грамотного построения тренировочного процесса, за счет чего эти показатели могут поддаваться коррекции.

АННОТАЦИЯ

На сегодняшний день технический прогресс все больше захватывает современное общество. Именно современная молодежь становится заложником новомодных гаджетов, которые избавляют нас от любой физической активности. Почти все действия можно делать дистанционно, не выходя из дома и даже не вставая с дивана.

Многие специалисты отмечают, что показатели состояния здоровья студента ухудшаются в процессе обучения от момента поступления к моменту выпуска из учебного заведения. Поэтому проблему ухудшения показателей физического развития нашей молодежи надо решать незамедлительно.

Ключевые слова: физическое развитие, аэробные и анаэробные упражнения, беговая дорожка, гребной концепт, жизненная емкость легких, морфофункциональное состояние.

SUMMARY

Today, technological progress is increasingly taking over modern society. It is the modern youth who becomes hostage to newfangled gadgets that relieve us of any physical activity. Almost all actions can be done remotely, without leaving home or even getting up from the couch. Many experts note that the student's health indicators deteriorate during the learning process from the moment of admission to the moment of graduation from an educational institution. Therefore, the problem of deterioration of physical development indicators of our youth must be solved immediately.

Key words: physical development, aerobic and anaerobic exercises, treadmill, rowing concept, vital lung capacity, morphofunctional state.

ЛИТЕРАТУРА

1. Гнатюк Т. Н. Особенности физического развития юношей-первокурсников // Физическое воспитание студентов. – 2011. – № 1. – С. 37–39.
2. Меньшикова О. М. Коррекция недостатков физического развития студентов средствами физической культуры [Электронный ресурс] // Спорт в школе и здоровье детей. – 2010. – URL: <https://urok.1sept.ru/articles/584065> (дата обращения 25.11.2023).
3. Менжин Ю. В. Оздоровительная гимнастика: теория и методика: учебник для вузов физической культуры. – Ростов н/Д.: Феникс, 2002. – 384 с.
4. Хоули Эдвард Т., Френсис Б. Дон. Оздоровительный фитнес. – К.: Олимпийська література, 2000. – 367 с.
5. Апанасенко Г. Л. Эволюция биоэнергетики и здоровья человека. – СПб.: Петрополис, 1992. – 137 с.
6. Баевский Р. М. Прогнозирование состояния на грани нормы и патологии. – М.: Медицина, 1979. – 298 с.



7. Апанасенко Г. Л. О возможности количественной оценки уровня здоровья человека // Гигиена и санитария. – 1985. – № 6. – С. 55–58.

8. Коромыслов А. В. Значение стандартов физического развития в оценке и повышении эффективности физического воспитания студентов вузов: автореф. дисс. ... канд. мед. наук. – М., 2013. – 24 с.



О. А. Рудакова

УДК 377.015.324; 159.9

ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ АКМЕОЛОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ У БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ

Введение. Актуальность темы исследования связана с развитием акмеологии как науки, образовавшейся на стыке двух научных направлений, таких как педагогика и психология. Центральным звеном исследований акмеологии является целостное развитие и формирование личности во всех сферах жизнедеятельности. Акмеология направлена на поиск эффективных средств по совершенствованию и формированию способностей человека не только эффективно осуществлять свою профессиональную деятельность, но и жить полноценной жизнью, динамично саморазвиваясь [1]. Несомненно, проблема развития личности будущих специалистов является острой в системе подготовки молодых кадров, а вопрос формирования акмеологической культуры личности остается открытым, хотя имеет конкретный запрос современного общества.

На сегодняшний день окружающее нас социальное пространство характеризуется высокой скоростью изменений и неопределенностью, отсутствием перспективных стратегий и планирования. В связи с этим успешная деятельность, в том числе профессиональная, зависит от наличия у будущих специалистов необходимых знаний, умений и навыков, направленности на акме-ориентированное саморазвитие и творчество, а также способности быстро адаптироваться к различным социальным изменениям.

Акмеология – это наука о саморазвитии личности, ее достижениях и пиках развития на всех направлениях жизнедеятельности. В связи с этим формирование акмеологической культуры у будущих специалистов играет важную роль в их профессиональной подготовке и дальнейшей успешной карьере [2]. Высокий уровень акмеологической культуры позволяет будущим специалистам осмысливать процесс саморазвития как жизненную ценность, создавать условия для совершенствования и самореализации в ходе жизнедеятельности, познавать, актуализировать, творчески проявлять свою индивидуальность. Развитие акмеологической культуры как личностного качества приводит к постановке новых задач, открывающих возможности для новых жизненных выборов личности, для новых шагов к достижению акме [6]. Для решения данной проблемы необходимо разработать методику, которая бы учитывала особенности обучения и развития каждого обучающегося, а также способствовала раскрытию их личностного потенциала.

Феномен «Акмеологическая культура» в рамках психолого-педагогических исследований начали широко применять уже достаточно давно, что нашло отражение в работах таких ученых, как В. Ф. Варуков, О. Г. Коломиец, Н. Э. Верчук, В. И. Деркач, Е. П. Кондратьева, П. Н. Кудельникова, Е. А. Сулова и др. При этом на сегодняшний день не проводится систематические исследования акмеологической культуры личности как целостного феномена [6]. Основоположниками акмеологического подхода к становлению и развитию лич-



ности принято считать таких ученых, как А. А. Деркач, Е. К. Елманова, Е. А. Климов, Н. В. Кузьмина, В. Г. Маралов, Л. А. Петровская и В. И. Слободчикова. Ученые в своих трудах разрабатывали основные положения и принципы акмеологического подхода, создали и апробировали методы и технологии акмеологического развития личности. Также в разработке и применении акмеологического подхода к развитию личности принимали участие и другие российские ученые, в том числе Н. А. Аминов, Л. М. Митина, И. А. Зимняя, А. К. Маркова, А. Ю. Пряжников, В. А. Крутецкий, В. А. Петровский и А. В. Петровский.

А рамках психолого-педагогического знания развитие личности как субъекта жизненного пути активно изучали такие ученые, как Б. Г. Ананьев, К. А. Абульханова, С. Л. Рубинштейн, А. В. Брушлинский, В. А. Сластёнин и др. Вопрос самоактуализации личности раскрыт в рамках гуманистической парадигмы: А. Маслоу, К. Роджерс, Э. Фром и др. Проблема самореализации личности представлена в работах Э. В. Галажинского, Л. А. Коростылева и Д. А. Леонтьева. Вопросами развития способностей к самоосуществлению индивидуальности, поиску и обретению смыслов жизни, к выполнению роли духовного субъекта культуры принимающего ответственность за свой выбор и свободу [6] занимались такие ученые, как А. Г. Асмолова, О. С. Гребенюк, Б. С. Братусь, В. В. Серикова и Е. В. Бондаревская.

В связи с тем, что акмеологическая культура – это сложное и многогранное понятие, которое имеет глубокие корни в философии, психологии, социологии и педагогике. Этот термин объединяет в себе различные аспекты развития личности, ее самореализацию и достижение высших жизненных целей.

Целью данной статьи является теоретическое обоснование особенностей формирования акмеологической культуры у будущих специалистов.

Изложение основного материала статьи. Акмеологическая культура – это феномен, который включает в себя систему ценностей, установок, знаний и навыков, направленных на развитие профессионального и личностного

потенциала по достижению оптимальных результатов в различных сферах жизни. Так, основополагающими понятиями акмеологической культуры являются такие компоненты, как саморазвитие, самоопределение, самореализация, ценностно-смысловые ориентации и самоорганизация. Данные компоненты предполагают наличие постоянного стремления к самосовершенствованию личности, осознание выбора собственного пути развития и ответственность за его реализацию, достижение личностно-профессиональных целей, а также способность к самостоятельной организации своей жизнедеятельности [5].

Основными составляющими акмеологической культуры являются:

1. Самоопределение – это способность личности осознанно определять свои цели, задачи и жизненные приоритеты, через гармонизацию внутренних установок и внешних их проявлений, что способствует ее саморазвитию [4].

2. Ценностное отношение к себе – это уважительное отношение к собственной личности, ее достоинствам и недостаткам, т. е. это способность дать истинную оценку собственных уникальных качеств с тенденцией на их развитие с признанием своей ценности как личности [3].

3. Способность к саморазвитию – это осознанная возможность личности развивать свои способности, приобретать новые знания и навыки, постоянно совершенствуя себя как личность и как профессионала [1].

4. Осознанное использование своих возможностей – это потребность в исследовании своих личностных качеств и профессиональных возможностей в различных сферах жизнедеятельности, другим словами, это стремление к реализации собственного потенциала личности, выбирая такие пути, которые будут соответствовать ее целям и задачам [5].

5. Саморегуляция и самоконтроль – это способность контролировать собственные эмоции, поступки и реакции, обладать высоким уровнем самодисциплины и ответственности перед собой и окружающими [6].

6. Коммуникация – это способность эффективно общаться, находить общий язык с



Таблица 1.

**Основные направления формирования акмеологической культуры
у будущих специалистов**

Название направления	Цели	Методы	Основное содержание
Осознанность	Осознание обучающимися своей цели и мотивации к достижению успеха	Тренинги направленные на развитие самосознания, самооценки и саморефлексии	Обучающиеся должны понимать свои сильные и слабые стороны и уметь использовать их в профессиональной деятельности, а также быть готовыми к постоянному развитию и самосовершенствованию
Самообразование	Формирование у обучающихся навыков самообразования	Мероприятия по информационной грамотности, работе с различными источниками информации, тренинги на развитие критического мышления	Обучающиеся должны уметь самостоятельно искать информацию, анализировать ее, выделять основные аспекты и применять полученные знания на практике и иметь навык прогнозирования
Саморегуляция	Формирование у обучающихся навыков саморегуляции и контроля	Мероприятия по формированию личностной ответственности, самодисциплины и саморегуляции	Обучающийся должен уметь управлять своим временем, эмоциям и, стрессом, а также принимать решения и отвечать за свои поступки
Коммуникация	Формирование у обучающихся навыков эффективной коммуникации и работы в коллективе	Мероприятия по формированию коммуникативных навыков, конструктивной критики и работе в группах и коллективах	Обучающийся должен уметь эффективно общаться, находить общий язык со сверстниками и ППС, решать конфликты и работать в команде

коллегами, решать конфликты и работать в команде, что играет важную роль в профессиональном успехе [2].

Важной составляющей акмеологической культуры является осознанность собственных жизненных ценностей и приоритетов. Человек, обладающий акмеологической культурой, способен четко определить, что для него действительно важно, и стремиться к достижению этих ценностей. Он умеет выстраивать свою жизнь в соответствии с собственными убеждениями и принципами, что позволяет ему быть уверенным и целеустремленным.

Так, акмеологическая культура способствует обретению гармонии между внутренним миром человека и внешними условиями его жизни, а также позволяет эффективно реализо-

вывать свои способности и потенциал. Развитие акмеологической культуры является важным аспектом личностного роста и успешной адаптации в социо-культурном пространстве.

Другой важной составляющей акмеологической культуры является умение управлять своими ресурсами – как внутренними (эмоциональными, интеллектуальными, духовными), так и внешними (временем, материальным миром). Личность, развивающая акмеологическую культуру, осознает свои сильные и слабые стороны, умеет эффективно использовать свои ресурсы и стремиться к достижению оптимальных результатов в своей деятельности.

В связи с этим можно определить направления по формированию акмеологической культуры у будущих специалистов, которые представлены в таблице 1.



Таблица 2.

Этапы формирования акмеологической культуры будущих специалистов

Название этапа	Цели этапа	Методы
Диагностический	Направлен на выявление исходного уровня сформированности акмеологической культуры обучающихся	Анкетирование, тестирование, наблюдение, беседа
Пропедевтический	Направлен на выявление формирования у обучающихся мотивации к саморазвитию и самосовершенствованию	Лекции, семинары, тренинги, дискуссии
Информационно-аксиологический	Направлен на усвоение обучающимися теоретических знаний об акмеологии, а также формирование у них ценностных ориентаций на саморазвитие и самосовершенствование	Лекции, семинары, самостоятельная работа с литературными источниками, групповые дискуссии
Деятельностно-практический	Направлен на выявление формирования у обучающихся акмеологических умений и навыков, необходимых для достижения вершин профессионализма	Деловые и ролевые игры, проектная деятельность, практики
Рефлексивно-оценочный	Направлен на оценку уровня сформированности акмеологической культуры обучающихся	Анкетирование, тестирование, наблюдение, беседа, групповые и индивидуальные консультации, шкала самооценивания

Методика формирования акмеологической культуры будущих специалистов представляет собой систему последовательных и взаимосвязанных действий, направленных на развитие у обучающихся личностных качеств и компетенций, необходимых для достижения вершин профессионализма. Методика включает в себя следующие этапы, которые представлены в таблице 2.

Методика формирования акмеологической культуры будущих специалистов может быть реализована в различных формах и видах образовательной деятельности, таких как лекции (общее представление об акмеологии, ее основных понятиях, принципах и методах); семинары (углубляют знания, позволяют обсудить различные вопросы, связанные с саморазвитием и самосовершенствованием); тренинг (развивают необходимые для саморазвития и самосовершенствования личностные качества и компетенции); дискуссии (формируют критическое мышление и умение аргументировать свою точку зрения); самостоятельная работа (формирует ответственность, углубляет знания); групповые дискуссии (формируют

коммуникативные навыки и умение работать в команде); деловые игры (закрепляют навык и полученные знания, развивают умение практической деятельности); ролевые игры (развивают необходимые для саморазвития и самосовершенствования личностные качества и компетенции); проектная деятельность (формирует навыки решения сложных проблем и умений работать самостоятельно); практика (закрепляет полученные знания, умения в реальных условиях); групповые консультации (позволяют обсуждать проблемные вопросы, а также получать обратную связь по мере необходимости); индивидуальные консультации (позволяют увидеть существующие проблемы и их причины, справиться со сложной ситуацией, определяться со своими задачами, целями и способами их достижения при взаимодействии с ведущими экспертами); шкала самооценивания (инструмент, позволяющий дать количественную оценку самовосприятия и уровня согласия со своими качествами и возможностями, определить особенности самовоспитания, удовлетворенностью собой, ответственности реального и идеального образов «Я»).



Также следует отметить, что выбор конкретных форм и видов образовательной деятельности зависит от особенностей конкретной образовательной организации, ее материально-технического оснащения, а также от индивидуальных особенностей обучающихся.

Выводы. Акмеологическая культура предполагает умение обучаться и развиваться на протяжении всей жизни. Человек, осознающий важность акмеологической культуры, постоянно расширяет свои знания, приобретает новые навыки, развивает свои способности. Он стремится к самосовершенствованию и готов к постоянным изменениям и вызовам, которые предлагает жизнь. Методика формирования акмеологической культуры будущих специалистов должна включать в себя комплекс мероприятий, направленных на развитие личностных качеств обучающихся, их профессиональных навыков и способностей. Это позволит им успешно реализовать свой потенциал, достичь высоких результатов в профессиональной деятельности и стать востребованным специалистом на рынке труда. Таким образом, акмеологическая культура представляет собой фундаментальное понятие в области развития личности. Она предполагает осознанное стремление к самосовершенствованию, умение определять собственные ценности и приоритеты, эффективное управление своими ресурсами и постоянное обучение. Развитие акмеологической культуры способствует формированию гармоничной и успешной личности, способной к достижению высоких результатов в различных сферах жизни.

АННОТАЦИЯ

Статья посвящена изучению особенностей формирования акмеологической культуры будущих специалистов. В статье рассматриваются основные положения феномена «акмеологическая культура» в рамках психолого-педагогических исследований. В статье представлены основные составляющие акмеологической культуры и направления ее формирования у будущих специалистов. В работе представлена поэтапная методика формирования акмеологической культуры у будущих специалистов, которая представляет собой систему последовательных и взаимосвязан-

ных действий, направленных на развитие у обучающихся личностно-профессиональных качеств и компетенций, необходимых для достижения профессионализма (акме).

Ключевые слова: личность, формирование, акмеологическая культура, будущие специалисты, методика.

SUMMARY

The article is devoted to the study of the peculiarities of the formation of the acmeological culture of future specialists. The article discusses the main provisions of the phenomenon “acmeological culture” in the framework of psychological and pedagogical research. The article presents the main components of acmeological culture and the directions of its formation among future specialists. The paper presents a step-by-step methodology for the formation of acmeological culture among future specialists, which is a system of consistent and interrelated actions aimed at developing students' personal and professional qualities and competencies necessary to achieve professionalism (acme).

Key words: personality, formation, acmeological culture, future specialists, methodology.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бодалёв А. А., Ковалёв А. Г. Психология и педагогика самовоспитания. – Л.: Изд-во ЛГУ им. А. А. Жданова, 1958. – 92 с.
2. Деркач А. А., Селезнева Е. В. Акмеологическая культура личности: содержание, закономерности механизма развития. – М., 2006. – 496 с.
3. Кузьмина Н. В., Виноградова Н. И. Закономерности акмеолого-ориентированного становления финансов учителя // Акмеология. – 2003. – № 4. – С. 50–54.
4. Маралов В. Г., Низовских Н. А., Щукина М. А. Психология саморазвития: учебник и практикум для вузов. – М.: Юрайт, 2023. – 320 с.
5. Рудакова О. А. Развитие профессионализма педагога начального образования как акмеологическая категория // Проблемы современного педагогического образования. Сер.: Педагогика и психология: сб. статей: – Ялта: РИО ГПА, 2023. – Вып. 78 Ч. 1. – С. 279–282.
6. Селезнева Е. В. Развитие акмеологической культуры государственных служащих: дисс. ... д-ра психол. наук. – М., 2005. – 670 с.



ИНКЛЮЗИВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ XXI ВЕКА: ТЕОРИЯ, ОПЫТ, ПЕРСПЕКТИВЫ



Г. Н. Соломатина

УДК 376.37

ПРОБЛЕМА ИНТЕРПРЕТАЦИИ ПОНЯТИЙ В КОРРЕКЦИОННОЙ ПЕДАГОГИКЕ

Введение. Стремительные изменения современного общества приводят к тому, что, с одной стороны, появляются новые отрасли научного знания и, соответственно, появляется новая терминология, с другой стороны, обновляются термины уже в исторически сложившихся научных областях. Коррекционная педагогика, имеющая длительный исторический период развития, также подвержена этим процессам. Поэтому считаем необходимым осмыслить целесообразность и рассмотреть причины терминологического обновления в коррекционной педагогике как отрасли научного знания.

Каждая научная отрасль представляет собой систему знаний, которая имеет свой научно-понятийный аппарат, законы, выражающиеся в установлении причинно-следственных связей между изучаемыми объектами и явлениями, что позволяет решать актуальные задачи, исходя из сформулированных законов, и получать надежные, устойчивые результаты научного исследования и деятельности человека [10].

Все области научного знания объединяют единые подходы к научному познанию явлений окружающего мира, что находит отражение в интегративном терминологическом аппарате, являющимся общим для любой научной области. При этом для решения актуальных вопросов конкретной научной отрасли требуется уточнение и конкретизация, дифференциация объектов и методов исследовательской деятельности, которые обеспечиваются понятийным аппаратом данной области [10].

Актуальность данного исследования заключается в необходимости рассмотрения процесса обновления терминологии в коррекционной педагогике, выделения факторов,



определяющих этот процесс, поскольку некорректное или неточное использование терминологии существенно нарушает понимание сущности коррекционно-образовательной деятельности.

Цель статьи – выявление факторов, определяющих обновление терминологии коррекционной педагогики, и интерпретация используемых понятий.

Изложение основного материала статьи. По мнению Л. И. Плаксиной, научная терминология должна заключать в себе объективную информацию, не только научно обоснованную, но и проверенную практикой. Научная терминология не должна зависеть от субъективных, особенно непрофессиональных факторов, определяющих сущность используемого термина в любой научной отрасли.

Система понятий научного знания подразделяется Л. А. Беляевой на несколько категорий:

- философские категории включают наиболее абстрактные понятия, отображающие самые значимые отношения объектов окружающего мира, например, человек, личность, индивид, индивидуальность, развитие, сущность, противоречие и т. п.;

- общенаучные категории представляют собой понятия, являющиеся следствием интеграции различных отраслей научного знания, например, структура, связь, отношение, взаимодействие и т. п.;

- частнонаучные категории заимствуются из смежных областей научного знания и получают специфическую интерпретацию: так, заимствованные из медицины, психологии или социологии термины получают педагогическую интерпретацию, например, память, адаптация, депривация и т. п.;

- специальные категории представляют собой понятия, которые используются в специфических областях познания, например, в логопедии: дизонтогенез, системные нарушения, коррекция, дизартрия, алалия и т. п.

Конкретная система понятий отражается в образовании, составе и функционировании терминов в каждой отрасли научного знания, что составляет ее терминологию [6]. Термино-

логия любой науки составляет систему терминов, понимаемых как слово или подчинительное словосочетание, отражающее специальное значение и составляющее понятие профессиональной деятельности, которое используется в процессе познания и усвоения научных и профессиональных знаний [3].

Рассмотрим сущностные характеристики термина, отличающие его от повседневных слов (В. Гринев-Гриневиц, Э.А. Сорокина, М.А. Молчанова):

- связь термина с понятием (любой термин используется для названия понятия, вербально выражающего суть рассматриваемого явления);

- предметная соотнесенность (термин представляет собой языковой знак, обозначающий объект или явление окружающего мира, ограниченный профессиональной сферой употребления);

- специальная лексема, которой обозначается термин определенной области знания;

- наличие дефиниции (при выделении термина используется логическая операция, раскрывающая его сущность, многоаспектность и видовую принадлежность);

- точность значения термина, которая уславливается с помощью дефиниции (понятие, заключенное в термине должно иметь очень точные границы);

- однозначность термина, которая подчеркивает обязательность понимания его значения, а не желательность;

- устойчивость формы и воспроизведение в профессиональной речи;

- стилистическая нейтральность.

Сущностные характеристики термина с лингвистической точки зрения описаны Л. А. Беляевой [1]. Автор полагает, что любой научный термин должен отвечать определенной характеристике этого понятия. К таковым характеристикам автор относит системный характер термина, который должен иметь содержательное определение; содержать значение; термин должен быть однозначным в рамках терминологии данной отрасли научного знания; термин не должен содержать экспрессивной окраски.



На процесс обновления терминологии в коррекционной педагогике оказывают влияние определенные факторы. Нам представляется необходимым рассмотреть эти факторы.

Первым фактором изменения научной терминологии является развитие научного знания. Так, по мнению В. И. Лубовского, С. М. Валявко, система терминов каждой научной области не является застывшей, а, воссоздавая историческую систему понятий, отражает развитие науки, открытие новых фактов и закономерностей. В связи с этим происходит пополнение различных областей научного знания новыми терминами. Авторы подчеркивают постепенность, неодномоментность данного процесса, в результате которого на смену устаревших терминов появляется новая система понятий и соответствующая терминология. Этот процесс всегда является результатом развития научной области. Например, в начале XX в. при описании особенностей речи детей с врожденными расщелинами нёба использовался термин «гнусливая речь». В связи с появлением объективных методов исследования в настоящее время используется термин «назализованная речь».

Терминологический аппарат каждой научной области на протяжении исторического развития обновляется, поскольку научное знание по сути является источником рождения новых слов, подчеркивающих когнитивный контекст науки. Однако для введения нового термина, по мнению А. А. Фролова, Ю. Н. Фроловой [10], необходимо соблюдать следующий алгоритм действий: присвоение названия изучаемому явлению, т. е. новый термин должен быть связан с понятием этого явления; этимологический анализ названия явления, т. е. определение дефиниции понятия; отнесение явления к классу явлений; определение общих характерных признаков явления; определение отличительных признаков явления. В случае, если не соблюдается данный алгоритм, может наблюдаться неадекватность восприятия термина, и, следовательно, дальнейшего осмысления изучаемого явления, информационной неоднозначности.

В этом же аспекте Л. И. Плаксина [9] подчеркивает, что термины, отражающие обновление научных взглядов, развитие различных сфер знания и деятельности человека, могут стать или организующим началом развития научного знания или тормозящим фактором преобразования этого процесса.

Вторым фактором изменения терминологии является формирование гуманистического отношения к людям с психофизическими недостатками. Этот процесс связан с изменением отношения общества и государства к данной категории людей и их правам (Н.Н. Малофеев [8]). В 90-е годы XX в. Россия вступила в период интеграции инвалидов в систему общественных отношений, что повлекло за собой изменение терминологии в области коррекционной педагогики. Так, на смену терминам «аномальный», «неполноценный», «ребенок с отклонением в развитии» стали использоваться термины, которые избегают указание на функциональные недостатки людей, например, вместо термина «глухой ребенок» в настоящее время используется словосочетание «ребенок с нарушением слуха», вместо терминов «аномальный ребенок», «ребенок с нарушением в развитии» водятся термины «ребенок с ограниченными возможностями здоровья», «ребенок с особыми образовательными потребностями» и т. д. Однако современные термины обладают неточностью выражения изучаемой категории детей. Так, эти термины не отражают степень нарушения, определение которой необходимо для организации коррекционно-образовательного процесса. Например, в терминах «глухой» и «слабослышащий» содержится степень нарушения слуха и т. п. Приведем еще один пример. В настоящее время активно используется термин «ограниченные возможности здоровья (ОВЗ)». К категории детей с ОВЗ относят детей с различными соматическими заболеваниями, например, с диабетом. Однако эта категория детей не нуждается в коррекционной помощи. В то же время дети с легкими нарушениями речи, нуждающиеся в коррекционно-логопедической работе, не относятся к категории детей с ОВЗ. В результате во многих дошкольных



образовательных учреждениях снимают надбавки при оплате логопедам, работающим на логопунктах.

Третьим фактором обновления терминологии коррекционной педагогики является информированность общества, в связи с чем узко специфические термины становятся известны широкой общественности, переводятся в общеупотребительную лексику, при этом термин становится привычно-ассоциативным словом, зачастую с негативной окраской. Например, термины «олигофрения», «дебильность», «идиотия» в настоящее время употребляются не только как специальные термины, отражающие степень нарушения интеллекта, но и используются в повседневной речи людей, не связанных с коррекционной педагогией, как правило, в оскорбительном контексте. Поэтому профессиональные термины перемещаются в разряд ненормативной лексики. Помимо этого, люди, не получившие специально дефектологического образования, «жонглируют» узкопрофессиональной терминологией, что приводит к неточному, некорректному употреблению профессиональной лексики.

Четвертым фактором обновления научной терминологии, на наш взгляд, является использование системы антиплагиат для проверки оригинальности научных текстов. В связи с совершенствованием этой системы многие термины стали распознаваться как заимствования. Поэтому большинство авторов, чтобы повысить оригинальность своего научного текста, стали использовать синонимические, самостоятельно сконструированные понятия, значения которых постепенно генерализируются и теряется их первоначальное значение. Так, появился термин «тяжелые нарушения речи», который в настоящее время является не только синонимом «общего недоразвития речи», но и используется для обозначения «ринолалии», «дизартрии», «афазии». Сам термин «тяжелые нарушения речи» включает в себе степень нарушения речи, но не определяет точности границ этого понятия. Кроме того, остается неясным, к какой категории отнести детей с легкими нарушениями речи. Термин «системные нарушения» стал

использоваться только для обозначения интеллектуальных нарушений, несмотря на то, что определение общего недоразвития речи начинается со слов «это системное нарушение речи».

Пятым фактором обновления терминологии, по нашему мнению, является цифровая трансформация коррекционно-образовательного процесса. Цифровизация образования приводит к тому, что основные признаки цифровых технологий, бизнеса переносятся на педагогические понятия, в результате чего появляются новые устойчивые педагогические выражения и термины. Например, «качество продукта» привело к появлению термина «качество выпускника», термин «методика» заменен термином «технология», «методы» преобразовались в «инструменты» и т. д. В результате чего современные термины теряют педагогическую направленность и педагогическую содержательность.

Анализ работы В. И. Лубовского, С. М. Валивко позволяет определить тенденцию к необоснованному введению новых терминов, поскольку зачастую новые термины не содержат выделенные ранее характеристики описываемого феномена. Прежде всего, многие современные термины не являются однозначными, не отражают специфику обозначаемого понятия. В качестве примера авторы приводят анализ современных терминов – «проблемные дети», «дети с психофизическими особенностями», которые не отражают отличительные особенности данной категории детей, поскольку дети с нормальным развитием также имеют психофизические особенности и различного рода проблемы. В результате использования неоднозначных терминов происходит изменение характера методов, содержания работы с детьми с различными нарушениями в развитии или отсутствие коррекции имеющих у ребенка отклонений.

В своей научной статье Л. И. Плаксина подчеркивает, что в последние годы появились термины, которые отражают непрофессиональность подходов к обоснованию современной инклюзивной практики, что приводит к процессу разрушения отечественной коррекцион-



ной педагогики. По ее мнению, хаос понятийного аппарата коррекционной педагогики приводит к реорганизации коррекционных образовательных учреждений, к дезориентации общества и государства на поверхностное отношение к проблемам коррекционной педагогики, что и ведет к разрушению всей системы специального образования. Л. И. Плаксина считает, что в настоящее время наблюдается кризис специального образования вследствие методологического искажения понятийного аппарата коррекционной педагогики.

Выводы. Таким образом, терминология каждой научной области, являясь одной из составляющих ее методологии, обладает характерными особенностями: связь термина с понятием, предметная соотнесенность, специальная лексема, наличие дефиниции, точность значения термина, однозначность термина, устойчивость формы и воспроизведение в профессиональной речи, стилистическая нейтральность. Обновление терминологического аппарата коррекционной педагогики обусловлено действием нескольких факторов – развитием научного знания, информированностью общества, формированием гуманистического отношения к людям с психофизическими недостатками, использованием системы антиплагиат для проверки оригинальности научных текстов, цифровой трансформацией коррекционно-образовательного процесса. Некорректное использование терминов существенно нарушает представление о сущности коррекционно-образовательного процесса и разрушает систему специального образования. В коррекционной педагогике требуется уточнение, систематизация научных терминов, используемых в настоящее время.

АННОТАЦИЯ

В статье рассматривается проблема обновления терминологии в коррекционной педагогике и ее интерпретация в настоящее время. Выявлены сущностные характеристики термина любой научной отрасли. Показано, что обновление терминологического аппарата коррекционной педагогики обусловлено действием нескольких факторов – развитием научного знания, информированностью об-

щества, формированием гуманистического отношения к людям с психофизическими недостатками, использованием системы антиплагиат для проверки оригинальности научных текстов, цифровой трансформацией коррекционно-образовательного процесса. Неточное и некорректное использование терминов существенно нарушает представление о сущности коррекционно-образовательного процесса.

Ключевые слова: понятие, термин, терминологический аппарат, факторы обновления терминологии, коррекционная педагогика.

SUMMARY

The article deals with the problem of updating terminology in correctional pedagogy and its interpretation at the present time. The essential characteristics of the term of any scientific branch are revealed. It is shown that the updating of the terminological apparatus of correctional pedagogy is due to the action of several factors – the development of scientific knowledge, awareness of society, the formation of a humanistic attitude towards people with psychophysical disabilities, the use of the anti-plagiarism system to check the originality of scientific texts, the digital transformation of the correctional and educational process. Inaccurate and incorrect use of terms significantly violates the idea of the essence of the correctional and educational process.

Key words: concept, term, terminological apparatus, factors of terminology renewal, correctional pedagogy.

ЛИТЕРАТУРА

1. Беляева Л. А. Философия образования и педагогики в их взаимосвязи // Понятийный аппарат педагогики и образования: сб. науч. трудов. – М.: Рос. гос. проф.-пед. ун-т. – 2007. – Вып. 5. – С. 68–74.
2. Валявко С. М. О понятийно-терминологических проблемах логопедии и логопсихологии // Специальная психология. – 2008. – № 4 (18). – С. 34–40.
3. Головин Б. Н., Кобрин Р. Ю. Лингвистические основы учения о терминах: учеб. пособие для фил. спец. вузов. – М.: Высшая школа, 1987. – 104 с.



4. Гринев-Гриневиц С. В. Терминоведение. – М.: Издательский центр «Академия», 2008. – 302 с.

5. Гринев-Гриневиц С. В., Сорокина Э. А., Молчанова М. А. Еще раз к вопросу об определении термина // Вестник РУДН. Серия: Теория языка. Семиотика. Семантика. – 2022. – № 3. – С. 710–729.

6. Лаврищев А. И. Многозначность понятий термин и терминология // Ученые записки ОГУ. Серия: Гуманитарные и социальные науки. – 2013. – № 2. – С. 302–305.

7. Лубовский В. И., Валявко С. М. Терминологические проблемы специальной психологии и специальной педагогики // Культурно-историческая психология. – 2010. – Т. 6. – № 1. – С. 50–55.

8. Малофеев Н. Н. Специальное образование в меняющемся мире. Европа: учеб. пособие для студ. пед. вузов. – М.: Просвещение, 2018. – 454 с.

9. Плаксина Л. И. Понятийный аппарат в сфере дефектологических знаний: поиск нового или разрушение основ науки и практики специального образования // Коррекционно-педагогическое образование. – 2017. – № 1 (9). – С. 5–11.

10. Фролов А. А., Фролова Ю. Н. Понятийность как основа единства интеграции и дифференциации научного знания // Сибирский педагогический журнал. – 2010. – № 3. – С. 126–140.



С. В. Кучеренко, Д. А. Бахрина

УДК 159.9.016.5+316.624

ПРОФИЛАКТИКА ДЕВИАНТНОГО ПОВЕДЕНИЯ ПОДРОСТКОВ ПОСРЕДСТВОМ РАЗРАБОТКИ ДЕТСКО- ВЗРОСЛЫХ КУЛЬТУРНО- ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПРОЕКТОВ

Введение. В современном обществе все большее распространение получает девиантное поведение среди детей. Это может быть связано с различными социальными и психологическими проблемами, такими как отсутствие благоприятной среды, домашнее насилие и низкий уровень образования. В результате дети могут проявлять агрессивное поведение, употреблять наркотики, участвовать в кибербуллинге и других девиантных действиях.

Говоря о самодетерминации, как о противоположном полюсе зависимого поведения, Н. А. Степанова предлагает рассматривать способность к самодетерминации как ресурс или механизм профилактики зависимого поведения. Чтобы успешно предотвратить девиантное поведение, необходимо создать среду, в которой подростки смогут развивать свои интересы, творческие способности и склонности. Культурно-образовательные проекты могут стать эффективным средством достижения этой цели. Они помогают детям увидеть мир не только как место для незаконной деятельности, но и как место для самовыражения, общения и сотрудничества.

Формулировка цели статьи, ее актуальность. В данной статье мы рассматриваем теоретическую обоснованность разработки детско-взрослых культурно-образовательных проектов для профилактики девиантного поведения подростков. Актуальность теоретической обоснованности профилактики девиантного поведения подростков средствами детско-взрослых культурно-образовательных проек-



тов обусловлена отсутствием таких научных работ и потребностями практики профилактики девиантного поведения, которая констатирует малую эффективность традиционных методов и средств его профилактики. Целесообразно обосновывать эффективность разработки детско-взрослых культурно-образовательных проектов для профилактики девиантного поведения подростков с опорой на теорию самодетерминации.

Изложение основного материала статьи.

Понятие самодетерминации, связанное, по М. К. Мамардашвили, с темой «теперь и сейчас ты должен воспроизводить из себя и мир и себя в мире» [7, лекц. 2], объединяет два наиболее активно развивающихся направления психологии личности [4]: психологию изменений и психологию возможного.

В теории самодетерминации Э. Деси и Р. Райана самодетерминация означает ощущение свободы по отношению как к силам внешнего окружения, так и к силам внутри личности. В последних работах этих авторов на передний план выходит понятие автономии [12]. Человека называют автономным, когда он действует как субъект, исходя из глубинного ощущения себя. Быть автономным тем самым означает быть самоиницируемым и саморегулируемым, в отличие от ситуаций принуждения и соблазна, когда действия не вытекают из глубинного Я. Количественной мерой автономии является то, в какой степени люди живут в согласии со своим истинным Я. Понятие автономии [11] относится как к процессу личностного развития, так и к его результату; первое отражается в эффекте организмической интеграции, а второе – в интеграции Я и самодетерминации поведения. В свою очередь, автономное поведение ведет к большей ассимиляции опыта и повышению связанности и структурированности Я и т. д.

В многоуровневой модели личностной саморегуляции Д. А. Леонтьева и Е. Р. Калитевской свобода рассматривается как форма активности, характеризующаяся признаками: осознанностью, опосредованностью ценностным «для чего» и управляемостью в любой точке.

По мнению Д. А. Леонтьева, развитие самодетерминации представляет собой гармоничное сочетание свободы и ответственности, а также развитых механизмов смысловой регуляции жизнедеятельности. Таким образом, по Д. А. Леонтьеву, осмысленное и ответственное проявление свободы и есть самодетерминация.

Комплементарная модель самодетерминации С. Н. Костроминой, Н. Л. Москвичёвой, Е. В. Зиновьевой, М. М. Одинцовой, А. Ф. Филатовой интегрирует имеющиеся теоретические подходы к исследованию за счет уровня рассмотрения индивидуальных, субъектных и личностных характеристик. Базовый уровень спонтанной (функциональной), самодетерминации соответствует принципам самоорганизации сложных открытых неравновесных систем, обладающих природообусловленной способностью к самодетерминированному поведению [4]. Второй уровень целенаправленной или «деятельностной» самодетерминации показывает роль сознательного планирования, волевого усилия и осознанного выбора как инструмента достижения цели и саморегуляции субъекта. Наконец, третий, наивысший уровень смысловой самодетерминации описывает ценностную и нравственную саморегуляцию [4], связанную с осуществлением смысловых выборов.

Как отмечает В. К. Рябцев и В. В. Ряшина, детско-взрослая образовательная общность – это условие нормального личностного развития ребенка и подростка, а не просто контекст, в котором происходит развитие личности. Рассмотрим теоретические основы профилактики девиантного поведения подростков посредством разработки детско-взрослых культурно-образовательных проектов с опорой на комплементарную модель самодетерминации С. Н. Костроминой, Н. Л. Москвичёвой, Е. В. Зиновьевой, М. М. Одинцовой, А. Ф. Филатовой (табл. 1).

Как видно из таблицы 1, участие в культурно-образовательных проектах соответствует всем трем уровням детерминации комплементарной модели самодетерминации, поскольку затрагивает спонтанную (функ-



Таблица 1.

**Теоретические основы профилактики девиантного поведения подростков
посредством разработки детско-взрослых культурно-образовательных проектов**

Уровни комплементарной модели самодетерминации	Описание	Направление профилактики	Элемент детско-взрослых культурно-образовательных проектов
1. Базовый уровень	Спонтанная (функциональная), самодетерминация	Развитие продуктивных форм активности	Среда, в которой дети смогут понять ценность культуры, искусства, науки и других сфер деятельности
2. Целенаправленная или «деятельностная» самодетерминация	Сознательное планирование, волевое усилие и осознанный выбор как инструмент достижения цели и саморегуляции субъекта	Ответственное проявление свободы	Наличие общих целей, имеющих социальную значимость, и распределение задач для их достижения
3. Наивысший уровень смысловой самодетерминации	Описывает ценностную и нравственную саморегуляцию, связанную с осуществлением смысловых выборов	Смысловая регуляция жизнедеятельности	Наличие ценностей, разделяемых всеми участниками, общих событий и переживаний, имеющих значимость, совместное преодоление трудностей, сопереживание

циональную), целенаправленную («деятельностную») и ценностную, нравственную саморегуляцию, предполагающую реализацию смысловых выборов.

Цель разработки культурно-образовательных проектов для детей и взрослых – создать платформу, на которой дети смогут понять ценность культуры, искусства, науки и других сфер деятельности [8]. Разработка подобных проектов также позволяет взрослым находить новые способы взаимодействия с детьми. Взрослые могут стать наставниками, учителями и сторонниками, которые помогают детям понять культурные и образовательные ценности, конструктивно выражать свои эмоции и взаимодействовать со сверстниками. Детско-взрослая общность предполагает наличие двух оснований [9]: ценностно-смыслового (наличие ценностей, разделяемых всеми участниками общности, общих событий и переживаний, имеющих эмоциональную значимость, совместное преодоление трудностей, сопереживание и совместное получение удовольствия) и целевого (наличие общих

целей, имеющих социальную значимость, и распределение задач для их достижения).

Таким образом, взаимодействие с другими людьми в рамках детско-взрослой общности позволяет ребенку и подростку развивать эмоциональную интеллектуальность и социальные навыки. Подросток учится проявлять эмпатию, сопереживать другим людям, понимать их эмоции и переживания. Также подросток учится находить и делиться удовлетворением и радостью от совместных достижений и успехов. Наличие общих целей, имеющих социальную значимость, способствует формированию у подростка понимания своей роли и ответственности в обществе. Он осознает, что его действия влияют на достижение общих целей и развитие общества в целом. Это стимулирует ребенка и подростка к активной жизненной позиции, развивает его осознанность, умение ставить, принимать и выполнять задачи.

Проанализировав опыт исследователей, можно описать следующую организацию детско-взрослого культурно-образовательного проекта:



1. Организовать погружение в культурное наследие, связанное с ценностями и идеалами элитарности как гениальности, героизма, служения (экскурсия, экспедиция);

2. Организовать ситуацию собственного размышления и переживания, осознанного отношения детей к этому наследию (обсуждение в неформальной доверительной атмосфере);

3. Организовать собственное совместное социально значимое действие на основе прочитанного культурного и ценностного содержания (коллективный проект класса с распределением зон ответственности между детьми).

4. Продумать возможность регулярных интерактивных встреч класса, возможно, в форме выезда, а также регулярных творческих, спортивных и др. детских и детско-родительских встреч класса в неформальной атмосфере (театральная постановка или импровизация, детско-родительский КВН, викторина, спортивный матч, танцевальный или музыкальный вечер и т. д.);

5. Продумать организационную структуру класса (постоянные и временные рабочие команды, ответственных), необходимую для достижения выработанных общих целей (учеба, культурное развитие, спорт, благотворительность, творчество).

В качестве варианта детско-взрослого культурно-образовательного проекта приведем фестиваль социально-психологической рекламы «Все в твоих руках», проведенный в Ялте в 2009 году. Проект предполагал создание подростками рекламных проектов в виде постеров, презентаций, аудио- и видеороликов по актуальным социально-психологическим проблемам: построения собственной идентичности в современном мире (например, «Не калечь свою жизнь неправильной карьерой», «Найди себя», «Смысл моей жизни»), одиночество, виртуальная реальность, рискованное поведение, девиантное поведение и т. п.

Лучшими работами в тематической группе «Злободневно» были признаны работы «Остановить СПИД», «Курение – не только самоубийство. Это убийство» и «Позаботься о природе и она тебе улыбнется». Наиболее

убедительными в психологической рекламе стали работы «Думай, что делаешь», «Цените то, что имеете» и «За счастье надо платить». Второе место по решению жюри получил рисованный плакат «Ищи призвание в своем сердце». Третье место заняла работа «Человек, в отличие от мопеда, способен думать!». Актуальная проблема компьютерной зависимости затронута в работе «Подключиться к проводам и можно выключить сознание».

Исследование имеет перспективы эмпирической проверки его эффективности для профилактики девиантного поведения подростков (участников, волонтеров и свидетелей – зрителей, читателей таких проектов) и их возможностей для развития способности к самодетерминации подростков. Можно сказать о том, что подобного рода исследования могут привести к разработке новых методов и подходов к профилактике девиантного поведения детей и подростков. Это может включать создание культурных и образовательных программ, направленных на воспитание позитивных ценностей, навыков и поведенческих норм, моделей поведения. Дальнейшие исследования могут способствовать формированию сети специалистов, занимающихся предотвращением девиантного поведения детей с помощью организации детско-взрослых культурно-образовательных проектов различной направленности и характера. Это позволит объединить силы различных профессионалов, таких как педагоги, психологи и социальные работники, с целью разработки более сложных и эффективных проектов. Следует отметить, что возможно повышение осведомленности общественности о проблеме девиантного поведения у подростков и важности предотвращения такого поведения. Это могло бы привести к изменению отношения к данному вопросу и поддержке различных инициатив в этой области.

Выводы. Самодетерминация рассматривается как «поведение, соответствующее истинному Я» (Э. Деси и Р. Райан), «осмысленное и ответственное проявление свободы» (Д. А. Леонтьев), данные проявления личности составляют противоположность девиант-



ного поведения. Таким образом, развитие детско-взрослых культурно-образовательных проектов предположительно будет развивать способность к самодетерминации подростков, принимающих участие в их организации и проведении, выступая, таким образом, средством профилактики девиантного поведения подростков, предоставляя им позитивные возможности для развития и самореализации. Однако для того, чтобы такие проекты были доступны для всех и эффективны в профилактике девиантного поведения, необходимо учитывать разнообразие ситуаций и потребностей подростков. Кроме того, такие проекты должны быть систематическими, финансово и организационно доступными, чтобы ими могли воспользоваться подростки из всех слоев общества.

АННОТАЦИЯ

В данной статье рассматривается самодетерминация как противоположность девиантного поведения, благодаря чему ее ресурс можно использовать в разработке детско-взрослых культурно-образовательных проектов по профилактике девиантного поведения подростков. Обсуждается теоретическая обоснованность и разработанность проблемы профилактики девиантного поведения подростков средствами разработки культурно-образовательных проектов. Также обсуждаются возможности и варианты разработки детско-взрослых культурно-образовательных проектов. Представлены дальнейшие перспективы исследований.

Ключевые слова: профилактика девиантного поведения, самодетерминация, культурно-образовательный проект, детско-взрослая образовательная общность, подростки.

SUMMARY

This article considers self-determination as the opposite of deviant behavior, so that its resource can be used in the development of child-adult cultural and educational projects for the prevention of deviant behavior of adolescents. The theoretical validity and elaboration of the problem of prevention of deviant behavior of adolescents by means of developing cultural and educational projects is discussed. The possibili-

ties and options for the development of children's and adult cultural and educational projects are also discussed. Further research prospects are presented.

Key words: prevention of deviant behavior, self-determination, cultural and educational project, child-adult educational community, teenagers.

ЛИТЕРАТУРА

1. Асмолов А. Г. Психология современности: вызовы неопределенности, сложности и разнообразия // Психологические исследования. – 2015. – 8 (40). – 213 с.
2. Асмолов А. Г., Шехтер Е. Д., Черноризов А. М. По ту сторону принципа гомеостаза: Историко-эволюционный подход к развитию сложных систем // Вопросы психологии. – 2014. – № 4. – С. 3–13.
3. Калитеевская Е. Р., Леонтьев Д. А., Осин Е. Н., Бородкина И. В. Смысл, адаптация и самодетерминация у подростков // Вопросы психологии. – 2007. – № 2. – С. 68–79.
4. Костромина С. Н. [и др.]. Комплементарная модель самодетерминации личности [Электронный ресурс] // Российский психологический журнал. – 2023. – URL: https://www.researchgate.net/publication/369887222_Komplementarnaa_model_samodeterminacii_licnosti (дата обращения: 02.01.2024).
5. Леонтьев Д. А. Психология свободы: к постановке проблемы самодетерминации личности // Психол. журн. – 2000. – Т. 21. – № 1. – С. 15–25.
6. Леонтьев Д. А. Становление саморегуляции как основа психологического развития: эволюционный аспект // Субъект и личность в психологии саморегуляции. – М.; Ставрополь: ПИ РАО; СевКавГТУ. – 2007. – С. 68–84.
7. Мамардашвили М. К. Кантианские вариации. – М.: «Аграф», 1997. – 320 с.
8. Рябцев В. К., Ряшина В. В. Проектирование программ профессионального развития педагогов // Психология обучения. – № 8-9. – 2010. – М.: Издательство Современного гуманитарного университета (СГУ). Современная гуманитарная академия. – 120 с.



9. Рябцев В. К., Ряшина В. В. Разработка культурно-образовательных проектов как технология развития детско-взрослой событийной образовательной общности (метод. рекоменд.) // Профилактика зависимостей: учебно-метод. электр. журнал. – 2015. – № 2 (2). – С. 1.

10. Рябцев В. К., Ряшина В. В. Разработка детско-взрослых культурно-образовательных проектов как средство профилактики отклоняющегося поведения детей // Профилактика зависимостей. – 2019. – № 2 (18). – С. 138–141.

11. Степанова Н. А. Модель развития самодетерминации как основа профилактики зависимого поведения подростков в современных образовательных организациях // Психолого-педагогические исследования. – 2017. – Т. 9. – № 4. – С. 21–32.

12. Ryan R. M., Deci E. L. Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development and well-being // American psychologist. – 2000. – Vol. 55. – № 1. – P. 68–78.

13. Ryan R. M., Deci E. L., Grolnick W. S. Autonomy, relatedness, and the Self: their relation to development and psychopathology // Developmental psychopathology. – N.Y.: Wiley-Interscience, 1995. – Vol. 1. – P. 618–655.



Е. Ю. Темникова, В. Ю. Чуракова

УДК 159,9

ФОРМИРОВАНИЕ ОБРАЗА ОТЦА У ДЕВИАНТНЫХ ПОДРОСТКОВ

Введение. В связи с изменениями, происходящими в последние десятилетия в ген-

дерной системе и, как следствие, в системе отцовско-материнских ролей, значительно возрос интерес исследователей к феномену отцовства.

«Противостояние» родителей в доразводный и послеразводный период приводит к следующей статистике: у 6,5 % возникают конфликты с друзьями; 8,7 % убегают из дома; 17,4 % требуют особого внимания; у 19,6 % страдает дисциплина; у 37,7 % детей снижается успеваемость [12].

Также статистически доказано, что каждый пятый больной неврозом ребенок пережил в детстве разлуку с отцом.

Нельзя упустить тот факт, что ведущим мотивом суицидентов в 92 % случаев является неблагополучие в отношениях с противоположным полом и неумение правильно выстроить эти отношения, сформированное из-за отсутствия представлений о гармоничных отношениях, статусах родителей.

Основываясь на этом, можно сделать вывод о том, что дети из неполных семей проявляют наибольшую стойкость при возникновении различного рода стрессовых ситуаций, но также имеют повышенную склонность к внутренним переживаниям, которые могут стать причиной психосоматических заболеваний, невротических конфликтов, эмоциональных срывов.

Степень разработанности проблемы. Свой вклад в изучение проблемы детско-родительских отношений и влияния семьи на формирование девиантности у подростков внесли В. Т. Кондратенко, Э. Г. Эйдемиллер, А. Я. Варга, П. И. Сидоров, Ю. В. Попов, Н. М. Ветров, В. В. Юстицкис и др. Таким образом, можно сказать, что вопросы дезадаптации родительских семей в современной науке играют значительную роль и порождают научный интерес. Однако остается чрезвычайно актуальной проблема нарушений поведения подростков, существующая система профилактики асоциального поведения детей и подростков требует поиска новых механизмов и повышения ее эффективности, прежде всего, через работу с семьей.



З. Фрейд также говорил о значимости роли отца в развитии ребенка, но более поздние исследования влияния семьи на ребенка сосредоточились, главным образом, на изучении взаимоотношений между матерью и ребенком [13]. По мнению ученых, именно изучение диады «отец – ребенок» позволит уточнить многие малоизученные, но теоретически обозначенные З. Фрейдом, Ш. Бартом, К. Г. Юнгом, С. Матейчиком некоторые аспекты влияния отцовской фигуры на развитие личности ребенка. По причине того, что за последние полвека произошли значительные изменения в системе гендерных ролей, существенно преобразилась роль отца. Данные изменения указывают на процесс становления совершенно новой гендерной системы. Следствием этого, будет являться появление потребности в уточнении и переоценке отцовских функций, а также неизбежность дальнейшего разделения гендерных ролей в обществе.

На данном этапе развития российской системы образования в образовательных организациях проблеме отсутствия нормативных представлений об отце у подростков уделяется недостаточно внимания, представлена слабая методическая база по формированию статуса отца у подростков с девиантным поведением.

Феномен отцовства интересует умы как отечественных, так и зарубежных ученых. Отцовство – феномен, который активно изучается множеством ученых разных дисциплин, включая психологов, культурологов, социологов и философов. С течением времени отцовство претерпело значительные изменения, оставаясь при этом феноменом, имеющим свою эволюцию в рамках развития общества. В научных работах авторов сходятся мнения о том, что отцовство – не просто биологический инстинкт мужчин, а скорее социально-культурная практика [5, с. 81].

Термин «статус отца» понимается абсолютно по-разному, это и обуславливает его неоднозначность. Статус отца представляет собой некую систему прав, определенных обязанностей, социальных ожиданий и требова-

ний, завоевавших крепкую позицию в реальности культурного сообщества и утвердившихся в узловых структурах семейных иерархий, и предъявляемых к мужчине как одному из родителей [6, с. 24].

Одной из неотъемлемых составляющих формирования статуса отца является идентификация себя в качестве родителя, процесс осознания мужчиной своей отцовской роли и принятие или отвержение имеющихся социокультурных норм поведения. Кроме этого, на формирование статуса отца оказывает влияние его практическая деятельность, связанная с воспитанием и заботой о детях [7, с. 94].

Феномен отцовства, точно так же, как и материнства, можно рассмотреть с двух точек зрения: как неотъемлемую часть личности мужчины и как обеспечение определенных условий развития ребенка. Два этих подхода имеют тесную связь и рассматривают функциональное значение отцовства. Рассмотрение отцовства с первой точки зрения позволяет акцентировать внимание на функции самореализации мужчины. Изучение этого феномена, исходя из второй позиции, предоставляет возможность провести анализ личностного вклада отца в развитие ребенка (детей) [12, с. 9].

Отношения с отцом помогают создать представление о мужском ролевом поведении (по А. Адлеру, А. И. Захарову, Б. И. Кочубею), развить гендерное самосознание (по Д. Н. Исаеву, В. Е. Кагану, И. С. Клециной, И. С. Кону) и укрепить представления о мире, о себе и о собственном социальном успехе (по Н. Д. Заваловой, Б. Ф. Ломову) [14].

Социальная статистика в США свидетельствует о том, что в 1950 году менее 5 % всех детей в Америке были рождены вне брака и воспитывались без отца. К 2017 году это число выросло более чем на 1700 %. На момент исследования, в 2022 году около 71 % всех темнокожих детей и более 50 % всех испаноязычных детей лишены отцовской любви. Также в геометрической прогрессии выросло и число детей других рас, которые воспитываются без участия отца, их число составляет почти 40 % [10].



На сегодняшний день социальное сиротство является одной из наиболее острых проблем. Огромное количество детей и подростков вырастает в различных воспитательных учреждениях или, фактически, на улице. Исходя из многочисленных исследований социологов и имеющихся данных статистики, ослабленность или полное отсутствие «фундамента» в виде отцовского начала непосредственно связаны с проявлениями социальной девиации: алкогольной и наркотической зависимостью, самоубийствами и психическими расстройствами, насилием, преступностью [13, с. 23].

Во ФГОС ООО отмечено, что родители (законные представители) несовершеннолетних обучающихся имеют преимущественное право на обучение и воспитание детей перед всеми другими лицами. Они обязаны заложить основы физического, нравственного и интеллектуального развития личности ребенка [11].

Группируя все выше сказанное, можно выделить важнейшую задачу психолого-педагогического сопровождения образовательного процесса – способствовать построению эффективной, воспитательной практики отца, достижению значимого результата воспитательных воздействий отцовства, установлению взаимопонимания между отцом и ребенком. Взаимодействие с родителями, и особенно с отцами, является ключевым аспектом деятельности школы в области психолого-педагогической работы. Оно нацелено на сохранение психического благополучия детей путем формирования общей педагогической среды вокруг них, обеспечивая согласованное воздействие взрослых [14].

Важно отметить и то, что при отсутствии отца в семье его ролевая значимость не уходит на второй план, а статус формируется посредством влияния других значимых взрослых, более старших друзей или же считывается с маскулинной составляющей матери, которая вынуждена сочетать в осуществляемой модели воспитания обе социальные роли родителей.

Ученые говорят о том, что отцовская любовь начинает формироваться в раннем дет-

стве ребенка, и она является некой «наградой». Чтобы завоевать ее, нужно соответствовать высоким стандартам, определяемым отцом. В таком случае, любовь отца становится поощрением за демонстрацию способностей, достижений и успехов. В итоге отец выполняет функцию социального контроля, несущим требования, дисциплину и санкции [15].

В области социальной и гендерной психологии исследование отцовства представляет собой рассмотрение его как социальной роли и статуса, а также в контексте других явлений, таких как гендерные и сексуальные стереотипы, формирование социальных, гендерных и сексуальных ролей, ролевое соответствие и признание или отвержение этнических, культурных и гендерных стереотипов [16, с. 36].

Посредством анализа литературных источников возникла потребность в разделении понятий «статус отца» и «социальная роль отца». Понятие отцовской роли и статуса отца, хоть и тесно связаны, но все же являются разными понятиями.

Статус отца – это структурный элемент характеристики личности, определяющий положение отца по отношению к ребенку, содержащий в себе его права и обязанности. Он может быть представлен как правовой статус, психологический статус, социальный статус, а также и другие аспекты, которые определяют детско-родительские отношения.

В то время как социальная роль отца меняется в зависимости от функций, обязанностей и ожиданий, которые общество накладывает на него как качества отца. В рамках психологического аспекта социальная роль отца может включать роль защитника, примера для подражания, партнера в воспитании детей, источника поддержки и т. д. Стоит отметить, что у отцов могут быть различные социальные роли в разных семьях или культурах.

Роль отца в жизни ребенка неповторима, поскольку именно отец является ответственным за организацию его жизни, успешное социальное включение и адаптацию.

С интересующей нас позиции, образ отца включает в себя следующие компоненты:



– позитивный интерес как проявление положительного отношения к детям, основанного на психологическом принятии;

– директивность как тенденция к лидерству путем завоевания авторитета, основанного на фактических достижениях и доминантном стиле общения;

– враждебность как подозрительное отношение к семейной среде, излишняя требовательность;

– автономность как отрицание каких-либо формы заботы и опеки по отношению к детям;

– непоследовательность – непредсказуемость реакции отца на поступок ребенка.

Формирование личности происходит под влиянием общественных отношений и среды, в которой развивается ребенок. Это означает, что воспитательное воздействие отца в самом широком смысле и организованная деятельность взрослых играют важную роль в возникновении девиаций.

Образ отца у подростков с девиантным поведением обладает некоторыми особенностями, которые мы рассматриваем через призму выделенных выше компонентов.

Позитивный интерес, заключающий в себе взаимоотношения, основанные на доверии и тесной эмоциональной связи. Это проявляется в эмпатии и отсутствии конформизма. Позитивный интерес как компонент отражает заинтересованность отца в эффективном воспитательном процессе, отношении отца к ребенку и его экзистенциальным переживаниям. У подростков с отклоняющимся поведением в этом блоке могут возникать основные сложности, такие как нежелание выстраивать комфортные отношения по разным причинам, эмоциональная холодность и отчужденность, психологическая и социальная неподготовленность для разрушения стереотипов и установок, страх и непонимание значимости этих отношений.

Директивность включает стремление значимого мужчины к лидерству, достижение авторитета благодаря своим реальным успехам и доминирующему стилю общения.

Проблемы отцов, связанные с этим компонентом, могут включать в себя неумение общаться с ребенком, отсутствие желания приобрести необходимые навыки, скрытый страх. Второй компонент тесно связан с первым, поскольку достаточно сильная мотивация способствует освоению навыков обращения с ребенком.

Враждебность как следствие неправильного воспитательного воздействия. Данный компонент будем рассматривать как негативный. Его следствием является нежелание контактировать с отцом, рассматривать перспективу собственного отцовства. Враждебность отца по отношению к ребенку может порождать точно такое же отношение и ребенка к отцу. Отношения с негативной окраской обостряются в подростковом возрасте, наблюдаются реакции агрессии или же эмоциональной холодности, отстраненности относительно отца.

Автономность в отношениях с подростком проявляется в бесстрастности, неэмоциональности в моменты общения, строго формальном отношении к воспитанию. Следствием проявления этого компонента образ отца будет являться отсутствие отношений «подросток – отец», важно постараться исключить этот компонент из структуры нормативного статуса отца.

Носледовательность – компонент негативно окрашенный. Носледовательность реакций отца проявляется в развитии неприемлемых качеств личности ребенка, демонстрации признаков отклоняющегося поведения. Носледовательность оказывает влияние на восприятие окружающей действительности подростка, а также и себя самого. Возникают сложности в ситуациях выбора, принятия решений, так как подросток не имеет примера демонстрации твердости характера.

Для изучения сформированности образа отца у подростков склонных к девиантному поведению, нами было организовано эмпирическое исследование, которое проводилось на базе Муниципального бюджетного общеобразовательного учреждения средняя обще-

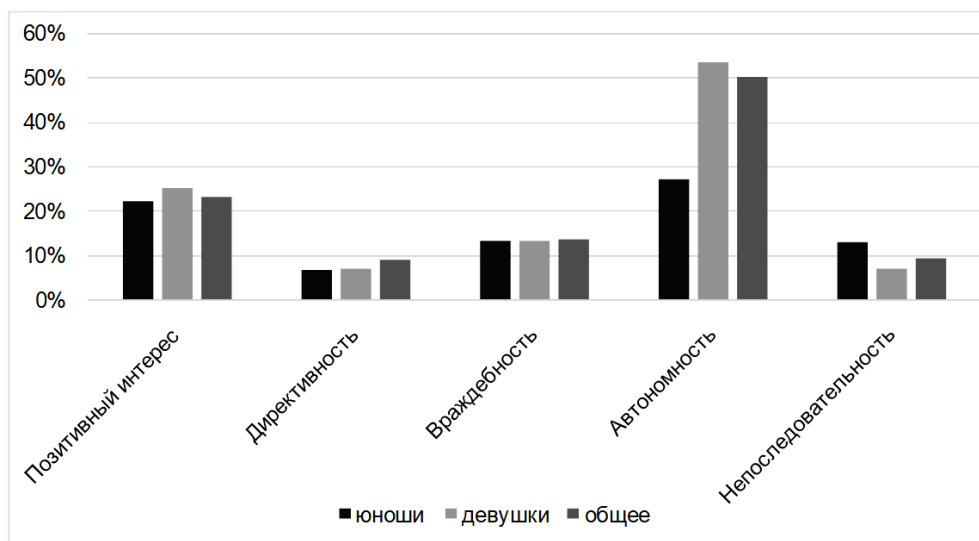


Рис. 1. Результаты исследования установок подростков по отношению к отцу

образовательная школа «Центр образования № 1», город Нижний Тагил. В исследовании приняли участие обучающиеся 8 «Б» класса. Общее количество опрошенных составило 22 человека, из них 11 девушек и 11 юношей в возрасте от 13 до 15 лет. Исследование было проведено в ноябре 2023 года.

Подросткам был предложен тест «Подростки о родителях» (ADOR) (автор: Е. Шафер, модифицирован З. Матейчиком и П. Ржичаном), цель которого заключалась в изучении установок, поведения и методов воспитания родителей глазами детей в подростковом возрасте.

Исходя из результатов исследования (рис. 1.), можно сделать вывод о том, что по отношению к отцу шкала «Позитивный интерес» чуть более выражена у девушек, что говорит о том, что девушки ощущают заинтересованность в воспитании со стороны отца. Юноши же в свою очередь могут воспринимать это внимание негативно или же вовсе не получать его, о чем свидетельствуют полученные данные. По общим показателям только 23 % (5 человек) респондентов четко отметили позитивный интерес отца, остальные 77 % (17 человек) не выделили этот критерий как ярко выраженный, их ответы показали средний

или низкий уровень по данной шкале. По шкале «Автономность» выражено отличие между девушками и юношами. По общим показателям 50 % (11 человек) опрошенных отметили автономность отца как ярко выраженный аспект. Шкала «Автономность» превалирует в выборах девушек, что может свидетельствовать о дистанцированности взаимоотношений, барьера в контакте. Недостигаемость фигуры отца может стать для девушки фактором появления психологических блоков и возникновении сложностей при выборе будущего партнера. Юноши (27 %) также отметили, что автономность отца в их взаимоотношениях выражена достаточно четко, что может быть показателем формального отношения к воспитанию, излишней беспристрастности к процессу общения с ребенком. Автономность родителя может привести к отчуждению ребенка, эмоциональным и поведенческим нарушениям.

Все остальные шкалы имеют среднюю и низкую степени выраженности, соответственно, других достоверных различий между юношами и девушками подростками по отношению к отцу не выявлено.

Следовательно, исходя из полученных результатов эмпирического исследования,



мы пришли к выводу, о том, что подростки, склонные к различным формам девиантного поведения, испытывают сложности во взаимоотношениях с отцом. Подростки со склонностью к девиантному поведению значительно меньше удовлетворены отношениями с отцами, нежели подростки без девиаций. Фактором отклоняющегося поведения становится недостаточность понимания значимости статуса отца, отсутствие образца-ориентира в поведении, на который подросток мог бы опираться, а также дистанцированность отношений с фактически находящимся рядом отцом.

Одним из методов формирования статуса отца у подростков с девиантным поведением является использование медиаматериалов.

Сфера медиа освещает статус отца в различных проекциях:

– за последние 15 лет «эталонные» отцы на страницах журналов преобразовались из брутальных мужчин, играющих с сыновьями в PlayStation, в пап, играющих с дочками в чаепитие. Этот новый тренд, получивший название «Dadvertising», ярко продемонстрировал миру: отцы могут воплощать совершенно разные образы, включая мягкий, эмоционально вовлеченный и наслаждающийся искренним общением с детьми;

– образ отца в российской медиакультуре – фантомный. Это связано с тем, что образ отца в кино очень трудноуловим и неоднозначен. Герой редко бывает отцом, отец очень редко бывает героем кино. Отцы в современном кино очень редко бывают настоящими, правильными, нормальными;

– в 2023 году прорывом стало появление нового движения «Dadfluencers». Участники данного движения – молодые отцы, демонстрирующие в социальных сетях на огромную аудиторию будни современного папы [8].

Посредством использования медиаматериалов у психолога открывается возможность внедрения актуальных вариативных аналитических инструментариев, это позволяет предоставить учащимся больше свободы, автономизировать мышление, тем самым подталкивая их к переосмыслению и выбору той вос-

питательной модели отцовства, которая была бы наиболее эффективна, по их мнению.

Адресуясь к проблематике формирования статуса отца у подростков с девиантным поведением, следует акцентировать внимание и на том, что медиа способствуют возникновению и развитию следующих компонентов статуса отца:

– позитивный интерес: медиаматериалы могут порождать у подростков интерес и восхищение по отношению к отцовским образцам, представленным в фильмах, сериалах, рекламе и т. д. Положительные и вдохновляющие примеры отцовства могут вдохновить подростков на развитие собственных отцовских качеств;

– директивность: медиа-контент может представлять отцовство как авторитарное и контролирующее поведение. Некоторые отцовские образы, представленные в медиа, могут склонять подростков к принятию роли подобной директивности в своих будущих семьях;

– враждебность: некоторые медиаматериалы могут представлять отцовство с агрессивностью и враждебностью. Подростки могут воспринимать эти образы как модель отцовского поведения и после принять враждебность как норму;

– автономность: сфера медиа также может пропагандировать идею о том, что отцы должны быть автономными и независимыми. Это может влиять на подростковые представления о собственной роли в будущем отцовстве и на их стремление быть независимыми от других членов семьи;

– непоследовательность: некоторые медиаматериалы могут показывать отцовские образы, которые проявляют непоследовательность в своих поступках и решениях. Подростки могут воспринимать это как норму, что может повлиять на их собственную последовательность в отцовских обязанностях.

Важно отметить, что каждый подросток воспринимает и интерпретирует медиаматериалы по-разному, в зависимости от своего опыта, ценностей и окружающей среды. По-



этому не всегда все эти компоненты отцовства будут формироваться одинаково у всех подростков.

Кинотерапия – это один из методов терапевтического воздействия, которая, подобно арт-, музыкальной и танцевальной терапии, применяется для решения медицинских и психических проблем. В то же время она обладает способностью помогать людям не только в процессе терапии, но также в области самопомощи [9, с. 58].

Эффективным этот метод в работе показал себя за счет такого качества, как наглядность, что ведет к легкости подачи и восприятия материала, возможности эмоционального переживания, развитию самоанализа и переосмысления.

Благодаря кинотерапии у подростков с девиантным поведением происходит осмысление ответственности за совершаемые им выборы, происходит знакомство с различными социальными типажам. В работе с девиантными подростками рекомендуем использовать следующие фильмы: «Жизнь прекрасна!», «Судьба человека», «Верунчик» и мультфильмы: «Цыпленок Цыпа», «Лягушонок ищет папу» и др.

Формирование позитивного интереса происходит за счет просмотра и анализа фильмов, иллюстрирующих истории отцов, проявляющих интерес к детям. Это позволяет подросткам увидеть и осознать, какую важную роль отец может играть в их жизни. Обсуждение фильмов и отцовского поведения помогают подросткам обратить внимание на своего отца, оценить его заботу.

Кинотерапия может использоваться для иллюстрации разных аспектов директивного поведения отца. С помощью фильмов можно рассмотреть ситуации, в которых отцы принимают решения и влияют на поведение детей. Обсуждение таких примеров позволяет подросткам осознать эффективность директивности, а также обсудить границы и правила, которые могут быть установлены отцом.

Метод кинотерапии предоставляет возможность просматривать фильмы, которые иллюстрируют враждебность отцов, а также

последствия такого отношения. Зрительный опыт подростков и их реакции на эти ситуации создают возможность для обсуждения негативного влияния враждебности, поиска альтернатив ее преодоления.

Автономность: на основе фильмов можно обсудить примеры отцов, которые поддерживают и развивают навыки автономности своих детей, не проявляя при этом холодность. Затрагивая тему свободы выбора, самостоятельности и ответственности, кинотерапия помогает подросткам понять значение этих качеств и обсудить, как их отец может оказать поддержку в этом процессе.

Также кинотерапия может использоваться и для анализа примеров непоследовательного поведения отцов и последствий такого отношения для детей. Это позволяет подросткам осознать важность последовательности и стабильности родительского воспитания, а также обсудить возможные стратегии для создания более последовательного подхода к воспитанию.

Обобщая вышеизложенную информацию о методах формирования образа отца, следует сказать о том, что все представленные и описанные ранее методы являются наиболее эффективными. Эффективность методов формирования образа отца у подростков с девиантным поведением заключается в том, что они комплексно формируют каждый компонент отцовства. Анализ медиаматериалов позволяет подросткам с девиантным поведением переосмыслить собственные убеждения об отцовстве и воспитании в целом, актуализировать волнующие их вопросы, увидеть собственного отца с другой стороны и попытаться его понять. Кинотерапия позволяет подросткам выбрать наиболее удачную поведенческую модель и перенять положительные черты персонажа, научиться у него выстраивать отношения. Благодаря кинотерапии происходит переосмысление воспитательных практик отца, поиск путей эффективного взаимодействия.

АННОТАЦИЯ

Рассматриваются основные понятия «роль отца», «образ отца», «статус отца». Раскрываются компоненты образа отца: позитивный ин-



терес, директивность, враждебность, автономность, непоследовательность. Анализируются современные методы, направленные на формирование позитивного образа отца у девиантных подростков.

Ключевые слова: роль отца, статус отца, образ отца, девиантные подростки, медиаматериалы, кинотерапия.

SUMMARY

The basic concepts of “the role of the father”, “the image of the father”, “the status of the father” are considered. The components of the father's image are revealed: positive interest, directionality, hostility, autonomy, inconsistency. Modern methods aimed at forming a positive father image in deviant adolescents are analyzed.

Key words: the role of the father, the status of the father, the image of the father, deviant teenagers, media materials, film therapy.

ЛИТЕРАТУРА

- Алмассуд Х. Отцовство как междисциплинарный феномен // Вестник НовГУ. – 2017. – № 1 (99).
- Буаев М. В. Отцовство как социально-философская проблема // Известия Саратовского университета. – 2012. – № 2. – С. 7–10.
- Жаскайрат М., Кабакова М., Лысенкова Ю., Руководство для мужчин. Как быть осознанным отцом и мужем. – Нур-Султан, 2020. – С. 103
- Захарова Е. И., Карабанова О. А. Кинотерапия: современный взгляд на возможности применения // Национальный психологический журнал. – 2018. – № 2 (30). – С. 57–64.
- Клепцов Н. Н., Клепцова Е. Ю. Феномен отцовства в современном обществе // Человеческий капитал. – 2021. – № 2. – С. 81–89.
- Кондратьева Т. Как папы в соцсетях стали новыми инстамамами. Открыто говорят о воспитании детей и жалуются на видео [Электронный ресурс] // Медиаликс: [сайт]. – URL: <https://medialeaks.ru/2306tat-str-int-dadfluencers/> (дата обращения: 20.12.2023).
- Костина А. В. Система психолого-педагогической работы с отцами [Электронный ресурс] // Инфоурок: [сайт]. – URL: <https://gclnk.com/eiTVJrhaiT>.
- Латышева Ю. А. Специфика отцовской роли: традиционный и новый взгляд на проблему // Вестник Костромск. гос. ун-та. – 2012. – № 3. – С. 36–39.
- Русских Л. В. Состояние и проблемы современного отцовства // Вестник ЮУрГУ. Серия: Социально-гуманитарные науки. 2018. – № 3. – С. 94–97.
- Улитина Е. Е. Влияние семьи и акцентуации на девиантное поведение подростков // Репозиторий Тольяттинского государственного университета. – 2017. – С. 11–53.
- Федеральном государственном образовательном стандарте основного общего образования (ФГОС ООО) [Электронный ресурс]. – URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/401333920/> (дата обращения: 25.11.2023)
- Фищук Н. Влияние неполной семьи на формирование подростковой девиантности [Электронный ресурс] // b17.ru: [сайт]. – URL: https://www.b17.ru/article/nepolnaya_semia_podrostkovaya_deviantnos/ (дата обращения: 25.11.2023).
- Явон С. Ф. Проблема отцовства в современном мире // Приоритетные научные направления: от теории к практике. – 2014. – № 13.
- Vallotton K. The Secret Sources of America's Fatherlessness Epidemic [Электронный ресурс] // The Western Journal: [сайт]. – URL: <https://www.westernjournal.com/op-ed-secret-sources-americas-fatherlessness-epidemic/>.





О. А. Багарякова, Е. Д. Трофимова

УДК 159.99

РАЗВИТИЕ КОММУНИКАТИВНЫХ УМЕНИЙ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ С ПОМОЩЬЮ ТЕАТРАЛИЗОВАННОЙ ИГРЫ

Введение. Одним из важнейших направлений, обеспечивающим успешную социализацию ребенка, выступает коммуникативное развитие. Оно связано с взаимодействием детей со сверстниками и взрослыми, формированием базовых умений и навыков. Необходимость развития коммуникативных умений имеет особое значение в отношении детей с задержкой психического развития, для которых особенно актуальны вопросы социальной адаптации и интеграции в общество.

В настоящее время в дошкольной педагогике вопрос формирования коммуникативных умений у детей дошкольного возраста имеет социальное значение. В первую очередь на это влияет глобальная цифровизация, гаджеты, «умные помощники», заменяющие живое общение между взрослыми и детьми, а также загруженность родителей, психическая и моральная напряженность, утомляемость, отсутствие сил и желания заниматься развитием своих детей. Все это создает условия для недостаточной речевой активности детей дошкольного возраста. Коммуникативные навыки можно развивать в образовательной и повседневной деятельности, дидактических, подвижных, сюжетно-ролевых играх, а также в театрализованной деятельности. Театрализованная деятельность является средством всестороннего развития детей с задержкой психического развития. В работе с дошкольниками, имеющими проблемы в развитии, театрализованные игры используются, прежде все-

го, для развития речи. Театрализованная игра позволяет отработать различные речевые модели.

Изложение основного материала статьи. Одним из важнейших направлений в Федеральном государственном образовательном стандарте дошкольного образования (далее – ФГОС ДО), обеспечивающим успешную социализацию ребенка, выступает коммуникативное развитие. Согласно требованиям ФГОС ДО, коммуникативная направленность образовательного процесса является значимой, так как «формирование личности, способной к организации межличностного взаимодействия, решению коммуникативных задач, обеспечивает успешную ее адаптацию в современном социокультурном пространстве» [1]. Человечество не может существовать вне коммуникативной деятельности. В связи с этим именно уровнем развития коммуникации определяется успешность человеческой жизни, поскольку жизнь протекает на фоне постоянного общения.

Исследованиям коммуникативных умений у детей уделяли внимание многие исследователи, такие как Э. Н. Нигматуллина, С. К. Савицкий, М. Ф. Умаров, С. Л. Хаустов.

Коммуникативное развитие связано с взаимодействием детей со сверстниками и взрослыми, формированием базовых умений и навыков. Недостаточная коммуникация влияет на развитие речи, познавательных процессов, формирование полноценной личности ребенка.

Понятие «коммуникативные навыки» относят к процессу общения. Коммуникативные умения детей старшего дошкольного возраста включают багаж знаний, элементарные умения, навыки, необходимые в процессе общения для выбора и воплощения в жизнь соответствующих коммуникативной ситуации действий [6, с. 55]. По своей структуре коммуникативные умения являются сложными; они включают в себя простейшие (элементарные) умения (рис. 1).

В соответствии с федеральной образовательной программой (утвержденной приказом Министерства просвещения РФ от 25 ноября 2022 года № 1028), к 5 годам ребенок прояв-

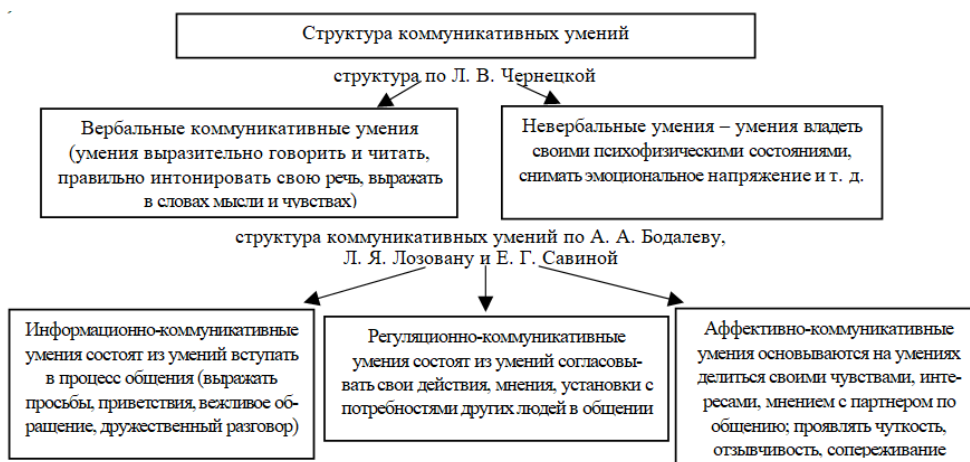


Рис. 1. Структура коммуникативных умений

ляет стремление к общению со сверстниками, осуществляет обмен информацией; охотно сотрудничает со взрослыми не только в совместной деятельности, но и в свободной самостоятельной [2].

В ряде исследований отмечается, что коммуникативные умения способствуют психическому развитию дошкольника (А. В. Запорожец, М. И. Лисина, А. Г. Рузская), влияют на общий уровень его деятельности (Д. Б. Эльконин). По мнению И. Б. Бичевой, А. А. Нарядчиновой, Ю. Ю. Бочкарева: «сформированность коммуникативных умений на высоком уровне влияет на процесс общекультурного, социального, познавательного, эмоционального и личностного развития ребенка». Кроме того, коммуникативные умения, сформированные у детей в дошкольном возрасте, являются важной предпосылкой к развитию навыков учебной деятельности, так как умение конструктивно взаимодействовать с другими учениками и учителем будет способствовать достижению необходимых результатов на этапе школьного обучения» [3, с. 80].

На развитие коммуникативных умений дошкольников влияют внутренние и внешние факторы. К внешним факторам, влияющим на уровень развития коммуникативных умений дошкольника, относятся:

– уровень коммуникативной культуры членов семьи ребенка;

– уровень коммуникативной культуры ровесников ребенка;

– образовательная деятельность дошкольного учреждения.

К внутренним факторам, оказывающим влияние на уровень развития коммуникативных умений ребенка, относятся:

– возрастные и индивидуальные особенности ребенка;

– уровень интеллектуального развития;

– наличие задержки психического развития ребенка.

Психолого-педагогическая характеристика и особенности старших дошкольников с задержкой психического развития рассмотрены в исследованиях О. В. Защиринской, А. М. Руденко, Н. В. Микляевой, С. И. Самыгина. Задержка психического развития является одной из наиболее распространенных форм психических нарушений. По мнению Л. В. Шиповой: «задержка психического развития – это особый тип психического развития ребенка, характеризующийся незрелостью отдельных психических и психомоторных функций или психики в целом». О. В. Защиринская дает следующее определение: «задержка психического развития у детей – это нарушение в формировании и развитии психических функций и навыков ребенка, отставание от нормы психического развития в целом, или каких-либо его отдельных функций» [4, с. 48]. По



мнению Н. В. Микляевой, «под задержкой психического развития понимается темповое отставание развития психических механизмов, а также незрелость эмоционально-волевой деятельности детей, поддающиеся преодолению с помощью специализированного обучения и воспитания» [8, с. 56].

Необходимость развития коммуникативных умений имеет особое значение в отношении детей с задержкой психического развития, для которых особенно актуальны вопросы социальной адаптации и интеграции в общество. Психологами установлено, что дети старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития отстают по уровню сформированности коммуникативных умений от своих сверстников с нормальным темпом психического развития. У детей с задержкой психического развития шестого года жизни отмечается несформированность языковых и речевых средств, что приводит к нарушению коммуникативной функции и снижает, в свою очередь, потребность в общении. Снижение мотивации в общении приводит к низкому уровню речевых средств, ситуативности речи, низкому уровню переработки словесной информации, содержательной бедности, структурной неполноте используемой речевой продукции. Одним из направлений в коррекционной работе психолога-педагога со старшими дошкольниками, имеющими задержку психического развития, является развитие коммуникативных умений.

Дети с задержкой психического развития имеют целый ряд особенностей в развитии коммуникативных умений. У старших дошкольников с ЗПР уровень общения со сверстниками существенно отстает. Е. В. Косолапова при изучении специфики развития детей с ЗПР сделала вывод: «у большинства детей с ЗПР старшего дошкольного возраста обнаружен низкий уровень сформированности коммуникативных умений. Это проявляется в том, что им свойственны невнимательность к сообщению другого, смысл сообщения ускользает от них, свою мысль они могут выразить только при помощи наводящих вопросов, неопределенно формулируют высказывания; пред-

стоящее сообщение не планируют, высказывания носят ситуативно-импровизационный характер. Во взаимодействии на партнера такие дети не обращают внимания, либо отказываются работать совместно; из конфликтов со сверстниками, которые часто вспыхивают, выходят с помощью взрослого, дети неадекватно оценивают эмоции другого, им не свойственна инициатива к общению» [7, с. 309].

Для развития коммуникативных умений и навыков большое значение имеет коллективная деятельность детей, как в непосредственно образовательной деятельности, так и в свободное время. Взаимоотношения между детьми устанавливаются в процессе свободной деятельности, которая, прежде всего, проявляется в игре.

Возможности использования театрализованной игры как средства развития коммуникативных навыков у старших дошкольников с задержкой психического развития использовали такие авторы, как Л. А. Басина, А. А. Дмитриев, Е. А. Гандина, А. А. Горшкова, Т. Н. Земцова, Р. М. Зиганшина, Г. М. Ильина, С. Н. Пирко, Т. Н. Сетежева, С. В. Порубай, К. С. Сипатрова, А. С. Суворова.

Коммуникативные умения можно развивать, используя возможности театрализованной игры. Театрализованная игра является средством всестороннего развития детей с задержкой психического развития. В работе с дошкольниками, имеющими проблемы в развитии, театрализованные игры используются, прежде всего, для развития речи. Театрализованная игра позволяет отработать различные речевые модели.

Участвуя в театрализованной игре, дети в игровой форме взаимодействуют друг с другом, с героями, с игрушками; у них расширяется словарный запас, развиваются навыки коммуникативной деятельности, умения решать конфликтные ситуации.

Театрализованная игра активизирует способность ребенка к общению, речевому взаимодействию и взаимопониманию. Коллективный характер театрализованной игры позволяет расширять и обогащать опыт сотрудничества детей как в реальных, так и воображае-



мых ситуациях. При подготовке спектакля дети учатся выделять цель, средства ее достижения, планировать и координировать свои действия и многое другое. При проигрывании этюдов у детей появляется потребность во взаимодействии друг с другом, согласовании своих действий с действиями других детей [5, с. 65].

Театрализованная игра способствует возникновению желания ребенка вступать в контакт и начать общение со сверстником. Театрализованные постановки способствуют усвоению ребенком норм и правил в общении.

Театрализованная игра помогает понять эмоциональное состояние другого человека и способствует умению адекватно выразить свое. По мнению Т. Н. Земцовой, Ю. А. Гандиной, Е. А. Михайловой, «в процессе знакомства с художественным текстом у детей формируется эмоциональная отзывчивость, дети сопереживают героям. Во время прочтения текста игры у детей формируется представление о характерах героев, их настроении, эмоциональном состоянии. Педагог подводит к установлению причин появления тех или иных эмоций. В процессе работы над художественным текстом дети проигрывают отрывки или все произведение (забота о близком, разлука с другом и т. д.), что позволяет формировать у детей чувство отзывчивости, сопереживания» [5, с. 65].

Действуя в роли, ребенок может не только представлять, но и реально эмоционально переживать поступки персонажей, роль которых он исполняет. Это развивает чувства детей, а эстетические переживания помогают им почувствовать восхищение перед теми проявлениями жизни, которые они раньше не замечали, и передать их с помощью движений, жестов, мимики.

Театрализованная игра, предполагая художественное моделирование эмоций, выступает источником развития чувств, учит ребенка понимать окружающих, ставить себя на место других в различных ситуациях, находить адекватные способы содействия, что, в сущности, составляет основу процесса эмпатии [5, с. 64].

Театрализованная игра стимулирует активную речь и позволяет расширить словарный запас. Театрализованная игра оказывает большое влияние на речевое развитие детей с задержкой психического развития. Стимулирует активную речь за счет расширения словарного запаса, совершенствует артикуляционный аппарат. Театрализованные игры детей способствуют активизации разных сторон их речи – словаря, грамматического строя, диалога, монолога, совершенствования звуковой стороны речи. Ребенок усваивает богатство родного языка, его выразительные средства. Используя выразительные средства и интонации, соответствующие характеру героев и их поступков, старается говорить четко, чтобы его все поняли. Дети быстро запоминают слова всех персонажей, часто импровизируют. Речь становится более выразительной, грамотной. Дети начинают использовать новые слова, пословицы, поговорки из сценария.

Н. Н. Щемерва, А. С. Суворова считают, что: «заучивая текст персонажей, вставляя в него собственные высказывания, ребенок непринужденно совершенствует свою речь, пополняет свой словарный запас, и повышает звуковую культуру речи, ее интонационный строй» [10, с. 103].

По утверждению Н. Н. Щемервой, А. С. Суворовой, «голосовые характеристики дошкольников улучшаются в процессе театрализованной игры, в которой они играют свои роли со своими особенностями. Так, исполняя роли лисицы, ребенок старается говорить ласковым, нежным, мелодичным, звонким голосом. В роли медведя, напротив, голос становится низким, более жестким, холодноватым, покровительственным. Практика использования богатой голосовой палитры в ходе театрализованной деятельности в будущем отражается в общении со сверстниками, позволяет ребенку правильно вести себя в той или иной коммуникативной ситуации [10, с. 103].

Театрализованная игра способствует ответственному развитию ребенка.

Средствами театрализованной деятельности педагог «побуждает ребенка к высказыванию своих мыслей, своего отношения к



увиденному, что способствует умственному и психическому развитию ребенка» [10, с. 55].

Как полагают Т. Н. Земцова, Ю. А. Гандина, Е. А. Михайлова: «специфика использования театрализованных игр в процессе развития коммуникативных умений детей дошкольного возраста с задержкой психического развития определяется особым терапевтическим статусом и психотерапевтическим потенциалом театрализованных игр на основе включения ребенка в зрелищное сценическое действие, обладающее элементами театральной экспрессии, визуализации персонажа, создания драматического напряжения и конфликтов, динамики действия, концентрированное содержательных компонентов. При этом достигается развитие определенных сторон мышления и личностных черт; развитие социальных установок и коммуникативных умений» [5, с. 64].

Существующее разнообразие театрализованных игр позволяет педагогу подобрать наиболее подходящую для развития коммуникативных умений у старших дошкольников с задержкой психического развития. По рекомендации О. В. Пашиной, «для театрализованных игр рекомендуется выбирать доступные и понятные по изложению произведения небольшого объема с малым количеством незнакомых слов и выражений и наличием иллюстративного материала. При необходимости педагогу следует упростить текст произведения, предложенного детям, объяснить значение новых слов и ситуаций взаимодействия героев» [9, с. 60].

Выводы. Развитие коммуникативных умений дошкольников – это процесс совершенствования способности эффективного общения и успешного взаимодействия ребенка с окружающими. Коммуникативные умения развиваются на протяжении всей жизнедеятельности человека.

Старший дошкольный возраст следует рассматривать как наиболее чувствительный в развитии коммуникативных умений, поскольку расширяется сфера общения ребенка, формируются достаточно устойчивые взаимоотношения между детьми и с взрослыми. Дети старшего дошкольного возраста являются

субъектами коммуникативной деятельности, активными ее носителями. Дети с задержкой психического развития имеют ряд особенностей развития коммуникативных навыков. В психолого-педагогических исследованиях выявлено, у большинства детей с задержкой психического развития обнаружен низкий уровень сформированности коммуникативных умений. Результаты анализа психолого-педагогических исследований свидетельствуют о том, что самостоятельно, без целенаправленного обучения коммуникативная деятельность у детей данной категории развивается со значительным отставанием от коммуникативных умений и навыков нормально развивающихся сверстников.

Использование театрализованных игр дает возможность более эффективно решать важные педагогические задачи, которые касаются формирования коммуникативных умений детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития.

Для того чтобы театрализованная игра решала задачи развития коммуникативных навыков, необходимо специально организованная работа по ее подготовке и проведению.

АННОТАЦИЯ

Статья предназначена для педагогов-психологов дошкольных образовательных учреждений, а также всех интересующихся проблемой развития коммуникативных умений у старших дошкольников с задержкой психического развития. В статье рассматриваются основные понятия задержки психического развития, коммуникативных умений. Рассмотрены теоретические аспекты развития коммуникативных умений средствами театрализованной игры.

Ключевые слова: задержка психического развития, коммуникативные умения, театрализованная игра, старшие дошкольники, дошкольная образовательная организация.

SUMMARY

The article is intended for teachers and psychologists of preschool educational institutions, as well as all those interested in the problem of development of communicative skills in older



preschoolers with mental retardation. In the article the basic concepts of mental retardation, communicative skills are considered. Theoretical aspects of the development of communicative skills by means of theatricalized play are considered.

Key words: mental retardation, communicative skills, theatrical play, older preschoolers, preschool educational organization.

ЛИТЕРАТУРА

1. Об утверждении Федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования: Приказ Министерства образования и науки РФ № 1155 от 17 октября 2013 г. – М.: Центр педагогического образования, 2023. – 32 с.

2. Об утверждении федеральной образовательной программы дошкольного образования: приказ Министерства просвещения РФ № 1028 от 25 ноября 2022 г. – М.: Центр педагогического образования, 2023. – 34 с.

3. Бичева И. Б. Нарядчикова А. А., Бочкарева Ю. Ю. Коммуникативные умения и особенности их формирования у дошкольников // Проблемы современного педагогического образования. – 2022. – № 77-1. – С. 79–81.

4. Защирина О. В. Психология детей с задержкой психического развития: учеб. пособие [Электронный ресурс]. – СПб: Издательство Санкт-Петербургского университета, 2019. – 166 с. – URL: <https://znanium.com/catalog/product/1080932> (дата обращения: 12.10.2023).

5. Земцова Т. Н., Гандина Ю. А., Михайлова Е. А. Театрализация как средство развития коммуникативных навыков у детей с задержкой психического развития // Категория «социального» в современной педагогике и психологии: матер. XI всеросс. науч.-практ. конф. с дистанц. и международ. участ. (Ульяновск, 22–23 июня 2023 г.). – Ульяновск: Зебра, 2023. – С. 63–69.

6. Зотова И. В., Мааль А. М. Особенности развития коммуникативных умений детей старшего дошкольного возраста в условиях ДОУ // Наука и образование сегодня. – 2017. – № 5(16). – С. 53–55.

7. Косолапова Е. В. Коммуникативные умения и навыки у детей с задержкой психического развития: сборник трудов конференции // Современные тенденции развития системы образования: матер. Междунар. науч.-практ. конф. (Чебоксары, 28 март 2018 г.) – Чебоксары: ИД «Среда», 2018. – С. 300–302.

8. Микляева Н. В. Основы коррекционной педагогики и коррекционной психологии. Воспитание и обучение детей с задержкой психического развития: учеб. пособие. – М.: Юрайт, 2023. – 236 с.

9. Пашина О. В. Социальное взаимодействие детей с ЗПР в театрализованной игре // Коррекционная работа. – 2021. – № 2. – С. 58–66.

10. Суворова А. С., Щемерова Н. Н. Развитие связной речи детей старшего дошкольного возраста посредством театрализованной деятельности // Мир, открытый детству: матер. IV Межрегион. науч.-практ. конф. (Екатеринбург, 28 февраля 2023 года). – Екатеринбург, 2023. – С. 101–105.





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



Л. О. Ильина

УДК 37:159.98

**ПРИМЕНЕНИЕ МЕТОДА
БИОЛОГИЧЕСКОЙ ОБРАТНОЙ
СВЯЗИ В КОГНИТИВНОЙ
РЕАБИЛИТАЦИИ И
ПСИХОЭМОЦИОНАЛЬНОЙ
КОРРЕКЦИИ**

Введение. Метод биологической обратной связи (БОС), или нейробиоуправление является интенсивно развивающимся направлением работы не только в современной нейрореабилитации, но и в сфере образования. На современном этапе коррекционно-реабилитационной и психолого-педагогической помощи различным категориям населения актуальной является проблема разработки и использования современных и научно доказанных методов, которые являются физиологичными для человека и не имеют серьезных противопоказаний к применению.

Во многих отношениях нейробиоуправление становится все более доступным для специалистов всех образовательных уровней. Метод БОС позволяет провести тренировку, коррекцию функциональной активности мозга, а, в некоторых случаях, и реабилитацию по динамическим показателям биоэлектрической активности мозга. Тренинг производится на основе спектрального анализа электроэнцефалограммы (ЭЭГ). То есть основная задача метода – это коррекция и помощь при различных психоэмоциональных нарушениях, связанных с проблемами регуляции.

Формулировка цели статьи, ее актуальность. В связи с тем, что нейробиоуправление имеет огромный спектр применения, цель данной статьи – обоснование практической ценности его внедрения в систему образования, в том числе и высшего, как одного из методов осуществления когнитивной реабилитации и психоэмоциональной коррекции, а также достижения когнитивной эффективности в рамках образовательного процесса.



Изложение основного материала статьи.

Метод нейробиоуправления, основная задача которого – обучение навыкам саморегуляции, наиболее эффективно стал изучаться в конце 60–70-е годы XX века. Именно в это период стало известно, что можно перестраивать и переобучать паттерны мозговых волн. Часть научных работ начались с тренировок на повышение альфа-активности с целью достижения релаксации, в то время как другие работы были сосредоточены, в первую очередь, на животных, а затем и на человеке для оказания помощи при неконтролируемой эпилепсии. Это переобучение назвали нейробиоуправлением.

В этот период метод нейробиоуправления стал формироваться как терапевтическое направление в США, примерно в это же время было создана Ассоциация Прикладной Психофизиологии и Биологической Обратной Связи для обобщения накопленных знаний и понимания принципа БОС [3].

В России фундаментом для разработки метода БОС послужили отечественные исследования механизмов регуляции физиологических процессов и результаты изучения адаптивных систем мозга здорового и больного человека. Так, Т. С. Вартанова, А. А. Сметанкин показывают, что результаты исследований великих отечественных физиологов, прежде всего, И. М. Сеченова и И. П. Павлова в области условно-рефлекторной деятельности, представления К. М. Быкова о кортико-висцеральных связях, нейроанатомические данные, полученные в лаборатории В. Н. Черниговского, доказавшие представительства вегетативной нервной системы в отдельных локальных зонах коры больших полушарий, теория функциональных систем П. К. Анохина, а также серия устойчивых патологических состояний Н. П. Бехтеревой, способствовали появлению идеи о возможности обучения управлению внутренними процессами. Данные научные достижения легли в основу разработки и применения метода адаптивной саморегуляции, благодаря которому устанавливалась биологическая обратная связь с организмом на основе изменения различных физиологических параметров.

Метод БОС позволяет испытуемым научиться контролировать физиологические функции, которыми человек управляет бессознательно. В частности, регулируются любые объективные и количественно измеряемые физиологические параметры, такие как частота сердечных сокращений (ЧСС), электрическая активность кожи (ЭАК), показатели поверхностной электромиограммы (ЭМГ) или электроэнцефалограммы (ЭЭГ).

Выбор регулируемого параметра производится в зависимости от целей проведения курса тренировок, возможно и чередование или сочетание сигналов, например, для подготовки спортсменов или в коррекционной работе с сочетанными нарушениями у детей и подростков [5].

Суть методики нейробиоуправления состоит в следующем: для того, чтобы человек научился влиять на определенный физиологический процесс, он должен получать подробную информацию о результатах своих действий в реальном времени. При нейробиоуправлении активация мозга осуществляется волевым актом и улавливается посредством обучения. Недостаточная активация или перевозбуждение определенных зон головного мозга отражают когнитивные, эмоциональные и поведенческие процессы. Поскольку активация действует как самостоятельная переменная, она позволяет формировать причинно-следственные связи между мозговой активностью и поведением [9].

Программно-аппаратный комплекс нейробиоуправления выступает в роли помощника, который регистрирует ежесекундную информацию о биоэлектрической активности головного мозга человека и после обработки отображает полученную информацию в доступной для него форме, в виде понятных сенсорных сигналов, таких как свет, звук, вибрация или их сочетания

Другими словами, человек начинает видеть и слышать изменения активности мозга в режиме реального времени, обычно не доступные его сознанию. Это создает специальные условия для нормализации электрофи-



зиологических процессов головного мозга, что обеспечивает терапевтический эффект нейробиоправления.

Метод БОС предоставляет возможность управления биопотенциалами головного мозга на основе изменений спектральных показателей альфа- и бета-ритмов ЭЭГ, а также других ритмов ЭЭГ и их сочетаний. Нейробиоправление используется как вспомогательный метод для лечения неврологических, соматических и психических расстройств. В частности, речь идет о депрессии, расстройствах пищевого поведения, дислексии, дисграфии, шизофрении, фобии, злоупотреблении психоактивными веществами, неврозах, посттравматическом расстройстве, деменции и болезни Альцгеймера.

Результаты исследований свидетельствуют о том, что нейромодулирующий эффект терапии положительно влияет на когнитивные и интеллектуальные процессы, настроение и уровень тревожности [2; 8].

Эффективность метода нейробиоправления основана на нейропластичности мозга, то есть на способности нейронов изменять эффективность синаптической передачи и увеличивать количество связей между собой. Это обусловлено тем, что пластичность является фундаментальным свойством нервной клетки и нервной системы в целом. Кроме того, посредством обучения нейробиоправления вовлекаются автономная (вегетативная) нервная система (симпатический и парасимпатический ее отделы), гуморальная регуляция, проприорецепция и различные сенсорные системы (восприятие зрительных, слуховых, тактильных и других стимулов).

В большинстве современных тренажеров и нейроинтерфейсах реализован набор специально разработанных компьютерных визуальных образов, в которых человек сознательно принимает участие, управляя качеством картинки на дисплее, персонажами и звуковым сопровождением за счет произвольного изменения своего функционального состояния. Обычно специалисты проводят занятия курсами, которые состоят из 15 или 20 тренингов (2-5 раз в неделю), минимальная про-

должительность тренинга 15-20 минут. Довольно часто курс рекомендуют повторить, как правило через 2-3 месяца, очевидно, что подобные рекомендации от наиболее опытных специалистов базируются на современных концепциях нейропластичности и нейрогенеза. Хотя, нейрогенез у взрослых – это явление, относительно недавно признанное научным сообществом, которое опровергло существовавшую долгое время научную теорию о статичности нервной системы и ее неспособности к регенерации [4; 6].

Для понимания назначения нейробиоправления можно разделить область его применения на две разновидности, которые нашли наибольшее подтверждение своей эффективности в научных публикациях: тренинг «релаксации» по альфа-ритму и тренинг «активации» по бета-ритму.

Так, тренинг по альфа-ритму фактически является тренингом по выработке навыка релаксации, данный тренинг рекомендован при большинстве невротических, психосоматических и других аффективных расстройствах, а также при нарушениях сна, аддикциях, заикании, тиках, некоторых формах фобий.

Человек проходит курс тренинга по альфа-ритму, тренируемое состояние релаксации «запоминается», а при повторении занятий становится своего рода автоматическим компенсаторным механизмом саморегуляции при стрессах.

Тренинг по бета-ритму – тренинг активации коры головного мозга способствует повышению уровня внимания и когнитивных возможностей психики. Этот тренинг используется для детей, отличающихся дефицитом внимания, эмоциональной и поведенческой лабильностью, повышенной возбудимостью, гиперактивностью, затруднениями в учебе, а также при наличии задержки психоречевого развития [6].

Основываясь на результатах анализа теоретических и практических аспектов применения метода БОС, можно выделить три основных направления для использования тренингов нейробиоправления в сфере образования: психолого-педагогическая и логопеди-



ческая помощь, психопрофилактика, психокоррекция и когнитивная реабилитация. Рассмотрим эти направления более подробно.

1. Дети и подростки, нуждающиеся в психолого-педагогической и логопедической помощи, при следующих проявлениях:

- задержка речевого и психического развития;
- гиперактивность, синдром дефицита внимания, низкий уровень обучаемости и усидчивости в учебном процессе;
- снижение когнитивных функций;
- нарушения психоэмоционального развития;
- аддиктивное поведение;
- высокий уровень стресса обучающихся, выраженный в ситуациях соревнований, экзаменов и прочее.

2. Дети, подростки и взрослые, которые нуждаются в психопрофилактике по следующим симптомам:

- усталость и переутомление, головные боли;
- стрессогенные расстройства невротического характера, тревожно-фобические состояния;
- снижение работоспособности и обучаемости в стрессовой ситуации;
- нарушения сна и эмоциональное истощение.

3. Дети, подростки и взрослые, нуждающиеся в психокоррекции и когнитивной реабилитации при следующих состояниях:

- неврастения, неврозы, психосоматические расстройства, гиперкинезы;
- тревожный синдром, фобии, депрессии, панические атаки;
- обсессивно-компульсивное расстройство;
- различные виды зависимостей;
- соматоформная дисфункция вегетативной нервной системы;
- различные органические нарушения (начальные проявления органического диффузного поражения мозга, последствия энцефалопатии, при некоторых формах эпилепсии);
- расстройства аутистического спектра (РАС).

Таким образом, тренинги нейробиоуправления имеют широкий спектр применения

для детей, подростков и взрослых с различными нарушениями и могут быть использованы в работе специалистов коррекционных и общеобразовательных школ, средних профессиональных и высших учебных заведений, центров развития детей и подростков, частных психологических центров и логопедических кабинетов, спортивных школ и так далее.

Выводы. Обобщение научных данных, анализ теоретических и практических аспектов применения технологий нейробиоуправления позволяет констатировать, что метод биологической обратной связи может быть рекомендован к широкому использованию в рамках образовательных организаций различного типа. Тренинги нейробиоуправления возможно применять с детьми, подростками и взрослыми при очень большом спектре проблем: психолого-педагогических, логопедических, неврологических, соматических и прочих. В статье выделены основные направления, в которых применения метода БОС наиболее полезно и эффективно, при этом исследования в данной области нейробиоуправления продолжаются, что говорит о высокой практической значимости применяемых технологий.

АННОТАЦИЯ

В статье рассматриваются перспективы использования метода биологической обратной связи в сфере образования. Автор дает обобщенную характеристику содержания понятия «биологическая обратная связь (нейробиоуправление)». В статье приведена краткая историческая справка возникновения нейробиоуправления, осуществлен анализ научных достижений отечественных исследователей, которые легли в основу разработки и применения метода адаптивной саморегуляции – установления биологической обратной связи с организмом на основе изменения различных физиологических параметров. Обобщен практический опыт применения БОС-тренингов «релаксации» по альфа-ритму и «активации» по бета-ритму, подтверждающий эффективность метода нейробиоуправления. Автором выделены основные направления для применения тренингов нейробиоуправления в сфере образования. Отмечена высокая практиче-



ская значимость применяемых технологий, что обуславливает потребность проведение дальнейших исследований.

Ключевые слова:

Нейробиоуправление, когнитивная реабилитация, когнитивная эффективность, психоэмоциональная коррекция, саморегуляция,

SUMMARY

The article discusses the prospects of using the biofeedback method in the field of education. The author gives a generalized description of the content of the concept of «biofeedback». The article provides a brief historical background of the emergence of neurobiological management, analyzes the scientific achievements of domestic researchers, which formed the basis for the development and application of the method of adaptive self-regulation – establishing biofeedback with the body based on changes in various physiological parameters. The practical experience of using the biofeedback trainings «relaxation» by alpha rhythm and «activation» by beta rhythm is summarized, confirming the effectiveness of the neurobiological control method. The author identifies the main directions for the application of neurofeedback trainings in the field of education. The high practical importance of the applied technologies is noted, which necessitates further research.

Key words: neurofeedback, cognitive rehabilitation, cognitive effectiveness, psychoemotional correction, self-regulation.

ЛИТЕРАТУРА.

1. Варганова Т. С., Сметанкин А. А. Очерк истории развития биологической обратной связи как метода медицинской реабилитации // Общие вопросы применения метода БОС: сб. статей. – СПб: ЗАО «Биосвязь», 2008. – С. 3–19.
2. Нигматуллина И. А., Валитова И. З. Технология БОС в системе коррекционной работы учителя-логопеда. – Казань: – «Отчество», 2015. – 62 с.
3. Общие вопросы применения метода БОС: сб. статей. – СПб: ЗАО «Биосвязь», 2008. – 102 с.
4. Система БОС «КИНЕЗИС» [Электронный ресурс]. – URL: <https://neurotech.ru/kinezis> (дата обращения: 21.01.2024).

5. Сурушкина С. Ю. Применение электроэнцефалографической биологической обратной связи (ЭЭГ-БОС) в лечении психоневрологических заболеваний у детей // Всероссийский журнал для врачей всех специальностей «Новые технологии». – 2009. – № 3. – С. 47–48.

6. ЭЭГ-БОС тренировки психоэмоциональной коррекции [Электронный ресурс]. – URL: <https://nevrolog-perm.ru/services/lechebnye-protsedury-i-zanyatiya-s-bos/eeg-bos-kolibri-trenirovani-dlya-relaksatsii-i-kontsentratsii-vnimanija> (дата обращения: 23.01.2024).

7. Kamiya J. Conscious control of brain waves // Psychology Today. – 1968.

8. Psychiatr Pol. The use of EEG Biofeedback // Neurofeedback in psychiatric rehabilitation. – 2017 – 30 (6). – С. 1095–1106.

9. Sitara R. [и др.]. Closed-loop brain training: The science of neurofeedback // Nature reviews Neuroscience. – December 2016. – № 18 (2). – С. 86–100.

10. Sterman M. Neurophysiological and clinical studies of sensorimotor EEG biofeedback training: Some effects on epilepsy // Seminars in Psychiatry. – 1973. – № 5. – С. 507–525.



И. И. Пацакула, П. А. Палютина

УДК: 159.9

**ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ
АСПЕКТЫ И УРОВЕНЬ
ВИКТИМНОСТИ ЛИЧНОСТИ
У СТУДЕНТОВ-ЮРИСТОВ**

Проблема виктимности личности остается одной из самых востребованных направле-



ний в теоретико-эмпирических исследованиях. Негативные процессы быстроменяющегося, динамичного современного мира обеспечивают рост виктимизации общества. В частности, это отражается и на студенческой молодежи вследствие ее высокой социальной активности [9].

Наука, основным предметом которой является виктимность, называется виктимологией (от лат. *viktima* – жертва и греч. *logos* – учение), что в буквальном смысле означает «учение о жертве». Виктимология возникла изначально как реализация идеи изучения жертв преступлений и развивалась как направление в криминологии. Однако на данном этапе развития существуют и другие направления, в том числе и психологическая виктимология. Предмет ее изучения не только жертвы реализованной виктимности, которые уже попали в серьезную виктимную ситуацию и пострадали от действий преступника, но личность с потенциальной виктимностью, которая склонна попадать в различные виктимогенные ситуации [5, с. 200].

Виктимность приобретает личностью посредством виктимизации, процесса присвоения позиции жертвенности и определенных моделей поведения.

Виктимность – это понятие, связанное с состоянием психологической уязвимости, склонности человека к жертвенности, низкой способностью противостоять манипуляциям или насилию (физическому, психологическому, сексуальному, экономическому, пренебрежению потребностями) со стороны других людей, сложностями прогнозирования и выхода из виктимных ситуации [1, с. 45].

Виктимная ситуация – это обстоятельство в определенный момент времени, в котором человек оказывается объектом насилия, или становится жертвой каких-либо травмирующих событий, связанных как с действием другого человека, так и с обстановкой окружающей среды. Эта ситуация, как правило, включает в себя различные виды насилия, социальное окружение субъекта и его культурную принадлежность, условия среды [8].

В своих трудах О. О. Андронникова выделяет 4 уровня виктимности личности:

1. Низкий: отсутствие у личности не только уровня потенциальной и реализованной виктимности, но также и способности жертвовать во имя идеалов, ценностей, других людей; склонность к избеганию любых рисков, даже если они могут быть оправданными.

2. Средний или нормальный уровень: характерен для личностей с хорошей социализацией и адаптацией к окружающему миру и условиям общества, способностью адекватно оценивать ситуации и действия других людей. Данный уровень может меняться у личности в зависимости от повышения/понижения виктимной ситуации, психоэмоционального состояния личности, а также в соотношении с групповой нормой.

3. Высокий уровень виктимности: отсутствие у личности критической оценки ситуации, невозможность противостоять виктимным событиям, негативному воздействию окружающих людей [1].

Также не стоит забывать про возрастную виктимность и «виктимность-патологию». Возрастная виктимность связана с биофизиологическими параметрами человека, обозначает ситуации повышенного риска виктимизации для лиц разных возрастных групп, например студенческой молодежи в связи с наличием личностных психических особенностей вследствие проявления возрастной специфики [2, с. 128].

«Виктимность-патология» обозначает виктимизацию вследствие патологического состояния личности, связанного с дезфункциональностью анализаторов слуха или зрения, опорно-двигательного аппарата, психической болезни, тяжелыми соматическими расстройствами, для людей, которые имеют инвалидность или конкретную их заболеванием специфику социализации и адаптации в определенных социальных условиях [4].

В реальности выделенные виды и проявления виктимности зачастую накладываются друг на друга. При этом данное наложение увеличивает виктимную уязвимость лица [7, с. 100].

Д. В. Ривман выводит постулат о том, что личность, находясь в обществе, всегда имеет определенный уровень виктимности,

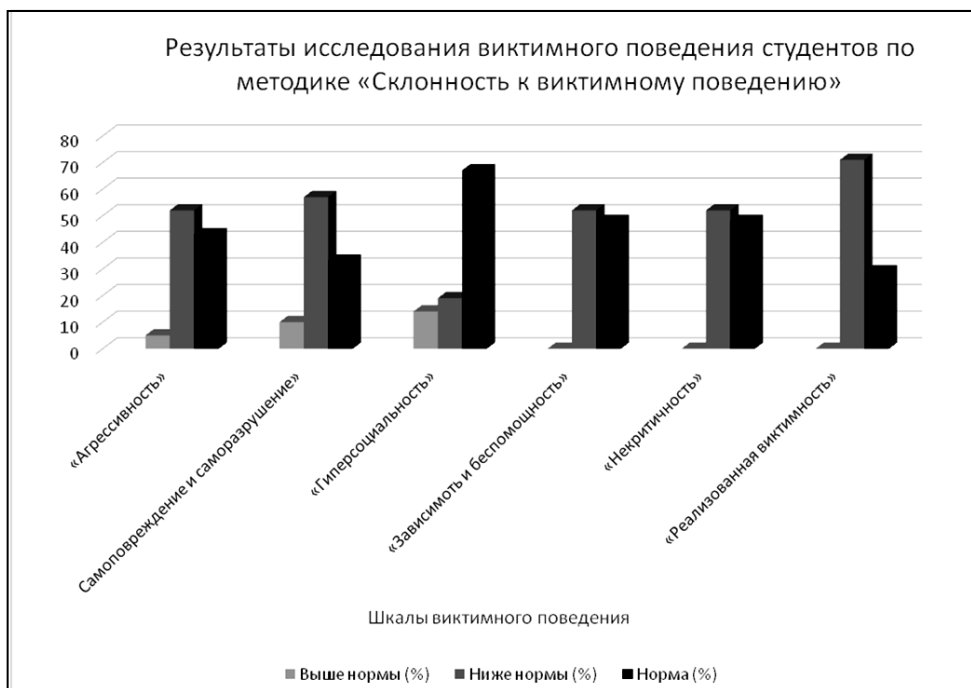


Рис. 1. Результаты исследования виктимного поведения студентов по методике «Склонность к виктимному поведению» (автор – О. О. Андронникова)

характерный для данного общества, что также включается в нормальный уровень виктимности. Если эта социально-желательная жертвенность отсутствует у субъекта, это свидетельствует о пониженном уровне виктимности, который, в свою очередь, характеризуется ощущением мира как опасного и сложностями в социализации и адаптации к окружающей действительности [8].

Далее представлены результаты исследования уровня виктимности личности.

Методы и методики исследования

Было проведено исследование, цель которого оценить уровень склонности к виктимному поведению испытуемых различного возраста.

В исследовании использовался тест-опросник «Исследование склонности к виктимному поведению» (О. О. Андронникова).

Выборку составили 45 испытуемых, студенты 1 курса колледжа при ВГУЮ (РПА Минюста России), мужского и женского пола, средний возраст которых 16–17 лет.

Результаты эмпирического исследования

Результаты исследования склонности к виктимному поведению представлены на рисунке 1.

Анализ результатов исследования по методике позволил выявить следующее. По шкале «Склонность к агрессивному виктимному поведению» у большинства испытуемых (52 % опрошенных) выявлен показатель ниже нормы. Для испытуемых данного типа свойственно снижение мотивации достижения и адекватного уровня спонтанности. Они крайне редко или почти никогда не попадают в неприятные и опасные для их жизни ситуации, не агрессивны, склонны к излишней обидчивости, однако обладают хорошим самоконтролем, строго соблюдают правила и нормы, в зависимости от того круга общения, в котором они прибывают. Также такие испытуемые следуют одной цели, у них стабильные, неизменяемые установки и интересы.



Также по данной шкале лишь у 5 % испытуемых показатель выше нормы. Человек с таким показателем чаще, чем другие люди, попадает в опасные для жизни и здоровья ситуации из-за проявленной агрессии, провоцирующего агрессивного поведения как вербального, так и невербального (злая шутка, оскорбление, клевета, издевательство, удары, драки, замахивания и т. д.). Для таких людей характерно целенаправленное создание конфликтной или опасной для жизни ситуации. Они легко поддаются эмоциям, редко задумываются над последствиями своего поведения.

У 43 % опрошенных выявлен показатель по данной шкале, соответствующий норме.

По шкале «Склонность к самоповреждающему и саморазрушающему поведению» было выявлено, что у 57 % респондентов показатель находится ниже нормы. Это свидетельствует о том, что у таких людей повышена забота о собственной безопасности, они боятся боли, крайне тревожны и мнительны в отношении всего, что потенциально может причинить им вред, стараются оградить себя от ошибок. Такие характеристики могут приводить их к жизненной пассивности по принципу «будь тише воды ниже травы», «лучше ничего не делать, чем ошибиться». Они не склонны провоцировать виктимную ситуацию.

Только у 10 % испытуемых показатель выше нормы. Признаком данного показателя является жертвенность, которая связана с активным поведением человека, провоцирующим виктимную ситуацию своей просьбой или обращением. Существует два вида поведения, которые используют люди с высоким уровнем склонности к самоповреждающему и саморазрушающему поведению: во-первых, когда человек привлекает другое лицо для причинения себе вреда, т. е. провоцирующее поведение; во-вторых, самопричиняющее поведение, которое характеризуется склонностью к риску, необдуманному поведению, зачастую опасным для себя и окружающих.

Также у 33 % опрошенных показатель соответствует норме.

Шкала «Склонность к гиперсоциальному поведению» характеризуется следующими

показателями. У 19 % опрошенных показатель ниже нормы, что характерно для людей, не включенных в социум, равнодушных к окружающим, пассивным к тем явлениям, которые их окружают. Они не склонны попадать в виктимные ситуации, но и не способны проявить сочувствие и помочь другим людям. Они действуют по принципу «мое дело сторона», и «это меня не касается».

14 % испытуемых характеризуются показателем выше нормы. Обычно это социально одобряемое и часто ожидаемое жертвенное поведение. К нему относятся лица, которые не могут пройти мимо опасной ситуации, что обращает на них преступные действия агрессора. Это люди, которые либо в силу должностного положения, либо в силу внутренних качеств не могут уклониться от вмешательства в конфликт, даже если вмешательство может стоить им жизни и здоровья. Для респондентов с данным показателем характерна высокая самооценка, смелость, решительность, отзывчивость, следование принципам, готовность рисковать. Они нетерпимы к поведению, нарушающему общественный порядок.

И 67 % опрошенных находятся в пределах нормы по данной шкале.

По шкале «Склонность к зависимому и беспомощному поведению» у 52 % испытуемых показатель ниже нормы. Они склонны к обособленности и независимости от других, достаточно часто стремятся выделиться из группы, обладают лидерскими качествами, авторитарны, могут быть нетерпимы к мнению других, всегда имеют свое мнение, обладают повышенным скептицизмом.

Никто из испытуемых не обладает показателем по данной шкале выше нормы.

А также у 48 % испытуемых склонность к зависимому и беспомощному поведению не проявляется, т. е. находится в пределах нормы.

У большинства испытуемых (52 % опрошенных) по шкале «Склонность к некритичному поведению» результат находится выше нормы, что свидетельствует о вдумчивости, осторожности, стремлении данных респондентов анализировать и предугадывать последствия своих действий. Иногда такое поведе-



ние может приводить к жизненной пассивности и необоснованным страхам и может сопровождаться неудовлетворенностью своей деятельностью, достижениями, чувством досады и зависти.

Высокого показателя по данной шкале нет ни у одного из испытуемых.

У 48 % опрошенных результат соответствует норме.

По шкале «Реализованная виктимность» у 71 % испытуемых выражен показатель ниже нормы. Это говорит о том, что большинство респондентов крайне редко попадали в виктимные ситуации, и у них хорошо выработан защитный способ избегания опасных ситуаций. Однако для них является редкостью жертвенность ради другого человека или всеобщего блага.

У 29 % респондентов показатель по данной шкале находится в норме.

Также нет ни одного опрошенного, который бы попадал в виктимные ситуации, т. е. ни у кого из респондентов не выявлен показатель по данной шкале выше нормы.

Таким образом, в целом никто из опрошенных не склонен к виктимному поведению. У большинства респондентов уровень виктимности ниже нормы (выражен у 65 %) и у 35 % испытуемых показатель находится в норме.

Выводы. Таким образом, на примере нашего исследования было выявлено, что большая часть опрошенных не виктимна и не склонна попадать в виктимные ситуации, однако и не способна к социально одобряемой виктимности. Лишь 35 % обладают адекватным уровнем виктимности личности. Существует адекватный, социально полезный и даже развивающий личность уровень виктимности, когда человек способен не только противостоять виктимогенным ситуациям опасным для него, но и не избегать их, а стремиться к решению проблем в случае конфликтов. Также наличие адекватного уровня виктимности у личности говорит о ее способности в трудной ситуации помочь членам общества. При таком уровне у людей нет аддикций, они не восприимчивы к разрушительным воздействиям, манипуляциям со стороны, то есть

человек способен противостоять явлению «за компанию». Такие люди не провоцируют конфликты специально, но и не боятся их. Они не агрессивны и не имеют антиобщественной направленности, способны контролировать свои эмоции, терпеливы и не вспыльчивы, не провоцируют неадекватного поведения по отношению к своей персоне. Личность с нормальным уровнем виктимности обладает адекватным уровнем рискованности и смелости по отношению к ситуации. Она способна выразить сострадание и оказать помощь, но не во вред себе. У таких людей нет установки на беспомощность, а, наоборот, это те люди, которые не дадут себя в обиду и имеют адекватную или высокую самооценку. Они осторожны, осмотрительны, могут правильно и адекватно оценить жизненную ситуацию.

Большинство испытуемых обладают заниженным уровнем виктимности. Это может говорить о том, что в современном быстромесящем, нестабильном и отчасти опасном мире молодежь избрала стратегию повышенной защиты от опасностей. При таком уровне виктимности личность редко попадает в виктимные, опасные для жизни и здоровья ситуации, у нее выработан определенный механизм защиты. Однако такие люди маломотивированны, они могут жить в постоянном страхе к новому и неизведанному, что может привести к стремлению все контролировать и, в последствии, к невротизации. Они крайне заботятся о собственной безопасности, стремятся оградить себя от любых ошибок, тревожны, мнительны, пассивны, крайне подвержены страхам и фобиям. Такие личности часто равнодушны к окружающим, ведут обособленный образ жизни, вследствие чего становятся изолированы от мира, теряют социальную поддержку и включенность в социум. Самореализация в данном случае сильно затруднена, что сопровождается внутренней неудовлетворенностью, чувством досады, обидчивостью и тревожностью [3].

Стоит отметить, что не только высокий показатель виктимности личности может приводить к дезадаптации и дезорганизации личности, но и уход в конфронтацию от окружаю-



шего мира, который не несет в себе адекватного отношения к действительности, стабильности и психологического благополучия [6].

В данной в статье рассмотрена виктимность как психологическое явление в целом, а не только проявления ее завышенного уровня, а также рассмотрены характеристики личности при ее нормативном и высоком уровне.

АННОТАЦИЯ

В данной статье приводится краткий теоретический обзор виктимности как психологического явления через раскрытие основных дефиниций темы. Авторы рассматривают понятия виктимности и виктимизации личности в социальном контексте, раскрывают уровни виктимности, характеризуют термин виктимная ситуация. Представлено исследование, проведенное с помощью теста-опросника «Исследование склонности к виктимному поведению» (О. О. Андронникова), направленного на выявление уровня виктимности личности. Установлено, что большая часть опрошенных обладает заниженным уровнем виктимности. Это свидетельствует о том, что окружающий мир воспринимается ими как опасный, от которого необходимо защищаться, уходя в крайности. Это может говорить о том, что в современном быстроменяющемся, нестабильном и отчасти опасном мире молодежь избрала стратегию повышенной защиты от опасностей. Такое восприятие действительности приводит к снижению активности человека. Как завышенная, так и пониженная виктимность мешает личности адекватно интегрироваться в общество.

Ключевые слова: виктимность, виктимизация, виктимная ситуация, уровень виктимности, психологическая безопасность личности.

SUMMARY

This article provides a brief theoretical overview of victimization as a psychological phenomenon through the disclosure of the main definitions of the topic. The authors consider the concepts of victimization and victimization of personality in a social context, reveal the levels of victimization, characterize the term victim situation. A study conducted with the help of a questionnaire test "Research of propensity to victim be-

havior" (O. O. Andronnikova), aimed at identifying the level of victimization of the individual, is presented. It was found that most of the respondents have an underestimated level of victimization. This indicates that they perceive the world around them as dangerous, from which it is necessary to protect themselves by going to extremes. This may indicate that in today's rapidly changing, unstable and partly dangerous world, young people have chosen a strategy of increased protection from dangers. This perception of reality leads to a decrease in human activity. Both overestimated and reduced victimization prevents a person from adequately integrating into society.

Key words: victimization, victimization, victim situation, victimization level, psychological security of the individual.

ЛИТЕРАТУРА

1. Андронникова О. О. Методика исследования склонности к виктимному поведению [Электронный ресурс]. – URL: <http://spsi.narod.ru/5.htm>.
2. Андронникова О. О. Виктимное поведение подростков: факторы возникновения и профилактика: монография. – Новосибирск: НГИ, 2005. – 300 с.
3. Абульханова-Славская К. А. Развитие личности в процессе жизнедеятельности // Психология формирования и развития личности. – М.: Наука, 1981. – С. 19–44.
4. Вишневецкий К. В. Виктимность личности и социальной группы в современной криминологии: монография. – Краснодар: Краснодарский ун-т МВД России. 2006. – 156 с.
5. Малкина-Пых И. Г. Виктимология. Психология поведения жертвы. – М.: Эксмо, 2010. – 864 с.
6. Пацакула И. И. Склонность к виктимности и представления старшекласников о личности безопасного типа: психологический анализ // Современные исследования социальных проблем (электронный научный журнал). – 2017. – Т. 8. – № 11-1. – С. 117–125.
7. Ривман Д. В., Устинов В. С. Виктимология. – СПб.: Юрид. центр Пресс. – 2000. – 332 с.



8. Ривман Д. В. О содержании понятия «виктимность» // Вопросы теории и практики борьбы с преступностью. – Л.: ВПУ МВД СССР, 1974. – С. 25–27.

9. Харламенкова Н. Е. Представление о психологической безопасности: возрастной и личностный компоненты // Современная личность: Психологические исследования. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2012. – С. 141–160.



И. В. Султанова, К. Г. Якубовская

УДК 159.9

ВЗАИМОСВЯЗЬ ЛИЧНОСТНЫХ ХАРАКТЕРИСТИК С ЦЕННОСТНЫМИ ОРИЕНТАЦИЯМИ СОТРУДНИКОВ СЛУЖБЫ БЕЗОПАСНОСТИ ОТЕЛЕЙ КРЫМА

Введение. В настоящее время деятельность частных охранных предприятий в Российской Федерации приобретает все большую значимость на рынке оказания платных услуг. Это связано с тем, что с каждым годом повышаются случаи преступных действий, а также участились эпизоды террористических актов. В силу различных обстоятельств территории отелей могут стать привлекательным для деятельности различных криминальных элементов, которым достаточно просто слиться с постояльцами или выдать себя за обслуживающий персонал отеля. Поэтому главной

целью в работе для сотрудников службы безопасности выступает личная безопасность гостей, а также их имущества.

Для эффективного выполнения своих профессиональных обязанностей важно, чтобы у сотрудников службы безопасности преобладали такие личностные характеристики, как дипломатичность, эмоциональная стабильность, высокая нормативность поведения, критичность мышления, практичность, самоконтроль, смелость, а также умение быстро ориентироваться в неординарных ситуациях и многое другое.

Другим немаловажным фактором в работе сотрудников службы безопасности является система ценностных ориентаций. Это связано с тем, что ценностные ориентации определяют поведение, особенности взаимодействия с другими людьми, а также являются важным регулятором активности, проявляемой человеком в его профессиональной деятельности. В связи с этим важное место занимает наличие такой иерархии ценностей у сотрудников службы безопасности, как жизненная мудрость, воспитанность, дисциплинированность, образованность, рационализм, здоровье, общительность, твердая воля, уверенность в себе, способность отстаивать свое мнение и другое [5].

Формулировка цели статьи. Целью статьи являлось эмпирическое изучение взаимосвязи личностных характеристик с ценностными ориентациями сотрудников службы безопасности.

Изложение основного материала статьи. При изучении личностных характеристик и ценностных ориентаций сотрудников службы безопасности отелей Крыма были использованы следующие эмпирические методы и методики: тестирование (16-тифакторный личностный опросник Кеттелла (форма С), опросник копинг-стратегии Р. Лазаруса, методика диагностики тревожности и тревоги Ч. Д. Спилбергера (адаптация Ю. Л. Ханина), методика «Ценностные ориентации» М. Рокича, методика диагностики реальной структуры ценностных ориентаций личности С. С. Бубнова [6].



Рис. 1. Результаты исследования индивидуально-психологических особенностей личности сотрудников службы безопасности отелей Крыма

Базой исследования выступили отели Республики Крым (Бухта Мечты; Ялта-Интурист; Palmira Palace Resort & Spa). Выборку испытуемых составили сотрудники службы безопасности в количестве 50 мужчин в возрасте от 27 до 45 лет.

Результаты исследования оценки индивидуально-психологических особенностей личности представлены на рисунке 1 (%).

Условные обозначения: Фактор А – замкнутость – общительность; Фактор В – ригидность мышление – абстрактное мышление; Фактор С – эмоциональная неустойчивость – эмоциональная устойчивость; Фактор Е – подчиненность – доминантность; Фактор F – сдержанность – экспрессивность; Фактор G – низкая нормативность поведения – высокая нормативность поведения; Фактор H – робость – смелость; Фактор I – жестокость – чувствительность; Фактор L – доверчивость – подозрительность; Фактор M – практичность – мечтательность; Фактор N – прямолинейность – дипломатичность; Фактор O – спокойствие – тревожность; Фактор Q1 – консерватизм – радикализм; Фактор Q2 – конформизм – неконформизм; Фактор Q3 – низкий самоконтроль – высокий самоконтроль; Фактор Q4 – расслабленность – напря-

женность; Фактор MD – адекватная самооценка – неадекватная самооценка.

Как видно из рисунка 1, полученные результаты исследования индивидуально-психологических особенностей личности сотрудников службы безопасности показали следующее.

По фактору А «замкнутость – общительность»: у большинства испытуемых (80 %) выражен высокий уровень общительности, что свидетельствует о том, что испытуемым свойственна открытость, они открыты к сотрудничеству и совместной работе с другими людьми, доброжелательны, легко устанавливают новые контакты. У 20 % испытуемых преобладает замкнутость, что говорит о том, что у них могут возникать трудности в установлении контактов.

По фактору В «интеллект»: у 88 % испытуемых выражен абстрактное мышление, это позволяет сказать о том, что испытуемые легко обучаются новым видам деятельности, с легкостью связывают разные явления между собой в общую картину. У 12 % испытуемых преобладает невысокий уровень развития оперативного мышления, что может говорить о недостаточно развитом уровне культуры.



По фактору С «эмоциональная неустойчивость – эмоциональная устойчивость»: у 54 % испытуемых преобладает эмоциональная устойчивость, это говорит об эмоциональной зрелости, устойчивости интересов, и высокой работоспособности. Однако у 46 % испытуемых выражена эмоциональная неустойчивость, такие испытуемые подвержены резким перепадам в настроении.

По фактору Е «подчиненность – доминантность»: полученные результаты позволяют сказать о том, что у 22 % испытуемых преобладает подчиненность, что свидетельствует о том, что испытуемые достаточно уступчивы, услужливы, в каких-то ситуациях могут быть застенчивы. У 78 % испытуемых доминантны, что говорит о их настойчивости, независимости, а также о склонности к авторитарному поведению.

По фактору F «сдержанность – экспрессивность»: большинство испытуемых (54 %) сдержаны, что говорит об их благоразумии и рассудительности, однако у 48 % наблюдается импульсивность и безрассудство.

По фактору G «низкая нормативность поведения – высокая нормативность поведения»: высокая нормативность поведения выражена у 54 % испытуемых, что свидетельствует о наличии добросовестности и ответственности. Низкая нормативность отмечается у 46 % испытуемых, что говорит об их неорганизованности, безответственности и непостоянстве.

По фактору H «робость – смелость»: полученные результаты позволяют сказать о том, что смелость преобладает у 78 % испытуемых, соответственно робость выражена у 22 %.

По фактору I «жесткость – чувствительность»: наличие жесткости наблюдается у 35 % испытуемых, это позволяет сказать об их самоуверенности, рациональности и практичности. Для 66 % испытуемых характерна чувствительность, которая выражается в сочувствии и переживании по отношению к другим людям.

По фактору L «доверчивость – подозрительность»: полученные данные говорят о наличии у 48 % испытуемых доверчивости в межличностных контактах. У 54 % испытуе-

мых подозрительны, это может проявляться в осторожности по отношению к окружающим.

По фактору M «практичность – мечтательность»: у 36 % была выявлена практичность, это говорит о быстроте решения поставленных задач и о реалистичности восприятия мира. Для 64 % испытуемых свойственна мечтательность, которая говорит об их богатом воображении.

По фактору N «прямолинейность – дипломатичность»: большая часть (56 %) респондентов прямолинейны. 46 % испытуемых обладают дипломатичностью, осторожны и расчетливы.

По фактору O «спокойствие – тревожность» 42 % испытуемых испытывают чувство тревожности, беспокойства. 58 % достаточно спокойны, уверены в себе, жизнерадостны.

По фактору Q1 «консерватизм – радикализм»: было выявлено, что 50 % опрошенных достаточно консервативны, придерживаются устоявшихся традиций, новые идеи вызывают у них сомнения, тяжело принимают перемены, однако 50 % опрошенных позитивно относятся к переменам, открыты для новых идей.

По фактору Q2 «конформизм – неконформизм» у 36 % испытуемых выражен конформизм, что позволяет сказать о том, что испытуемые зависимы и податливы чужому мнению. Однако у большей части (64 %) испытуемых преобладает неконформизм, что характеризует их как самостоятельных, ориентированных на индивидуальное решение поставленных задач, всегда имеют свое мнение.

По фактору Q3 «низкий самоконтроль – высокий самоконтроль» полученные результаты свидетельствуют о том, что у 80 % испытуемых преобладает высокий самоконтроль, что говорит о сильной воли, умении контролировать свои эмоции и поведение. Низкий самоконтроль выражен у 20 % испытуемых, что позволяет сказать о наличии низкой дисциплинированности, зависимости от настроения.

По фактору Q4 «расслабленность – напряженность» у 92 % преобладает расслабленность, спокойствие, удовлетворенность. У 8 % преобладает напряженность и беспокойство.



Рис. 2. Результаты исследования способов совладающего поведения у сотрудников службы безопасности отелей Крыма в (%)

По фактор MD «адекватная самооценка – неадекватная самооценка»: у 66 % испытуемых была выявлена адекватная самооценка, что позволяет говорить о том, что они адекватно воспринимают себя, свои положительные и отрицательные стороны. Неадекватная самооценка выражена у 34 % испытуемых, что говорит о том, что они недовольны и неуверенны в себе и своих силах.

При анализе данных испытуемых по методике Р. Лазаруса были получены следующие результаты (рис. 2).

Условные обозначения: 1 – конфронтационный копинг; 2 – дистанцирование; 3 – самоконтроль; 4 – поиск социальной поддержки; 5 – Принятие ответственности; 6 – Бегство – избегание; 7 – планирование решения проблемы; 8 – положительная переоценка

Исходя из полученных результатов, можно сказать о том, что для 10 % испытуемых предпочтительным является конфронтационный

копинг. Это говорит о том, что в случае стрессовой ситуации они склонны ее решать агрессивным путем.

Для 18 % испытуемых предпочитаемой копинг-стратегией является дистанцирование. Полученные данные говорят о том, что испытуемым свойственно преодоление негативных переживаний путем субъективного снижения значимости трудноразрешимой ситуации, а также умение в трудной ситуации применять аналитический подход к проблеме, попытки ее решения, усилия по регулированию своих чувств и действий.

У 12 % испытуемых выражен самоконтроль, это позволяет сказать о том, что в случае стрессовой ситуации они способны сохранять спокойствие. Поиск социальной поддержки характерен для 4 % испытуемых это позволяет сказать о том, что испытуемые прилагают усилия для поиска социальной и эмоциональной поддержки от окружающих людей.



Принятие ответственности характерно для 26 % испытуемых, это говорит о том, что в случае возникновения проблемной ситуации испытуемые признают свою роль и готовы решать проблему. У испытуемых не выражена копинг-стратегия бегство-избегание.

Копинг-стратегия планирование решения проблемы преобладает у 16 % испытуемых. Наличие данной копинг-стратегии свидетельствует о том, что преодоление проблем происходит за счет тщательного анализа сложившейся ситуации, а также планирования дальнейших действий для ее разрешения.

Положительная переоценка характерна для 14 % испытуемых. Наличие данной копинг-стратегии говорит о том, что испытуемые в случае негативных переживаний стремятся преодолеть их за счет ее положительного переосмысления.

Таким образом, полученные результаты позволяют сделать вывод о том, что наиболее предпочитаемыми копинг-стратегиями у испытуемых являются дистанцирование, принятие ответственности, планирование решения проблемы. Наименее выражены такие копинг-стратегии, как конфронтационный копинг, самоконтроль, поиск социальной поддержки, положительная переоценка. Кроме того, у испытуемых не выражена копинг-стратегия бегство-избегание.

Результаты исследования сотрудников службы безопасности по методике диагностики личностной и ситуативной тревожности Ч. Д. Спилберга, Ю. Л. Ханина представлены в таблице 1.

Исходя из данных таблицы 1, можно сделать следующие выводы.

Для испытуемых примерно в равной степени свойственен умеренный (38 %) и низкий уровень (42 %) личностной тревожности. Они менее подвержены состоянию опасения, неуверенности в себе, чувстве приближающейся опасности, то есть в жизни в целом, и на работе они ощущают себя более комфортно и уверенно, не живут в чувстве страха и тревоги.

Высокий уровень личностной тревожности был выявлен у 20 % испытуемых. Полученные результаты позволяют сказать о том,

что они воспринимают широкий круг объективно безопасных обстоятельств как содержащих угрозу, что характеризуется состоянием безотчетного страха, неопределенным ощущением угрозы, готовностью воспринять любое событие как неблагоприятное и опасное. Испытуемые, подверженные такому состоянию, постоянно находятся в настороженном и подавленном настроении, у них затруднены контакты с окружающим миром, который воспринимается ими как пугающий и враждебный.

Таблица 1.

Результаты исследования диагностики личностной и ситуативной тревожности у сотрудников службы безопасности

Уровень личн. тревожности	Кол-во чел.	%	Уровень ситуат. Тревожности	Кол-во чел.	%
Низкий (до 30 бал.)	21	42	Низкий (до 30 бал.)	20	40
Умеренный (31–44 бал.)	19	38	Умеренный (31–44 бал.)	22	44
Высокий (45 и выше бал.)	10	20	Высокий (45 и выше бал.)	8	16

Далее были рассмотрены показатели ситуативной тревожности у сотрудников службы безопасности. Полученные данные свидетельствуют о том, что у 40 % испытуемых выражен низкий уровень ситуативной тревожности. Испытуемые с низкими показателями ситуативной тревожности в случае возникновения стрессовой ситуации в целом не испытывают напряженности, беспокойства.

У 44 % испытуемых преобладает умеренный уровень ситуативной тревожности. Им присущи незначительные проявления напряжения, озабоченности и нервозности, в случае возникновения стрессовой ситуации они достаточно хорошо справляются с ней.



Для 16 % испытуемых характерен высокий уровень ситуативной тревожности. Наличие высоких показателей говорит о том, что, попадая в стрессовую ситуацию, им свойственны напряженность, беспокойство, нервозность.

Далее были исследованы ценностные ориентации сотрудников безопасности отелей Крыма. Для того, чтобы определить предпочтительные терминальные и инструментальные ценности испытуемых, была использована методика М. Рокича.

Таблица 2.

Усредненные ранги терминальных ценностей сотрудников службы безопасности отелей Крыма по методике М. Рокича

Терминальные ценности	Усредненные значения по группе
активная деятельная жизнь	9,5
жизненная мудрость	10,3
здоровье	13
интересная работа	4,1
красота природы и искусства	8,2
любовь	14,9
материально обеспеченная жизнь	2,3
наличие хороших и верных друзей	15,3
общественное признание	5,2
познание	7
продуктивная жизнь	6
развитие	10
развлечения	7,2
свобода	11
счастливая семейная жизнь	8,2
счастье других	5
творчество	6,7
уверенность в себе	11,6

Представленные результаты в таблице 2 отображают усредненные ранги значимости терминальных ценностей, полученных в ходе исследования среди сотрудников службы безопасности, а также приведено среднее значение по выборке с позиции значимости той или иной ценности.

Полученные результаты по методике свидетельствуют о том, что среди испытуемых наиболее предпочитаемые такие терминальные ценности, как интересная работа (4,1), материально обеспеченная жизнь (2,3), общественное признание (5,2), счастье других (5).

Для испытуемых незначимыми терминальными ценностями оказались активная деятельная жизнь (9,5), жизненная мудрость (10,3), красота природы и искусства (8,2), познание (7), продуктивная жизнь (6), развитие (10), развлечения (7,2), свобода (11), счастливая семейная жизнь (8,2), творчество (6,7), уверенность в себе (11,6).

Далее были изучены инструментальные ценности по методике М. Рокича у сотрудников службы безопасности отелей Крыма.

Таблица 3.

Усредненные ранги инструментальных ценностей сотрудников службы безопасности отелей Крыма по методике М. Рокича

Инструментальные ценности	Усредненные значения по группе
аккуратность	8,8
воспитанность	12
высокие запросы	6
жизнерадостность	10,0
исполнительность	2,1
независимость	14
нетерпимость к недостаткам	7,6
образованность	16,1
ответственность	12,6
рационализм	4
самоконтроль	12
смелость	9,7
твердая воля	12,9
терпимость	4,6
честность	10,2
чуткость	16
широта взглядов	8,1
эффективность в делах	7

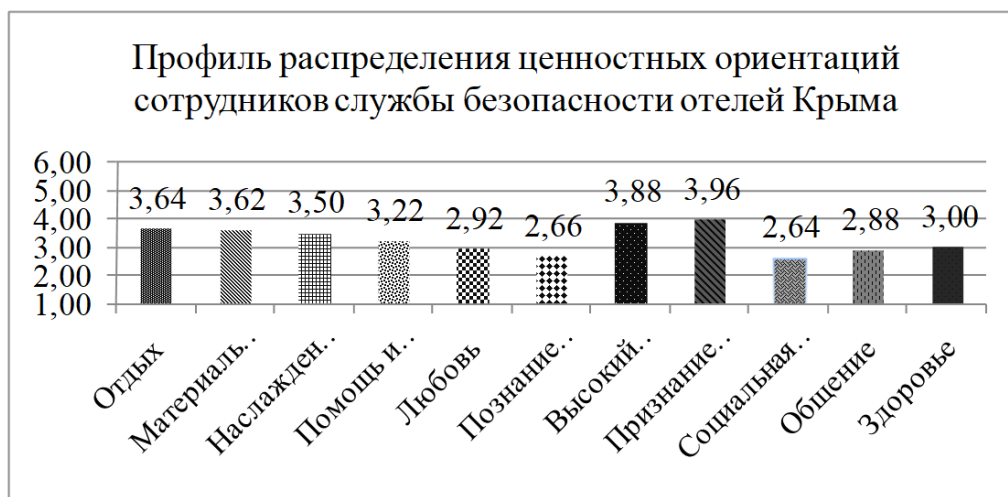


Рис. 3. Распределение ценностно-смысловых ориентаций сотрудников службы безопасности по методике С.С. Бубнова

Как видно из таблицы 3, полученные результаты позволяют сделать вывод о том, что наиболее предпочитаемыми инструментальными ценностями для испытуемых являются исполнительность (2,1), рационализм (4), терпимость (4,6), высокие запросы (6).

Для испытуемых незначимыми инструментальными ценностями являются аккуратность (8,8), воспитанность (12) жизнерадостность (10,0), нетерпимость к недостаткам (7,6) ответственность (12,6) самоконтроль (12), смелость (9,7), твердая воля (12,9), честность (10,2), широта взглядов (8,1), эффективность в делах (7). Отвергаемыми ценностями для испытуемых являются образованность (16,1), чуткость (16).

Результаты исследования по методике диагностика реальной структуры ценностных ориентаций личности С. С. Бубнова у сотрудников службы безопасности отелей Крыма представлены на рисунке 3.

Полученные результаты свидетельствуют о том, что на первом месте по значимости у испытуемых преобладает такая ценностная ориентация, как «Признание и уважение» (среднегрупповые показатели 3.96), что говорит о том, что испытуемым важно иметь признание и уважение людей, которые их окружают.

На втором месте по значимости у испытуемых преобладает такая ценностная ориентация, как «Высокий социальный статус» (среднегрупповые показатели 3.88). Это позволяет сказать о том, что для испытуемых важно обладать высоким положением в обществе.

На третьем месте по значимости у испытуемых преобладает такая ценностная ориентация, как «Приятное времяпровождение, отдых» (среднегрупповые показатели 3.64). Полученные данные говорят о том, что для испытуемых важное место в жизни занимает отдых, свое свободное время стараются проводить в приятной обстановке.

На четвертом месте по значимости у испытуемых преобладает такая ценностная ориентация, как «Материальное благосостояние» (среднегрупповые показатели 3.62). Для испытуемых важно быть обеспеченными материально.

На пятом, шестом и седьмом месте наиболее предпочитаемые у испытуемых такие ценностные ориентации, как «Наслаждение прекрасным» (среднегрупповые значения 3.5), «Помощь и милосердие к другим» (среднегрупповые показатели 3.22), «Здоровье» (среднегрупповые показатели 3).

Менее значимы для испытуемых такие ценностные ориентации, как «Любовь» (сред-



негрупповые показатели 2.92), «Общение» (среднегрупповые показатели 2.88), «Познание нового» (среднегрупповые показатели 2.66), «Социальная активности» (среднегрупповые показатели 2.64).

Для выявления взаимосвязи между личностными характеристиками и ценностно-смысловыми ориентациями сотрудников служб безопасности отелей Крыма был применен корреляционный анализ Спирмена. Методики, которые были использованы: «16-тифакторный личностный опросник Кеттелла (форма С)»; «Опросник копинг-стратегии Р. Лазаруса»; «Методика диагностики тревожности и тревоги Ч. Д. Спилбергера (адаптация Ю. Л. Ханина)»; «Методика ценностные ориентации М. Рокича».

Проведенный анализ показал, что существует отрицательная и положительная корреляционная связь между показателями индивидуально-психологических особенностей личности и терминальными ценностями, а именно: по шкале «Эмоциональная неустойчивость – Эмоциональная устойчивость» и терминальными ценностями «Активная деятельная жизнь» ($r_{кр} = -0,554, p \leq 0,01$), «Счастливая семейная жизнь» ($r_{кр} = 0,53, p \leq 0,01$). Полученная корреляционная связь позволяет сказать о том, что у испытуемых, обладающих высоким уровнем эмоциональной устойчивости, наблюдается активная деятельная жизнь, а также наличие крепких семейных отношений.

Положительная корреляционная связь была выявлена между показателями индивидуально-психологических особенностей личности по шкале «Робость-смелость» и терминальными ценностями по шкале «Уверенность в себе» ($r_{кр} = 0,353, p \leq 0,01$). Можно сказать о том, что наличие у испытуемых смелости придает им уверенности в себе и своих силах.

Отрицательная корреляционная связь была выявлена между показателями индивидуально-психологическими особенностями личности по шкале «Спокойствие-тревожность» и терминальными ценностями по шкале «Жизненная мудрость» ($r_{кр} = -0,598, p \leq 0,01$). Это свидетельствует о том, что испытуемые в случае

трудной жизненной ситуации, как правило, спокойны, склонны к анализу сложившейся ситуации.

Также была выявлена положительная корреляционная связь между показателями копинг-стратегий по шкале «Дистанцирование» и терминальными ценностями по шкале «Развитие» ($r_{кр} = 0,374, p \leq 0,01$). Полученные статистические значения позволяют сказать о том, что испытуемые в случае трудной жизненной ситуации стремятся проанализировать ситуацию и уменьшить ее значимость.

Статистически значимые положительные связи выявлены между показателями копинг-стратегий по шкале «Поиск социальной поддержки» и терминальными ценностями по шкале «Любовь» ($r_{кр} = 0,424, p \leq 0,01$). Это свидетельствует о том, что испытуемые стремятся к физической, духовной близости, а также к эмоциональной поддержке от окружающих людей.

Положительная корреляционная связь была выявлена между показателями копинг-стратегии по шкале «Принятие ответственности» и терминальными ценностями по шкале «Жизненная мудрость» ($r_{кр} = 0,29, p \leq 0,05$). Полученные результаты позволяют говорить о том, что испытуемые обладают зрелым отношением к жизни, готовы принимать ответственность за свои действия.

Статистически значимые положительные корреляционные связи были выявлены между показателями копинг-стратегий по шкале «Планирование решения проблемы» и терминальными ценностями по шкале «Здоровье» ($r_{кр} = 0,307, p \leq 0,05$). Можно сказать, о том, что испытуемые склонны вести здоровый образ жизни, в случае проблем со здоровьем или здоровьем близких, активно составляют план дальнейших действий для решения проблемы.

Далее была выявлена корреляционная связь между показателями индивидуально-психологическими особенностями личности по шкале «Замкнутость-общительность» и инструментальными ценностями по шкале «Жизнерадостность» ($r_{кр} = 0,303, p \leq 0,05$).



Полученная корреляционная связь позволяет сказать о том, что испытуемые склонны к открытости, к активным межличностным контактам, готовы к сотрудничеству, как правило, жизнерадостны.

Корреляционная связь была выявлена между показателями индивидуально-психологических особенностей личности по шкале «Низкая нормативность поведения – Высокая нормативность поведения» и инструментальными ценностями по шкале «Исполнительность» ($r_{кр} = 0,427$ $p \leq 0.01$). Это свидетельствует о том, что испытуемые склонны к дисциплинированности, добросовестности, ответственности при выполнении поставленных перед ними задач.

Статистически значимая отрицательная корреляционная связь была выявлена между показателями копинг-стратегиями по шкале «Принятие ответственности» и инструментальными ценностями по шкале «Честность» ($r_{кр} = 0,282$ $p \leq 0.05$). Полученные результаты позволяют говорить о том, что испытуемые склонны принимать ответственность за свои действия и поступки, а также умеют честно признавать свои ошибки.

Положительная корреляционная связь была выявлена между показателями копинг-стратегии по шкале «Бегство-избегание» и инструментальными ценностями «Высокие запросы» ($r_{кр} = 0,327$ $p \leq 0.05$). Полученные значения свидетельствуют о том, что испытуемые склонны к высоким запросам в случае неудовлетворения их желаний, требований другими людьми, стремятся их избегать.

Статистически значимая корреляционная связь была обнаружена между показателями ситуативной тревожности и инструментальными ценностями по шкале «Исполнительность» ($r_{кр} = 0,364$ $p \leq 0.01$). Это свидетельствует о том, что испытуемые, склонные к исполнительности, при выполнении поставленных задач могут испытывать напряженность, беспокойство, дискомфорт.

Статистически значимая корреляционная связь была обнаружена между показателями ситуативной тревожности и инструмен-

тальными ценностями по шкале «Смелость в отстаивании своего мнения, взглядов» ($r_{кр} = 0,284$ $p \leq 0.05$). Это свидетельствует о том, что при отстаивании своего мнения и взглядов в спорных ситуациях склонны к нервозности, беспокойству.

Выводы. Проведенное эмпирического исследования, которое было направлено на изучение взаимосвязи личностных характеристик и ценностных ориентаций сотрудников службы безопасности отелей Крыма, позволило сделать следующие выводы:

– полученные результаты исследования индивидуально-психологических особенностей личности говорят о том, что у большинства испытуемых преобладают такие качества личности, как общительность, абстрактное мышление, эмоциональная устойчивость, доминантность, сдержанность, высокая нормативность поведения, смелость, чувствительность, подозрительность, мечтательность, прямолинейность, тревожность, консерватизм, радикализм, нонконформизм, самоконтроль, адекватная самооценка;

– при изучении способов совладающего поведения было выявлено, что для испытуемых предпочитаемыми копинг-стратегиями являются дистанцирование, принятие ответственности, планирования решения проблемы;

– исследуя уровень личностной и ситуативной тревожности, у испытуемых был выявлен низкий и средний уровень личностной и ситуативной тревожности;

– в результате исследования ценностных ориентаций можно сделать вывод о том, что для испытуемых наиболее предпочтительней такие ценностные ориентации, как интересная работа, материально обеспеченная жизнь, общественное признание, счастье других, исполнительность, рационализм, терпимость, высокие запросы, признание и уважение, высокий социальный статус, приятное времяпрепровождение.

Полученные результаты математического анализа при помощи рангового коэффициента Спирмена показали, что существует корреляционная взаимосвязь между личностными



характеристиками и ценностными ориентациями сотрудников службы безопасности отелей Крыма.

АННОТАЦИЯ

В статье представлены результаты эмпирического исследования взаимосвязи личностных характеристик с ценностными ориентациями сотрудников службы безопасности. В результате исследования была выявлена корреляционная связь между личностными характеристиками и ценностными ориентациями сотрудников службы безопасности, а именно: эмоциональной устойчивостью и активной деятельной жизнью, смелостью и уверенностью в себе, высокой нормативностью поведения и исполнительностью, общительностью и жизнерадостностью, принятие ответственности и жизненной мудростью.

Ключевые слова: личностные характеристики, ценностные ориентации, сотрудники службы безопасности, отели Крыма.

SUMMARY

The article presents the results of an empirical study of the relationship between personal characteristics and value orientations of security officers. As a result of the study, a correlation was identified between the personal characteristics and value orientations of security service employees, namely emotional stability and active life, courage and self-confidence, high normative behavior and diligence, sociability and cheerfulness, acceptance of responsibility and life wisdom.

Key words: personal characteristics, value orientations, security officers, hotels in Crimea.

ЛИТЕРАТУРА

1. Агапов В. С. Системное изучение Я-концепции субъекта в российской психологии // Акмеология. – 2013. – № 1. – С. 27–30.
2. Бубнова С. С. Ценностные ориентации личности как многомерная нелинейная система // Психологический журнал. – 2019. – № 5. – Т. 20. – С. 38–44.
3. Елисеев О. П. Практикум по психологии личности: учебник для вузов. – М.: Юрайт, 2023. – 390 с.

4. Канаева Н. А. Ценности и их влияние на формирование личности // Молодой ученый. – 2010. – № 1-2 (13). – Т. 2. – С. 200–202.

5. Осеев А. А. Личностные качества персонала, занятого в сфере безопасности: социологический портрет // Вестник московского университета. – 2011. – № 3 – С. 159–171.

6. Психодиагностика: учебник и практикум для вузов / А. Н. Кошелева [и др.]. – М.: Юрайт, 2023. – 362 с.



С. К. Малахаева, А. А. Семенюк

УДК 159.942.5:343.81-055.2

ВЫУЧЕННАЯ БЕСПОМОЩНОСТЬ И ВРЕМЕННАЯ ПЕРСПЕКТИВА У ЖЕНЩИН, НАХОДЯЩИХСЯ В ТЮРЕМНОМ ЗАКЛЮЧЕНИИ

Введение. Психические процессы и состояния являются меняющимися во времени образованиями: индивид представляет, осмысливает и организует себя во времени и выстраивает собственную временную перспективу как обобщенный образ жизни. В использовании времени определяющим являются принципы активности и субъектности: временная перспектива включает в себя идеалы и напрямую влияет на организацию всей жизненной активности личности. Личность является тем субъектом, который осознает и распоряжается временем. Способность человека направлять время своей жизни (осмысливать, принимать прошлое, организовывать свое настоящее, планировать будущее) обуславливает развитие представлений о прошлом, нас-



тощем и будущем и является важнейшей частью картины личностного отношения к себе, к другим и к миру в целом.

Категория психологического времени рассматривается зарубежными и отечественными авторами через ряд понятий, таких как «временная протяженность» психологического настоящего в жизненном пространстве [10, с. 13]; временной горизонт [23, с. 335]. В работах Ж. Ньютена временная перспектива рассматривается через такие понятия, как «временная ориентация» и «временная установка» [13, с. 354–373]. Известна теория временной перспективы Ф. Зимбардо, согласно которой временная перспектива является неосознаваемыми позитивными или негативными установками относительно прошлого, настоящего и будущего, что в конце концов определяет целостный временной континуум, влияющий на образ мира и себя [6, с. 58].

В 2016 году М. Селигманом и С. Майером выпущены новые данные по выученной беспомощности, которые скорректировали представление о данном феномене [25]. В их первоначальных экспериментах речь шла о том, что живое существо (собаки, крысы и люди) при отсутствии контроля над ситуацией предпочитают пассивно ожидать окончания внешнего воздействия. Таким образом, эту пассивность, вызванную отсутствием контроля, назвали выученной беспомощностью, предполагая, что более адаптивной первичной реакцией является активное совладание с внешним воздействием, стремление разрешить ситуацию. Если же это не получается раз за разом, то организм, переживая негативный опыт, «научается» замирать и переживать болезненные или неразрешаемые ситуации. Смысл выученной беспомощности в первичной интерпретации в научении бездействию и отказе предпринимать какие-либо попытки для того, чтобы выбраться из неприятных обстоятельств [26]. В более поздних исследованиях акценты были расставлены по-другому: оказалось, что первичной реакцией оказалось именно пассивное ожидание. Это было доказано с помощью анализа активности нейронов в дорсаль-

ном ядре шва, которые включались в любой неблагоприятной ситуации. Это было предпосылкой пассивного поведения в стрессе. Однако было также выявлено, что нейроны вентромедиальной префронтальной коры могли их подавлять и приводить организм к активизации в поисках способов преодоления проблемы. Таким образом, оказалось, что беспомощность – первичная реакция, а активное совладание – это выработанная, выученная реакция [25].

Таким образом, любые неприятные события включают нейроны дорсального ядра шва. Те, в свою очередь, запускают пассивность. Но если в вентромедиальной префронтальной коре есть нейроны, знающие, что контроль в принципе возможен, они останавливают нейроны дорсального ядра шва. И организм остается активным. Традиционно используемое понятие выученная беспомощность, таким образом, оказывается не совсем точным, если не сказать противоположным. Однако следуя традиции и памятуя о феноменологии этого понятия мы используем его в своем исследовании, оговорив, что под ним мы понимаем именно пассивность в неконтролируемых ситуациях, вызванных отсутствием предыдущего позитивного опыта их преодоления.

Также необходимо сказать, что после пересмотра теории выученной беспомощности М. Селигман совместно с Л. Абрамсон и Дж. Тисдейлом разрабатывает понятие атрибутивный стиль, который точнее отражает способы объяснения причин различных событий. Разработаны методики исследования атрибутивного стиля, которые в сегодняшней ситуации могут быть применены для исследования выученной беспомощности в комплексе с другими методами, показывающими уровень самооценки и депрессии [19].

Изначально атрибутивный стиль был охарактеризован авторами переформулированной теории выученной беспомощности, используя параметры локуса, стабильности и глобальности, с опорой на модель каузальных атрибуций. Параметр локуса был призван



описать направленность причинного объяснения: на себя, когда индивид воспринимает произошедшее событие как вызванное внутренними причинами («моя вина»), или на внешний мир и других людей («ты/он/она/они в этом виноваты»). Стабильность или постоянство – временная характеристика, позволяющая оценивать причину как имеющую постоянный или временный характер. Под глобальностью или широтой понимается характеристика, позволяющая описать универсальность или конкретность причинных объяснений, склонность к чрезмерным обобщениям или, напротив, конкретному рассмотрению отдельно взятых ситуаций.

Характер атрибуции, таким образом, демонстрирует восприятие себя как субъекта, влияющего на события и в целом контролирующего их, либо как объекта, который испытывает «удары судьбы» и в целом не контролирует то, что вокруг него происходит. Неконтролируемый стресс, который связан с нахождением в тюремном заключении может помочь нам увидеть, как личность воспринимает время и перспективы, связанные с прошлым, настоящим и будущим. Кроме характера атрибуции феноменология выученной беспомощности дополняется снижением самооценки и депрессивным состоянием [19, с. 40; 54].

Исследования выученной беспомощности на различных выборках подтверждают связь между стилями атрибуции, беспомощностью и депрессией [4, с. 78]. Степень контроля над ситуацией и представления о том, каковы причины происходящих в жизни человека событий и насколько человек сам влияет на них, отражается в целом на осознании собственной субъектности и способности разрешать личностью стоящие перед ней жизненные задачи. Атрибутивный стиль, в свою очередь, тесно связан с уровнем самооценки, которая помогает в моменте времени оценить адекватность собственных представлений и реальную ситуацию. Искажения этой оценки обуславливают неадекватность поведения и как следствие – отсутствие успеха в любой

деятельности, где это искажение существует. Отсутствие успеха и позитивного подкрепления создает депрессивный фон, пассивность в принятии решений и поведении, характерные для феноменологии выученной беспомощности [9].

Для диагностики используются показатели, характеризующие проявления беспомощности с разных сторон: пессимистический атрибутивный стиль, пассивность в поведении, низкая самооценка, наличие депрессии, тревожности [20; 19].

Нахождение в тюремном заключении является серьезным стрессором для человека и его адаптивных возможностей. Здесь личность скорее не субъектна, а объектна, по отношению к ней применяются различные карательные, воспитательные, исправительные практики. «Тюремное заключение с начала XIX века означает одновременно и лишение свободы и техническое преобразование индивидов» [18, с. 340–341], а сама личность находится в состоянии вынужденной пассивности. Ограничение свободы, отсутствие личного пространства, постоянный надзор, регламентация не только со стороны администрации, но и давление со стороны других заключенных создают условия для возникновения психологического состояния выученной беспомощности [8]. Анализ виктимологической безопасности осужденных показывает, что в тюремном заключении расширяются зоны неконтролируемости событий [16, с. 279], что, по мнению М. Селигмана, в первую очередь, является фактором развития выученной беспомощности [26]. Также инкарцерация серьезнейшим образом влияет на восприятие времени у личностей, которые находятся в длительном заключении [15, с. 53]. Размышления о времени в заключении становится одним из наиболее глубоких вопросов обращения человека к смыслу собственной жизни в целом, к вопросам искупления, наказания. Либо может стать причиной формирования бессознательных психологических защит регрессии и проекции, которые также характерны для феноменологии выученной беспомощности.



Пребывание женщин в тюремном заключении имеет ряд особенностей, которые также могут сказаться на переживании неконтролируемого стресса и выученной беспомощности. Очевидно, что большую роль играют преморбидные черты личности, криминологические характеристики осужденных женщин, но сам факт инкарцерации также является важнейшим обстоятельством, обуславливающим их субъектность [3, с. 42]. Ряд исследований подтверждает тот факт, что психологическое состояние женщин в тюрьме существенно отягощается депрессией, чувством отчуждения, недоверия и отсутствием перспектив [11 с. 51; 14, с. 536]. Факт изоляции от общества обуславливает проявление у осужденных женщин следующих негативных тенденций: отсутствие веры в будущее, настороженное восприятие окружающих, сосредоточенность или наоборот, рассеянность; отсутствие защищенности и угнетенное состояние от окружения и обстановки в исправительном учреждении, а в связи с этим подавленность; усталость, бессилие, апатия или наоборот, возбужденность, которые в период отбывания наказания провоцируют на нарушение условий и порядка отбывания наказания; нерешительность, неуверенность в завтрашнем дне. Факт оторванности от семьи и позитивных социальных связей также является причиной появления депрессивных тенденций и негативного отношения к себе и миру, безнадежности в оценке своих перспектив на свободе [11, с. 51–52].

Значительную роль играет характер преступлений, за которые несут наказание эти женщины. Мы разделили выборку на 2 группы, согласно статьям 105 и 228: это определяет сроки тюремного заключения и, соответственно, может влиять на восприятие времени.

Отсутствие позитивного опыта преодоления различных проблем, которые безусловно возникают в тюремном заключении, является фактором, усиливающим пассивность и беспомощность, подкрепляемых определенными особенностями восприятия времени в тюремном заключении. Таким образом, наше исследование посвящено анализу взаимосвязи временных перспектив и выученной беспомощности на материале женской колонии.

Организация и методы исследования

В данном исследовании нас интересует вопрос: каковы особенности отношения личности ко времени в специфических тюремных условиях и как это связано с проявлениями выученной беспомощности, которая с большой вероятностью будет сопровождать инкарцерацию.

Цель настоящего исследования: выявить взаимосвязь выученной беспомощности с временной перспективой личности у женщин, находящихся в тюремном заключении.

Гипотеза. В условиях тюремного заключения взаимосвязь выученной беспомощности и временной перспективы личности будет проявляться следующим образом:

а) у находящихся в тюремном заключении женщин с признаками выученной беспомощности будет наблюдаться негативное отношение к прошлому, фаталистическое настоящее, неясное будущее;

б) у находящихся в тюремном заключении женщин без признаков выученной беспомощности будет наблюдаться позитивное отношение к прошлому, принятие настоящего и ориентация на будущее.

Методологической основой исследования являются теория беспомощности (М. Селигман), теория атрибуций (Л. Абрамсон, М. Селигман, Дж. Тисдейл), когнитивная теория депрессии (А. Бек), теория личностной беспомощности (Н. А. Батурина, Д. А. Циринг), теория временной перспективы (Ф. Зимбардо).

Экспериментальная база исследования: ФКУ ОИК-1 п. Бозой. Общее количество испытуемых 50 человек: женщины, находящиеся в местах лишения свободы в возрасте от 18 до 50 лет.

Испытуемые были разделены на две группы по виду совершенного ими преступления по 25 человек в группе.

В первую группу вошли женщины, осужденные к лишению свободы за умышленные насильственные преступления против личности (убийства и причинение тяжкого вреда здоровью). Во вторую группу вошли женщины, осужденные к лишению свободы за престу-

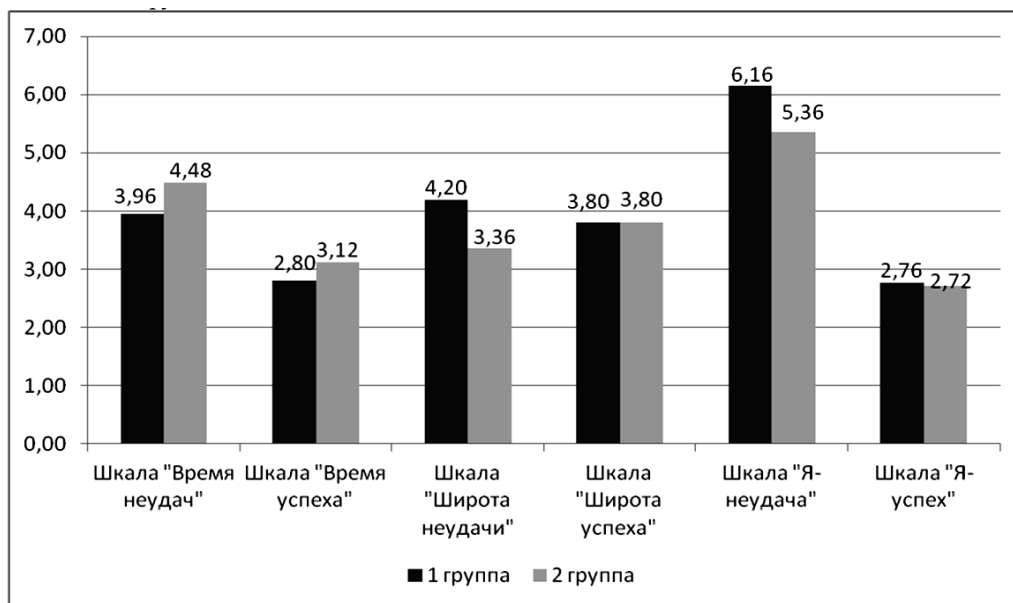


Рис. 1. Средние показатели атрибутивного стиля у испытуемых 1 и 2 группы

пления против здоровья населения (незаконный оборот наркотических средств и психотропных веществ). В группе осужденных за насильственные преступления против личности возрастной состав младше, чем в группе осужденных за преступления против здоровья.

Нами использовались следующие диагностические методики:

1. «Опросник атрибутивного стиля» (Attributional style questionnaire – ASQ) М. Э. Селигмана (M. Seligman).

2. Шкала депрессии А. Бека (Beck Depression Inventory).

3. Тест-опросник для определения уровня самооценки С. В. Ковалева.

4. Опросник Ф. Зимбардо ZTPI (Zimbardo Time Perspective Inventory), адаптированный А. Сырцовой.

Для статистического анализа был использован метод ранговой корреляции Спирмена, статистический пакет SPSS.

Результаты исследования и их обсуждение

Средние показатели методики исследования атрибутивного стиля М. Селигмана де-

монстрируют, что у женщин, находящиеся в местах лишения свободы, преобладает пессимистический атрибутивный стиль. Наиболее сильно он выражен у женщин первой группы, которые осуждены за тяжкие насильственные преступления против личности (убийства и причинение тяжкого вреда здоровью).

Более оптимистичные показатели выявлены у женщин, осужденных за преступления против здоровья населения (незаконный оборот наркотических средств). Но в целом обе группы испытуемых имеют преимущественно пессимистический атрибутивный стиль – 96 % у первой группы и 76 % у второй группы. На рисунке 1 представлены средние значения групповых показателей.

Таким образом, подавляющая часть осужденных женщин, содержащихся в колонии, имеют умеренный и сильно выраженный пессимистический атрибутивный стиль.

Данные обеих групп имеют значения ниже среднего по шкалам «широта успеха», «Я-успех» и «время удачи» и высокие значения по шкалам «широта неудачи», «Я-неудача» и «время неудач».

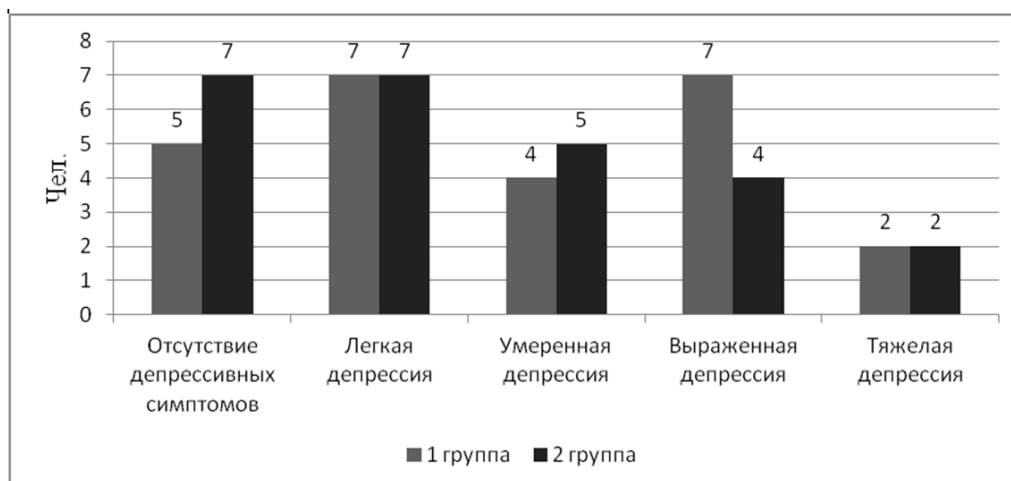


Рис. 2. Уровень депрессии обеих групп

Сравнительный анализ шкал «время неудач» и «время успеха», составляющих фактор стабильности в методике, позволяет сделать вывод, что женщины обеих групп удачные события считают случайными, а неудачные – постоянными (стабильными). Также средние значения по шкалам «широта удачи» и «широта неудачи», составляющие фактор глобальности оценки событий, демонстрируют, что, несмотря на неуспех в большинстве сфер жизни, все же есть те сферы, которые осознаются ими как успешные. В личных беседах проскальзывают позитивные комментарии о детях, о своем детстве и романтических отношениях.

Средние значения по шкалам «Я-неудача» и «Я-успех», составляющих фактор персонализации (локус контроля), демонстрируют, что в случае неуспеха женщины обеих групп склонны объяснять это внутренними причинами, своей «плохостью» и «неудачливостью». Вследствие этого в сочетании с глобальностью и стабильностью неудачи у испытуемых обеих групп наблюдается заниженная самооценка, чувство вины, подавленность и апатичность, характерные для выученной беспомощности.

При этом чем выше уровень пессимизма, тем больше склонны испытуемые во всех неудачах винить себя. Так, по шкале «Я – не-

удача» выше уровень пессимизма у женщин первой группы, отбывающих наказание за убийства и причинение тяжкого вреда здоровью. У женщин второй группы, отбывающих наказание за незаконный оборот наркотических средств, уровень пессимизма ниже.

Результаты диагностики по методике У. Бека Шкала депрессии (Beck Depression Inventory). Уровни выявленной депрессии испытуемых обеих групп представлены на рисунке 2.

Как видно из рисунка 2, тяжелая депрессия наблюдается у 2 испытуемых (8%), у 4 испытуемых (16%) выявлена умеренная депрессия, по 7 человек (28%) показали легкую и выраженную формы депрессии. И только у 5 испытуемых первой группы (20%) депрессивные симптомы отсутствуют.

Таким образом, у 80% испытуемых первой группы наблюдаются признаки депрессии – от легкой до тяжелой формы. Выраженная и тяжелая формы депрессии присутствуют у 36% испытуемых.

По сравнению с испытуемыми первой группы – у 28% испытуемых второй группы отсутствуют депрессивные симптомы. Таким образом, женщины, осужденные к лишению свободы за незаконный оборот наркотических средств, меньше подвержены депрессивным состояниям по сравнению с женщинами, со-



вершившими убийство и причинившими тяжкий вред здоровью. Легкая форма депрессии наблюдается у 7 женщин второй группы (28 %), умеренная депрессия – у 5 испытуемых (20 %), выраженная депрессия – у 4 испытуемых (16 %) и тяжелая форма депрессии – у 2 испытуемых (8 %). Выявленная и тяжелая формы депрессии по второй группе выявлены у 24 % испытуемых, а у испытуемых первой группы выраженная и тяжелая формы депрессии составили в сумме 36 % от общего количества группы.

У испытуемых разный срок отбывания наказания, зависящий от тяжести уголовного преступления, которое стало причиной тюремного заключения. Так, за убийство в зависимости от квалифицирующих признаков состава назначается наказание от 6 до 20 лет лишения свободы, за причинение тяжкого вреда здоровью – до 15 лет. В то время, как за незаконный оборот наркотических средств – от 3 до 15 лет в зависимости от размера оборота. В целом первая группа переживает более тяжелые депрессивные симптомы, это может быть объяснено как осознанием тяжести преступления, чувством вины и подавленностью длиной срока.

По результатам опросника уровня самооценки В. С. Ковалева оказалось, что и в первой и во второй группе испытуемых наблюдается одинаковый низкий и средний уровни самооценки. По результатам диагностики самооценки оказалось, что 84 % всех испытуемых имеют низкий уровень самооценки. Низкий уровень самооценки свидетельствует о том, что испытуемые крайне болезненно воспринимают критические замечания в свой адрес, имеют комплекс неполноценности, чаще подстраиваются под мнение окружающих. У испытуемых со средним уровнем самооценки (16 %) наблюдается проблема взаимоотношений с другими людьми, недооценка себя и своих способностей без достаточных на то оснований. Среднегрупповые показатели имеют следующие различия (рис. 3).

Средние показатели составляют 46 баллов и выше, что является признаком низкого

уровня самооценки. При этом у женщин второй группы самооценка выше, чем у женщин, осужденных за тяжкие насильственные преступления против личности.

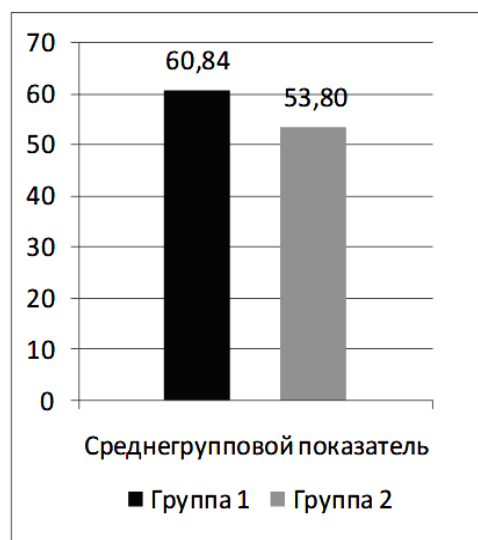


Рис. 3. Средние показатели уровня самооценки у испытуемых первой и второй группы

Для выявления взаимосвязи между выявленной беспомощностью и временными перспективами осужденных женщин, находящих в колонии, применялась методика диагностики временной перспективы Ф. Зимбардо.

Как видно из рисунка 4, временная перспектива «позитивное прошлое» является доминирующей в обеих группах. В психометрических исследованиях методики временных перспектив, проведенных О. В. Митиной и А. Сырцовой [12], установлено, что «позитивное прошлое» вопреки начальным предположениям не связано отрицательно с уровнем депрессии и низкой самооценкой. Прошлое воспринимается обеими группами с ностальгией с приукрашенными позитивными нотками, что в целом понятно, учитывая тяжелые настоящие условия. Шкала «негативное прошлое» занимает третье место среди осужденных обеих групп и если учесть, что второе место занимает ориентация на будущее, то можно

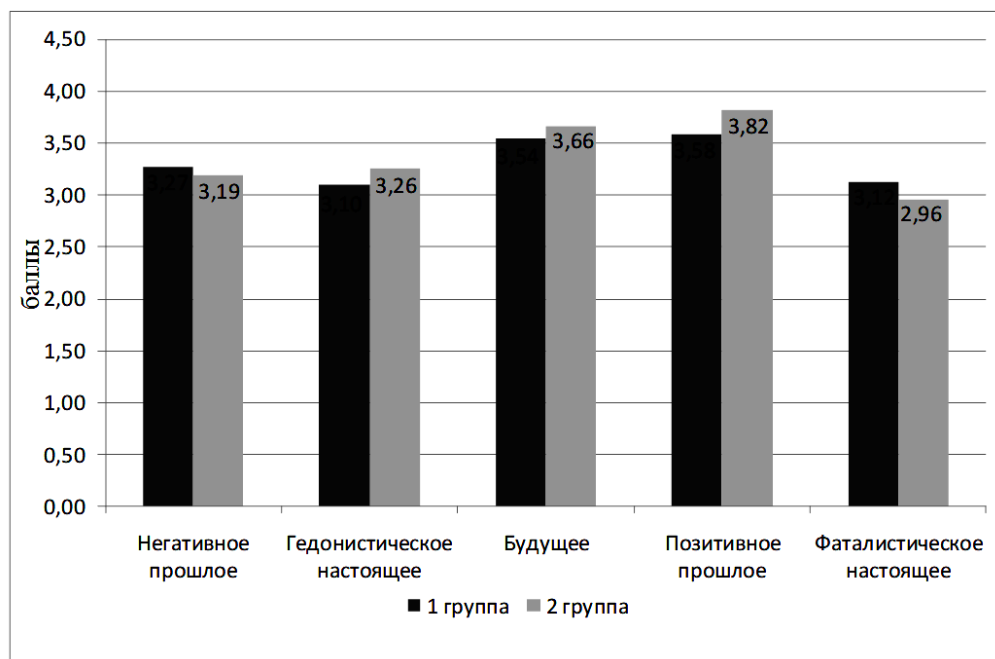


Рис. 4. Средние показатели временных перспектив у испытуемых первой и второй группы

предположить определенные защитные механизмы, стремление забыть то плохое, что было, и вспоминать прошлое в «розовом цвете», либо мечтать об обнадеживающем будущем. Как уже сказали, временная перспектива «будущее» занимает второе место в обеих группах. Эта шкала характеризует ориентацию на будущие планы, готовность к их реализации и ожидание позитивного исхода.

Различия проявляются в ориентации на настоящее. Необходимо сказать, что ориентация на настоящее в целом меньше проявлена в нашей выборке. Женщины, осужденные за насильственные преступления против личности, в большей степени ориентируются на «фаталистическое настоящее», характеризующееся верой в судьбу, невозможность влиять на события своей жизни. В этой же группе в меньшей степени проявлена перспектива «гедонистическое настоящее», что в целом понятно, так как эта шкала характеризует наслаждение жизнью «здесь и сейчас» без сожаления о последствиях. Те же, кто осужден за незаконный оборот наркотиков, меньше всего ориен-

тируются на «фаталистическое настоящее», их настоящее более гедонистично по сравнению с первой группой.

Таким образом, можно сделать вывод, что осужденные, содержащиеся в местах лишения свободы по приговору суда за тяжкие преступления, к которым относятся убийства, причинение тяжкого вреда здоровью и незаконный оборот наркотических средств и психотропных веществ, живут прошлым позитивным опытом, настоящее для них имеет негативную окраску, но они нацелены на будущее. Данный вывод подтверждает психологическая характеристика личности осужденных, находящихся в местах лишения свободы. То, что было раньше, до нахождения в социальной изоляции в условиях колонии, воспринимается как положительный опыт. Настоящее нахождение в местах лишения свободы осужденными воспринимается отрицательно. Будущее видится как освобождение из мест лишения свободы, поэтому у обеих групп ориентация на временную перспективу «будущее» занимает второе место после ориен-



Таблица 1.

**Корреляции атрибутивных стилей, показателей депрессии
и самооценки и временной перспективы по обеим группам**

		Временные перспективы по Ф. Зимбардо			
		Негативное прошлое	Будущее	Позитивное прошлое	Фаталистическое настоящее
Атрибутивные стили по М. Селигману	Время успеха			,354*	
	Широта неудач		-,326*	-,439**	
	Широта успеха			,304*	
Депрессия по Беку		,365**			,296*
Самооценка		,362**		-,394**	,279*

* Корреляция значима на уровне 0,05 (двухсторонняя)

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

тации на «позитивное прошлое». При этом группа женщин, находящаяся в колонии за незаконный оборот наркотических средств, гораздо позитивнее оценивают жизнь, у них, по сравнению с женщинами, осужденными за убийства, выше показатели по временным перспективам «гедонистическое настоящее», «позитивное прошлое», «будущее» и ниже показатели по шкалам «негативное прошлое» и «фаталистическое будущее».

В таблице 1 представлены данные корреляционного анализа взаимосвязи показателей выученной беспомощности и показателей временной перспективы в исследуемой выборке осужденных женщин, находящихся за совершение тяжких преступлений в местах лишения свободы.

Статистический анализ данных по корреляции Спирмена показывает следующие результаты.

Наблюдается статистически значимая прямая корреляционная связь между показателями самооценки и негативным прошлым 0,362, при $p=0,01$. Низкая самооценка испытуемых напрямую связана с осознанием собственного негативного прошлого. Очевидно, нарушение закона, в целом асоциальный образ жизни в прошлом влияют на восприятие себя в настоящем. Между шкалой депрессии Бека и шкалой «Негативное прошлое» коэффициент корреляционной связи составил среднее зна-

чение 0,36, при $p=0,05$. Негативное прошлое таким образом взаимосвязано еще и с уровнем депрессии. Обе корреляции, несмотря на среднюю силу, свидетельствуют в пользу гипотезы о том, что показатели выученной беспомощности связаны с негативным прошлым. Это также подтверждает данные, полученные при психометрическом анализе теста Зимбардо, которые выявили подобные корреляционные связи шкалы «негативное прошлое» с депрессией, тревогой и низкой самооценкой [12].

Далее можно увидеть, что шкала позитивного прошлого прямо связана с двумя шкалами атрибутивного стиля по Селигману: «Время успеха» (0,35 при $p=0,05$), «Широта успеха» (0,30 при $p=0,05$) и обратно коррелирует с «Широтой неудач» (-0,44, при $p=0,01$). Женщины, которые оценивают прошлое как позитивный опыт, в целом оценивают свою жизнь как успешную и склонны отрицать глобальность неудач. Прямая взаимосвязь позитивных оценок прошлого и шкал, которые атрибутируют себе успех, может говорить о том, что у этих испытуемых достаточно высокая самооценка. Показатели же заниженной самооценки, по Ковалеву, находятся в отрицательной корреляционной связи со шкалой позитивного прошлого (-0,39, при $p=0,01$). Таким образом, складывается довольно интересная картина, когда люди, совершившие преступление, избегают рассматривать свое прош-



лое в негативном ключе, наоборот оценивая его как время успеха, сопровождающееся осознанием широты успеха и отрицанием широты неудач. Интересно также то, что шкала будущего и шкала позитивного прошлого связаны прямой корреляцией (0,65, при $p=0,01$). Женщины живут воспоминаниями о позитивном прошлом и надеждами на безмятежное, деятельное будущее.

Частично подтверждает нашу гипотезу о том, что низкие показатели выученной беспомощности будут взаимосвязаны с позитивным прошлым и ориентацией в будущее.

Также обнаружены следующие корреляции между шкалами «гедонистического настоящего» и шкалой «негативного прошлого». Коэффициент корреляционной связи составил (0,43, при $p=0,01$). Гедонистическая ориентация в настоящем заключается в беззаботном отношении к жизни, склонности к риску и ориентации на физическое удовольствие и «жизнь одним днем». Кажущееся противоречие в описанных выше корреляциях можно объяснить тем, что люди, уставшие от тяжелого, давящего прошлого и настоящих условий тюремного заключения, отдаются на волю случая и проживают день за днем, отвлекаясь от мыслей о проблемах, неосознанно включая защитный механизм регрессии, представляющий собой возврат к более ранним, «инфантильным» формам реагирования, мышления, поведения, отказу от субъектности и ответственности, переносу интересов в фантазии, мистику.

Также обнаружены корреляции между показателями самооценки по Ковалеву и шкалой «Широта неудач». Коэффициент корреляционной связи составил (0,52 при $p=0,01$). Может означать, что низкий уровень самооценки осужденных связан с осознанием глобальности неудач и осознания своих худших качеств из-за проступков. Между самооценкой и депрессией сила корреляционной связи составила (0,54, при $p=0,01$). Понятно, что низкая самооценка испытуемых и депрессия взаимосвязаны.

Характерно, что шкалы «фаталистического настоящего» и «негативного прошлого» состоят в корреляционной связи, значение которой составила (0,73, при $p=0,01$). Оценивая прошлое как негативное, личность испытывает вину, фатальность наступления наказания и отказ от сопротивления судьбе, отказ от субъектности. В сочетании с корреляциями по шкалам депрессии Бека и «негативного прошлого», можно сделать вывод в пользу гипотезы о взаимосвязи выученной беспомощности и фаталистического настоящего.

Таким образом, по результатам корреляционного анализа можно сделать вывод о том, что наши гипотезы нашли свое подтверждение.

Выводы. Результаты исследования подтвердили, что у женщин, находящихся в местах лишения свободы, наблюдается специфический атрибутивный стиль. По результатам диагностики атрибутивного стиля у осужденных женщин преобладает пессимистический атрибутивный стиль. Наиболее сильно он выражен у женщин, осужденных за тяжкие насильственные преступления против личности (убийства и причинение тяжкого вреда здоровью). Более оптимистичные показатели выявлены у женщин, осужденных за преступления против здоровья населения (незаконный оборот наркотических средств). Но в целом обе группы испытуемых имеют преимущественно пессимистический атрибутивный стиль – 96 % у первой группы и 76 % у второй группы.

Наличие депрессивных состояний у женщин обеих групп, несмотря на незначительное понижение среднегруппового показателя у второй группы испытуемых, подтверждает то, что осужденные женщины, находящиеся в длительной изоляции в колонии, в той или иной степени испытывают депрессивные состояния от легких до выраженных и тяжелых форм.

Среднегрупповые показатели самооценки показывают низкую самооценку осужденных женщин в обеих группах.



Исследовав временные перспективы осужденных женщин, можно сделать вывод, что на первом месте у осужденных стоит прошлый позитивный опыт. На втором – будущее. При этом настоящее для обеих групп в большей степени носит негативную окраску.

При этом группа женщин, находящихся в колонии за незаконный оборот наркотических средств, гораздо позитивнее оценивают жизнь, у них, по сравнению с женщинами, осужденными за убийства, выше показатели по временным перспективам «гедонистическое настоящее», «позитивное прошлое», «будущее» и ниже показатели по шкалам «негативное прошлое» и «фаталистическое будущее».

Данные исследования свидетельствуют о наличии взаимосвязи между проявленностью выученной беспомощности в атрибутивном стиле, в низкой самооценке и в наличии депрессивного состояния с оценкой своего прошлого как негативного, отказа от мыслей о будущем и фаталистическим или гедонистическим настоящим. Также подтвердилось наличие взаимосвязи показателей успешного атрибутивного стиля с показателями позитивного прошлого и ориентацией в будущее.

АННОТАЦИЯ

В статье рассматривается проблема о взаимосвязи временных перспектив с выученной беспомощностью в условиях женской колонии. Изучены две группы женщин, находящихся в заключении. Первая группа осуждена по статьям за убийство и причинение тяжкого вреда здоровью, вторая группа – по статьям за хранение и незаконный оборот наркотиков. Гипотезы, проверяемые в статье: а) у находящихся в тюремном заключении женщин с признаками выученной беспомощности будет наблюдаться негативное отношение к прошлому, фаталистическое настоящее, неясное будущее; б) у находящихся в тюремном заключении женщин без признаков выученной беспомощности будет наблюдаться позитивное отношение к прошлому, принятие настоящего и ориентация на будущее. Выявлены различия средних показателей групп по характеристикам выученной беспомощности и временной перспективы. Во второй группе показатели депрессивности ниже, уровень само-

оценки выше, а временные перспективы более оптимистичны. Обнаружены значимые корреляции между показателями выученной беспомощности и временными перспективами, подтверждающие гипотезы исследования.

Ключевые слова: выученная беспомощность, временные перспективы, тюремное заключение, женская колония.

SUMMARY

The article deals with the problem of the relationship of time perspectives with learned helplessness in a women's colony. Two groups of women in custody have been studied. The first group was convicted under articles for murder and causing serious harm to health, the second group was convicted under articles for possession and drug trafficking. Hypotheses tested in the article: a) women in prison with signs of learned helplessness will have a negative attitude towards the past, a fatalistic present, an uncertain future; b) women in prison without signs of learned helplessness will have a positive attitude towards the past, acceptance of the present and orientation towards the future. Differences in the average indicators of the groups according to the characteristics of learned helplessness and temporal perspective were revealed. In the second group, the indicators of depression are lower, the level of self-esteem is higher, and the time prospects are more optimistic. Significant correlations were found between indicators of learned helplessness and time prospects, confirming the hypotheses of the study.

Key words: learned helplessness, time perspective, incarceration, women's penal colony.

ЛИТЕРАТУРА

1. Абульханова К. А., Березина Т. Н. *Время личности и время жизни.* – СПб.: Питер, 2001. – 299 с.
2. Абульханова-Славская К. А. *Жизненные перспективы личности // Психология личности и образ жизни: сб. ст.* – М.: Наука, 1987. – С. 138–144.
3. Антипов А. Н., Первозванский В. Б. *Криминологическая характеристика осужденных женщин // Криминологический журнал Байкальского государственного университета экономики и права.* – 2013. – № 1. – С. 41–49.



4. Баширова Ю. Н. Структурно-содержательные особенности личностной беспомощности: особенности выбора диагностического инструментария // Санкт-Петербургский образовательный вестник. – 2018. – № 1-2 (17-18). – С. 76–80.
5. Головаха Е. И., Кроник А. А. Психологическое время личности. – Киев: Наукова думка, 1984. – 209 с.
6. Зимбардо Ф., Бойд Дж. Парадокс времени. Новая психология времени, которая улучшит вашу жизнь: исправь Прошлое, наслаждайся Настоящим и управляй Будущим. – СПб.: Речь, 2010. – 352 с.
7. Кроник А. А., Ахмеров Р. А. Каузометрия. – М.: Смысл, 2008. – 292 с.
8. Ковалева А. В. Феномен выученной беспомощности и его взаимосвязь с наказанием // Ломоносовские чтения на Алтае: фундаментальные проблемы науки и образования избранные труды: матер. Междунар. конф. (Барнаул, 14–17 ноября 2017 г.). – Барнаул, 2017. – С. 122–128.
9. Куба Е. А. Беспомощность: обзор психологических исследований // Личность в норме и патологии: матер. Всерос. науч.-практ. конф. (Челябинск, 20–21 апреля 2017 г.). – Челябинск, 2017. – С. 4–76.
10. Левин К. Теория поля в социальных науках. – СПб.: Сенсор, 2000. – 368 с.
11. Минстер М. В. Практика реализации комплексных мер по подготовке осужденных женщин к освобождению // Всероссийский криминологический журнал. – 2011. – № 2. – С. 47–53.
12. Митина О. В., Сырцова А. Опросник по временной перспективе Ф. Зимбардо (ZTRP): результаты психометрического анализа русскоязычной версии // Вестник Московского университета. Сер. 14. Психология. – 2008. – № 4. – С. 67–89.
13. Нюттен Ж. Мотивация, действие и перспектива будущего. – М.: Смысл, 2004. – 608 с.
14. Сапрунова Я. Р. Психологические особенности женщин, отбывающих наказание в виде лишения свободы [Электронный ресурс] // Бюллетень науки и практики. Электрон. журн. – 2017. – № 11 (24). – С. 533–541. – URL: <http://www.bulletennauki.com/sapronova> (дата обращения: 19.08.2023).
15. Славинская Ю. В., Бовин Б. Г. Временная перспектива отбывающих пожизненное лишение свободы // Прикладная юридическая психология. – 2011. – № 4. – С. 41–54.
16. Смирнов А. М. Виктимологическая безопасность осужденных к лишению свободы: концептуальные аспекты // Всероссийский криминологический журнал. – 2020. – Т. 14. – № 2. – С. 277–289.
17. Сырцова А., Соколова Е. Т., Митина О. В. Адаптация опросника временной перспективы личности Ф. Зимбардо // Психолог. журн. – 2008. – Т. 29. – № 3. – С. 101–109.
18. Фуко М. Надзирать и наказывать. Рождение тюрьмы. – М.: Ad Marginem, 1999. – 480 с.
19. Циринг Д. А. Психология личностной беспомощности: исследование уровней субъектности. – М.: Академия, 2010. – 410 с.
20. Циринг Д. А. Соотношение личностной беспомощности и смежных с ней психологических феноменов // Вестн. Том. гос. ун-та. – 2009. – № 329. – С. 214–218.
21. Abramson L. Y., Seligman M. E., Teasdale J. D. Learned helplessness in humans: critique and reformulation // Journal of Abnormal Psychology. – 1978. – V. 87. – № 1. – P. 49–74.
22. Boyd J. N., Zimbardo P. G. Time perspective, health, and risk taking // Understanding Behavior in the Context of Time. – Mahwah, 2005. – P. 85–108.
23. Cottle T. J. The duration inventory: Subjective extensions of temporal zones // Acta Psychologica. – 1969. – vol. 29. – P. 333–352.
24. Harber K. D., Zimbardo P. G., Boyd J. N. Participant self selection biases as a function of individual differences in time perspective // Basic And Applied Social Psychology. – 2003. – Vol. 25 (3). – P. 255–264.
25. Maier Stiven F., Seligman Martin E. P. Learned Helplessness at Fifty: Insights from Neuroscience // Psychol Rev. – 2016. – 123 (4). – P. 349–367.
26. Seligman, Martin E. P. Helplessness: On depression, development, and death. – New York: W. H. Freeman. – 1992. – XXXV. – P. 250.



ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ



Л. Б. Воронкина, В. А. Коляда

УДК 159.9

ТОЛЕРАНТНОСТЬ К НЕОПРЕДЕЛЕННОСТИ КАК ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ РЕСУРС ОБУЧАЮЩИХСЯ В КОНТЕКСТЕ ИХ АДАПТИВНЫХ ВОЗМОЖНОСТЕЙ

Введение. Современный мир и его реалии своеобразны и отличаются некой неопределенностью, обучающиеся находятся в непосредственном контакте с окружающей действительностью и социумом. В периоды жизни, когда человек находится на переходном этапе от одного уже организованного и привычного для него устройства общения, понимания и жизненного уклада в целом к неизвестному и новому, он сталкивается с неопределенностью, которая в свою очередь вызывает ряд не всегда приятных и конструктивных переживаний и чувств. Нередко эти чувства переплетены со стрессом и ощущаются очень болезненно личностью, могут быть причинами стресса, а также послужить причинами для возникновения фрустрации [5, с. 35]. В основном чувство фрустрации связано с лишениями – человек не может получить то, что получал всегда, или же получить что-то жизненно важное или необходимое лично для него. Сюда же можно отнести и лишения возможности добиться поставленных целей, барьеры, затрудняющие путь достижений. Переживания таких явлений часто вызывает отрицательные эмоции у человека – ярость, отчаяние, грусть. Для того чтобы эффективно проживать сложные периоды своей жизни, у человека должна быть развита хотя бы на удовлетворительном уровне фрустрационная толерантность, так как она является неотъемлемым и важнейшим компонентом стрессоустойчивости и эмоциональной стабильности [1, с. 57].



Психологи на сегодняшний день проводят большое количество исследований на эту тему и видят перспективу в том, чтоб изучать взаимосвязь толерантности к неопределенности и адаптивных способностей человека как компонентов стрессоустойчивости [2, с. 69]. Особенно это стало актуально для тех, кто стоит перед необходимостью в ближайшем будущем выстраивать профессиональную и семейную жизнь. Студенческий возраст является наиболее сензитивным в этом плане. Интересно, что данный возрастной период характеризуется высоким уровнем тревожности в целом и низким уровнем психологического благополучия по сравнению с другими этапами онтогенеза. В изменяющемся мире неопределенности люди будут воспринимать ситуацию по-разному: адаптация к ситуации, стремление к безопасности и уходу от неопределенности, согласие на упрощенные жизненные перспективы, и наоборот, изучение и освоение неопределенности и сложности изменяющегося мира [18, с. 452–458].

Для того чтобы в полной мере разобраться вопрос фрустрационной толерантности для начала необходимо рассмотреть понятие фрустрация. Фрустрация – это чувство огорчения, когда человек сталкивается с трудностью или невозможностью достижения желаемой цели или необходимого результата. Причин, по которым происходит эта невозможность достижения или получения желаемого, может быть большое количество, они могут быть как внешнего характера – блокада или отсутствие желаемого, а также внутреннего – нехватка знаний или не продуманный эффективно план действий и так далее. Бывают ситуации, когда фрустрация является причиной агрессии, раздражения, а в крайних случаях вызывает депрессию.

Фрустрационная толерантность – это способность человека переносить фрустрацию и продолжать действовать, несмотря на неудачи и трудности [13, с. 65–68]. Это означает, что человек может сохранять спокойствие и контроль над своими эмоциями в трудных ситуациях и продолжать работать над достижением своих целей. Фрустрационная толерант-

ность является ключевым элементом стрессоустойчивости, поскольку она позволяет человеку лучше управлять своими эмоциями и реагировать на стресс более эффективно. В процессе обучения студентам необходимо демонстрировать данное качество, поскольку возникает ряд стрессовых ситуаций в учебной и личной жизни (экзамены, конфликты, стрессы и т. д.). Фрустрационная толерантность – это навык, который можно развить. Развитие фрустрационной толерантности может помочь людям достигнуть большего успеха в жизни и улучшить свое психологическое здоровье и благополучие [4, с. 28].

По своей сущности толерантность к неопределенности имеет влияние на многие сферы жизни человека: как на повседневную жизнь, общение с социумом, так и на эффективность труда и высокий уровень профессионализма. Адаптивность личности и стрессоустойчивость являются важными факторами, которые оказывают влияние на способность человека приспосабливаться к новым условиям и решать сложные проблемы в обществе. Люди, обладающие высоким уровнем адаптивности, проявляют большую гибкость в поведении и легче справляются со стрессом, что позволяет им быстрее адаптироваться к изменениям в окружающей среде. Таким образом, эти качества могут стать определяющими для успешной социальной адаптации человека. Можно с уверенностью сказать, что адаптивность личности и стрессоустойчивость являются необходимыми качествами для достижения успеха в различных сферах жизни [16, с. 18; 17, с. 188–196].

Вопросом адаптации занимался О. Ф. Гелле, по его мнению, определяющим условием эффективной социальной адаптации человека является принятие личностью той роли, которую он исполняет в межличностных отношениях в коллективе или социуме. Неадекватное или видоизмененное представление о себе и своей роли может привести к дезадаптации [7, с. 113; 12 с. 46–52].

Цель статьи – изучить психологические особенности толерантности к неопределенности и адаптивных возможностей обучающихся



старших курсов различных направлений подготовки в ФГБОУ ВО «Пятигорский государственный университет» (далее – ПГУ), а также разработать практические рекомендации. Нами было проведено эмпирическое исследование среди обучающихся ПГУ, общее количество респондентов составило 60 человек. Первая методика, которая была проведена – это методика диагностики социально-психологической адаптации Роджерса-Даймонд. Данная методика предназначена для изучения особенностей социально-психологической адаптации и связанных с этим черт личности. Стимульный материал представлен в 101 утверждении, сформулированном в третьем лице единственного числа без использования каких-либо местоимений. По всей вероятности, такая форма была использована авторами для того, чтобы избежать влияния «прямого отождествления». То есть ситуации, когда испытуемые сознательно напрямую соотносят утверждения со своими особенностями. Данный методический прием является одной из форм «нейтрализации» установки тестируемых на социально-желательные ответы [10, с. 235; 20, с. 215–223].

Вторая методика – это шкала толерантности к неопределенности (Д. МакЛейн, адаптация Е. Н. Осина). Автор опросника определяет толерантность к неопределенности как спектр реакций (от отвержения до влечения) на стимулы, которые воспринимаются индивидом как незнакомые, сложные, изменчивые или дающие возможность нескольких принципиально различных интерпретаций. Методика представляет собой опросник, измеряющий склонность личности к жесткой регламентации жизни и полной известности происходящего либо открытости и неопределенности. Полученные данные свидетельствуют о том, что лица, сообщающие о позитивном отношении к неопределенным ситуациям, более склонны воспринимать себя субъектом собственных действий и контролировать собственную жизнь; они более оптимистически оценивают собственные успехи и неудачи и более склонны ожидать успех в будущем [8, с. 2361–2366; 13, с. 65–68].

Критерием анализа был корреляционный анализ, произведенный с расчетом коэффициента рангового U-критерия Манна-Уитни. Результаты исследования представлены в рисунках и таблицах.

Изложение основного материала статьи.

По результатам диагностики социально-психологической адаптации Роджерса-Даймонда можно сделать следующие выводы: уровень интегрального показателя «Адаптация» ($M=78,8$) демонстрирует, что способность адаптироваться у респондентов находится на среднем уровне. Также эти данные говорят о том, что все студенты адаптированы к среде, в которой они сейчас обучаются. Результаты по шкале «Самопринятие» ($M=51,62$) указывают на то, что все респонденты воспринимают себя такими, какие они есть, и имеют нормальную самооценку. Средний показатель 51,62 говорит о том, что тестируемые имеют высокий уровень самопринятия, то есть удовлетворены своими личностными чертами и способностями. Для респондентов характерна адекватная самооценка, реалистичное представление о себе и своих возможностях. Уровень показателя по шкале «Принятие других» ($M=48,35$) показывает, что в среднем студенты испытывают комфорт от нахождения в группе. Средний показатель 48,35 говорит о том, что студенты имеют средний уровень интернального показателя, а также это говорит о готовности принимать нормы и ценности группы. Уровень показателя по шкале «Эмоциональная комфортность» ($M=51,6$) – средний, что говорит о том, что студенты имеют высокий уровень эмоциональной комфортности, чувствуют себя уверенно и спокойно в своем эмоциональном отношении к происходящей действительности. Уровень показателя по шкале «Интернальность» ($M=45,7$). Средний показатель респондентов говорит о том, что обучающиеся имеют высокий уровень внутреннего контроля, то есть склонны объяснять свои успехи и неудачи своими личными качествами, способностями и усилиями. Респонденты с такими показателями обычно более самостоятельны, ответственные, активны



Таблица 1.

Средние значения по группам толерантности к неопределенности

Уровни толерантности к неопределенности	Высокий уровень ТН	Средний уровень ТН
Среднее количество баллов	136,5	99,5
Количество респондентов	22	38

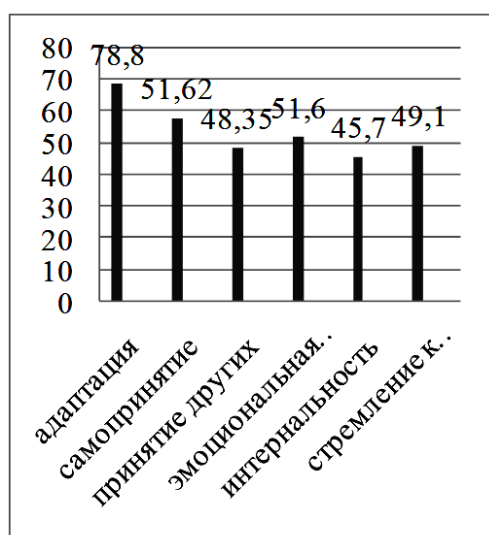


Рис. 1. Средние значение по интегральным показателям методики диагностики социально-психологической адаптации К. Роджерса и Р. Даймонда

и уверены в себе. Уровень показателя по шкале «Стремление к доминированию» ($M=49,1$). Средний показатель говорит о том, что испытуемые имеют высокий уровень стремления к доминированию, то есть присутствует желание быть лидером, влиять на других людей, контролировать ситуации и ресурсы [9, с. 516; 11].

Средние значения по интегральным показателям методики диагностики социально-психологической адаптации К. Роджерса и Р. Даймонда представлены на рисунке 1.

Далее нами была проведена методика диагностики по шкале толерантности к неопределенности Д. МакЛейна (адаптация Е. Н. Осина). Результаты исследования по данной методике демонстрируют, что толерантность к не-

определенности у испытуемых находится на среднем уровне ($M=113$). Это говорит о том, что для большинства респондентов достаточно характерно принятие решений с учетом изменчивости ситуации и неопределенности будущего. В целом они понимают – если ситуация изменится, придется менять и решение. Однако есть и желание получать больше определенности в различных жизненных ситуациях [3, с. 54–58; 19, с. 516; 21, с. 295–297].

Респондентов можно разделить на две группы уровней толерантности к неопределенности – высокий находится в диапазоне от 120 до 154 баллов и средний – в диапазоне от 81 до 119 баллов. Средние значения и количество респондентов в каждой из групп представлены в таблице 1.

С целью исследования взаимосвязи толерантности к неопределенности и адаптивности студентов ПГУ нами был проведен корреляционный анализ с помощью U-критерия Манна-Уитни.

В рамках проведения данного анализа мы выявили взаимосвязь уровня толерантности к неопределенности и адаптивностью. Нами были сформулированы нулевая гипотеза – нет статистически значимых различий между двумя выборками, и альтернативная гипотеза – статистически значимые различия между двумя выборками есть. Решение о достоверности различий наблюдаемых признаков в рассматриваемых выборках принимают на основании сравнения полученных эмпирического (U) и критического ($U_{кр}$) значений критерия Манна-Уитни [10, с. 235; 12, с. 46–52]. При сравнении эмпирически полученных значения U-критерия Манна-Уитни, с критическим значением, мы видим, что эмпирические значения попадают в зону значимости – это позволяет сделать вывод о том, что существуют статистически значимые различия.



Таблица 2.

Результаты статистической обработки данных эмпирического исследования с помощью U-критерия Манна-Уитни

Показатель	$U_{\text{эмп}}$	$U_{\text{кр}}$		Условия принятия гипотезы	Вывод о достоверности различий между уровнем признака в рассматриваемых выборках
		0,05	0,01		
Уровень адаптивности	267	1104	1008	$U_{\text{эмп}} \leq U_{\text{кр}}$	Различия являются статистически достоверными
Уровень толерантности к неопределенности	0	1104	1008	$U_{\text{эмп}} \leq U_{\text{кр}}$	Различия являются статистически достоверными

Результаты статистической обработки данных эмпирического исследования представлены в таблице 2.

Таким образом, у студентов ПГУ, участвовавших в исследовании, была выявлена взаимосвязь между адаптивностью и толерантностью к неопределенности.

Выводы.

По данным диагностики адаптивных возможностей у студентов ПГУ с помощью методики социально-психологической адаптации Роджерса-Даймонд было выявлено, что такие интегральные показатели, как адаптация и принятие других, находятся на среднем уровне, а интернальность, самовосприятие, эмоциональная комфортность и стремление к доминированию находятся на высоком уровне [15, с. 98–105; 22, с. 131–142].

В ходе исследования установлено, что в выборке преобладают испытуемые со средним уровнем толерантности к неопределенности (63,3 %), испытуемые с высоким уровнем толерантности составили (36,7 %) от общей выборки, низкого уровня толерантности к неопределенности не выявлено.

Адаптивность личности является важным качеством для человека в современном мире, которое помогает ему справляться с трудностями и достигать успеха в разных сферах жизни. Адаптивность личности зависит от личностных свойств человека и его ресурсов и может быть изучена и развита с помощью разных отраслей психологии и психофизио-

логии. Толерантность к неопределенности является одним из компонентов стрессоустойчивости и эмоциональной стабильности, который определяет способность человека справляться с фрустрацией и сохранять психическое равновесие.

На основе полученных данных авторами планируется дальнейшая работа по разработке программы развития фрустрационной толерантности как психологического ресурса обучающихся в контексте их адаптивных возможностей с последующей апробацией и внедрением в деятельность психологических служб высших учебных заведений.

Как показал анализ исследований по данной проблеме, в ситуации неопределенности развитие субъекта образовательной деятельности – это не только внутреннее состояние, но и трансформация условий взаимодействия с источниками информации, прежде всего, с преподавателями. Важно отметить, что результатом внедрения программы нам видится принятие ожидаемого будущего как неопределенной ситуации, но в то же время как желаемого, и целенаправленное стремление реализовать открывающиеся в нем возможности, что является существенным фактором становления специалиста, а также формирования его деятельности [6, с. 15–19].

АННОТАЦИЯ

В статье рассмотрена проблема толерантности к неопределенности как психологического ресурса обучающихся, позволяющего



адаптироваться к возникающим неблагоприятным и неизбежным обстоятельствам. Отечественные ученые рассматривали толерантность к неопределенности как фактор преодоления стресса, психического здоровья, профессиональной и личностной зрелости. В статье проведен анализ понятий «толерантность к неопределенности», «адаптивные возможности». В исследовании приняли участие 60 студентов, обучающихся по различным направлениям подготовки в Пятигорском государственном университете. В анализе применялись следующие психодиагностические методики: методика диагностики социально-психологической адаптации Роджерса-Даймонд, шкала толерантности к неопределенности (Д. МакЛейн, адаптация Е. Н. Осина). Критериями анализа был корреляционный анализ, произведенный с помощью U-критерия Манна-Уитни. Полученные эмпирические данные позволяют сделать вывод о наличии взаимосвязи между уровнем толерантности к неопределенности и адаптивностью, а также о важности дальнейшего исследования обозначенной проблематики.

Ключевые слова: толерантность к неопределенности, адаптивные возможности, адаптивность, фрустрационная толерантность, фрустрация, корреляционный анализ, эмоциональная комфортность, интернальность, стрессоустойчивость, эмоциональная стабильность.

SUMMARY

The article considers the problem of tolerance to uncertainty as a psychological resource of students, allowing them to adapt to the emerging unfavorable and unavoidable circumstances. Domestic scientists have considered tolerance to uncertainty as a factor of overcoming stress, mental health, professional and personal maturity. The article analyzes the concepts of “tolerance to uncertainty”, “adaptive capabilities”. The study involved 60 students studying in different areas of training at Pyatigorsk State University. The following psychodiagnostic techniques were used in the analysis: the Rogers-Diamond method of diagnosing socio-psychological

adaptation, the uncertainty tolerance scale (D. McLain, adapted by E. N. Osin). The analysis criteria were: correlation analysis was performed using the Mann-Whitney U-criterion. The obtained empirical data allow us to conclude that there is a relationship between the level of tolerance to uncertainty and adaptability, as well as the importance of further research on the indicated problems.

Key words: tolerance to uncertainty, adaptive capabilities, adaptability, frustration tolerance, frustration, correlation analysis, emotional comfort, internality, stress tolerance, emotional stability.

ЛИТЕРАТУРА

1. Arquero J. L. [etc.]. Relationships between communication apprehension, ambiguity tolerance and learning styles in accounting students // *Revista de Contabilidad*. – 2017. – Vol. 20. – Iss. 1. – P. 13–24.
2. DeRoma V. M., Martin K. M., Kessler M. L. The Relationship between Tolerance for Ambiguity and Need for Course Structure // *Journal of Instructional Psychology*. – 2003. – Vol. 30. – Iss. 2. – P. 104–109.
3. Nizioł G. Legal content of environmental education // *Journal of Actual Problems of Jurisprudence*. – 2022. – Vol. 104. – № 4. – P. 63–69.
4. Sevenscan F., Yavuz C. I., Acar Vaizoglu S. Environmental consciousness of students from secondary and high schools in Bodrum, Turkey // *Environmental Science and Pollution Research*. – 2017. – Vol. 24. – № 3. – P. 3045–3053.
5. Smith K. N., Jaeger A. J., Thomas D. “Science olympiad is why I’m here”: The influence of an early STEM program on college and major choice // *Research in Science Education*. – 2021. – № 51. – P. 443–459.
6. Social and Information Space of Student Youth in a Situation of Uncertainty / N. M. Shvaleva [etc.] // *Education in the Asia-Pacific Region*. – 2022. – Vol. 65. – P. 251–258.
7. Авдони́на Н. С. Формирование профессиональной идентичности студентов-журналистов: монография. – Архангельск: САФУ, 2018. – 113 с.



8. Гречко А. А. Факторы развития профессиональной идентичности будущих психологов // *Инновации. Наука. Образование.* – 2021. – № 36. – С. 2361–2366.
9. Еникеев М. И., Кочетков О. Л. *Общая, социальная и юридическая психология: краткий энциклопедический словарь.* – М.: Мистост, 2012. – 516 с.
10. Ермолаев-Томин О. Ю. *Математические методы в психологии в 2 ч.* – М.: Юрайт, 2023. – Ч. 2. – 235 с.
11. Иванова С. П. Психологическая устойчивость личности как фактор противодействия негативным влияниям // *Образование и общество.* – 2009. – № 6.
12. Кондрашихина О. А., Тихомирова И. А. *Вербальная и невербальная креативность и толерантность к неопределенности студентов-психологов // Вестник Омского университета. Серия: Психология.* – 2020. – № 1. – С. 46–52.
13. Кузнецов А. А. *Толерантность к неопределенности в условиях пандемии // Обеспечение глобальной конкурентоспособности науки и образования: сб. науч. тр. по матер. Междунар. науч.-практ. конф. (Белгород, 12 апреля 2021 г.).* – Белгород: Агентство перспективных научных исследований (АПНИ), 2021. – С. 65–68.
14. Леонова А. Б., Кузнецова А. С. *Психопрофилактика стрессов.* – М.: МГУ, 2003. – 394 с.
15. Лифинцев Д. В., Серых А. Б., Лифинцева А. А. *Толерантность к неопределенности в контексте социальной поддержки: гендерная специфика в юности // Национальный психологический журнал.* – 2017. – № 2 (26). – С. 98–105.
16. Луковицкая Е. Г. *Социально-психологическое значение толерантности к неопределенности: автореф. дисс. ... канд. психол. наук.* – СПб., 1998. – 18 с.
17. Марченко Е. Е. *Толерантность к неопределенности как значимая характеристика личности обучающихся высшей школы // Вестник Брестского университета. Серия 3: Филология. Педагогика. Психология.* – 2018. – № 1. – С. 188–196.
18. Меньшикова Л. В., Лазюк И. В. *Толерантность к неопределенности у студентов вуза и ее развитие в современной информационной среде // Герценовские чтения: психологические исследования в образовании.* – СПб.: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2020. – Вып. 3. – С. 452–458.
19. Павленко С. Н., Ходжяшова А. С., Воронкина Л. Б. *Личностные ресурсы как основа поддержания психологического благополучия личности в ситуации неопределенности // Современная психология личности в поликультурной среде: матер. Международно науч.-практ. конф. (Пятигорск, 27–29 октября 2022 г.).* – Пятигорск: Пятигорский гос. ун-т, 2022. – С. 163–168.
20. Павлова К. Н. *Развитие позитивной профессиональной идентичности у студентов психолого-педагогического направления посредством психологического тренинга // Психологопедагогическое образование в ЗабГУ: традиции и современность: сб матер. всеросс. науч.-практ. конф.* – Чита: Забайкальский гос. ун-т, 2021. – С. 215–223.
21. Рябинкина А. Н. *Толерантность студентов к неопределенности // Ученые записки Орловского государственного университета.* – 2018. – № 1 (78). – С. 295–297.
22. Титова О. И. *Толерантность к неопределенности как фактор отношения к деловому взаимодействию в контексте развития общекультурных компетенций студентов вуза // Сибирский психологический журнал.* – 2018. – № 68. – С. 131–142.





Т. В. Зотова

УДК 159.9

ПРЕОДОЛЕНИЕ БУЛЛИНГА В ТРЕТЬЕМ КЛАССЕ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ

Введение. В России буллинг в общеобразовательной школе является достаточно актуальной проблемой. По данным исследования Организации экономического сотрудничества и развития из 27 стран, где наблюдаются проявления буллинга, Россия стоит на 3 месте.

Изучением буллинга в школьной среде занимались многие зарубежные ученые: К. Купер, Д. Олвеус, А. Пикас, Е. Роланд, К. Ригби, П. Смит, П. П. Хайнеманн, и др. Среди отечественных ученых проблему буллинга исследовали И. А. Александрова, Т. О. Арчакова, И. А. Басва, С. А. Богомаз, Е. В. Бородкина, И. В. Дробинина, И. С. Кон, И. А. Кузьмин, Д. А. Леонтьев, С. Р. Мадди, Т. В. Наливайко, М. В. Наймушина, В. С. Собкина, О. В. Муравейская, Е. И. Рассказова, Д. Н. Соловьева, К. Д. Хломов и др.

Первыми исследователями буллинга были скандинавские ученые: П. П. Хайнеманн, Д. Олвеус, А. Пикас, Е. Роланд. В частности, Д. Олвеус в 1993 г. определял буллинг как преднамеренное систематически повторяющееся агрессивное поведение, включающее неравенство социальной власти или физической силы [8]. Британский ученый Д. П. Таттум под буллингом понимает «особый тип насилия, когда человек физически нападает или угрожает другому человеку, слабому и бессильному, чтобы человек чувствовал себя изолированным, напуганным, лишенным свободы действий» [5, с. 150]. Изучая проблему буллинга в школьной среде С. М. Ж. Агоа пишет: «буллинг – это поддающиеся наблюдению действия, имеющие место в обще-

нии между молодыми людьми в школе, которые являются причиной появления чувства обиды или стресса» [7, с. 13].

И. С. Кон один из первых в нашей стране стал изучать данную проблему, он определил буллинг как «запугивание, физический или психологический террор, который может быть направлен на подчинение одного человека другому и на то, чтобы вызвать у другого страх» [2, с. 17]. О. Д. Маланцева отмечает, что «школьная травля» это не только продолжительное физическое и психологическое насилие, но также совокупность социальных, психологических и педагогических проблем [4, с. 91]. Согласно С. В. Кравцовой, «буллинг – это агрессия одних детей против других, когда имеют место неравенство сил агрессора и жертвы, агрессия имеет тенденцию повторяться» [3, с. 97]. С. В. Кравцова считает, что неравенство сил и повторяемость являются двумя существенными признаками буллинга. Д. Н. Соловьев в своих работах отмечает, что «буллинг имеет структуру, схожую с конфликтом, но обладает специфическими чертами, отличающими его от других форм конфликтного взаимодействия. Например, такими, как дисбаланс сил, когда с одной стороны находится обидчик, имеющий физическую или психологическую силу, а с другой – жертва, которая не имеет такой силы и нуждается в поддержке и помощи со стороны» [6, с. 58].

Для буллинга характерны следующие черты:

1. Буллинг асимметричен – есть две стороны: агрессор и жертва. Агрессор наделен силой (физической и/или психологической), жертва нуждается в помощи или поддержке;

2. Все действия со стороны агрессора умышленны и подразумевают причинение физических и моральных страданий жертве;

3. Для жертвы травля является разрушительной, происходит подрыв уверенности в себе и своих силах, страдает здоровье, стирается самоуважение и человеческое достоинство;



4. Действия буллинга распространены не только на две стороны (агрессора и жертву), это групповой процесс, в котором участвуют и свидетели данного деяния (класс, группа);

5. Травля происходит постоянно, все участники этого процесса нуждаются в помощи: как потерпевшие, так и обидчики и даже свидетели.

Все исследователи схожи в понимании того, что для развития буллинга существует достаточно благодатная почва – большое количество социальных, психологических, а также педагогических проблем. Приведенные выше понятия разных авторов позволяют выделить общие черты буллинга:

- насилие (физическое, психологическое);
- может осуществляться как одним человеком, так и группой людей;
- направлен на слабого, не способного проявить отпор;
- происходит систематически.

Буллинг разрушает уверенность жертвы в себе, уничтожает здоровье и самоуважение, а также достоинство человека. Возникает буллинг-структура, которая является социальной системой, ее участники – это агрессор (обидчик), жертва (пострадавший) и наблюдатель [5, с. 65].

Чаще всего жертвами буллинга в школах становятся отличники, неудачники, дети, страдающие заболеваниями с внешними проявлениями, физически слабые дети, дети из малообеспеченных семей, представители национальных меньшинств. Жертвы часто никому не говорят, что над ними издеваются.

Буллинг начинается одним из учеников, обычно это лидер класса, он успешен в учебе или, наоборот, имеет очень низкую школьную успеваемость. Агрессорами, как правило, являются дети, нуждающиеся во внимании сверстников или взрослых. Провоцируя травлю, агрессоры стремятся к самоутверждению, росту самооценки и повышению положения в глазах сверстников. Нападающие отличаются вспыльчивостью, неуравновешенностью, грубостью. К окружающим относятся враждебно, на критику не реагируют. Обычно у агрессоров слабо развито чувство

сострадания. Атакующие высокомерны, высокого мнения о себе, а также склонны к лидерству.

Наблюдатели – самая многочисленная группа участников буллинга. Наблюдатели, как правило, не получают удовольствия от издевательств, а вынуждены либо сопротивляться, либо хранить молчание, опасаясь сами стать жертвой. Более смелые из них встают на защиту жертвы. Но пассивное непроведение последних и молчаливая поддержка травли взрослыми заставляют их отступить. Жертва оказывается лицом к лицу со своими мучителями или мучителем.

По специфике содержания буллинга можно выделить его виды: физическая агрессия, словесный буллинг, запугивание, изоляция, повреждение имущества, вымогательство, кибер-буллинг.

В школьной среде могут применяться все вышеперечисленные виды буллинга. Наиболее распространен буллинг в начальной школе и средних классах.

Обобщив различные подходы в определении данного понятия, мы можем определить буллинг как насилие, осуществляемое систематически длительное время одним человеком или группой лиц в отношении другого человека, не способного дать отпор, и это действие направлено на ущерб и вред жертве, чтобы получить психологическое или физическое удовлетворение обидчиком.

Проблема буллинга должна решаться комплексными мерами. Ребенок-«жертва» не должен один противостоять обидчикам. В этом его должны поддержать родители и учитель.

Цель нашего исследования – изучить особенности возникновения буллинга и разработать программу преодоления буллинга в 3-м классе начальной школы.

Объект исследования – психологические аспекты проявления буллинга в начальной школе.

Предмет исследования – пути преодоления буллинга в третьем классе начальной школы.



Гипотеза исследования – проведение бесед и тренингов по сплочению классного коллектива младших школьников будет способствовать улучшению социально-психологического климата класса и, как следствие, поможет снизить проявление буллинга в коллективе.

Экспериментальная база. Одна из общеобразовательных школ г. Москвы. Испытуемые: 27 учеников 3-го класса в возрасте 9–10 лет. Эксперимент в школе проводился студенткой бакалавриата МПГУ К. И. Жабиной.

Исследование проходило в 3 этапа:

1. Констатирующий этап – диагностика буллинга в классе. Выявление участников буллинга – агрессора и жертвы.

2. Формирующий этап – разработка и реализация программы психологической коррекции межличностных отношений учеников третьего класса в условиях буллинга.

3. Контрольный этап – повторная диагностика буллинга.

Для диагностики буллинга в классе были использованы следующие *методы и методики*: метод беседы (беседа с жертвой, обидчиком, родителями, классным руководителем), наблюдение, опросник уровня агрессивности А. Басса – А. Дарки, тест на выявление комплекса жертвы.

Беседа с жертвой буллинга

Для выявления причин и особенностей буллинга жертве буллинга были заданы следующие вопросы:

- Кто тебя обижает?
- Как давно обижает?
- Что тебе пришлось пережить?
- Как именно осуществлялись притеснения?
- Что конкретно происходило?
- Что тебя больше всего задевало или ранило?
- Кто из ребят в этом участвовал?
- Как эти нападки повлияли на тебя? Что ты ощущал?
- Какой была твоя жизнь во время происходящего?
- Пытался ли ты как-то этому противостоять?

Беседа с родителями жертвы

Для выявления влияния буллинга на ребенка родителям были заданы следующие вопросы:

- Делится ли он с вами школьной жизнью?
- Интересуетесь ли вы его школьными успехами?
- Вы знаете о том, что вашего ребенка обижают в школе?
- Как это влияет на его поведение / школьную успеваемость?
- Как вы советуете ему решать эту проблему?

Беседа с буллером

Для выявления причин и особенностей буллинга были заданы следующие вопросы:

- В чем причина того, что ты обижаешь этого мальчика?
- Что ты чувствуешь в этот момент?
- Какие отношения у тебя в семье?
- Что должно произойти, чтобы ты перестал преследовать этого мальчика?

Беседа с родителями буллера

Цель беседы: выяснить отношения в семье и отношение родителей к происходящей ситуации. Для выявления причин поведения буллера были подготовлены вопросы:

- Делится ли он с вами школьной жизнью?
- Интересуетесь ли вы его школьными успехами?
- Вы знаете о том, что ваш ребенок плохо ведет себя по отношению к одному из учеников?

Беседа с учителем на выявление жертв и инициаторов буллинга

Цель беседы: определить атмосферу в классе и участников буллинга. Для этого были заданы следующие вопросы:

- Как вы оцениваете атмосферу в вашем классе?
- Есть ли в классе прямые конфликты?
- Как давно это происходит?
- Кто является агрессором?
- Кто является жертвой?

Нами была разработана программа психологической коррекции межличностных отношений учеников третьего класса начальной школы в условиях буллинга.



Цель программы: снижение буллинга среди учеников 3 класса начальной школы, улучшение и нормализация межличностных отношений в классе. Программа рассчитана на 5 занятий по 40 минут каждое. Занятия проводились 1 раз в неделю после уроков, в течение октября – ноября 2022 г. Программа проводилась с участием школьного психолога. Приводим краткую характеристику разработанной нами программы.

Занятие 1 – Знакомство с учениками.

Цель: знакомство с учениками, установление доверительного контакта, информирование о предстоящей работе. Метод – беседа.

Занятие 2 – Беседа «Понятие «Буллинг»».

Цель: информирование учеников о проблеме буллинга и его последствий. Метод – беседа, проблемно-диалоговая технология. Дети обсуждают способы исключения данных проявлений в классе.

Занятие 3 – Тренинг на сплочение класса.

Цель: формирование сплоченности коллектива, развитие эффективного, неконфликтного взаимодействия с одноклассниками.

Для сплочения коллектива были проведены 5 упражнений:

1. Упражнение «Мой портрет в лучах солнца». Цель: развитие готовности учеников прийти на помощь другому.

Ученик получает лист бумаги, где в центре круга написано «Что хорошего я могу сделать?». Ученики рисуют лучи солнца, в которых записывают то, что они могут сделать хорошего для друга в своем классе. Затем записи зачитываются участниками. Итог: готовность учеников прийти на помощь делает класс более сплоченным.

2. Упражнение «Счет до десяти». Цель: прочувствовать друг друга и понять без слов. Инструкция: «По сигналу вы закроете глаза и попытаетесь посчитать от одного до десяти. Но считать вы будете вслух и по очереди. Кто-то скажет «один», другой скажет «два», третий скажет «три» и так далее. Но есть одно хитрое правило: слово должен произнести только один человек. Если два голоса назовут одну цифру, счет придется начать сначала. Давайте попробуем!».

3. Упражнение «Горячий стул». Инструкция: в центре круга ставится стул, на него садится один участник. Затем ведущий предлагает остальным участникам высказать свое мнение об этом человеке, рассказать о его качествах. Затем проходит обсуждение.

4. Упражнение «Если птичка, то какая?». Инструкция. «Сейчас один из вас может потренироваться в наблюдательности, а другие должны подождать до секретного момента. Кто хочет быть ведущим?» Группе дается задание: «Загадайте какого-то одного игрока так, чтобы ведущий не понял, кого вы хотите загадать. Используйте жесты». Ведущему предлагается отгадать, кого же загадала группа. Вопросы можно задавать, сравнивая загаданного участника с различными видами животных, растений, рыб, птиц и т. д. Задать можно только 3 вопроса. Вопросы строятся следующим образом: Если цветок, то какой? Если птичка, то какая? После того как игрок отгадан, тренер предлагает группе продолжить.

5. Упражнение: «Фотография нашего класса». Каждый участник на чистом листе бумаги рисует смайлик, соответствующий наиболее частому эмоциональному состоянию класса. Затем все рисунки вывешиваются на доске, таким образом создается шуточная фотография класса.

Занятие 4. – Внеклассное занятие «Этические правила».

Цель: создание этических правил класса.

Ученики совместно с учителем создают свод этических правил поведения. Далее класс оформляет плакат с данными правилами. Плакат размещается в классном уголке.

Занятие 5. – Тренинг «Способы выхода из конфликта».

Цель: научить учеников конструктивным выходам из конфликта. На занятии разбирается понятие «конфликт» и способы его разрешения. Акцент делается на ситуацию буллинга в классе.

Были проведены 3 упражнения:

1. Упражнение «Трамвайчик». Дети сидят на стульях, стоящих по кругу. Один стул свободный. Начинает тот, у кого свободный



стул справа. Он должен пересесть на свободный стул и сказать: «А я еду!». Следующий участник, у кого справа оказался пустой стул, пересаживается и говорит: «А я тоже!». Третий участник говорит: «А я зайцем!», а четвертый говорит: «А я с ... (называет имя любого участника)». Тот, чье имя назвали, должен быстро сесть на пустой стул, и все по аналогии повторяется с начала.

2. Упражнение «Плюсы и минусы конфликта». У любого конфликта можно найти свои плюсы и минусы. Участники делятся на две группы. Первая группа должна обнаружить позитивные следствия конфликта, вторая группа – негативные. На работу дается 10 минут.

3. Упражнение «Правила бесконфликтного общения». Составление правил бесконфликтного общения. В конце занятия ученикам были розданы памятки «Секреты бесконфликтного общения».

Приведем результаты нашего эмпирического исследования проявления буллинга в третьем классе начальной школы. По результатам беседы с классным руководителем были выявлены 1 мальчик – жертва буллинга и 1 – агрессор. Имена учеников изменены для сохранения анонимности. Приведем характеристику каждого из них.

Жертва (Владислав) недавно переехал в Москву с семьей из Якутска и перевелся в этот класс. Мальчик из благополучной полной семьи. Единственный ребенок в семье. По национальности бурят. Есть дефект речи – картавость. В поведении спокоен, необщителен. Дети встретили его хорошо. Но через несколько месяцев было замечено, что он стал неохотно приходить в школу, постоянно грустный и малообщительный. В предыдущей школе его успеваемость была хорошей. Когда он только пришел в этот класс, его успеваемость начала снижаться, но это связано, в первую очередь, со сменой школьной программы и нового коллектива. Из класса общается с некоторыми учениками, хорошо общается с соседом по парте. По поводу ситуации рассказал, что Антон сразу стал его задира (по мнению Владислава, без причины). Антон В.

постоянно прячет его вещи, на уроках постоянно его подставляет, а после уроков бьет за школой, передразнивает его дефект речи. Иногда вместе с Антоном и другие их одноклассники участвуют в издевках, но только как зрители. Сами они ему не причиняют физической боль. Владислав очень страдает из-за этого и не получает удовольствия от посещения школы. Когда он рассказал об этом родителям, то они сказали, что он должен уметь за себя постоять, но у него не получается следовать совету родителям. С каждым днем он все чаще думает о том, что лучше было ему вообще не жить, он полон страха и отчаяния.

В беседе с родителями выяснилось, что родители тоже страдают и очень обеспокоены состоянием своего сына. По их рассказам, он часто приходит грязный домой или без каких-то школьных вещей, которые Антон у него может отобрать. Каждое утро с истерикой собирается в школу. Из-за этого успеваемость их сына, который в прошлой школе был почти отличником, снижается. При попытке решить проблему с родителями Антона был получен отказ.

Агрессор (Антон) с первого класса учится в этом классе. По национальности русский. Дефектов речи нет. Всегда отличался плохим поведением. Мы связываем это с тем, что он из неблагополучной семьи. В семье является средним ребенком. О семейных отношениях мало известно, потому что родители не посещают родительских собраний и любых мероприятий с приглашением родителей. Часто приходит в школу неопрятным. Успеваемость низкая. Склонен к агрессии. В беседе с Антоном было выяснено, что Владислав ему не нравится. Продолжает он его задирать только потому, что Владислав не дает ему сдачи и просто терпит. Было выяснено, что родители не интересуются жизнью Антона в школе. Они отказались посещать школу для беседы.

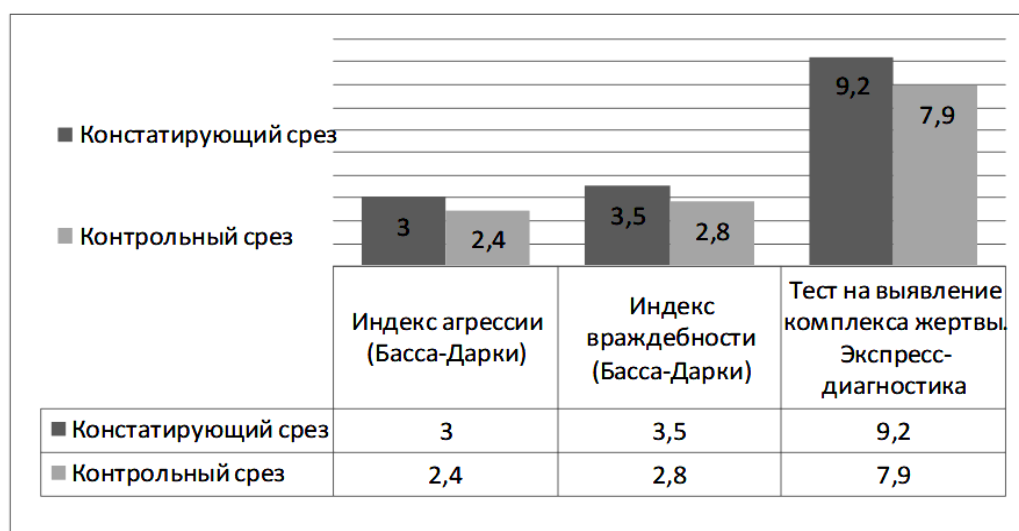
В процессе наблюдения за жизнью класса было выявлено, что атмосфера в классе не очень дружелюбная, присутствуют следующие виды буллинга: обзывания, мелкие драки,



Таблица 1.

**Результаты диагностики агрессора и жертвы буллинга в двух срезах по методикам
«Опросник враждебности» А. Басса и А. Дарки
и «Тест на выявление комплекса жертвы»**

Имя Ф.	Методика А. Басса и А. Дарки						Тест на выявление комплекса жертвы. Экспресс-диагностика		
	Индекс агрессии (A + C + D)		Уровень	Индекс враждебности (E + F)		Уровень	Баллы		Уровень
1 срез – констатирующий 2 срез – контрольный	1 срез	2 срез		1 срез	2 срез		1 срез	2 срез	
Антон	6	4	повышенный/ средний	7	4	высокий/ средний	5	5	низкий
Владислав	3	2	средний/ низкий	2	2	низкий	16	9	высокий/ средний

Рис. 1. Результаты констатирующего и контрольного срезов (X_{cp}) в 3-м классе

оскорбления, насмешки, пренебрежительные и уничижительные высказывания, пренебрежения.

Приведем результаты констатирующего и контрольного срезов по двум ученикам – Антону и Владиславу – агрессору и жертве буллинга (табл. 1).

В констатирующем срезе у Антона (агрессора) индекс агрессии повышенный, а индекс враждебности – высокий. В то время как у Владислава (жертвы) индекс агрессии средний, а индекс враждебности – низкий. Комплекс жертвы высокий у Владислава (жертвы), а у Антона (агрессора) – низкий. В кон-



трольном срезе, после проведенной программы снижения проявления буллинга у Антона В. (агрессора) индекс агрессии с повышенного снизился до среднего, индекс враждебности – с высокого до среднего. При этом комплекс жертвы у Владислава А. (жертвы) с высокого снизился до среднего.

Сравним индексы агрессивности, враждебности, комплекс жертвы у обучающихся в 3-м классе в двух срезах – до и после формирующего эксперимента по проведенным диагностическим методикам (рис. 1).

Для проверки статистической значимости различий до и после формирующего эксперимента нами был подсчитан t- критерий Стьюдента (таблица 2).

Таблица 2.

**Значения t-критерия Стьюдента
Сравнение результатов
констатирующего и контрольного срезов**

Название методики	Результат: $t_{эмп}, p \leq 0,01$
Уровень агрессии (опросник уровня агрессивности А. Басса – А. Дарки)	$t_{эмп} = 1,8$ $p \leq 0,01$
Уровень враждебности (опросник уровня агрессивности А. Басса – А. Дарки)	$t_{эмп} = 2,4$ $p \leq 0,01$
Тест на выявление комплекса жертвы	$t_{эмп} = 1,5$ $p \leq 0,01$

После окончания формирующего эксперимента была проведена беседа с Владиславом и его родителями, которая показала, что самочувствие Владислава стало намного лучше. По результатам беседы с Антоном, он стал чувствовать себя менее агрессивным по отношению к Владиславу. По результатам беседы с классным руководителем было выявлено, что атмосфера в классе стала немного лучше.

По результатам наблюдения за жизнью этого класса случаев буллинга в классе стало меньше. Если в начале программы каждый день происходили какие-то формы буллинга в классе, то к концу эксперимента случаев буллинга стало меньше.

Таким образом, анализ результатов эмпирического исследования преодоления буллинга в третьем классе позволяет нам сделать следующие **выводы**:

1. Уровень агрессии в классе по методике «Опросник уровня агрессивности» (А. Басса – А. Дарки) изменился с 3 до 2,4 (Хср). Различия статистически достоверны на $\beta \leq 0.01$.

2. Уровень враждебности в классе по методике «Опросник уровня агрессивности» (А. Басса – А. Дарки) изменился с 3,5 до 2,8 (Хср). Различия статистически достоверны на $\beta \leq 0.01$.

3. Уровень комплекса жертвы в классе по методике на выявление комплекса жертвы изменился с 9,2 до 7,9. Различия статистически достоверны на $\beta \leq 0.01$.

4. В паре учеников: жертва буллинга – агрессор индекс враждебности у агрессора снизился с 6 до 4 (с повышенного до среднего уровня, уровень жертвы у Владислава (жертве буллинга) изменился с 16 до 9 (с высокого на средний). Результаты свидетельствуют о гармонизации взаимоотношений.

Таким образом, гипотеза нашего исследования подтверждена, цель исследования достигнута.

АННОТАЦИЯ

В статье рассматривается программа преодоления буллинга среди учеников третьего класса начальной общеобразовательной школы. Исследование проводилось в 3-м классе одной из московских школ. Исследовались такие качества учеников, как уровень агрессивности, враждебности, комплекс агрессора и жертвы. Были выявлен ученик, по отношению к которому осуществлялся буллинг со стороны одноклассника. После проведенной программы преодоления буллинга отмеченные качества существенно уменьшились. Отношения в паре учеников с комплексом агрессора и жертвы стали более адекватными.

Ключевые слова: буллинг, начальная школа, программа преодоления буллинга, комплекс агрессора, комплекс жертвы.



SUMMARY

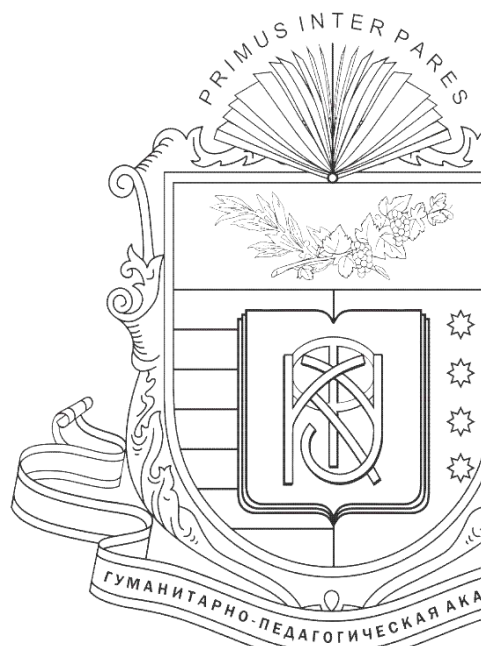
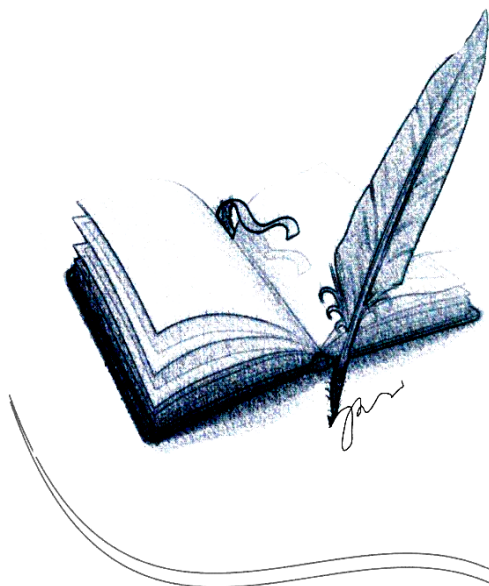
The article discusses a program for overcoming bullying among third-grade students of a primary secondary school. The study was conducted in the 3rd grade of one of the Moscow schools. Such qualities of students as the level of aggressiveness, hostility, aggressor-victim complex were studied. A student was identified who was being bullied by a classmate. After the program to overcome bullying, the noted qualities decreased significantly. The relationship between a pair of students with an aggressor-victim complex has become more adequate.

Key words. bullying, primary school, program to overcome bullying, aggressor complex, victim complex.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бочавер А. А., Хломов К. Д. Буллинг как объект исследований и культурный феномен // Психология. – 2013. – № 3. – С. 146–153.
2. Кон И. С. Что такое буллинг и как с ним бороться // Семья и школа. – 2006. – № 11. – С. 15–18.
3. Кравцова С. В., Шапкина А. Г., Белевич А. П. Буллинг в школах мира: Австрия, Германия, Россия // Образовательная политика. – 2016. – № 3. – С. 96–99.
4. Маланцева О. Д. «Буллинг» в школе. Что мы можем сделать? // Социальная педагогика. – 2007. – № 4. – С. 98–93.
5. Мерцалова Т. П. Насилие в школе: что противопоставить жестокости и агрессии? // Директор школы. – 2018. – № 3. – С. 25–32.
6. Соловьев Д. Н. Модель профилактики буллинга среди школьников подросткового возраста // Вестник евразийской науки. – 2014. – С. 55–63.
7. Arora S. M. J. Measuring bullying with the life in School checklist // Patoral Care in Education. – 1994. – № 12. – P. 13–18.
8. Olweus D. Bullying at school: What we know and what we can do. – Malden, MA: Blackwell Publishing, 1994. – 140 pp.

НАШИ АВТОРЫ





Абраухова Валентина Владимировна – доктор педагогических наук, профессор, Донской государственной технической университет, г. Ростов-на-Дону

Арскиева Залия Абасовна – кандидат педагогических наук, доцент, Чеченский государственный университет им. А. А. Кадырова, г. Грозный

Багарякова Ольга Андреевна – студентка, Нижнетагильский государственный социально-педагогический институт (филиал) ФГБОУ ВО «Российского государственного профессионально-педагогического университета»

Бахрина Дарья Александровна – студент, Гуманитарно-педагогическая академия (филиал) ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет им. В. И. Вернадского» в г. Ялте

Божко Екатерина Михайловна – кандидат педагогических наук, доцент, Московский государственный лингвистический университет

Варламова Вера Алексеевна – кандидат педагогических наук, доцент, Северо-Восточный федеральный университет им. М. К. Аммосова, г. Якутск

Воронкина Любовь Борисовна – кандидат психологических наук, доцент, Ставропольский государственный педагогический институт, г. Ессентуки

Глузман Александр Владимирович – доктор педагогических наук, профессор, Гуманитарно-педагогическая академия (филиал) ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет им. В. И. Вернадского» в г. Ялте

Гришина Елена Владимировна – кандидат педагогических наук, доцент, Уральский институт государственной противопожарной службы, Уральский федеральный университет имени первого Президента России Б. Н. Ельцина, г. Екатеринбург

Гущина Эльвира Васильевна – кандидат биологических наук, доцент, Санкт-Петербургская академия постдипломного педагогического образования им. К. Д. Ушинского

Дмитриева Екатерина Викторовна – педагог дополнительного образования, Дворец детского (юношеского) творчества Московского района Санкт-Петербурга

Евмиева Бирлант Апасовна – магистр, Чеченский государственный университет им. А. А. Кадырова, г. Грозный

Егорова Елена Ивановна – кандидат философских наук, доцент, Донской государственный технический университет, г. Ростов-на-Дону

Зотова Татьяна Валентиновна – кандидат психологических наук, доцент, Московский педагогический государственный университет

Иванова Екатерина Юрьевна – ассистент кафедры, Гуманитарно-педагогическая академия (филиал) ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет им. В. И. Вернадского» в г. Ялте

Ильина Леся Олеговна – кандидат педагогических наук, доцент, Гуманитарно-педагогическая академия (филиал) ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет им. В. И. Вернадского» в г. Ялте



Коляда Вероника Александровна – специалист по научно-методической работе, Ставропольский государственный педагогический институт, г. Ессентуки

Ком Татьяна Викторовна – кандидат психологических наук, доцент, Санкт-Петербургская академия постдипломного педагогического образования

Кучеренко Светлана Валериевна – кандидат психологических наук, доцент, Гуманитарно-педагогическая академия (филиал) ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет им. В. И. Вернадского» в г. Ялте

Ломаева Марина Валентиновна – кандидат педагогических наук, доцент, Филиал Российского государственного профессионально-педагогического университета в г. Нижнем Тагиле

Магомедова Зухра Зелимхановна – кандидат педагогических наук, доцент, Чеченский государственный педагогический университет, г. Грозный

Малахаева Светлана Карловна – кандидат философских наук, доцент, Байкальский государственный университет, г. Иркутск

Мезинов Владимир Николаевич – доктор педагогических наук, профессор, Елецкий государственный университет им. И. А. Бунина

Орлова Ольга Владимировна – кандидат педагогических наук, доцент, Санкт-Петербургский гуманитарный университет профсоюзов

Палютина Полина Алексеевна – студентка, Калужский государственный университет им. К. Э. Циолковского

Пацакула Ирина Ивановна – кандидат психологических наук, доцент, Калужский государственный университет им. К. Э. Циолковского

Помахина Лариса Ивановна – старший преподаватель, Донской государственный технический университет, г. Ростов-на-Дону

Попонина Ольга Валерьевна – старший преподаватель, Уральский федеральный университет имени первого Президента России Б. Н. Ельцина, г. Екатеринбург

Пыркова Тамара Александровна – кандидат педагогических наук, доцент, Уральский федеральный университет имени первого Президента России Б. Н. Ельцина, г. Екатеринбург

Рудакова Ольга Александровна – старший преподаватель, Гуманитарно-педагогическая академия (филиал) ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет им. В. И. Вернадского» в г. Ялте

Савельева Нэлли Хисматуллаевна – кандидат педагогических наук, доцент, Уральский федеральный университет имени первого Президента России Б. Н. Ельцина, г. Екатеринбург

Сафонова Татьяна Николаевна – кандидат педагогических наук, доцент, Владимирский государственный университет

Семенюк Александр Александрович – магистрант, Байкальский государственный университет, г. Иркутск

Слепцова Сайыына Андреевна – студент, Северо-Восточный федеральный университет им. М. К. Аммосова, г. Якутск



Соломатина Галина Николаевна – доктор педагогических наук, доцент, Кубанский государственный университет, г. Краснодар

Султанова Ирина Викторовна – кандидат психологических наук, доцент, Севастопольский государственный университет

Темникова Елена Юрьевна – кандидат педагогических наук, доцент, Филиал Российского государственного профессионально-педагогического университета в г. Нижнем Тагиле

Трофимова Елена Давидовна – кандидат педагогических наук, Нижнетагильский государственный социально-педагогический институт (филиал) ФГБОУ ВО «Российского государственного профессионально-педагогического университета»

Чуракова Виктория Юрьевна – студент, Филиал Российского государственного профессионально-педагогического университета в г. Нижнем Тагиле

Шевченко Олег Константинович – доктор философских наук, доцент, Гуманитарно-педагогическая академия (филиал) ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет им. В. И. Вернадского» в г. Ялте

Якубовская Ксения Георгиевна – ассистент, 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.

