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:

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

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

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

Подписано к печати 15.03.2019 г.
Формат 70x100 1/16. Бумага офсетная.
Услов. печ. лист. 16,0. Уч.-изд. лист. 18,0.
Тираж 500 экз. Зак. №15 . Бесплатно.

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

© «Гуманитарные науки», 2019 г.

ГУМАНИТАРНЫЕ НАУКИ

Научно-практический журнал

№ 1 (45) / 2019

Главный редактор
Александр Владимирович ГЛУЗМАН



PRIMUS INTER PARES

ГУМАНИТАРНО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ АКАДЕМИЯ

Журнал входит в перечень рецензируемых научных изданий ВАК (Письмо о перечне рецензируемых научных изданий от 01.12.2015 г. №13–6518)

Утверждено решением учёного совета Гуманитарно-педагогической академии (филиал) ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет имени В. И. Вернадского» в г. Ялте, протокол №2 от 27.02.2019 г.

Редакционная коллегия

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Editorial Board

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Содержание

СТРАНИЦА ГЛАВНОГО РЕДАКТОРА

ГЛУЗМАН А. В.

Современная образовательная политика: тенденции и перспективы…….. **8**

ИСТОРИЯ, ТЕОРИЯ И МЕТОДОЛОГИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

БОЧКАРЕВА Т. Н., МУБАРАКШИНА А. Р.

Цифровое образование в Российской Федерации: реалии и перспективы……. **11**

БОГДАШКИНА С. В., ОРЛОВА Д. В., ЯРОШЕНКО С. Н.

Организационно-педагогические условия эффективного формирования компетенции самоорганизации учебной деятельности студентов вуза…….. **16**

ЛИМОНОВА О. О.

Мотивация студентов высшей школы к учебной деятельности….. **22**

БЕКШАЕВ И. А., ДЬЯЧКОВА Т. В.

К вопросу об использовании рейтинговой системы контроля знаний студентов в учебном процессе в педагогических вузах России: история, современное состояние и перспективы…… **26**

ШУШАРА Т. В.

Идеалы женского образования в России в XIX – начале XX века…. **35**

МОДЕРНИЗАЦИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ: ТЕНДЕНЦИИ И ВЕКТОРЫ РАЗВИТИЯ

ГЛУЗМАН А. В., ГЛУЗМАН А. А.

Технология профессионально-педагогической подготовки студентов университета: системный подход……... **43**

ГЛУЗМАН А. В., ГОРБУНОВА Н. В.

Педагогическое проектирование как фактор развития проектного мышления студенческой молодежи…….. **57**

КОВРОВ В. В.

Проектная деятельность как инновационный ресурс в обеспечении качества профессиональной подготовки студентов в вузе……... **63**

КОРЫТКОВ В. А.

Профессиональная подготовка военнослужащих вооруженных сил США, Великобритании и Германии в учебных подразделениях…… **67**

НОСКОВ И. А., КИРИНА Е. А.

Актуальные аспекты готовности будущих военных летчиков к профессионально ориентированному взаимодействию на иностранном языке……. **73**

КОРЗНИКОВА Н. В., ГАЗИЗОВА А. И.

Организация корпоративного обучения педагогических работников в учреждении дополнительного образования….. **79**

ИНКЛЮЗИВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ XXI ВЕКА: ТЕОРИЯ, ОПЫТ, ПЕРСПЕКТИВЫ

ГЛУЗМАН Ю. В.

Подготовка будущих педагогов к работе в инклюзивной образовательной среде: анализ бакалаврских программ…….. **84**

ШУВАЛОВА И. Н.

Педагогический эксперимент по уменьшению утомления зрительного анализатора у студентов в процессе проведения учебных занятий……. **90**

РОДИОНОВА И. А., ШАЛУПИН В. И., РОМАНЮК Д. В.

Влияние фитнес-подготовки на здоровье студентов в системе высшего образования…….. **95**

АБДУЛЛАЕВА Н. И., ИНКИНА Ю. М., КУРБАНГАЛИЕВА Ю. Ю.

Особенности вхождения детей с расстройствами аутистического спектра в школьное пространство **100**

ФАЛЕТРОВА О. М., ТАРАНОВА Н. Н.

Преодоление алекситимии у школьников средствами музыкотерапии…. **105**

МИКЛЯЕВА А. В., ЯЦЫШИН С. М.

Семейная ситуация как фактор результативности социальной реабилитации взрослых с интеллектуальными нарушениями, проживающих в родительских семьях…… **110**

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ И СОВРЕМЕННЫЕ ПРАКТИКИ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ НАУКИ

КОЗЫРЕВА О. А.

Культура самостоятельной работы личности в конструкторах теоретизации и рефлексии…….. **118**

КУЧЕРЕНКО С. В.

Категориальный анализ цепного потока ассоциаций в изучении карьерных установок студентов… **128**

НИКИФОРОВА А. И. , НЕУСТРОЕВА Е. А. , КОВТУН Т. Г.

Исследование отношения молодежи к семье и семейным ценностям…… **133**

СИМАТОВА О. Б.

Особенности локуса контроля студентов с различным порядком рождения в семье…… **143**

ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ

МЕЛЬНИК Е. В., БОРОВСКАЯ Н. И., КИСЕЛЕВА Т. В.

Психологическая настольная игра как средство формирования эмпатии у студентов учреждений высшего образования педагогического профиля…….. **152**

НИЖЕГОРОДЦЕВА Н. В., АГАФОНОВА Е. М.

Психологическая структура смыслового чтения учащихся и ее динамика в процессе обучения в начальной школе…….. **163**

ЛЕБЕДЕНКО О. А.

Развитие творческого мышления дошкольников на этапе подготовки к обучению в школе... **168**

НАШИ АВТОРЫ……..... **173**

Contents

COLUMN OF CHIEF EDITOR

GLUZMAN A. V.

Modern Educational Policy: Trends and Prospects……. **8**

HISTORY, THEORY AND METHODOLOGY OF PEDAGOGICAL EDUCATION

BOCHKAREVA T. N., MUBARAKSHINA A. R.

Digital Education in the Russian Federation: Realities and Prospects... **11**

BOGDASHKINA S. V., ORLOVA D. V., YAROSHENKO S. N.

Organizational and Pedagogical Conditions for the Effective Formation of the Competence of Self-Organizing Educational Activities of Students…… **16**

LIMONOVA O. O.

Motivation of Students of High School to Study Activities……. **22**

BEKSHAEV I. A., DIACHKOVA T. V.

On the Issue of Using a Rating System for Controlling Students' Knowledge in the Educational Process in Pedagogical Universities of Russia: History, Current State and Prospects……. **26**

SHUSHARA T. V.

The Ideals of Female Education in Russia in the XIX – Early XX Century…….. **35**

MODERNIZATION OF PROFESSIONAL EDUCATION: TRENDS AND DEVELOPMENT VECTORS

GLUZMAN A. V., GLUZMAN A. A.

Technology of Professional and Pedagogical Training of Students: Systematic Approach……. **43**

GLUZMAN A. V., GORBUNOVA N. V.

Pedagogical Design as a Factor in the Development of Project Thinking of Students……. **57**

KOVROV V. V.

Project Activities as an Innovative Resource in Ensuring the Quality of Professional Training of Students in High School…….. **63**

KORYTKOV V. A.

Professional Education of Army Personnel in Training Units of the US, the UK and Germany…... **67**

NOSKOV I. A., KIRINA Y. A.

Actual Aspects of the Readiness of Future Military Pilots to Professionally Oriented Interaction in a Foreign Language…. **73**

KORZNIKOVA N. V., GAZIZOVA A. I.

The Organization of Corporate Training for Teachers in the Institutions of Additional Education **79**

INCLUSIVE EDUCATION OF THE XXI CENTURY: THEORY, EXPERIENCE, PROSPECTS

GLUZMAN Y. V.

Training of Future Teachers to Work in an Inclusive Educational Environment: Analysis of Undergraduate Programs…….. **84**

SHUVALOVA I. N.

Pedagogical Experiment to Reduce Fatigue of the Visual Analyzer of Students in the Process of Training Sessions…….. **90**

RODIONOVA I. A., SHALUPIN V. I., ROMANYUK D. V

The Impact of Fitness Training on the Health of Students of Higher Education System…….. **95**

ABDULLAEVA N. I., INKINA Y. M., KURBANGALIEVA Y. Y.

Features of the Occurrence of Children with Autism Spectrum Disorders into the School Space…... **100**

FALETROVA O. M., TARANOVA N. N.
Overcoming of Alexithymia of Schoolchildren by Means of Music Therapy…….. **105**

MIKLYAEVA A. V., YATSYSHIN S. M.
Family Situation as a Factor of Social Rehabilitation Efficiency for Adults with Intellectual Disabilities Living in the Parental Families……. **110**

THEORETICAL AND METHODOLOGICAL BASES AND MODERN PRACTICES OF PSYCHOLOGICAL SCIENCE

KOZYREVA O. A.
The Culture of Self-Dependent work of the Personality in the Constructors of Theorization and Reflection……... **118**

KUCHERENKO S. V.
Categorical Analysis of the Chain Flow of Associations in the Study of Students' Career Installations….. **128**

NIKIFOROVA A. I., NEUSTROYEVA E. A., KOVTUN T. G.
Research of Youth Attitudes Towards Family and Family Values…… **133**

SIMATOVA O. B.
Features of the Locus of Control of Students with Different Birth Order in Family…… **143**

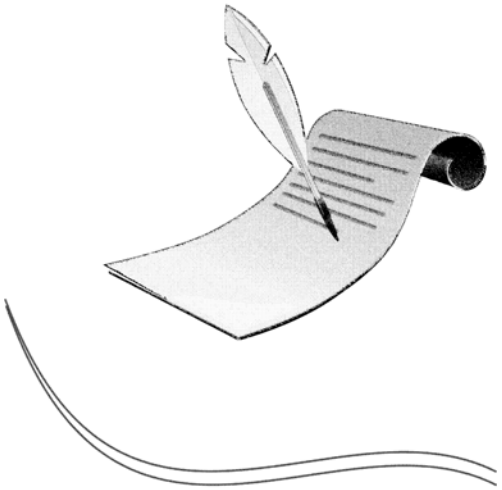
PSYCHOLOGICAL SUPPORT OF THE EDUCATIONAL ENVIRONMENT

MELNIK E. V., BAROUSKAYA N. I., KISSELEVA T. V.
Psychological Board Game as a Means of Forming Empathy among Students of Higher Education Institutions of Pedagogical Profile…….. **152**

NIZHEGORODTSEVA N. V., AGAFONOVA E. M.
Psychological Structure of Semantic Reading of Students and its Dynamics in the Process of learning in Primary School…….. **163**

LEBEDENKO O. A.
The Development of Creative Thinking of Preschoolers at the Stage of Preparation for School…….. **168**

СТРАНИЦА ГЛАВНОГО РЕДАКТОРА



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

СОВРЕМЕННАЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ПОЛИТИКА: ТЕНДЕНЦИИ И ПЕРСПЕКТИВЫ

Уважаемые читатели!

Предлагаемый Вашему вниманию выпуск журнала «Гуманитарные науки», посвященный образовательным технологиям и академическим реформациям, которые активно внедряются в современное российское образовательное пространство.

Многогранные связи современного образования с социальной средой предопределили ряд инновационных процессов в системе педагогического образования. Рубрика «История, теория и методология педагогического образования», открывающая настоящий выпуск, освещает актуальные для современного образовательного процесса вопросы: переход к цифровизации, коснувшейся образовательных организаций всех уровней; внедрение в учебных заведениях рейтингового контроля с предоставлением результатов эффективности такой формы контроля; формирование мотивационного потенциала обучающихся и связанных с ним основных компонентов компетенции самоорганизации – целеполагания, мотивации, волевых умений, рефлексивности. В историческом контексте рассмотрен вопрос становления и развития женского образования в России.

Сочетание тенденций модернизации как обязательного условия вхождения российского образования в мировое образовательное пространство и лучших традиций отечественного обучения представляется оптимальным при выборе вектора российской образовательной политики. В связи с этим проблема модернизации профессионального образования является ключевой в статьях, объединенных в рубрике «Модернизация

профессионального образования: тенденции и векторы развития». В первую очередь, авторы обращают внимание на темпы социально-экономического и научно-технического развития, предопределяющие образовательные стратегии как в российском, так и в мировом образовательном пространстве, и актуализирующие целесообразность проектной деятельности обучающихся, а также корпоративных форм дополнительного образования как необходимого условия эффективного профессионального становления и развития личности. Особое внимание отводится проблеме профессионального образования военнослужащих, которое, по мнению авторов ряда статей, должно быть структурировано в соответствии с требованиями международных стандартов.

Потребности социального прогресса обусловили качественные изменения концептуальной и практической парадигмы образовательной деятельности и образовательной практики. В настоящее время вполне определенно обозначились тенденции к использованию разных форм инновационного образования. В частности, выбор инклюзивного направления в образовательной политике учебных организаций продиктован острой социальной необходимостью содействовать получению качественного образования для людей с ограниченными возможностями здоровья, а также для той части населения, которая по различным причинам не имеет возможности воспользоваться услугами очного обучения. В рубрике «Инклюзивное образование XXI века: теория, опыт, перспективы» представлены результаты многоаспектного анализа обучения людей с разными функциональными нарушениями. Важным этапом в выстраивании инклюзивной образовательной политики в нашей стране стало принятие Федерального государственного стандарта начального общего образования для детей с ограниченными возможностями здоровья. В данной рубрике представлены статьи, авторы которых, опираясь на отечественный и зарубежный опыт инклюзии, отмечают, что инклюзивное образовательное пространство должно выстраиваться с учетом нозологий психического, физиологического и эмоционального здоровья. Основным условием при создании благополучной психоэмоциональной среды для людей с физиологическими нарушениями является проведение реабилитационных действий, направленных на развитие самостоятельных социально-бытовых навыков в повседневной жизни и отказ от инфантилизирующих форм коммуникации.

Тема психологического сопровождения образовательной среды продолжена авторами статей, объединенных в последующих рубриках. В рубрику «Теоретико-методологические основы и современные практики психологической науки» включены наблюдения авторов о связи культуры самостоятельной работы личности и культуры сотрудничества, культуры педагогической поддержки, о взаимосвязи карьерной установки и внутриличностного конфликта. Стратегии личностной атрибуции являются ключевым фактором, определяющим нравственные принципы человека, выбор его профессиональной деятельности. Данный тезис использован в исследовании об установлении конкретного типа взаимоотношений в семье в зависимости от доминирования локусов интернальности или экстернальностиличности.

В связи с необходимостью повышения эффективности образовательного процесса высшая школа ставит перед собой задачу постоянного совершенствования профессиональной подготовки педагогов, поэтому формирование эмпатии является актуальным направлением прикладных исследований в психологии. Рубрику «Психологическое сопровождение образовательной среды» открывает статья, предлагающая методику проведения психологической игры, направленной на формированию разных компонентов эмпатии как профессионально значимого качества педагога. Приемы психологического развития положены в основу статей, посвященных развитию творческого мышления обучающихся, а также обучению техники смыслового чтения с учетом авторской концепции

системогенеза учебной деятельности и готовности к обучению.

Основные положения статей, включенных в содержание номера журнала «Гуманитарные науки», освещают приоритетные направления современных исследований в области педагогики и психологии образования и определяют перспективы дальнейших научных действий.

ИСТОРИЯ, ТЕОРИЯ И МЕТОДОЛОГИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ



Т. Н. Бочкарева,
А. Р. Мубаракшина

УДК 37.014.544

ЦИФРОВОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ: РЕАЛИИ И ПЕРСПЕКТИВЫ

В 2016 году президент Российской Федерации В. В. Путин подчеркнул, что развитие цифровой экономики в России жизненно необходимо для перехода к новому технологическому укладу. Идея заключается в том, что для создания в России высокотехнологичного производства необходимо подготовить рабочие кадры, то есть российское образование форматируется под задачи «цифровой экономики».

Нами были изучены паспорта проектов «Современная цифровая образовательная среда в Российской Федерации», «Цифровая школа», план мероприятий по направлению «Кадры и образование программы», «Цифровая экономика Российской Федерации», деятельность EdCrunch, сведения о русскоязычных электронных образовательных ресурсах в интерпретации М. С. Цветковой, Е. В. Якушиной и показатели цифровой грамотности населения регионального общественного центра интернет-технологий (РОЦИТ) для создания объективной картины о цифровой системе образования в нашей стране и готовности граждан к стремительной смене традиционного обучения.

Цели:

– проследить новейшие тенденции в образовании по государственным программам и проектам;

– определить возможности для перехода к цифровому образованию согласно показателям цифровой грамотности населения и мнению студентов.

Задачи:

– рассмотреть детально основные изменения в образовании, касающиеся различных

категорий: школьников, студентов среднего профессионального образования, студентов образовательных организаций высшего образования, взрослого населения;

– исследовать готовность студентов к цифровизации образования (как наиболее мобильной, активно пользующейся новыми технологиями части населения).

Цифровое образование – современная система обучения при помощи информационных и электронных технологий, включающая в себя:

- самостоятельную работу с электронными материалами, использованием персонального компьютера, мобильного телефона и других устройств;
- получение консультаций, советов, оценок у территориально удаленного эксперта (педагога), а также возможность дистанционного взаимодействия;
- создание распределенного сообщества пользователей (социальных сетей), ведущих общую виртуальную учебную деятельность;
- своевременная круглосуточная доставка электронных учебных материалов; стандарты и спецификации на электронные учебные материалы и технологии, дистанционные средства обучения;
- формирование и повышение информационной культуры и овладение современными информационными технологиями, повышение эффективности обычной деятельности;
- освоение и популяризация инновационных педагогических технологий, передача их педагогам;
- возможность в любое время и в любом месте получить современные знания, находящиеся в любой доступной точке земного шара;
- доступность высшего образования лицам с особенностями здоровья, психофизического развития [5].

Уже четыре года подряд в Москве проходит #EdCrunch – крупнейшая в России и Европе конференция по новым технологиям в образовании. На ней был представлен приоритетный проект «Современная цифровая образовательная среда в Российской Федерации» (сроки реализации: с ноября 2016 года по 2025 год) [7], целью которого является создание в 2018 году условий для системного повышения качества и расширения возможностей непрерывного образования для всех категорий граждан за счет развития российского цифрового образовательного пространства и увеличения числа обучающихся образовательных организаций, освоивших онлайн-курсы, до 11 млн человек к концу 2025 года. Данному проекту принадлежит сайт http://neoruse-du.ru [1]. Рассмотрим подробнее каждый уровень.

Цифровое образование в школах

На XXII Петербургском международном экономическом форуме министр просвещения О. Васильева рассказала о проекте «Цифровой школы» и создании образовательной платформы для дистанционного обучения.

Реализация проекта «цифровая школа» предполагает:

1. Перевод содержания школьной программы (учебников, материалов для школьных занятий) в электронную форму и создание онлайн-курсов, позволяющих ученикам получать знания самостоятельно.

2. Создание платформы и информационного ресурса «Цифровая школа», через которые ученик получит свободный доступ к электронному образовательному контенту.

3. Оснащение школ инфраструктурой (компьютерами, доступом в интернет, интерактивными панелями и пр.).

4. Переподготовка учителей для эффективного применения электронного образовательного контента в учебном процессе.

Отметим, что по словам министра просвещения, реализация проекта «Цифровая школа» приведет к изменению традиционной роли учителя, который станет куратором, ориентирующим ребенка в соответствии с его запросами и приоритетами, максимально индивидуализирует траектории обучения школьников.

Еще более радикальный вариант «цифрового обучения» предложен издательством «Просвещение». Директор онлайн-школы «Фоксфорд» А. Половинкин предложил проект «Школы цифрового формата», где вместо

одного учителя, работающего одновременно с целым классом и ориентирующегося на средний уровень знаний, будет 30 персональных обучающих систем и учитель-тьютор (от английского tutor – наставник). Каждый ребенок сможет осваивать школьную программу в своем темпе, работать с образовательной платформой индивидуально независимо от других [6].

Наряду с обнадеживающими фактами существуют и разочаровывающие, такие как аналитики The Wall Street Journal, которые после изучения итогов работы 400 виртуальных «цифровых» школ в США, в 2017 году сообщили, что 80 % обучающихся в «цифровых школах» имеют низкие показатели успеваемости. Европейские исследования в области образования выявили, что материал, прочитанный с бумажной книги, усваивается и запоминается лучше, чем с электронной книги. Врачи предупреждают о вредном влиянии продолжительной работы за компьютером или планшетом на здоровье детей, особенно на детей младшего школьного возраста [6].

Цифровое образование для среднего профессионального образования (СПО) и взрослого населения

Цифровое образование станет необходимым для всех категорий населения, а также войдет и в среднее профессиональное образование: согласно плану мероприятий по направлению «Кадры и образование» программы «Цифровая экономика», опубликованному 21 февраля 2018 года на сайте Правительства РФ, идет разработка модели и методик предоставления персональных цифровых государственных сертификатов для обучения детей и взрослых соответствующим компетенциям.

Персональные цифровые сертификаты представляют собой стимулирующие выплаты, которые государство будет выделять на освоение детьми и взрослыми ключевых компетенций цифровой экономики, к которым относятся базовое программирование, основы работы с данными или коммуникация в современных цифровых средах.

У россиян появится возможность формировать индивидуальные траектории развития. Человек с помощью сертификата сможет пройти в онлайн-режиме программу обучения или очно обратиться в соответствующую организацию, предоставляющую образовательные услуги, отвечающую потребностям экономики нового типа.

Также предусмотрены нематериальные льготы – «цифровой аналог нормативов ГТО для всех возрастов». Планируется, что Минобрнауки России совместно с союзом WorldskillsRussia разработает систему аттестационных нормативов по компетенциям цифровой экономики, которая будет давать преимущества поступающим в образовательные организации высшего образования (ООВО).

В документе отмечается, что к 2024 году не менее 800 тыс. выпускников системы профобразования должны обладать компетенциями в области информационных технологий на среднемировом уровне, а не менее 120 тыс. выпускников системы высшего образования – пройти подготовку по ИТ-специальностям. Доля граждан РФ, обладающих цифровыми навыками к 2021 году, составит не менее 40 % [5]. В образовательный процесс будет встроена практика учета студенческих проектов в качестве выпускной квалификационной работы – «стартап как диплом». Для финансирования стартапов в области цифровой экономики на посевной стадии Минэкономразвития, РВК и «ВЭБ-инновации» создадут венчурные фонды с участием университетов, их выпускников и компаний-партнеров [1].

Цифровое образование в ООВО

Существует так называемый трек «Цифровой университет», предполагающий демонстрацию и разбор лучших кейсов, инструментов и алгоритмов внедрения цифровых технологий в высшее образование.

Запланировано, что специалисты мирового уровня проведут дискуссии, лекции и семинары по трем основным направлениям:

Онлайн-образование – интеграция онлайн-образования в масштабах университета; создание, продвижение и использование ци-

фровых образовательных платформ. Будет предложена возможность поработать с реализованными проектами в рамках конференции.

Университет как открытая система – сохранение конкурентоспособности ООВО в условиях общедоступных знаний и роста ценности персонализированного образования. Роль бизнеса и стартапов в новом устройстве образовательной системы. Разбор реализованных кейсов от непосредственных инноваторов области.

Искусственный интеллект для эффективного прогнозирования – разбор перспектив, связанных с искусственным интеллектом для каждого. Мастер-классы и выступления от мировых лидеров направления [8].

В 2017 году появился доступ к 450 онлайн-курсам от более 20 лучших российских университетов, а в 2025 году планируется увеличить данное значение до 4 тыс.

Один из примеров изменений, коснувшихся высших учебных заведений, является Высшая школа экономики, где планируется в течение пяти лет полностью заменить традиционные лекции онлайн-курсами. Ректор Высшей школы экономики Я. Кузьминов утверждает, что посещаемость традиционных лекций во всех ООВО составляет в среднем всего 15–17 %, а у преподавателей не остается времени на исследовательскую работу из-за аудиторной нагрузки. Отмечено, что студенты все же смогут встретиться с лектором в большой аудитории в формате расширенного семинара, если сами почувствуют такую необходимость. В свою очередь, в Министерстве науки заявили, что законодательство не предусматривает обязательных лекционных занятий, поэтому любая ООВО имеет право на полный переход к онлайн-образованию [2].

Из вышесказанного следует, что образование ждет глобальный переход к новой системе, притом в довольно быстрые сроки, но готовы ли граждане к этому? Несмотря на рост индекса цифровой грамотности россиян на 5,7% в 2017 г., показатель все еще остается на низком уровне — 5,99 из 10 возможных, с разбросом от 3,47 до 6,78 пт. по федеральным округам [3].

Исследование готовности студентов к цифровизации

В целях изучения готовности студентов к цифровизации было проведено исследование среди 50 студентов 3 курса факультета экономики и управления, обучающихся по направлению 44.03.04 «Профессиональное обучение (по отраслям), профиль подготовки: экономика и управление» и студентов 5 курса факультета математики и естественных наук, обучающихся по направлению 44.03.05 «Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки): биология и химия» ЕИ К(П)ФУ.

Студентам было предложено, разбившись на группы, прочитать статью из «Учительской газеты», № 27 от 3 июля 2018 года под названием «Правда и ложь о цифровом образовании» [4]. Далее было необходимо обсудить в группе приведенные данные, показатели, альтернативные решения и сформулировать свое собственное мнение о положительных и негативных сторонах внедрения цифрового образования в нашу жизнь, с учетом готовности населения и их цифровой грамотности.

Студенты активно пояснили свою позицию и сумели разглядеть в общей сумме 19 достоинств и недостатков. Результаты можно назвать неоднозначными, так как количество положительных суждений превышает лишь на три количество отрицательных. Студенты подметили, что нельзя отказаться от цифрового образования, так как данное явление приведет к отставанию России по многим показателям от зарубежных стран, ухудшению уровня жизни населения, но и принять его, полностью отказавшись от традиционного обучения, невозможно, иначе перестанет существовать его немаловажная социализирующая функция. Также выяснилось, что студенты не готовы стремительно перейти к цифровому образованию, хотя и считают его очень удобным и интересным.

Таким образом, цифровизация стремительно вошла в различные сферы жизни общества, создавая комфортные условия для его существования, но цифровая грамотность населения и его приверженность к «привыч-

Таблица 1.

Результаты готовности студентов ЕИ К(П)ФУ к цифровизации

«+» внедрения цифрового образования	«-» внедрения цифрового образования
Для всех категорий населения:	
• Мобильность, мгновенный доступ к информации; • Доступность получения образования для многих, в том числе для лиц с ограниченными возможностями здоровья; • Активная поддержка цифровизации со стороны государства; • Повышение уровня грамотности в стране в связи с доступностью получения образования; Избежание конфликтных ситуаций	• Недостаточное количество цифровых устройств, оборудованных помещений и компьютерных программ для внедрения цифрового образования; • Недостаток финансирования в данный момент; • Низкие показатели цифровой грамотности среди населения; Нанесение вреда здоровью: зрению, психике, снижение двигательной активности
Для педагогов:	
• Уменьшение занятости, снижение эмоциональной нагрузки; Появление большего количества времени для научно-исследовательской деятельности	• Постепенное вытеснение профессии педагога искусственным интеллектом, что ведет к уменьшению количества рабочих мест и потере воспитательной функции обучения; Трудность приспособления к цифровым нововведениям педагогов с высоким стажем работы
Для студентов:	
• Индивидуальный подход к каждому в силу наглядности результатов каждого и обратной связи; • Повышение мотивации к обучению в связи с появлением новых методов и технологий обучения, а также разнообразием их использования; • Появление возможности совмещения учебы, работы и личной жизни (особенно актуально для студентов старших курсов) Упрощение вычислений, написания лекций, выполнения заданий в сравнении с традиционным обучением	• Снижение контроля педагога за обучающимися (неизвестно как студент выполняет задание: самостоятельно, с помощью других или с использованием интернета); • Нехватка живого общения, асоциализация (студенты потеряют ораторские навыки и не будут в должной мере общаться друг с другом)
Итого: 11 пунктов	***Итого***: 8 пунктов

ному» укладу жизни может препятствовать выполнению задуманного государством плана в заданные промежутки времени. Следует отметить и то, что трудно говорить только о положительном исходе перехода к цифровому обучению, так как оно имеет серьезные ограничения и недостатки, которые видны, в том числе по результатам внедрения электронного обучения в других странах.

АННОТАЦИЯ

В статье рассмотрены программы цифрового образования, коснувшиеся обучающихся образовательных организаций различных уровней и взрослого населения. С целью создания объективной картины о цифровой системе образования в нашей стране нами были изучены паспорта российских цифровых проектов. Приведены положительные и отрица-

тельные стороны внедрения цифрового образования. Отражены примеры зарубежных стран в данном процессе. Исследованы отношение и готовность студентов Елабужского Института Казанского (Приволжского) Федерального Университета (ЕИ К(П)ФУ) к смене образовательной парадигмы.

SUMMARY

The article deals with digital education programs that affect students of educational organizations of different levels and the adult population. In order to create an objective picture of the digital education system in our country, we have studied the passports of Russian digital projects. The positive and negative aspects of the introduction of digital education are given. The examples of foreign countries in this process are reflected. The attitude and readiness of students of Elabuga Institute of Kazan (Volga) Federal University (EI K(P)FU) to change the educational paradigm are investigated.

Ключевые слова: Цифровое образование в РФ; современная цифровая образовательная среда; цифровая школа; цифровая экономика; готовность студентов.

Key words: digital education in the Russian Federation; modern digital educational environment; digital school; digital economy; the willingness of students.

ЛИТЕРАТУРА

1. Внедрение персональных сертификатов для подготовки «цифровых» кадров [Электронный ресурс] // Современная цифровая образовательная среда РФ. – URL: http://neorusedu.ru/news/gosudarstvo-planiruet-vnedrenie-personalnyh-sertifikatov-dlya-podgotovki-tsifrovyh-kadrov (дата обращения: 8.10.2018).

2. ВШЭ полностью заменит традиционные лекции онлайн-курсами [Электронный ресурс] // Экономические новости. – URL: https://www.the-village.ru/village/city/news-city-/327051-online (дата обращения: 8.10.2018).

3. Индекс цифровой грамотности 2017 [Электронный ресурс] // Цифровая грамотность. – URL: http://xn--80aaefw2ahcfbnesldsб-a8jyb.xn--p1ai/mindex/2017/ (дата обращения: 8.10.2018).

4. Правда и ложь о цифровом образовании [Электронный ресурс] // Учительская газета. – URL: http://www.ug.ru/archive/75140 (дата обращения: 8.10.2018).

5. Цветкова М. С., Якушина Е. В. «RUSERE – Русскоязычные электронные ресурсы в образовании» [Электронный ресурс]. – URL: http://rusere.ru/ (дата обращения: 8.10.2018)

6. Цифровизация российской школы [Электронный ресурс] // РВС. – URL: https://rvs.su/-statia/cifrovizaciya-rossiyskoy-shkoly# (дата обращения: 8.10.2018).

7. Цифровое образование в России начинается с #EdCrunch [Электронный ресурс] // МИСиС: Национальный исследовательский технологический университет. – URL: http://misis.ru/university/mediaroom/smi/2017-10/4953/ (дата обращения: 24.10.2018).

8. Цифровой университет [Электронный ресурс] // EdCrunch. – URL: https://2018.edcrunch.ru/tracks/digital-university/ (дата обращения: 24.10.2018).

С. В. Богдашкина, Д. В. Орлова, С. Н. Ярошенко

УДК 378

ОРГАНИЗАЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ЭФФЕКТИВНОГО ФОРМИРОВАНИЯ КОМПЕТЕНЦИИ САМООРГАНИЗАЦИИ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ ВУЗА

Федеральный государственный образовательный стандарт (ФГОС ВО) основан на принципах компетентностного подхода и пред-

ставляет собой совокупность требований, обязательных при реализации основных образовательных программ, выраженных в результатах образовательного процесса, в качестве которых выступают компетенции, сгруппированные по видам профессионально-педагогической деятельности. В требованиях ФГОС ВО закреплено достижение общекультурной компетенции как способности к самоорганизации и самообразованию, а также описаны особенности человека, обладающего навыками самоорганизации («Педагогическое образование» ОК-6, ОПК-1, «Психология» ОК-7, ОПК-1) [8].

Цель статьи – определить условия эффективного формирования компетенции самоорганизации у студентов вузов.

И. П. Подласый определяет формирование как «процесс становления человека как социального существа под воздействием всех факторов: экономических, идеологических, социальных, психологических и т. д.» [6]. Необходимые условия формирования самоорганизации описаны в работах И. Р. Пригожина, Э. Шредингера, М. Эйгена и других.

Для понимания того, какие именно условия определяют эффективное формирование компетенции самоорганизации студентов вуза, обратимся к ранее описанным подходам [3, с. 131–132]:

1. В первую очередь, это открытость системы, подразумевающая взаимодействие с другими системами, с окружающей средой, обмен информацией. Это связано с тем, что при постепенном накоплении энтропии в закрытой системе такая система замедляет свое развитие и деградирует.

2. Система должна иметь сложную структуру и достаточно большое количество элементов. Быть нелинейной.

3. Принцип колыбели. Самоорганизация происходит лишь в отдельных, особо сложных частях. Система должна быть погружена в другую большую систему.

4. Достаточно длительный срок.

5. Система должна быть достаточно далека от состояния равновесия. Иначе больше вероятность деградации, чем самоорганизации. В неравновесном состоянии самоорганизация системы повышается, что приводит к новому скачку в развитии.

Исследователь Х. Х. Наинг рассматривает развитие педагогического процесса в рамках синергетического подхода, понимая под педагогическим процессом «динамическое взаимодействие преподавателя и студента, направленное на достижение конкретной цели, и в результате развивающего взаимодействия приводящее к развитию всех субъектов обучения». Педагогический процесс, с точки зрения Х. Х. Наинга, – целостная система, включающая в себя «целый ряд подсистем: преподавателя, студента, социальную и образовательную среду, студенческий и преподавательский коллективы и т. д. Все структурные единицы взаимосвязаны и находятся в состоянии динамического равновесия. Возникающие между ними связи носят самый разнообразный характер в зависимости от функции подсистемы и целевых задач, поставленных перед ними. Наиболее глубокая взаимосвязь – это передача информации, когда каждая из подсистем несет свою информацию другим подсистемам, также получая от них информацию другого порядка» [5, с. 23].

Исследуя структуру процесса самоорганизации, А. Д. Ишков описывает голографическую модель формирования самоорганизации, состоящую из следующих структурных единиц: а) целеполагания; б) анализа ситуации; в) планирования; г) самоконтроля; д) волевой регуляции; е) коррекции. В качестве оказывающих наиболее значимое влияние в данной модели выделяются «степень интегрированности «жестких» компонентов структуры процесса самоорганизации (целеполагание, анализ ситуации, планирование, самоконтроль, волевая регуляция) и отсутствие положительных корреляций указанных компонентов с коррекцией». А. Д. Ишков делает акцент на том, что «степень интегрированности «жестких» составляющих структуры процесса самоорганизации успешно обучающихся студентов выше, чем у неуспешно обучающихся. Существует связь между уровнем развития компонентов процесса самоорганизации

и успеваемостью студентов по дисциплинам с налаженным промежуточным контролем усвоения» [3, с. 11], т. е. существует прямая корреляция между успешностью и уровнем развития самоорганизации.

В своем исследовании С. С. Котова определяет как необходимые педагогические условия, оказывающие влияние на успешное формирование компетенций самоорганизации учебно-профессиональной деятельности студентов вузов, следующие: включение студентов в совместную с педагогом деятельность по организации, контролю и самоконтролю своей профессионально значимой учебной работы; внедрение в процесс обучения программы психолого-педагогического сопровождения учебно-профессиональной деятельности студентов, нацеленной на формирование компетенций самоорганизации; интегрированное применение активных форм, методов обучения и специально разработанных задач и заданий, нацеленных на формирование компетенций самоорганизации учебно-профессиональной деятельности студентов; формирование и развитие у студентов рефлексивной позиции [4, с. 54].

С. Н. Костромина и В. М. Латушкина выделяют следующие этапы процесса самоорганизации: 1. Этап постановки цели и анализа; 2. Этап планирования; 3. Этап реализации; 4. Этап контроля и оценки.

Исследователи условно разделяют самоорганизацию учебной деятельности на основные этапы: 1. Этап ориентировки, постановки цели; 2. Этап анализа ситуации; 3. Этап планирования, проектирования; 4. Этап реализации, «технологический этап»; 5. Этап оценки и коррекции.

Границы данных этапов не обозначены конкретно и зачастую пересекаются.

Одной из ведущих тенденций в перестройке высшего профессионального образования стала ориентация на активные методы обучения. Прежде всего, активное обучение подразумевает использование новых форм, методов и средств обучения.

Помимо большого значения целенаправленного и обусловленного целями занятия использования технических средств, важной для учебной деятельности является активность студента. Для повышения активности студента в учебной деятельности во всех видах аудиторных занятий могут применяться активные методы обучения.

Системы различного вида могут успешно функционировать и развиваться только при наличии или создании определенных условий. В дидактике под условиями понимается вся совокупность частей образовательного процесса: среда и обстановка, в которой данный процесс протекает, с помощью каких средств функционирует. Дидактические условия в таком случае рассматриваются как обеспечение учебного процесса средствами педагогического воздействия и способами взаимодействия с обучающимися. То есть выступают деревом целей учебно-познавательного процесса, критериальным аппаратом отбора и структурирования учебного материала, основанием для выбора методов и средств обучения.

Формирование компетенции самоорганизации учебной деятельности студентов вуза сопровождается следующими изменениями:

– в мотивационной сфере: меняется объем выполненных работ, уровень настойчивости, качество затраченных усилий на их выполнение, проявляется положительная динамика в активности, а том числе в выборе деятельности;

– в области целеполагания и планирования: выражается освоенными навыками планирования собственной деятельности, мобилизацией сил и внутренних ресурсов на достижение результата, актуализацией целевых установок, смыслов.

Активность является ведущей характеристикой человека как субъекта деятельности и находит выражение в творческом, самостоятельном и преобразующем отношении к себе, другим людям, к внешней действительности в целом. При этом совершаемая деятельность проявляется в процессуальной и внешней характеристике активности.

Помимо описанных нами особенностей деятельности, условием формирования компетенции самоорганизации успешной учеб-

ной деятельности становится характер взаимодействия и специфика общения в диаде педагог – студент. Сегодня диалог преподавателей и студентов в образовательном процессе построен традиционно: студенты зачастую не принимают участия в построении своего образовательного маршрута, преподаватели же, в свою очередь, редко используют интерактивные формы взаимодействия и мало учитывают индивидуальные особенности обучающихся.

В современных педагогических исследованиях отмечается, что при поступлении в учебное заведение высшего профессионального образования студенты начальных курсов сталкиваются с новой для них системой требований к организации учебного процесса, взаимоотношениями в академической группе и с преподавателями. Инерционное перенесение предыдущих форм отношений может негативно отразиться на структуре педагогического общения, привести к возникновению трудностей в процессе обучения. Важно акцентировать внимание на том, что система профессиональной подготовки в вузе в новых для вчерашнего школьника условиях – это качественно иной уровень, где ведущую роль играет необходимость саморегуляции собственного поведения: формирование иного отношения к себе и своей деятельности, самоорганизации своего учебного времени при относительной свободе, недоступной учащемуся школы. Таким образом, ведущей стратегией эффективного взаимодействия должна стать совместная продуктивная деятельность в условиях личностно ориентированного подхода.

Любой способ деятельности субъекта можно трактовать как метод в широком смысле слова. В более узком значении метод можно определить как общность приемов, операций и правил для теоретического и практического преобразования действительности. По мнению И. П. Подласого, метод – это «система предписаний и требований, которые должны ориентировать в решении конкретной задачи, достижении определенного результата в той или иной сфере деятельности (в нашем случае – образовательной)» [6, с. 80].

Следовательно, направленность личности студента к самоорганизации учебной деятельности можно развивать, стимулируя способности к анализу ситуации, целеполаганию, планированию своей деятельности, реализации плана, анализу своей деятельности и ее результатов.

С нашей точки зрения, «самоорганизация личности студента» является интегративным понятием, связанным со способностью и деятельностью по целеполаганию, планированию, умению организовать себя, для самостоятельного достижения поставленной цели и критичности оценки результатов своих действий.

С целью формирования эффективной самоорганизации учебной деятельности необходимо создать следующие организационно-педагогические условия:

1. Применение активных методов обучения, направленных на активизацию познавательной деятельности студентов и практическое решение профессиональных задач. В первую очередь, это метод «дискуссии», «круглый стол», «кейс-метод», «деловая игра»;

2. Внедрение в образовательную деятельность психолого-педагогической программы, направленной на развитие у студентов вуза основных компонентов самоорганизации: мотивации, волевой регуляции, рефлексивности.

О. В. Смирнова под активными методами обучения понимает «такие способы организации, осуществления и управления учебной деятельностью, при которых обучаемые становятся равноправными и заинтересованными участниками образовательного процесса, то есть его реальными субъектами». При этом делается акцент на том, что для максимальной активизации познавательных потребностей и способностей студента требуется осуществление целого комплекса взаимосвязанных дидактических и воспитательных задач [7, с. 130].

Применение названных активных методов обучения, направленных на активизацию познавательной деятельности студентов и практическое решение профессиональных задач, позволяет также стимулировать основ-

ные компоненты самоорганизации: целеполагание, анализ ситуации, планирование, рефлексивность, самоконтроль. Применение анализа конкретных ситуаций в рамках аудиторной работы способствует становлению у студентов субъектной позиции, развитию рефлексивности, дает возможность более качественно закреплять и использовать теоретические знания.

Сталкиваясь с заданием «кейса», обучающийся должен выявить ключевые факты и понятия, определить проблему кейса и контекст, в котором эта проблема существует, соотнести теоретические знания с существующей ситуацией, спрогнозировать пути решения. Использование «кейс-метода» способствует развитию у студентов ключевых компонентов компетенции самоорганизации учебной деятельности: умений анализа ситуации, целеполагания и планирования.

Использование таких активных методов обучения, как «дискуссия», «круглый стол», при в групповом обсуждении результатов работы развивает у студентов аналитические (способность классифицировать и анализировать информацию), коммуникативные навыки (способность представлять собственное мнение и конструктивно реагировать на критику), навыки самоанализа (способность оценивать верность своих рассуждений и суждений).

Целесообразно при использовании активных методов обучения в аудиторной работе расширить и перечень заданий для промежуточной и итоговой аттестации. В качестве форм специфического текущего и итогового контроля преподаватель может избрать результативное участие студентов в предметных и межпредметных олимпиадах, творческих конкурсах, научных конференциях и диспутах; выполнение творческих, проектных и исследовательских работ на заданную тему; оформление и публикацию статей. Расширение перечня контрольных заданий активизирует основные компоненты самоорганизации учебной деятельности, а именно: самоконтроль, мотивацию и рефлексию.

В качестве следующего организационно-педагогического условия эффективного формирования компетенции самоорганизации учебной деятельности выступает внедрение в образовательную деятельность психолого-педагогической программы, направленной на развитие у студентов вуза основных компонентов компетенции самоорганизации учебной деятельности: целеполагания, мотивации, волевых умений, рефлексивности.

В ходе исследования нами была апробирована психолого-педагогическая программа, рассчитанная на 12 академических часов, включающая 16 упражнений. В соответствии с направленностью упражнений в программе выделены три взаимосвязанных блока: «Целеполагание, рефлексивность», «Целеполагание, волевые умения», «Рефлексивность, мотивация».

В рамках первого блока студенты познакомились с такими приемами целеполагания, как «Метод АВС», «Матрица Эйзенхауэра», «Метод шести задач», «Метод приоритетного планирования», «Колесо сфер жизни», «Поглотители времени и способы их устранения». В содержание данных упражнений включены основные приемы личного тайм-менеджмента; способы постановки и ранжирования целей. На уровне рефлексии студентами было проанализировано, какие повседневные занятия отвлекают их от учебных целей и расходуют временной ресурс: например, социальные сети, излишняя коммуникабельность, отсутствие приоритета в делах, отвлечение при самостоятельной работе из-за шума, стресса.

К блоку «Целеполагание, волевые умения» относятся упражнения «Список 100», «Лестница прогресса», «Мне нужно для саморазвития» – это эффективные инструменты для генерации идей, структурирования целей, выявления возможных сложностей при следовании плану деятельности.

Упражнения, относящиеся к третьему блоку, направлены на развитие рефлексии и мотивации. Студентам были предложены такие задания, как «Карта будущего», «Из проблемы в цель», «Мое жизненное кредо», «Три имени», «Автопортрет». В ходе данной работы испытуемые получили возможность обоб-

щить, конкретизировать цели, поставленные при работе с предыдущими блоками программы, были определены возможные препятствия и способы их преодоления, сформировано позитивное представление о себе, своих положительных качествах.

Создание описанных выше организационно-педагогических условий позволяет задействовать все компоненты компетенции самоорганизации учебной деятельности студентов вузов.

Таким образом, данное исследование наглядно иллюстрирует организационно-педагогические условия и логику формирования компетенции самоорганизации учебной деятельности студентов вузов на основе субъектной позиции студента в процессе взаимодействия студентов и преподавателей как субъектов учебной деятельности.

АННОТАЦИЯ

Статья посвящена рассмотрению существующих подходов к формированию компетенции самоорганизации учебной деятельности студентов вуза. Представлены различные точки зрения на организационно-педагогические условия формирования данной компетенции. На основе теоретического анализа выделены условия эффективного формирования компетенции самоорганизации учебной деятельности студентов вуза.

Ключевые слова: высшее образование, профессиональная подготовка, условия формирования, компетенции, самоорганизация учебной деятельности, ФГОС ВО.

SUMMARY

The article is devoted to the consideration of existing approaches to the formation of the competence of self-organizing educational activities of university students. Different points of view on the organizational and pedagogical conditions of the formation of this competence are presented. On the basis of the theoretical analysis, the conditions for the effective formation of the competence of self-organizing educational activities of university students are highlighted.

Key words: higher education, professional education, conditions of formation, competence, self-organization of educational activities, GEF HE.

ЛИТЕРАТУРА

1. Галямина А. В. Формирование компетенции самоорганизации учебной деятельности курсантов военных вузов (на материале дисциплины «иностранный язык»): дисс. ... канд. пед. наук [Электронный ресурс]. – Калининград, 2017. – 240 с. – URL: https://www.kaniana.ru/upload/iblock/a86/DISSERTATSIYA-Galyamina-ITOG-2017.pdf (дата обраще-ния: 29.09.2018).

2. Дьячук И. П. Особенности самоорганизации учебной деятельности студентов «технологов» [Электронный ресурс] // Технологическое образование и устойчивое развитие региона. – 2014. – № 11. – С. 155–163. – URL: https://elibrary.ru/download/elibrary_22997674_82580850.pdf (дата обращения: 30.09.2018).

3. Ишков А. Д. Учебная деятельность студента: психологические факторы успешности. – М.: Издательство АСВ, 2004. – 224 с.

4. Котова С. С. Основы эффективной самоорганизации: учеб. – Екатеринбург: Изд-во ГОУ ВПО «Рос.гос.пед.ун-т», 2010. – 145 с.

5. Наинг Х. Х. Формирование умений самоорганизации у студентов-химиков на основе синергетического подхода: автореф. дисс. ... канд. пед. наук [Электронный ресурс]. – Курск: Курский государственный университет, 2015. – URL: http://oreluniver.ru/ public/file/defence/a_Htun_Htun_Naing_27.02.2016.pdf (дата обращения: 29.09.2018).

6. Подласый И. П. Педагогика: учеб. пособие. – М.: Просвещение, 1996. – 432 с.

7. Смирнова О. В. Активные методы обучения в вузе [Электронный ресурс] // Вестник Череповецкого государственного университета. – 2016. – № 4 (73). – С. 129–133. – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/aktivnye-metody-obucheniya-v-vuze-1 (дата обращения: 09.10.2018).

8. Федеральный государственный образовательный стандарт [Электронный ресурс]. – URL: http://минобрнауки.рф/336 (дата обращения: 09.10.2018).

О. О. Лимонова

УДК 159.9

МОТИВАЦИЯ СТУДЕНТОВ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ К УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Проблема мотивации студентов вузов к учебной деятельности является одной из основных проблем психологии обучения в настоящее время. Детерминантами этого служит, во-первых, то, что основной психологической характеристикой любой деятельности, в том числе и обучения, является ее мотивация, во-вторых, управление мотивацией учебной деятельности дает возможность управлять и учебным процессом, что способствует его успешности.

В период обучения в высшей школе формируются основы будущего профессионализма, готовность к непрерывному самообразованию, но у многих студентов учебная деятельность начинает приобретать формальный характер, который выражается в отсутствии самоконтроля, творческого подхода в учении, отсутствии постановки учебных целей, нежелании изучения дополнительной литературы.

Исследование факторов, которые обеспечивают академические достижения студентов, имеет большое значение не только с точки зрения предсказания успешности обучения в вузе, но и в связи с их ролью в дальнейшей жизненной карьере каждого студента. Актуальность эмпирических исследований мотивации студентов высшей школы к учебной деятельности обусловлена падением внутренней учебной мотивации в процессе обучения у большинства обучающихся высших учебных заведений.

Рассмотрим понятия «мотивация» и «мотив» в психологической и научной литературе. Впервые термин «мотивация» встречается в трудах немецкого философа А. Шопенгауэра «Четыре принципа достаточной причины».

Ученые О. С. Виханский и А. И. Наумов считают, что мотивация представляет собой совокупность внешних и внутренних мотивов, определяющих поведение индивида, либо группы индивидов [3, с. 146]. Российский психолог М. Ш. Магомед-Эминов под мотивацией понимает специфический процесс, основной целью которого являются регулирование и направление действия на достижение специфических для мотива целевых состояний [5, с. 65]. Российский психолог В. К. Вилюнас под мотивацией понимает совокупность процессов, отвечающих за побуждение и деятельность [2, с. 3–4].

Мотивация представляет собой конструкт, который используется для того, чтобы объяснить причины поведения людей, его направленности и механизмов осуществления [6, с. 48].

Таким образом, понятие «мотивация» можно рассматривать как с позиции структуры, выражающейся в системе, состоящей из факторов или мотивов, так и с позиции психологических процессов и психологических механизмов.

Процесс мотивации начинается с актуализации мотива, в связи с этим целесообразно раскрыть понятие «мотив».

Как считает Л. Д. Столяренко, мотив – это побуждение к совершению поведенческого акта, порожденное системой потребностей человека и с разной степенью осознаваемое или неосознаваемое им вообще [8, с. 369].

Франко-канадский психолог Ж. Годфруа считает, что мотив – это то, что вызывает какие-либо действия человека [4, с. 150]. По мнению немецкого ученого, психолога Х. Хекхаузена, мотив представляет собой динамический процесс психологической и физиологической направленности, который выступает регулятором поведения человека [9, с. 127].

Мотив, в отличие от мотивации, – это понятие более узкое. В мотиве происходит фиксация психологического содержания, на котором основывается мотивация поведения индивида. По мнению психолога И. А. Джидарьян, мотив направляет действия человека на определенный момент времени [5, с. 66–67].

Мотивация к учебной деятельности – это частный вид мотивации. По мнению Н. В. Бордовской и А. А. Реан, мотивацию к учебной

деятельности можно определить как совокупность психологических качеств обучающегося, которые зависят от специфики образовательного процесса [1, с. 135–136].

Мотивация студентов высшей школы к учебной деятельности относится к числу профессионально значимых личностных характеристик. Так, мотивация студентов вузов к учебной деятельности выступает не только показателем, но также и критерием успешности профессионального становления индивида как будущего специалиста.

Изучая мотивацию студентов вузов к учебной деятельности, одним из основных вопросов становится вопрос о ее видах. В психологии специалисты, ученые предлагают разные классификации мотивации. В. К. Вилюнас выделяет положительную и отрицательную мотивацию [2, с. 101–102]. По мнению автора, положительная мотивация представляет собой такую мотивацию, которая основывается на положительных стимулах, индивид ожидает наступления определенных благоприятных последствий, в его сознании формируются поощряемые последствия, что приводит к тому, что он испытывает эмоции надежды и облегчения. В свою очередь, отрицательная мотивация основывается на отрицательных стимулах, при ожидании отрицательной мотивации человек испытывает страх и разочарование.

В зарубежной и отечественной литературе выделяют материальную и нематериальную мотивации.

К материальной мотивации следует относить различные виды материального поощрения. В качестве примера можно привести ценные подарки. Под нематериальной мотивацией понимается такая мотивация, которая основана на признании коллективом. Примером нематериальной мотивации может служить награждение грамотой.

В психологии выделяют экстринсивную (внешнюю) и интрисивную (внутреннюю) мотивации.

Внешняя мотивация обусловлена внешними для человека факторами и обстоятельствами, внутренняя мотивация связана с содержанием деятельности, личностными диспозициями. Известный психолог О. А. Шляпникова под внешней мотивацией понимает побуждение к деятельности посредством внешних сил [10, с. 29]. Внешняя мотивация регулируется внешними психологическими и материально-ценностными факторами.

Н. В. Бордовская и А. А. Реан внутреннюю мотивацию определяют как психологический процесс, регулирующий поведение человека и зависящий от внутренних побуждений индивида [1, с. 136–137].

Психологи выделяют три уровня развития внутренней (интрисивной) мотивации:

– ситуационный уровень.

– ситуационно-ценностный уровень.

– субъектно-ценностный уровень [1, с. 136–138].

Ситуационный уровень развития внутренней (интрисивной) мотивации характеризуется способностью деятельности в удовлетворении потребностей самодетерминации.

Ситуационно-ценностный уровень развития внутренней (интрисивной) характеризуется возможностью появления внутренней мотивации, когда не удовлетворяются потребности.

Субъектно-ценностный уровень развития внутренней (интрисивной) характеризуется потребностями в самодетерминации, которые приобретают статус ценностей.

Таким образом, формирование внутренней мотивации студентов высшей школы к учебной деятельности является основной проблемой в образовательном процессе, так как от нее в большой степени зависят образовательный результат и формирование будущих специалистов.

Данной точки зрения придерживается подавляющее большинство отечественных и зарубежных ученых и психологов, в частности известный американский психолог А. Маслоу, отмечает, что «интрисивная мотивация, познавательные мотивы более благоприятны с позиции становления индивида в качестве профессионала, будущего специалиста, нежели иные» [7, с. 124–126].

Особенно острым этот вопрос становится в условиях, когда в мотивации к учебной дея-

тельности студентов вузов начинают доминировать внешние мотивы. Отсутствие внутренней мотивации и чрезмерная выраженность внешних мотивов являются характерными чертами современного образования.

Развитие познавательных мотивов, внутренней (интрисивной) мотивации к учебной деятельности является основой успешного обучения как в вузе, так и по его окончанию. Максимальная учебная мотивация у обучающихся возникает только в том случае, когда побуждением к учебной деятельности выступает не внешний по отношению к действительности «стимул–мотив», а поднятый до личностного смысла содержательный познавательный интерес. Именно интрисивная мотивация значимо взаимозависима с саморегуляцией студента высшей школы и продуктивностью его мыслительной деятельности, чего не скажешь о внешней мотивации.

Внутренняя (интрисивная) мотивация направлена не только на процесс учебной деятельности, повышение эффективности его результатов, к которым относятся знания, навыки, но также направлена и на способы и методы познания и приобретение знаний, на повышение их эффективности.

В результате проведенного опроса среди студентов 2-го курса экономического факультета Ставропольского государственного аграрного университета можно сделать вывод, что не все обучающиеся понимают и осознают значимость и важность учебного процесса, не все студенты в состоянии дать ответ на вопросы: «Какова Ваша цель обучения в вузе?», «Зачем Вы поступали в вуз?», многие изначально не сами выбирали будущую специальность, на выбор обучающегося оказывали влияние родители, друзья. В связи с этим преподаватели сталкиваются с низкой мотивацией студентов.

В поведении обучающихся, которые выражают заинтересованность к учебной деятельности, присутствуют мотивы саморазвития и мотивы достижения, заставляющие их работать и развиваться, ставить перед собой цели, преодолевать возникающие трудности с целью достижения высоких результатов.

Таким образом, благоприятной основой для становления устойчивой мотивации студентов высшей школы к учебной деятельности выступает интрисивная (внутренняя) мотивация. В том случае, когда у обучающегося доминирует экстринсивная (внешняя) мотивация к учебной деятельности над внутренней, он не может получить развитие на глубоком личностном уровне.

Итак, необходимо определить, какие именно мотивы являются ведущими в учебной деятельности студентов вузов, а также – относятся они к экстринсивной или интрисивной мотивации.

Исследование было проведено на базе экономического факультета Ставропольского государственного аграрного университета. В исследовании приняли участие студенты 2-го курса в количестве 42 человек.

Цель диагностической программы: изучение особенностей мотивации учебной деятельности студентов второго курса факультета экономики.

Была использована методика «Изучение мотивов учебной деятельности студентов» (А. А. Реан, В. А. Якунин) [5, с. 434–436]. Цель методики – выявление уровня частоты выбора того или иного мотива (по всей выборке).

Методика позволяет выявить ведущие мотивы учебной деятельности студентов. Студентам предлагается изучить предлагаемый список из 16 мотивов учебной деятельности и выбрать пять наиболее значимых для них.

Список мотивов:

1. Стать высококвалифицированным специалистом.
2. Получение диплома.
3. Успешное продолжение обучения на последующих курсах.
4. Сдача экзаменов на «хорошо» и «отлично».
5. Получение стипендии.
6. Приобретение новых знаний, саморазвитие.
7. Готовность к очередным занятиям.
8. Не запускать изучение предметов учебного цикла.
9. Не отставать от других студентов.

10. Обеспечение успешности будущей профессиональной деятельности.

11. Исполнение педагогических требований.

12. Добиться уважения преподавателей.

13. Быть примером для других обучающихся.

14. Одобрение родителей и окружающих.

15. Избежание осуждения или наказания за неудовлетворительную учебу.

16. Интеллектуальное удовлетворение.

По результатам, полученным в ходе исследования, можно сделать вывод, что доминирующими мотивами у студентов 2-го курса экономического факультета Ставропольского государственного аграрного университета являются следующие:

– получение диплома – 48 %;

– сдача экзаменов на «хорошо» и «отлично» – 24 %;

– получение стипендии – 11 %;

– одобрение родителей и окружающих – 10 %;

– избежание осуждения или наказания за неудовлетворительную учебу – 7 %.

Показатели свидетельствует о низкой интрисивной мотивации и преобладании экстринсивной.

В целях повышения внутренней (интрисивной) мотивации была разработана программа «Развитие мотивации к учебной деятельности студентов высшей школы». Целью программы является психологическая помощь студентам высшей школы в развитии мотивации к учебной деятельности.

Программа включает в себя следующие методы работы:

1. Беседы.

2. Круглые столы.

3. Деловые игры.

4. Ролевые игры.

5. Социально-психологические тренинги.

Занятия по программе «Развитие мотивации к учебной деятельности студентов высшей школы» проводились два раза в неделю по 2 часа на протяжении трех месяцев, что в общей сложности составило 48 часов.

После завершения программы «Развитие мотивации к учебной деятельности студентов высшей школы» было проведено повторное исследование с помощью методики «Изучение мотивов учебной деятельности студентов» (А. А. Реан, В. А. Якунин).

По результатам, полученным в ходе повторного исследования, можно сделать вывод, что доминирующими мотивами у студентов 2-го курса экономического факультета Ставропольского государственного аграрного университета являются следующие:

– приобретение новых знаний, саморазвитие – 38 %;

– стать высококвалифицированным специалистом – 21 %;

– обеспечение успешности будущей профессиональной деятельности – 18 %;

– быть примером для других обучающихся – 14 %;

– интеллектуальное удовлетворение – 9 %.

Показатели свидетельствует о высокой интрисивной мотивации и ее преобладании над экстринсивной.

Таким образом, программа «Развитие мотивации к учебной деятельности студентов высшей школы» оказалась эффективной, дала положительные результаты и повысила уровень внутренней мотивации студентов к учебной деятельности.

АННОТАЦИЯ

В статье даны определения понятиям «мотивация» и «мотив», выделены их виды. Описываются уровни развития внутренней (интрисивной) мотивации. Автор отмечает, что развитие познавательных мотивов, внутренней мотивации к учебной деятельности является основой успешного обучения как в вузе, так и по его окончанию. В ходе исследования были использованы такие методы, как беседа, наблюдение, опрос, методика «Изучение мотивов учебной деятельности студентов». В статье приводятся результаты исследования, которые показывают положительную динамику формирования интрисивной мотивации студентов высшей школы к учебной деятельности в ходе реализации разработанной программы «Развитие мотивации к учебной деятельности студентов высшей школы».

Ключевые слова: мотивация, мотивы, студенты, обучение, исследование, высшая школа.

SUMMARY

The article defines the concepts of "motivation" and "motive", identifies their types. The levels of development of internal (intriguing) motivation are described. The author notes that the development of cognitive motives, internal motivation for learning activities is the basis of successful learning, both in high School and at its end. In the course of the study, such methods as: conversation, observation, survey, methodology: "The Study of the motives of educational activity of students" were used. The article presents the results of the study, which show the positive dynamics of the formation of the intriguing motivation of students of higher education to learning activities in the course of the developed program "Development of motivation for learning activities of students of higher education".

Key words: motivation, motives, students, teaching, research, high school.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бордовская Н. В., Реан А. А. Педагогика: учебник для вузов. – СПб.: Питер, 2000. – 223 с.

2. Вилюнас В. К. Психологические механизмы мотивации человека: учеб. пособие. – М.: Изд-во МГУ, 1990. – 288 с.

3. Виханский О. С., Наумов А. И. Менеджмент: учебник. – 5-е изд., стереотипное. – М.: Магистр ИНФРА-М, 2016. – 576 с.

4. Годфруа Ж. «Что такое психология?». – М., 1992. – Т. 1. – 506 с.

5. Ильин Е. П. Мотивация и мотивы: учеб. пособие. – СПб.: Питер, 2013. – 508 с.

6. Леонтьев Д. А. Современная психология мотивации: учеб. пособие. – М.: Смысл, 2004. – 343 с.

7. Маслоу А. Мотивация и личность: перевод А. М. Татлыбаевой, Abraham H. Maslow. Motivation and Personality (2nd ed.). – N. Y.: Harper&Row, 1970; СПб.: Евразия, 1999. – 316 с.

8. Столяренко Л. Д. Основы психологии: учеб. пособие. – Ростов-н/Д.: Феникс, 2003. – 672 с.

9. Хекхаузен Х. Мотивация и деятельность. – 2-е изд. – СПб.: Питер; М.: Смысл (Серия «Мастера психологии»), 2003. – 860 с.

10. Шляпникова О. А. Мотивация образовательной деятельности: учеб. пособие. – Ярославль: ЯрГУ, 2014. – 123 с.

И. А. Бекшаев, Т. В. Дьячкова

УДК 37.022

К ВОПРОСУ ОБ ИСПОЛЬЗОВАНИИ РЕЙТИНГОВОЙ СИСТЕМЫ КОНТРОЛЯ ЗНАНИЙ СТУДЕНТОВ В УЧЕБНОМ ПРОЦЕССЕ В ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ВУЗАХ РОССИИ: ИСТОРИЯ, СОВРЕМЕННОЕ СОСТОЯНИЕ И ПЕРСПЕКТИВЫ

В современном мире контроль в обучении представляется как неотъемлемая часть учебного и воспитательного процессов в системе образования и просвещения, который обеспечивает обратную связь в ходе повторения и закрепления изучаемого материала, а также формирования новых качеств знаний обучающихся. Контроль позволяет оценить динамику уровня знаний, умений и навыков и вносить соответствующие исправления в организацию и формы деятельности учеников.

На современном этапе развития нашей страны уровень требований к выпускникам

средних специальных учебных заведений (СПО; колледжи, техникумы и т. д.) и высшей школы (ВПО; бакалавриат, специалитет, магистратура) выносит проблему построения учебно-воспитательного процесса, включающего в себя, наряду с традиционными, новые формы учебной и познавательной деятельности. Это, в свою очередь, ставит задачу построения соответствующей системы контроля знаний, умений и навыков, ее методического обеспечения.

В данный момент разработана и широко используется в ряде отечественных вузов рейтинговая система контроля знаний студентов. Она направлена на стимулирование учебно-познавательной деятельности и регулярной творческой работы студентов. Естественно, как и любая форма оценки знаний обучающихся, она имеет свои достоинства и недостатки, о которых будет рассказано далее в статье [2].

Использование рейтинговой системы контроля знаний, умений и навыков студентов предусматривает выявление способов интеллектуальной деятельности обучающихся, управление ими на основе коррекции, расширении их познавательных способностей и возможностей, совершенствование способов учебной деятельности и ее интенсивности, формирование познавательной активности, прогнозирование результатов.

Актуальность исследования не вызывает сомнений, так как во все времена остро стоял вопрос оценки знаний каждого конкретного студента, особенно при подготовке будущих педагогических кадров в системе бакалавриата. В связи с этим цель статьи – охарактеризовать состояние рейтинговой системы контроля знаний студентов, ее исторический аспект внедрения в нашей стране, современное состояние и перспективы использования в повседневной педагогической практике.

Модульно-рейтинговые (или балльно-рейтинговые) технологии в мировой практике образования стали известны начиная с 1930-х гг. А уже с 1960–1970 гг. они получили широкое распространение в образовательных программах США и Великобритании. В отечественной педагогике рейтинговые системы контроля знаний начали внедряться только в 1970–1980 гг. На тот момент данные методы контроля знаний студентов получили широкое распространение на территории Прибалтийских республик существовавшего в то время СССР. Одним из вариантов модульно-рейтинговой системы являлась ее модификация – РИТМ (рейтинговая интенсивная технология модульного обучения) [3].

Более чем за 20 лет развития в российской высшей школе рейтинговая система утвердилась, высшие учебные заведения накопили огромный опыт ее использования. По мнению большинства преподавателей, эта система понятна, логична и является на настоящий момент одной из составляющих проводимой модернизации высшего образования России в рамках соглашения о вступлении в Болонский процесс и разделении Министерства образования и науки РФ на два самостоятельных ведомства (Министерство просвещения РФ и Министерство науки и высшего образования РФ).

Одними из первых рейтинговую систему контроля знаний в нашей стране начали применять в процессе обучения преподаватели сельскохозяйственной академии им. К. А. Тимирязева (ныне РГАУ-МСХА им. К. А. Тимирязева) в Москве в конце 1980-х гг. Под данной системой тогда подразумевалось количественная оценка качества обученности студентов отдельному предмету, сумме предметов, изучаемых в семестре, и в целом по дисциплинам, изученным за весь период обучения. В частности, преподаватели отмечали, что система РИТМ должна быть не разовой, а суммарной (накопительная оценка работы студента) [3].

Целесообразно уточнить, что представляет собой понятие «рейтинг». В зависимости от авторов данное понятие может иметь различные интерпретации. Мы остановимся на обобщенной и наиболее полно отражающей смысл данного термина трактовке: под рейтингом в системе образования понимают определенный показатель качества обучения, который выражается в количественной форме и

в отличие от традиционной оценки он формируется на основе накопительной системы и распределенного времени контроля. Кроме того, при оценивании учитываются различные виды деятельности студента на протяжении определенного периода его обучения, наглядно отражается динамика его достижений за это время. Это не что иное, как личный рейтинг студента.

В ходе внедрения такого масштабного проекта по реформированию отечественной системы высшего образования невозможно обойтись без участия Министерства образования РФ. В приказе «О начале эксперимента по внедрению рейтинговой системы в учебный процесс вузов в 2002–2003 учебном году» рейтинговая система определяется как комплексная оценка качества учебной работы студентов при освоении ими профессиональной образовательной программы. Оценка качества является кумулятивной и используется для управления образовательным процессом (Приложение № 2 к приказу Минобразования России от 11.07.2002 № 2654). В связи с реализацией компетентностного подхода в образовании появляется и новая терминология, в частности, употребляется понятие «учебный результат» и, в этом ключе рейтинговая система употребляется как система оценки результатов учебно-познавательной деятельности студента, которая позволяет активизировать учебную и внеучебную работу [5].

С самого начала система рейтингового контроля выступала в качестве альтернативы традиционной сессионно ориентированной системе контроля, направленной на оценку знаний и умений в конкретной (завершающей) точке контроля без учета динамики деятельности студента, его мотивации, уровня сформированности его предметной и профессиональной деятельности. Кроме того, в конце 1980-х гг. на уровне Минобразования выдвигалось требование увеличения доли самостоятельной работы студентов, возникала необходимость ее непосредственной оценки и учета. В данной ситуации именно рейтинг создавал условия для реализации данных запросов и потребностей.

В практике внедрения рейтингового контроля в систему высшего образования в России можно условно выделить два периода: начальной датой является конец 80-х гг. XX века – это первый опыт внедрения РИТМ, как отмечалось ранее, и рубежная дата – 2002 г. – в ходе которой происходила организация эксперимента по внедрению рейтинговой интенсивной технологии модульного обучения. Впервые такая модификация РИТМ была внедрена, помимо сельскохозяйственной академии им. К. А. Тимирязева, в 1987 г. в Ивановском энергетическом институте, в Московском станко-инструментальном институте и в Московском авиационном институте. В то время основным принципом реализации системы РИТМ в этих институтах являлся следующий: изучение дисциплин должно осуществляться с помощью специальных контрольных процедур [7].

Как следствие, в вузах нашей страны, которые внедряли рейтинговый контроль знаний в конце 1980–1990-х гг., выделились текущая, промежуточная и итоговая аттестации. При этом баллы по всем предметам суммировались, и определялся итоговый рейтинг по дисциплине, а также соблюдалась строгая система сохранения промежуточной и итоговой аттестации в виде экзамена. Также в то время зародилась тенденция присвоения «премиальных баллов» за своевременную сдачу аттестационных материалов, регулярное посещение лекций, проявление активности во время учебных занятий. Такая возможность позволила многим студентам, набравшим определенное количество баллов по предмету в течение конкретного аттестационного отрезка времени, не сдавать экзамены и зачеты в том случае, если их устраивал собственный рейтинг по дисциплине, который условно переводился в конкретную традиционную пятибалльную оценку. Мы уверены в том, что вряд ли все те модульные и рейтинговые построения курсов соответствовали в полном объеме модульной технологии обучения, предложенной первоначальными ее авторами и разработчиками. В это время, не отойдя еще от прежней системы контроля и оценивания, многие

преподаватели в процессе обучения студентов использовали традиционные формы и методы контроля – семинарские и практические занятия, выполнение контрольных работ, ответы студентов на коллоквиумах, зачетах и экзаменах.

Первую попытку создания характеристики первых рейтинговых систем в нашей стране предпринял выдающийся советский и российский педагог и психолог, профессор С. А. Смирнов (род. 1955). Он выдвинул основные отправные точки по данному вопросу (2003) [6]:

1. Рейтинговая система с использованием традиционной методики основывается на экспертном оценивании успешности студента непосредственно преподавателем. Основные признаки данной модели: методика, критерии оценивания, балльная шкала, форма контрольных мероприятий (разрабатывается непосредственно самим преподавателем и профильной кафедрой);

2. Рейтинговая система с использованием компьютерных программ для проведения контрольных мероприятий (тестирование) в целом повышает объективность характера оценивания успеваемости студентов по предмету;

3. Содержание рейтинговой системы, которая построена на модульной основе, предусматривает определенную последовательность в изучении – блоки, модули, включающие в себя методику освоения и контроля.

По классификации, предложенной С. А. Смирновым, абсолютное большинство вузов, которые внедряли систему рейтингового контроля в 80–90-х гг. XX в., можно отнести к первой группе, отдельные вузы – ко второй [6].

Второй период внедрения рейтинговой системы контроля в вузах России связан с развитием идей Болонской системы и организацией эксперимента по формированию рейтингового контроля в условиях кредитно-зачетной системы. Изначально в данном эксперименте приняло участие 15 институтов нашей страны, большинство из которых уже имели опыт работы с рейтинговой системой в лице модификации РИТМ. Дальнейшее развитие идей рейтингового обучения увеличило количество университетов, участвующих в эксперименте, до 70.

Один из провозвестников новой эпохи – это Болонская система, о которой много спорят и по сей день. Россия подписала декларацию о вступлении в Болонский процесс в 1999 г., а вступила в сентябре 2003 г. Для того чтобы охарактеризовать данную систему, мы должны задать главный вопрос – «Кому она выгодна?».

При Болонской системе возникает двойственный тип образования – бакалавриат и магистратура. Суть образования и получения его студентами при данных ступенях сводится к освоению компетенций (компетентностный подход в обучении), которые из года в год меняются, что требует от выпустившихся из вуза студентов постоянно повышать свою квалификацию («прокачивать» собственные компетенции) за собственный счет. Важно понимать, что студенты, которые получили высшее образование на уровне бакалавриата, не получают должного широкого образования, как это было ранее при специалитете. Такими людьми очень легко манипулировать в дальнейшем по жизни. Таких бакалавров не учат учиться (т. е. учить самого себя). Их готовят к выполнению строго определенных функций, предусмотренных природой их профессии [6].

Болонская система резко делит все образование на уровни, как это отмечалось ранее. Это выражается в поддержке и развитии нескольких десятков университетов со всей страны, на которые возлагаются определенные надежды, а остальные университеты представляют собой учебные заведения со словом «университет» в названии (в плане предъявляемых требований к уровню знаний – это уровень среднего профессионального образования).

По задумке реформаторов образования предполагается, что Болонская система позволяет каждому студенту беспрепятственно перемещаться по миру и проходить обучение в любом университете мира по сходным направлениям подготовки. Но отечественными социологами было подсчитано, что ничтожные доли процентов студентов используют такой способ получения образования. Причем поездки таких студентов очень часто совпадают с туристическими маршрутами той или

иной страны мира. Как правило, нехватка финансов, проблема адаптации к новому государству и чужой среде приводит к тому, что подавляющее большинство студентов не полностью осваивают учебные модули и темы. В данном случае это явление назвать уже образованием нельзя, по сути это – образовательный туризм.

Немаловажным термином в словаре Болонской системы наряду с понятием «компетенции» является «кредит». По сути, этим термином пытаются заменить привычные для нас «оценка» и «отметка». В свете данной теории предполагается, что студент (в зависимости от профиля подготовки и осваиваемой профессии) обременен базовой частью кредитов (те учебные дисциплины, которые являются обязательными для данной профессии) и вариативной (часть кредитов, которые выбирает сам студент в зависимости от собственных предпочтений). И только в случае успешного получения кредитов по базовой и вариативной частям студент может претендовать на зачтение ему того или иного курса или периода обучения.

В данной ситуации ожидаемо, что большая часть студентов при выборе вариативной части будет записываться на такие курсы и дисциплины, на которых преподаватель не предъявляет определенных требований к освоению дисциплины. Таким образом, в данном случае Болонская система будет лишать работы более требовательных преподавателей, оставляя при этом легкие курсы и преподавателей, понижая тем самым общий уровень образования.

Обобщая все вышесказанное, очевидным фактом является то, что Болонская система превращает всю систему образования в комплекс по предоставлению услуг. Руководству того или иного государства неинтересно и невыгодно воспитывать и обучать человека, который способен самостоятельно всему учиться. Руководству интересно, чтобы за каждой новой компетенцией данный человек возвращался переучиваться, отдавая за это собственные деньги (ускоренные курсы повышения квалификации и переподготовки). Таким образом, Болонская система превращает каждого преподавателя вуза из государственного служащего в наемного работника, который обязан заманивать студентов на собственные курсы и дисциплины под любым предлогом, чтобы не остаться без заработной платы, которая напрямую зависит от числа записавшихся.

Наконец, Болонская система – некий социальный бумеранг или бомба замедленного действия. Очевидно, что когда та или иная верхушка начинает рушить образование и занижать требования и общий его уровень, это бумерангом возвращается к новым последующим поколениям. Таким образом, очевидным фактом является то, что в Болонской образовательной системе куда больше минусов, чем плюсов.

Рейтинговая система контроля, как говорилось ранее, уже используется более двадцати лет в отдельных университетах нашей страны. И в большинстве случаев данный способ оценивания только дополняет сложившиеся способы оценки и проверки знаний в нашей стране и существенным образом оказывает влияние на всю экзаменационную систему. В ряде проведенных психолого-педагогических исследований [4] среди студентов младших и старших курсов университетов было установлено, что отношение среди обучающихся к рейтингу определяется как лояльное, т. е. они выделяют как отрицательные моменты, которые в значительной степени оказывают влияние на успеваемость, так и положительные. Предполагается, что данный способ оценки знаний студентов на начальных этапах вызывает психологические сложности в восприятии его, что относится и к студентам, и к преподавателям [4].

Наиболее корректным способом исследования отношения студентов к обучению с использованием рейтинга является метод анкетирования. В его реализации предполагается разработка опросника и матрицы для учета полученных ответов студентов. В идеале рекомендуется отслеживать отношение проанкетированных во времени, т. е. с момента введения рейтинга через процесс обучения по семестрам и годам. Пример опросника приведен в таблице 1.

Таблица 1

Пример опросника для оценки уровня отношения среди студентов младших и старших курсов к введению и обучению по системе рейтингового контроля знаний (по Н. В. Тельтевской, 2009)

Как Вы относитесь к введению рейтингового контроля?	Скорее положительно	
	Скорее отрицательно	
	Отрицательно	
	Положительно	
Является ли для Вас рейтинг дополнительным внешним стимулом к обучению?	Скорее да, чем нет	
	Скорее нет, чем да	
	Я полагаюсь на собственные возможности	
	Я не задумывался над этим	
Изменились ли Ваши итоги успеваемости с введением рейтинговой системы контроля?	Стали лучше	
	Стали хуже	
	Не изменились	
С какими трудностями Вы столкнулись при введении новой системы контроля?	Регулярный контроль знаний	
	Математический подсчет результатов	
	Необходимость выполнять все виды контроля	
	Система накопления баллов	
	Неготовность преподавателей к такой работе	
	Собственная неготовность к такой работе	
Какие места введения рейтингового контроля для Вас самые трудные?	Непонятная система расчета баллов	
	Преподаватели не обозначают требований	
	Постоянные изменения условий контроля	
	Нехватка времени для подготовки	
	Недостаточное методическое обеспечение	
	Нерегулярность проведения контроля	
	Собственное неумение планировать работу	

Вероятно, что такая система контроля была и скорее всего останется непривычной как для отдельных студентов, так и для преподавателей, которые работают с ней. Именно студенты и преподаватели отмечают, что введение рейтинга требует значительных затрат свободного времени для подготовки к занятиям, что способствует постоянному рекомендуемому накоплению баллов. Предполагается, что это связано с неумением планировать собственную деятельность и с моральной неготовность регулярно и систематично проводить «срезы» накопленных знаний по отдельным учебным модулям.

Молодежная среда характеризуется, особенно в наши дни, некой конкуренцией между сверстниками, одногруппниками и коллегами за всеобщее внимание и одобрение по-

ступков и действий [1]. Определенным образом это заметно выражается в образовательной среде, когда молодые люди одного возраста пытаются «блеснуть» собственной эрудицией по конкретному вопросу. Система рейтингового контроля знаний предоставляет именно такую возможность. Постоянные и правильные ответы на учебных занятиях, проявление активности во время семинаров и практических занятий отмечается дополнительными баллами, что в значительной степени может повлиять на итоговый рейтинг каждого студента в конце обучения по отдельным дисциплинам учебного плана.

Справедливости ради стоит отметить, что при введении такого способа проверки и итоговой оценки знаний следует учитывать показатель внешнего стимула отдельного студента к обучению по такой системе. Значение таких стимулов крайне важно учитывать для образовательных возможностей современных студентов, которые обладают самыми разнообразными образовательными потребностями. Современная молодежь в большей степени ориентируется на собственные силы в достижении успеха [4].

Несмотря на то, что молодые люди достаточно утилитарно понимают значение высшего образования (прежде всего для получения диплома), свои силы они оценивают достаточно высоко вне зависимости от собственных возможностей. Многие убеждены в том, что сами могут управлять обстоятельствами своей жизни. Эти качества связаны с высокой мотивацией достижения, целенаправленностью в поведении и умением добиваться целей [1]. Молодые люди чаще используют рациональные, продуктивные формы поведения. Этот процесс необходимо учитывать при развитии внешней мотивации в получении образования, что достаточно емко предоставляет рейтинговая система контроля [3].

Рейтинговая система контроля знаний студентов направлена на стимулирование и обеспечение регулярной творческой работы. При таком подходе, конечно же, имеется ряд трудностей при внедрении: не хватает методических пособий, требуется увеличение штата преподавателей, необходимо преодолеть психологический барьер студентов и преподавателей; загрузка студентов самостоятельной работой может оказаться сильно завышенной.

Каждая проблема требует решения. Профессорско-преподавательский состав каждой университетской кафедры должен принимать попытки к разрешению проблем, связанных с реализацией и введением рейтингового контроля. Реальность политики каждого отдельного вуза диктует определенные требования к освоению тех или иных дисциплин на университетских кафедрах. Коллектив этих самых кафедр адаптирует данные требования к условиям обучения и специфике преподаваемой дисциплины на профилирующих кафедрах. На заседаниях коллектива кафедры обсуждается модель рейтинговой системы, которая и служит итоговой адаптированной системой контроля знаний студентов. Если обобщить все имеющиеся рекомендации по преодолению проблем внедрения рейтинговой системы, то можно выделить следующие моменты [7]:

1. Каждой кафедре по отдельной дисциплине необходимо подготовить единое методическое пособие по организации рейтинговой системы контроля обучения;

2. Для каждой дисциплины желательно разработать учебные пособия по применению рейтинговой системы, что позволяет студентам понять, что от них требуется для получения зачета или положительных оценок на экзамене;

3. Планировать проведение занятий в подгруппах по 10 человек. При этом рекомендуется привлекать к процессу научных работников с целью повышения в студенческой среде интереса к научно-исследовательской деятельности, подготовке научных статей и выступлениям на научных конференциях, семинарах и форумах;

4. Проверку письменных контрольных работ желательно засчитывать преподавателям в учебную нагрузку;

5. Учебно-методическим комиссиям факультетов рекомендуется просчитывать сте-

Таблица 2.

Преимущества и недостатки рейтингового контроля знаний (по Д. Г. Кирееву, 2008)

Преимущества	Недостатки
– плотный контроль учебного процесса; – система позволяет выявить наиболее подготовленных студентов; – автоматизация системы оценивания; – стимуляция выполнения учебных задач в заданные сроки; – перевод студентов с курса на другой курс; – усиливается мотивация к обучению (посещение лекций, выбор программ дисциплин по выбору и т. д.); – дает объективный критерий при отборе студентов, рекомендованных к обучению в магистратуре.	– не учитываются индивидуальные особенности студента; – оценивание посещаемости; – субъективность оценивания; – не всегда адекватно показываются реальные знания студентов и их потенциальные возможности; – недостаток свободного времени; – невозможность скомпенсировать потерянные баллы; – практически нет возможности совмещения учебы и работы; – неподготовленность преподавателей к данной системе; – цель – не научиться чему-либо, а набрать баллы.

пень нагрузки студентов самостоятельной работой и дать предложения по объему нагрузки по каждой дисциплине и по допустимому количеству одновременно изучаемых учебных модулей, что в дальнейшем будет отражаться в рабочих программах по отдельным дисциплинам;

6. Необходимо морально и материально поощрять студентов за высокий рейтинг, отмечать лучших в учебной группе, на курсе, факультете, в вузе. Это способствует повышению мотивации к постижению и изучению учебного материала по предметам, своевременной сдаче отчетных материалов;

7. Желательно проведение учебных конференций по обмену опытом как среди студентов, так и среди преподавателей отдельного вуза или среди вузов-партнеров не менее одного раза в семестр.

Разработка путей реализации рейтинга на территории нашей страны привела к выделению основных его функций в процессе обучения и воспитания студентов [6]:

Обучающая функция позволяет систематически актуализировать наличие/отсутствие знаний, умений и навыков на конкретном уровне. Формирует у студентов навыки самоконтроля и самооценки.

Воспитательная функция – формирование у студента ответственности за результаты собственной деятельности, а также самостоятельности и инициативности. Приучает студента к систематичному труду и дисциплинирует его.

Развивающая функция – интеллектуальный рост студента, развитие внимания, памяти, овладение наиболее рациональными приемами и способами учебно-познавательной деятельности. Способствует проявлению инициативы и творчества.

Диагностическая функция – систематический анализ результатов обучения с целью определения достоверной объективной информации. Направлена на управление образовательным процессом.

Мотивационная (стимулирующая) функция создает условия для положительной мотивации при обучении, благоприятные условия для проявления активности и креативности студентов.

Таким образом, основная идея всех рейтинговых систем заключается в создании условий для активизации учебно-познавательной деятельности студентов, усиления их мотивации к учебе и самостоятельной работе и повышения объективности оценивания уровня освоения содержания образования.

Рейтинговый контроль обладает целым рядом преимуществ и недостатков. Преимущества, главным образом, определяются как поверхностные и второстепенные попытки простимулировать у студентов тягу к знаниям, к освоению нового и неизведанного, когда четко прослеживаемые недостатки в полной мере отражают всю малую эффективность применения в отечественной образовательной системе. В таком ключе суть современного российского высшего образования сводится к «прохождению образовательных квестов» с целью набора конкретного количества баллов, от которой по максимуму выигрывает самый нерадивый студент. В этом контексте не предполагается развитие широкого кругозора обучающихся по отдельным наукам и областям знаний, что наглядно проявится через поколение в их профессиональной деятельности.

В конце хочется отметить, что сейчас вопрос о применении рейтинга студентов возложен на каждый вуз России, который вправе применять данную систему или отказаться от нее. Воспитание и профессиональная подготовка образованных людей, которые находятся в здоровой физической форме в совокупности с ясным умом – вот острая социальная необходимость каждого современного государства.

АННОТАЦИЯ

В статье раскрываются основные моменты применения системы рейтингового контроля знаний студентов в России. Установлено место системы рейтингового контроля знаний в педагогической истории нашей страны. Дана независимая характеристика Болонской образовательной системе, выявлены ее существенные преимущества и недостатки. Выдвинуты основные психолого-педагогические обоснования для перехода на систему рейтингового контроля и ее использования в повседневной педагогической практике. Обобщены имеющиеся данные экспериментальных исследований об основных преимуществах и недостатках рейтингового контроля знаний студентов как основного метода проверки знаний, умений и навыков. Определены основные проблемы внедрения рейтингового контроля и его перспективы для дальнейшего использования.

Ключевые слова: рейтинг, Болонская система, функции рейтинговой системы, бакалавриат, оценка знаний студентов, контроль знаний, магистратура.

SUMMARY

The article reveals the main points of the application of the system of rating control of students' knowledge in Russia. The place of the rating control system of knowledge in the history of the development of educational assessment systems in our country has been established. The independent characteristic of the Bologna educational system is given, its essential advantages and disadvantages are revealed. The main psychological and pedagogical substantiations for the transition to the rating control system and its use in everyday pedagogical practice have been put forward. Summarized all the available experimental research data on the main advantages and disadvantages of rating control of students' knowledge as the main method of testing knowledge and skills. The main problems of the introduction of rating control and its prospects for further use are identified.

Key words: rating, Bologna system, rating system functions, bachelor degree, assessment of students' knowledge, knowledge control, magistracy.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бекшаев И. А., Дьячкова Т. В. Профессиональное выгорание педагога // Современные здоровьесберегающие технологии. – 2018. – № 4. – С. 36–46.

2. Захожая Т. М. Система контроля в вузе как условие формирования субъектной позиции студента: монография. – Тюмень: Аксиома, 2013. – 119 с.

3. Захожая Т. М. Рейтинговая система контроля качества обучения как условие формирования субъективной позиции студента педагогического вуза: монография. – Тюмень: Аксиома, 2013. – 119 с.

4. Киреев Д. Г., Кузьмин К. А., Левин П. В. Преимущества и недостатки рейтинговой системы оценивания учебной деятельности студентов // Научно-технический вестник инфор-

мационных технологий, механики и оптики. – 2008. – № 52. – С. 134–139.

5. Мухаметзянова Ф. С. Технология модульного обучения. Модульно-рейтинговая система контроля: метод. пособие. – Ульяновск: Ин-т повышения квалификации и переподгот. работников образования при Ульян. гос. пед. ун-те им. И. Н. Ульянова (ИПК ПРО), 2001. – 83 с.

6. Нохрина Н. Н. Организация рейтингового контроля: учеб. пособие. – Челябинск: Изд-во ЮУрГУ, 2004. – 43 с.

7. Тельтевская Н.В. Инновационные формы и методы обучения в вузе: методическое пособие. – Саратов: Наука, 2018. – 95 с.

8. Тельтевская Н. В. Рейтинговая система контроля и оценки знаний студентов: учебно-методическое пособие. – Саратов: Наука, 2009. – 93 с.

Т. В. Шушара

УДК 372.0

ИДЕАЛЫ ЖЕНСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В РОССИИ В XIX – НАЧАЛЕ XX ВЕКА

Анализ философской, исторической, психолого-педагогической литературы дает основания утверждать, что одной из важнейших основ всякого образования есть его идеалосообразность. «Образовательная деятельность не может быть ни разумной, ни систематичной, если она не управляется зрело обдуманными началами и целями; а выбор начала и постановка целей существенно определяется идеалами человека вообще и образованного, в частности» [6]. Идеал женского образования всегда зависел от положения женщин в обществе и ориентировался на природу женщины с учетом национально-религиозных и региональных особенностей. На современном этапе образование дает женщине возможность заниматься не только домом, семьей, но и реализовывать себя в профессиональной, общественной деятельности, что становится для нее сферой самовыражения, повышает ее социальную значимость. В этом смысле представляют интерес истоки, накопленный исторический опыт формирования идеала женского образования в России.

В данной статье проанализированы особенности формирования идеалов женского образования в XIX – начале XX века, целью является дальнейшее использование опыта поколений на современном этапе.

В процессе исследования были использованы следующие методы: теоретические: поисково-библиографический метод изучения архивных фондов, домашних рукописей, музейных материалов, который дал возможность установить временные и пространственные границы научного исследования; общенаучные: исторический анализ, систематизация и классификация литературных материалов с целью определения источников и основных идеалов женского образования в женских учебных заведениях России в XIX – начале XX века; сравнительно-исторический метод дает возможность сравнительного анализа системы женского образования на юге России; историко-педагогический метод – анализ фактов и явлений, их синтез для исследования основных идей и этапов развития идеалов женского образования в XIX – начале XX века; персоналистическо-биографический – анализ архивных документов, биографий, литературы, посвященной педагогическим персоналиям и интеллигенции по исследуемой проблеме; системный, необходимый для выяснения исходных параметров цели, задач, результатов обобщения и формулирования выводов; эмпирические методы – диагностические – анализ воспомина-

ний и домашних рукописей, дневников, беседы со старожилами и представителями интеллигенции, представителями духовенства.

Изученные нами архивные документы, материалы и литературные источники свидетельствуют о том, что в XIX – начале XX века существовали различные взгляды на идеал женского образования, на основе которых формировалось содержание образования женских учебных заведений. Эти идеалы распределялись на две группы, сообразно взглядам на природу и положение женщины [6].

К первой группе относятся взгляды на идеал женщины, которые рассматривают женщину как спутницу мужчины, не имеющую никакого самостоятельного положения. Ее назначение и природа – быть соратницей мужчины, приносить пользу семье, а потом, насколько возможно, и всему обществу.

Ко второй группе относятся взгляды на женщину как на равное мужчине существо, имеющее равные с ним права. Эти две позиции и дают начало двум различным идеалам женского образования, которые лежали в основе деятельности женских учебных заведений в XIX – начале XX века.

Из первой группы взглядов возникают идеалы:

– эстетический,

– утилитарный [7].

Из второй группы взглядов:

– общечеловеческий;

– идеал истинно гуманного женского образования [7].

Рассмотрим существовавшие в XIX – начале XX века идеалы женского образования более подробно.

Эстетический идеал женского образования рассматривается в книге Кампе «Отеческие советы моей дочери», служившей настольной книгой для чтения воспитанницам институтов благородных девиц в первой половине XIX века, в том числе и в Кушниковском девичьем институте Керчи [8].

Кампе считал, что «при отсутствии всякой самостоятельности женщина должна культивировать те свойства, которые могли привлекать к ней любовь мужчины, давать ей возможность влиять на него и при случае господствовать над ним. Таким могущественным орудием в руках женщины была красота, на поддержку и развитие которой женщины и обратили самое серьезное внимание. Это стремление вполне соответствовало и желанию мужчин, видевших в женщине источник наслаждения, ценность которого во много раз повышалась от красивой драгоценной оправы» [8]. Так формировался эстетический идеал женского образования, которое существует и сегодня.

Эстетический идеал женского образования представляется в двух формах:

– более простой и грубой, состоящей в основном в заботах о красоте тела, в развитии манер и кокетства;

– более высокой и сложной, не отвергающей заботу о теле, но восполняющей его разнообразными упражнениями, способствующими украшению духа, снабжению его талантами, увеличивающими привлекательность женщины.

Эстетический идеал предполагал привитие женщинам внешней привлекательности и ее устранение от общественной деятельности, замыкая их в кругу семьи [9].

Эразм Роттердамский в 1526 году писал: «Есть люди, которые думают, что все воспитание девушки состоит в том, чтобы уметь делать реверансы, держать свои руки, улыбаться, сжимая губы, на пиру едва прикасаться к кушаньям и напиткам, зато изобильно вознаграждать себя наедине, не подавать правую руку вместо левой, касаться кушаний кончиками пальцев, не слишком разевать рот при смехе – этого было довольно, такую девушку можно было выдавать замуж» [10]. Роттердамский, рассматривая идеал женщины, основное внимание уделял манерам, этикету.

Такие взгляды на вопрос женского образования существовали долгое время. Так, в 1653 году госпожа Скюдери о современном эстетическом идеале женского образования писала следующее: «Есть ли что-либо более удивительное, чем обыкновенная постановка на женское образование? Не желают, чтобы женщины были кокетками или любительни-

цами любовных интриг, а между тем позволяют им заботливо изучать все, относящееся к любовным интригам, и не дают возможности узнать то, что может занять их ум или укрепить их добродетель. Если посмотреть на то, как женщины проводят свою жизнь, то можно сказать, что им запрещено иметь разум и здравый смысл и что они существуют на свете лишь затем, чтобы спать, полнеть, быть прекрасными, ничего не делать и говорить только глупости» [10].

XVIII век, как подчеркивают В. Дюличев [4], Н. Ерошкин [5], продолжал поддерживать взгляды на женщину XVII века, рассматривая ее как существо, предназначением которого было олицетворение собой в обществе наслаждения. Общество требовало условности во всем: в туалете, в походке, в движениях. Повороты тела, улыбки, наклоны головы, сжимание губ, гримасы, ужимки – все нужно было изучать. Приходилось учиться всему: есть, пить, кланяться, приклеивать себе на лицо мушки, сморкаться, все украшать, сообщать каждому жесту приятный характер, придавать каждой улыбке оттенок очарования [10].

П. Каптерев писал о том, что XVIII век требовал от женщины особого способа выражения мыслей и эмоций. Образовывался напыщенный язык, с преобладанием восклицаний в превосходной степени: изумительно! дивно! божественно! Все подобные эпитеты сделались достоянием обыденной речи [6, с. 18], то есть XVIII век в эстетический идеал ввел требования к речи, к способу и манерам ее выражения.

К заботам о физической красоте женщины в XVIII веке присоединились в образовательном идеале заботы о красоте душевной. Женские учебные заведения России стали преследовать цель не только обучения манерам, но и сообщение знаний. Сообразно с такими требованиями света и жизни строилось и воспитание. Хорошо воспитанными считались девушки, которые были обучены:

– основам религии;

– знаниям, необходимым светской женщине;

– некоторому умению вести хозяйство.

О женщинах, получивших такое воспитание, говорили, что они все знают, ничему не учившись [6].

Система женского образования привилегированных слоев населения в России во второй половине XVII века – первой четверти XVIII века на первый план ставила изучение иностранных языков и особенно – французского. «Девицы так много учились иностранным языкам, что совершенно забывали о своем родном» [10].

Анализ содержания обучения в женских учебных заведениях XVIII – начала XIX века дает возможность выделить основные предметы женского образовательного курса – музыка, пение, танцы. В процессе обучения, как пишет В. Стоюнин, «на успехи во французском языке и в танцевальном искусстве обращали большее внимание, чем на успехи в Законе Божьем, арифметике и других серьезных предметах».

В начале XVIII века П. Каптерев высказывает мысль о том, что женщина создана для того, чтобы нравиться мужчине. Также высказывалась мысль о том, что муж не любит видеть в жене профессора и что все ученые женщины в любви несчастливы [9].

В журнале «Вестник Европы» И. Каченовский (1811) поднимает вопрос о «практических занятиях женщин наукой». Он писал: «На какое употребление дала натура разум женщинам? Упражнение в науках и словесности есть ли необходимая принадлежность женщины? Не охладит ли любовь к словесности любви супружеской? Захочет ли ученая женщина заниматься мелочами хозяйства? Имея мужа не столь просвещенного, не нарушит ли иногда закон, предписывающий ей подчинение и покорность?». Он, как и многие просветители того времени, советовал женщинам почерпнуть из наук лишь полезные советы «к приятному препровождению времени и счастливой жизни», не стремясь ни к чему дальнейшему и более серьезному.

Таким образом, эстетический идеал женского образования обусловлен, прежде всего, историческим положением женщин. С одной стороны, он служит показателем невысокого

положения женщины в стране, ее роли как «украшения семьи и общества»; с другой стороны, обусловлен особенностями женского организма, которые ставят ее на более высокий уровень в жизни семьи.

Эстетичность отвечает особенностям склада женского ума [10]. Эстетический идеал женского образования – это не только плод исторического бедственного положения женщины, он заключается в самой природе женщины. «Эстетичность должна быть видным элементом женского образовательного идеала, но не может быть самим его существом. Эстетичность не должна подавлять и заслонять собою насущных потребностей женского образования, не должна превращать женщину из работницы в обществе только в его украшение», – писал И. Каченовский.

Как показало исследование, утилитарный идеал женского образования развивался параллельно с эстетическим. Идеалом женщины у многих древних народов была, по преимуществу, хозяйка и хорошая мать; общественная деятельность не считалось уделом женщины, а потому была предоставлена ей в совершенно ничтожных размерах. Такой же идеал мы находим и в христианском мире, теоретически он отчетливо выражен в XVII веке в работах Фенелона и в XVIII веке – Жан–Жака Руссо [9].

В частности, Фенелон полагал, что женское образование должно ограничиваться знанием того, что женщине предстоит делать. Он писал, что при воспитании девушки нужно обращать внимание на сословие, к которому она принадлежит, на место, где ей придется жить, на призвание, которому она впоследствии себя посвятит. А призвание девушки – быть матерью, наблюдать за прислугой, воспитывать детей, вести хозяйство, прежде всего, быть хорошей, искренней христианкой; она должна получить религиозное образование, которое составляет самое главное и существенное дело во всей системе женского образования, должна быть ознакомлена с приемами воспитания детей (чтобы быть в состоянии воспитать мальчиков до известного возраста, а девочек – до поступления их в монастырскую школу или до выхода замуж), должна знать основы домоводства. Что касается образования, то Фенелон считал, что из теоретических знаний женщина должна научиться:

– правильно читать и писать;

– обучиться арифметике в пределах четырех действий («кто хорошо считает, тот хорошо ведет дом»);

– ознакомиться с элементами законоведения (чтобы понимать разницу между завещанием и дарственной, контрактом);

– девиц следует знакомить с греческой, римской и отечественной историей, с историей соседних народов;

– из иностранных языков предпочтительнее латинский как язык церкви (знание итальянского и испанского, которые изучали девушки времен Фенелона, он считает бесполезным);

– чтение поэтических и ораторских произведений допускаемо с большим выбором во избежание слишком сильного возбуждения воображения;

– рисование [12].

Подобные же идеалы мы встречаем в XVIII веке у Жан-Жака Руссо.

По мнению Руссо, природа и разум предписали женщинам сосредоточить все свои заботы на хозяйстве и семье. «Достоинство женщины заключается в том, чтобы скрываться в неизвестности; слава ее заключается в уважении мужа; удовольствия – в счастье семьи» [1]. «Зависимость есть состояние, свойственное женщинам, девушки чувствуют себя созданными для повиновения» [1]. Поэтому первым и самым главным качеством женщины, по его мнению, «должна быть кротость, женщина с ранних пор должна терпеть несправедливость и сносить обиды мужа без жалоб, она должна быть кроткой не для него, а для себя, женщина должна учиться многому, но только тому, что ей прилично знать» [1]. Преимущественно же женщины должны посвятить себя изучению ума и сердца мужчин, окружающих их, чтобы научиться заставлять их исполнять свои желания [1].

Женской учености Руссо боялся, он говорит: «Я во сто раз охотнее примирился бы с простой и грубо воспитанной девушкой, нежели с ученой девой и синим чулком. Жена –

синий чулок есть бич для мужа, детей, друзей, лакеев, для всех. С высоты своего гордого гения она пренебрегает всеми женскими обязанностями… Всякая ученая девушка просидит в девушках всю жизнь, пока мужчины поумнеют на земле» [2].

Анализ проведенного исследования дал нам основания утверждать, что при Екатерине II преобладал эстетический идеал с элементом гражданских и общечеловеческих ценностей. Как показало исследование, в женских учебных заведениях Императрицы Марии Федоровны существовали утилитарные идеалы. В частности, Императрица хотела, чтобы институты готовили из воспитанниц «добрых супруг, хороших матерей и хороших хозяек» [2]. В тот период преобладали взгляды о том, что «в качестве хозяйки женщина – достойный и полезный член государства». Такой утилитарный идеал был отражен в книге «Отеческие советы моей дочери», сочиненной немцем Кампе и переведенной на русский язык Яценковым, в которой автор старается доказать женщинам, что им весьма вредны занятия науками, искусствами и иностранными языками. Из искусств автор позволяет женщинам заниматься только музыкой и рисованием, но в той степени, чтобы не пренебрегала ради них более нужными. Эти занятия «если для них останется время», допускаются с тем, чтобы девица «была способна утешить саму себя и услаждать жизнь будущего супруга, прогонять печали и заботы и оживлять всю семью невинными забавами» [6].

Наше исследование показало, что идеалом женщины и женского образования Кампе видит женщину как «совершенную швею, ткачиху, чулочницу и кухарку, которая должна разделить свое существование между детской, кухней, погребом, амбаром, двором и садом. Угощая гостей мужа, не должна сидеть на софе, как прикованная; должна быть совершенная счетчица, особенно хорошо считать в уме, чтобы при покупках не обманываться» [15]. А затем, «если останется время», благовоспитанная женщина может развивать и другие свои способности и душевные силы, какие нужны для собственного ее благополучия, к удовольствию просвещенного ее супруга, к благоразумному надзиранию над малолетними детьми обоего пола и особенно к совершенному воспитанию ее дочерей» [15].

На наш взгляд, во всей совокупности утилитарный идеал женского образования представляется крайне односторонним, не охватывающим всей сущности женщины. Его защитники считали, что женщина будет тем полезнее, чем меньше она будет знакома с наукой, чем дальше будет от искусства, чем слабее будут ее знания в иностранных языках и литературе. С точки зрения утилитарного идеала, удел женщины – это семья, дети и кухня. Поэтому утилитарный идеал женского образования односторонен по своему существу. Но, подобно эстетическому, его нельзя отвергать полностью, так как утилитарный идеал женского образования внушает мысль о необходимости жизненной постановки женского образования, о важности для женщин профессиональных знаний и искусств, практичности всего женского воспитания.

Такие идеалы были положены в основу деятельности женских учебных заведений России в XIX – начале XX века, преимущественно это были начальные и средние женские учебные заведения.

В ходе дальнейшего исследования нами было установлено, что вследствие изменившегося взгляда на природу и положение женщины, вследствие признания за женщиной ее человеческих прав, возник общечеловеческий идеал женского образования. В частности, П. Кампе писал: «Женщина – не раба мужчины, и ее назначение не исчерпывается доставлением ему удовольствий или полезных услуг, женщина есть такое же самостоятельное существо, как и мужчина, она вступает с ним в равноправный союз. Отношение между мужчиной и женщиной должно быть отношением взаимной зависимости, совместной дружной работы, обоюдного восполнения друг друга, а не подчинение одного другому. Каков ум у мужчины, таков ум и у женщины, женское сердце способно к таким же чувствам, как и мужское, так как душа пола не имеет. Если же мужчины и женщины по своей природе одинаковы, то и образование их должно

быть также одинаковым. Нет учебных предметов и наук мужских и женских, нет учебных курсов мужских и женских, есть только общечеловеческие воспитательные идеалы, общечеловеческие образовательные курсы. Странно было бы говорить о мужской арифметике и женской, о мужской и женской физике, химии, истории, алгебре и т. д. Поэтому нечего заботиться о создании системы женского образования, ее нет и не может быть, женщин нужно учить тому же и так, чему и как учат мужчин, воспитывать девушек следует так же, как воспитывают мальчиков» [6].

Что касается истории гуманного идеала, то женское образование в России в конце XIX века построено на мысли об одинаковости духовной природы мужчины и женщины. Главнейшим источником просвещения как для мужчин, так и для женщин, признаются языки и математика. Методы преподавания, общая планировка курса, экзамены, переводы, классы – все это по существу совершенно одинаково в мужских и женских школах. Разница между мужскими и женскими образовательными курсами сводится к тому, что женские курсы легче мужских.

В нашем исследовании мы разделяем взгляды П. Лесгафта, который считал, что женщина отличается от мужчины не только физически, но и психически, в связи с этим при построении женского образования необходимо принять во внимание особенности женского психического типа, а не просто копировать мужскую образовательную систему. Мужская и женская образовательная системы несомненно имеют общие основы и должны быть в принципе одинаковыми, но они должны быть и различными, насколько различны между собой мужчина и женщина. У женщин должен быть свой образовательный идеал, имеющий общие основы с мужским, но тем не менее отличный от него. Таким идеалом является идеал истинно гуманного и реального женского образования [14].

Идеал истинно гуманного и реального женского образования заключается в гармоническом удовлетворении всех духовных потребностей женщины, в соответствии идеала как общечеловеческим, так и специфическим женским свойствам.

Целью воспитания является подготовка девушки к жизни. Воспитание должно дать девушке все те знания, которые пригодятся во всех сферах ее жизни и деятельности. Женщины должны знать все, что нужно в борьбе за существование, для своей защиты, для того, чтобы быть счастливыми. С этой точки зрения воспитание женщины должно иметь своим предметом семью и детей; идея материнства должна быть главной, вокруг которой и должны группироваться все ее знания и все ее обучение.

В курс женского образования, как считали Э. Коген, К. Эгиз, и мы разделяем их точку зрения, полезно ввести еще предметы, сообщающие о роли женщины в семье. «Сюда должны войти не только знания о гигиене первого детства, но и об опасности некоторых брачных союзов, о предосторожностях во время беременности, об условиях хорошего кормления ребенка, некоторые сведения по медицине, об оказании первой помощи. Этот курс должен завершиться курсом педагогики, чтобы женщина вполне сознательно и разумно отнеслась к одной из своих главнейших обязанностей – воспитанию детей. Также женщина должна культивировать красоту, поэтому она должна уметь заботиться не только о своем теле, но и о душе» [13].

Анализируя материалы исследования, мы пришли к выводу, что главное занятие женщины – «ремесло матери», к этой цели и должно направляться все ее образование. Однако существуют женщины, которые не имеют своей семьи, детей, поэтому вопрос о женском образовании должен быть поставлен значительно шире. Так как женщина к концу XIX века постепенно становилась независимой, то она должна иметь опору в самой себе, а не только в мужчине. В связи с постановкой такой задачи перед женскими учебными заведениями России очевидным становится тот факт, что каждая женщина, если она хочет жить самостоятельно, должна получить общее и профессиональное образование [2].

Общее образование необходимо для понимания культуры и приобщения к основам духовной и исторической культуры:

– осознания своих прав и гражданских обязанностей;

– для всестороннего развития своих способностей [2].

Профессиональное образование необходимо для:

– материальной и экономической самостоятельности;

– моральной удовлетворенности [2].

Нами были выделены следующие основы истинно гуманного и реального женского образования, существующего в России в XIX – начале XX века; оно должно быть:

– по своей сущности общечеловеческим;

– в то же время учитывать особенности женского организма;

– профессиональным.

Что касается требований к женскому образованию, в соответствии с этапами физического развития женщины, по П. Каптереву [6], выделяются следующие периоды:

– первый период (приготовительный) – до перелома физического развития (приблизительно 11-й, 12-й и 13-й годы) – должен носить приготовительный характер. В этот период предпочтение отдается языкам, естественным наукам, географии и истории;

– второй период – во время перелома физического развития (14-й год) – необходимо несколько ослабить умственные занятия. Этот период длится до полного установления организма женщины в новых условиях жизни, пока девушка смирится с новым положением и почувствует в себе достаточный запас сил и энергии;

– третий период – после кризиса (15-й, 16-й и 17-й годы) – образовательный курс должен получить систематичный и серьезный характер. Этот период должен быть периодом развития рассудка, творчества, настоящих научных упражнений.

Таким образом, нами рассмотрено несколько идеалов женского образования, существовавших в России в XIX – начале XX века: эстетический, утилитарный, общечеловеческий, идеал истинно гуманного и реального женского образования. На сегодняшний день наиболее близким является идеал истинно гуманного и реального женского образования, так как всесторонне характеризует женщину как мать, хозяйку, способную получать профессиональное образование и заниматься общественной деятельностью.

АННОТАЦИЯ

В статье рассматриваются различные взгляды на идеал женского образования, на основе которого формировалось содержание женского образования в России в XIX – начале XX века. Исходя из изучения архивных, статистических источников выявлена специфика женского образования в стране на этапе его становления и развития. Раскрыто содержание существующих идеалов женского образования: эстетический, утилитарный, общечеловеческий, идеал истинно гуманного и реального женского образования. Выявлены их характерные черты, особенности, определено их дальнейшее развитие на современном этапе.

Ключевые слова: женское образование, идеал женского образования, женские учебные заведения, семья, общество, эстетический, утилитарный, общечеловеческий, истинно гуманное и реальное женское образование.

SUMMARY

The article discusses various views on the ideal of women's education on the basis of which the content of women's education in Russia was formed in the XIX – early XX century. Based on the study of archival and statistical sources, the specificity of women's education in the country at the stage of its formation and development has been revealed. The content of the existing ideals of women's education is determined: aesthetic, utilitarian, universal, the ideal of truly humane and real female education. The article reveals the characteristic features of women's education and their further development at the present time.

Key words: women's education, ideal of women's education, women's educational institutions, family, society, aesthetic, utilitarian, panhuman, truly humane and real women's education.

ЛИТЕРАТУРА

1. Быков А. Профессиональное образование и ремесленное ученичество во Франции:Техническое и коммерческое образование. – 1914. – № 1. – С. 10–19.

2. Вестник воспитания. Научно-популярный журнал / под ред. Н. Ф. Михайлова. – СПб., 1898. – Март. – 257 с.

3. Вестник воспитания. Научно-популярный журнал / под ред. Н. Ф. Михайлова. – СПб., 1908. – Октябрь. – 186 с.

4. Дюличев В. П. Рассказы по истории Крыма: XIX век. Таврическая губерния. – Симферополь: Таврида, 1994. – 54 с.

5. Ерошкин Н. П. История государственных учреждений дореволюционной России. – М.: Высшая школа, 1968. – 160 с.

6. Журнал Министерства народного просвещения. – СПб., 1898. – №4. – С. 1–25.

7. Журнал Министерства народного просвещения. – СПб., 1871. – № 3. – С. 11–47.

8. Журнал Министерства народного просвещения. – СПб., 1843. – № 5. – С. 69–74.

9. Журнал Министерства народного просвещения. – СПб., 1868. – №8. – С. 242–257.

10. Журнал для всех. Ежемесячный иллюстрированный литературный и научно-практический общедоступный журнал. – СПб., 1899. – № 1. – 1544 с.

11. Журнал Министерства народного просвещения. – СПб., 1869. – № 2. – С. 56–71.

12. Зинченко Н. Женское образование в России. Исторический очерк. – СПб., 1901. – 45 с

13. Крымский пединститут им. М. Ф. Фрунзе, 1918–1928. – Симферополь: Крымский пединститут, 1928. – 71 с.

14. Лесгафт П. Ф. Семейное воспитание ребенка и его значение. – М.: Педагогика, 1991. – 176 с.

15. Родников В. Несколько исторических справок к вопросу о женском образовании. – К.: Тип. Лужковского, 1909. – 16 с.

МОДЕРНИЗАЦИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ: ТЕНДЕНЦИИ И ВЕКТОРЫ РАЗВИТИЯ



А. В. Глузман, А. А. Глузман

УДК 378.14

ТЕХНОЛОГИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ УНИВЕРСИТЕТА: СИСТЕМНЫЙ ПОДХОД

Основные положения концепции личностно ориентированного обучения разработаны в отечественной педагогике и психологии (В. В. Сериков, И. С. Якиманская). Суть ее заключается в обеспечении развития и саморазвития личности студента на основе выявления его индивидуальных особенностей как субъекта познания и предметной деятельности. Личностно ориентированное образование базируется на признании за каждым студентом права выбора собственного пути развития, сосредоточении его внимания на максимальном развитии сущностных сил и ответе на главные вопросы: «К чему я пришел, какие результаты получил, и какими усилиями это достигнуто?». Содержание образования, его средства и методы структурируются так, что позволяют студенту проявить избирательность к предметному материалу, его виду и форме. Основным звеном концепции является *личностно ориентированная ситуация* – ситуация, в которой студент ищет личностный и профессиональный смысл, строит образ и модель своей жизнедеятельности, дает оценку результатам творческого поиска оптимальных путей саморазвития.

Идеи личностно ориентированного обучения легли в основу опытно-экспериментальной работы, проводимой авторами в 2006–2014 гг. На *аналитико-констатирующем* этапе исследования изучалось состояние подготовки специалистов Крымского гуманитарного университета (г. Ялта). Этот этап включал:

– анкетирование и опрос студентов IV–V курсов Института педагогики, психологии и инклюзивного образования и Института филологии, истории и искусств, а также выпускников университета (2000–2005 гг.);

– организацию и проведение аудиторных занятий и практической подготовки студентов во время педпрактики;

– анкетирование молодых специалистов по месту их работы и анализ оценок руководителей органов образования об уровне их подготовки.

Проведенный опрос 360 студентов IV–V курсов и 246 молодых специалистов – выпускников университета с педагогическим стажем до 3 лет свидетельствовал о том, что респонденты затруднялись в формулировке собственного отношения к педагогическим проблемам современной школы. Большинство из них (54,8 %) не умели формулировать педагогические задачи и находить оптимальные варианты решений. Выпускники университета (62,4 %) испытывали затруднения в применении полученных знаний на практике. Их суждения часто носили житейско-бытовой характер, а от педагогики, психологии и методики обучения они ожидали универсальных рецептов. В деятельности молодых специалистов (69,7 %) преобладал «мероприятийный» подход: они не решали задачи, направленные на развитие личности школьника, а планировали и проводили различные мероприятия (уроки, беседы, классные и родительские собрания). Значительная часть молодых учителей (69,6 %) не умела определять особенности развития отдельных учащихся и классного коллектива, диагностировать причины отклонений и намечать пути их преодоления. Характер этих недостатков требовал целенаправленной работы по формированию личностно-профессиональных качеств будущего педагога, которые, в свою очередь, в содержательном и процессуальном аспектах ориентировались на развитие личности учащегося. Однако в традиционном виде система специальной подготовки чаще всего не выполняла возложенные на нее задачи. Результаты изучения дисциплин психолого-педагогического цикла, методической и практической педагогической подготовки не в полной мере соответствовали требованиям, предъявляемым

обществом и школьной практикой. На вопрос «Считаете ли вы, что полученные во время обучения теоретические, практические знания и умения, опыт творческой деятельности достаточны для квалифицированной работы в школе?» 79,9 % выпускников ответили отрицательно.

В качестве основных трудностей при изучении цикла педагогических дисциплин – «Общая педагогика», «История педагогики», «Методика преподавания» – студенты называли сложность при оперировании основными педагогическими понятиями и идеями (59,1 %), неумение проиллюстрировать теоретические положения педагогики примерами из практики (64,3 %), отсутствие навыков использования знаний по философии, психологии, логике при анализе педагогических ситуаций (71,4 %). Будущие учителя считали, что педагогическая практика на III–V курсах осложняется неполнотой психолого-педагогических знаний (68,8 %), недостаточным уровнем сформированности навыков общения с детьми (61,1 %), неумением планировать, организовывать и осуществлять учебно-воспитательную работу на основе учета особенностей учащихся конкретного возраста, диагностирования их личностного развития (72,8 %). Большинство студентов (69,8 %) указывали на то, что в их сознании принципы, методы и формы организации педагогического процесса никак не соотносились с реальными детьми. Они не могли объяснить содержание педагогической деятельности, раскрыть особенности процесса решения системы учебно-воспитательных задач. Чаще всего студенты (79,9 %) обосновывали построение своего профессионального будущего на обыденном уровне, во многом связывая его с тем, в какое учебное заведение они будут распределены, каковы там условия работы, психологический климат.

Результаты аналитико-констатирующего этапа подтвердили нашу гипотезу о необходимости внесения изменений в содержание, методы, формы, технологии преподавания педагогических дисциплин и организацию педагогической практики.

С 2008 года начала реализовываться программа опытно-экспериментальной работы. Профессионально-педагогическая подготовка студентов основывалась на *личностно ориентированном подходе* к обучению студентов. В ходе эксперимента условно выделялись *пять логических этапов* профессионального и личностного становления будущих педагогов. Эти этапы соответствовали целям, задачам, содержанию, структуре и функциям будущей деятельности.

Первый этап *(V, VI семестры*) – формирование направленности личности специалиста, которое связано с систематическим освоением новой информации психолого-педагогического характера, овладением исходным объемом теоретических понятий, законов, закономерностей, принципов, вводящих будущего учителя в теорию гуманистической педагогики. Программа опытно-экспериментальной работы на первом этапе включала:

– составление студентами психолого-педагогических самохарактеристик, отражающих исходный уровень их педагогической направленности: мотивов, целей, интересов, потребностей в будущей профессиональной деятельности;

– изучение дисциплины «Общая педагогика» на основе подготовленного учебного пособия «Педагогика» и методических разработок интегративных занятий по дисциплинам специального цикла;

– установление динамичной системы получения оперативной информации об отношении студентов к учебному процессу;

– определение со студентами экспериментальных групп перспектив научно-педагогической деятельности.

Цели и задачи первого этапа опытной работы обусловили обращение к *биографическому методу*, направленному на сбор первичной информации о себе как субъекте педагогического процесса. С целью идентификации полученной информации студентам предлагались следующие блоки вопросов, связанные с их будущей жизнедеятельностью:

– направленность личности, мотивы, цели, интересы, потребности, причины выбора конкретной специальности, специализации;

– способности и возможности реализации личностных и профессиональных целей,

представления о своем профессиональном будущем;

– темперамент и характер, качества личности, способствующие достижению поставленных целей, профессиональному и личностному росту;

– саморегуляция и рефлексия, позволяющие планировать, организовывать осуществление ближайших и перспективных целей, контролировать, корригировать и оценивать результаты своей жизнедеятельности, определять степень осознания своих действий, своего «Я».

Исследование позволило констатировать исходный уровень «мотивационного поля» студентов экспериментальных и контрольных групп, определить специфику мотивационного обеспечения подготовки студентов университета к педагогической деятельности, установить существующие противоречия. Отмечалось, что более 70 % студентов считали педагогическую профессию престижной. В то же время лишь каждый пятый студент подтвердил желание стать педагогом и отметил, что у него есть для этого способности и личностные качества. Таким образом, результаты применения биографического метода позволили определить первоочередные задачи, связанные с формированием профессионально-педагогической направленности личности студентов. Именно осознание своих мотивов и целей, понимание собственных особенностей и возможностей впоследствии стало основой развития различных сторон личности будущего педагога, его индивидуальности.

Первый этап был связан с началом изучения *дисциплин психолого-педагогического цикла.* Концепция курса «Общая педагогика» была разработана авторскими коллективами кафедры педагогики и управления учебными заведениями, кафедры педагогического мастерства и кафедры психологии. В связи с основными положениями исследования структура преподаваемого теоретического курса была существенно изменена. Группа преподавателей осуществляли внедрение новой концепции и ориентировали студентов на освоение трех основных блоков информации, посвященных психологии школьника и механизмам развития личности, содержанию воспитания и образования, единым принципам и методам целостного педагогического процесса. На лекционных и практических занятиях ставилась и решалась задача сведения учебного материала к необходимому и достаточному минимуму, позволяющему студенту:

– строить свою профессиональную деятельность на высоком научно-педагогическом уровне;

– самостоятельно изучать, описывать и объяснять реальные педагогические явления, принимать обоснованные профессиональные решения;

– самостоятельно добывать научно-педагогические и психологические знания, умело и быстро ориентироваться в поступающем потоке информации.

Модернизация содержания курса «Общая педагогика» требовала активных *форм и технологий* обучения, направленных на развитие творческого потенциала будущих учителей и формирование у них интереса и потребностей в освоении научно-педагогической информации. На данном этапе были разработаны и апробированы интегративные технологии проведения практических занятий по педагогике. Основной целью технологического подхода к проведению практических занятий по педагогике явилось обучение студентов эвристическому мышлению, видению смысла в педагогической теории, формирование потребности в ней, развитие личностных и профессиональных качеств студентов в процессе моделирования и выполнения основных элементов педагогической деятельности.

Разработанные интегративные педагогические технологии позволили формировать у студентов экспериментальных групп системные знания в условиях «погружения» в различные организационные формы учебно-воспитательного процесса: дискуссии, конференции, аукционы знаний, межпредметные семинары. В ходе первого этапа мы установили следующие преимущества предложенной студентам методики преподавания педагогических дисциплин:

– разрешилась проблема дисциплины и посещаемости занятий (96–97 % в ЭГ по отношению к 82–85 % в КГ);

– появились значительные возможности интеграции тем как внутри педагогики, так и в комплексе «родственных» дисциплин: философии, психологии, социологии;

– интенсифицировалось взаимодействие преподавателей и студентов, начала создаваться атмосфера сотрудничества и сотворчества;

– осуществлялось экономное и рациональное использование аудиторного времени;

– становился эффективным текущий тематический и поэтапный контроль успеваемости и усвоения студентами системы учебной информации (контрольные срезы показали 100 % полученных положительных оценок по педагогике и психологии в ЭГ и 77 % – в КГ);

– усиливался интерес к педагогической теории и практике: часть студентов, имеющих только предметную направленность, стала проявлять интерес к профессии учителя в целом (55 % в экспериментальных группах против 29 % в контрольных группах).

На данном этапе проводилась работа по дальнейшему формированию интереса студентов к *исследовательской деятельности*. С этой целью студентам была предложена проблематика научно-педагогических работ, объединенная в четыре основных направления: изучение личности школьника определенного возраста; целостный педагогический процесс: содержание, структура и функции; сущность и условия формирования основ культуры личности; педагогическая деятельность: компетентность, творчество, культура, мастерство учителя. Для студентов экспериментальных и контрольных групп были проведены инструктивные занятия по выбору направлений исследования, методологии и методикам его проведения, определению перспектив научной работы.

Показателями завершенности первого этапа опытной работы явилось постепенное повышение уровня сформированности мотивов, интересов и потребностей в педагогической деятельности у студентов экспериментальных групп как результат профессионального самоопределения, а также признание ими ценности научно-педагогического знания и глубокое овладение исходным кругом теоретических понятий.

Второй этап *(VI, VII семестры)* – формирование основ профессионального мышления, включающее признание приоритета научно-педагогических знаний и личностную потребность в них, овладение системой обобщенных педагогических понятий и их интеграция с практикой обучения и воспитания. Этот этап был направлен на развитие способности студента обосновать на теоретико-экспериментальном уровне собственный подход к решению *частично-поисковых* учебно-педагогических задач. Программа работы включала:

– введение спецкурса «Теория решений педагогических задач», основанного на принципах контекстного обучения;

– разработку модели будущего целостного педагогического процесса и его отдельных звеньев, формирование системы обобщенных процессуальных приемов педагогической деятельности;

– освоение методики составления и анализа педагогических задач, поиска оптимального варианта их решения;

– дальнейшую научно-педагогическую работу студентов, сбор материала для курсовой работы по педагогике или методике преподавания;

– отработку основных технологических элементов обучения и воспитания в процессе педагогической практики в летнем оздоровительном центре.

Формирование основ педагогического мышления на втором экспериментальном этапе было связано с реализацией принципов контекстного обучения, в котором единицей работы преподавателя и студентов становится не учебная информация, а ситуация в ее *предметной и социальной определенности*. В результате деятельность студентов приобретала черты, воплощающие одновременно особенности учебной и будущей профессиональной деятельности. Контекстное обучение высту-

пало как профессионально ориентированное обучение, при котором все знания приобретались лишь в контексте будущей профессиональной деятельности, а все, что не может быть включено в этот контекст, по возможности исключалось из обучения.

Одной из важнейших проблем, решаемых методами контекстного обучения, было развитие у студентов системного видения педагогического процесса как целостного явления и готовность к его системной реализации. В связи с этим изложение ряда тем курса «Общая педагогика» было направлено на освоение студентами различных аспектов *целостного педагогического процесса. Целью* лекционных и семинарских занятий было формирование представлений студентов о единой теоретической концепции целостного процесса, представленной в виде динамической модели. Для того чтобы у студентов сформировались представления о целостном педагогическом процессе, на втором этапе эксперимента была апробирована методика контекстного формирования у студентов *системы обобщенных процессуальных и содержательных приемов учебной работы*. Сущность методики заключается в систематизации приемов учебной работы, обладающих свойством широкого переноса и ориентирующих студентов на решение широкого круга учебно-педагогических задач. В качестве основных *процессуальных* приемов учебной работы были выделены приемы постановки цели, определения задач, организации, планирования и осуществления взаимодействия педагога с учащимися, контроля, корригирования и оценки результатов работы, проектирования дальнейшей деятельности. Перечисленные приемы отражали логику выполнения учебных заданий и представляли собой «технологическую структуру» целостного педагогического процесса.

Подсистема *содержательных* обобщенных приемов включала несколько групп:

– приемы, связанные с поиском новой информации, формированием системы знаний и учебных умений (работа с книгой; конспектирование; составление тезисов, плана, таблицы, опорного конспекта);

– приемы, направленные на освоение образовательно-педагогических умений (диагностика уровня сформированности личности и коллектива; решение педагогических задач; микропреподавание; педагогическое общение);

– приемы саморазвития и самовоспитания: управления и саморегуляции; творческого самочувствия; создания ситуации успеха.

На данном этапе эксперимента процесс формирования системы обобщенных приемов учебной работы был связан с применением действий данных приемов при междисциплинарном освоении учебного материала по циклу психолого-педагогических и методических дисциплин. Основанием послужило положение о том, что повышение творческого потенциала межпредметных связей достигается путем обучения *обобщенным* способам познавательной деятельности, позволяющим решать новые задачи с опорой на общие ориентиры, характерные для целого класса явлений. В этой связи для работы с экспериментальными группами был составлен цикл межпредметных заданий. Они, по нашему мнению, являлись наиболее целесообразными с точки зрения эффективного освоения студентами совокупности знаний, умений и способов действий, необходимых для подготовки к предстоящей практической педагогической деятельности. Уровень выполнения заданий соответствовал степени освоения системы обобщенных приемов учебной работы, представляющих универсальный способ достижения поставленных целей.

В цикл межпредметных заданий, выполняемых студентами экспериментальных групп на втором этапе опытного обучения, входило:

– посещение урока (внеклассного мероприятия), его анализ и составление авторской целостной модели его проведения, включающей приемы целеполагания, планирования, организации, контроля, коррекции, оценки;

– проектирование системы уроков и внеклассных мероприятий для будущей педагогической практики, соответствующих современным представлениям о целостном педагогическом процессе.

– составление психолого-педагогического и социального портрета подростка (старшего

школьника) на основе наблюдения за ним в ходе ознакомительной педагогической практики;

– разработка индивидуальной программы воспитания и развития школьника, предполагающей диагностику, определение ближайших и перспективных целей, формулирование плана и условий его достижения, моделирование методов контроля и оценки результатов педагогического воздействия.

При выполнении комплексных заданий были организованы условия для эффективного применения методов проблемного обучения. В процессе их использования создавались предпосылки для самоорганизации учебной работы, происходило развитие внутренней мотивации познавательной деятельности студентов, осознание ими противоречия между поставленной целью и способностью ее достижения, формирование ориентировочной основы приемов, необходимых для овладения умениями контролировать, регулировать и оценивать результаты своего труда.

На втором этапе для студентов экспериментальных групп был разработан и прочитан спецкурс *«Теория решения педагогических задач» (ТРПЗ).*

Известно, что ведущим компонентом в структуре личности является ее *направленность*. Наиболее существенным показателем профессиональной направленности учителя есть осознание им своей деятельности как непрерывного процесса выполнения системы последовательно взаимосвязанных учебно-воспитательных задач, в решении которых воспитанник принимает непосредственное участие и функционирует как один из главных компонентов. Взяв за основу личностно ориентированной подготовки студентов систему учебно-педагогических задач, мы направляли студентов на осознание педагогического процесса как целостной программы действий, к реализации которой должен быть готов будущий учитель.

При разработке ТРПЗ задача рассматривалась, с одной стороны, как основа педагогического процесса, несущая в себе все его существенные признаки, с другой – как специфическая система, обязательными компонентами которой являются исходное состояние предмета задачи и модель его требуемого состояния (Г. А. Балл). В ходе опытно-экспериментальной работы мы основывались на положении о том, что учебно-педагогическая задача – это проблемная ситуация, создаваемая в ходе аудиторной или внеаудиторной работы. В процессе ее решения студент учится согласовывать действия педагога и воспитанников, чтобы определить оптимальные пути обучения и воспитания личности ученика или коллектива школьников. Цель учебно-педагогической задачи – в изменении позиции самого субъекта, т. е. будущего учителя, вооружение его определенными способами умственных и практических действий.

Основной целью, стоящей в курсе «Теория решений педагогических задач», было научить студентов *анализировать и решать учебно-педагогические задачи*. Этот процесс, имеющий целостный, многосторонний характер, требует от педагога умения интегрировать знания, полученные им при изучении различных наук. В связи с этим обучение анализу и решению педагогических задач проводилось в следующей последовательности:

1. Осуществлялся системный анализ, описание условий педагогической задачи и вариантов решений на всех этапах и при изменении одного из условий;

2. Соединялись аналитические и синтетические процедуры процесса описания педагогической задачи на основе признаков многовариантности и многокритериальности ее решения, разрабатывались конструктивно-методические схемы, конкретизирующие общие идеи и принципы анализа педагогической задачи;

3. Активизировался интерес студентов к решаемой задаче в процессе их самостоятельного выбора альтернативных путей решения;

4. Определялась совокупность приемов педагогической деятельности при решении оперативных учебно-воспитательных задач;

5. Осуществлялось равноправное, коллегиальное сотрудничество в процессе решения педагогической задачи: студента как анали-

тика и лица, принимающего решение, преподавателя как системного консультанта.

Одним из практических методов *проектирования* являлось составление *педагогической сказки.* Студентам предлагалось сочинить сценарий сказки, имеющей педагогические противоречия и способы их разрешений, которые должны быть понятны после ее прослушивания или просмотра. Исходным материалом могли быть народные сказки, которые авторски трансформировались: изменялся сюжет, время, условия, характеристика героев. При сочинении сказки студенты ориентировались на две оси: *вертикальной* осью фантограммы служили фундаментальные психолого-педагогические знания, понятия, законы, закономерности, принципы, методы, формы, средства. В качестве *горизонтальной* оси определялись основные психолого-педагогические и социальные характеристики главных героев. Учитывая обе оси студентам необходимо было показать педагогический конфликт, образовательные, воспитательные и развивающие средства воздействия на главных героев и изменения, которые за этим последовали.

Сочинение педагогической сказки стало действенным методом освоения студентами технологии анализа и решения реальных педагогических задач. Главным преимуществом этого метода являлось формирование у обучающихся системы аналогий: *личных, эмпатийных* (попытка взглянуть на героев сказки как одушевленных лиц с их личностными качествами, чертами характера), *символических* (нахождение краткого символического описания педагогической ситуации, возникающей в сказке), *фантастических* (изложение педагогической задачи в терминах и понятиях сказок и, наоборот, сказки в педагогических терминах). Поскольку при создании сказок требовался анализ личностных качеств сказочных героев и их действий, студенты часто оказывались в ситуации поиска новой педагогической информации. Это способствовало развитию педагогической направленности студентов, формированию их профессионального мышления, творчества.

Следующим этапом в ТРПЗ была выработка у студентов *алгоритма решения* учебно-педагогических задач, который включал:

– системный анализ педагогической задачи, включая выявление противоречий, определение актуальности, проблемы, прогнозирование и предвидение результатов педагогического взаимодействия;

– самостоятельное формулирование плана решения задачи: определение условий, при которых она может быть решена; диагноз состояния объекта педагогического воздействия (ученика или классного коллектива); уточнение деталей;

– генерация вариантов решения задачи, их системная оценка и предварительный отбор наиболее предпочтительных;

– эвристическая оптимизация параметров задачи, условий, приемов и методов ее решения;

– планирование, организация, осуществление, контроль и корректировка хода педагогической работы;

– оценка результатов на основе их соотнесения с прогнозом;

– описание хода решения педагогической задачи, проектирование педагогических целей при решении новых педагогических задач.

Овладение указанным алгоритмом позволило студентам решать учебно-педагогические задачи четырех уровней.

Решение задач *первого уровня* не было связано с устранением педагогических противоречий. Объект задачи указывался точно и правильно. Условия и средства их решения лежали в пределах одной ситуации, выход из которой имел несколько вариантов. Студентам предлагалось найти оптимальный вариант решения педагогической ситуации, незначительно перестраивая объект, условия и средства влияния на воспитанника.

Второй уровень задач с педагогическими противоречиями преодолевался с помощью методов, способов педагогической деятельности, которые широко известны и описаны в научно-педагогической и методической литературе. Частично менялись лишь условия и воспитательно-образовательные средства. Сту-

денты отыскивали в предлагаемой литературе соответствующий путь решения педагогической задачи, авторски его интерпретируя и определяя собственную позицию.

Педагогическое противоречие и способ преодоления задач *третьего уровня* находился в пределах нестандартной ситуации, которая имела несколько десятков вариантов решения. Студенты анализировали ситуацию и аргументировали каждый из собственных вариантов ее разрешения.

При решении задач *четвертого уровня* студентами синтезировались знания по педагогике, психологии, физиологии, философии, которые позволяли им рассматривать *системные* педагогические проблемы. Комплекс противоречий требовал от студентов анализа и понимания внутренних причин ситуации; толкования педагогического факта через призму качеств личности воспитанника, диагностики его состояния, процесса взаимодействия с ним, контроля, корригирования и оценки результатов применения педагогических методов и средств, прогнозирования дальнейших действий педагога и учащихся в зависимости от принятых решений.

Задачи второго этапа экспериментальной работы определяли основные направления научно-исследовательской работы студентов. Научный поиск был связан со сбором материалов для курсовой работы. Одним из главных условий подготовки студентов к ее написанию было осмысление системного подхода как методологической основы педагогического исследования, освоение методов сбора эмпирических данных и статистических методов. Важной являлась установка на рассмотрение предмета и объекта исследования с позиции целостного педагогического процесса.

Совершенствование содержания, форм и методов теоретической подготовки будущего учителя в условиях университета стимулировало к изменению содержания и форм проведения *педагогической практики.* Основной ее целью явилось формирование готовности выпускника к профессионально-педагогической работе в учебных заведениях любого типа. В связи с этим была определена *программа* педагогической практики, основными функциями которой являлись:

– формирование педагогической направленности как ведущего блока структуры личности будущего специалиста, включающего мотивы, склонности, стремления студентов, развитие их профессионально значимых способностей;

– развитие профессионально-педагогического мышления, результатом которого является целостное видение учителем своего ученика, класса, осмысление педагогической деятельности на основе педагогических законов, закономерностей, принципов;

– формирование профессионально-педагогических умений и способов деятельности, которые реализуются в педагогических технологиях.

Итогом *второго этапа* личностно-профессионального становления явился достаточно высокий уровень сформированности у студентов экспериментальных групп системного представления педагогического процесса, результатов воспитания и обучения на основе научного обоснования принципов, форм, методов и средств их достижения. Студенты экспериментальных групп на теоретических занятиях и в ходе педпрактики справлялись с задачами целостного содержательно-процессуального анализа педагогических ситуаций, уроков и внеклассных мероприятий. На данном этапе *задачный подход* к построению совместной деятельности педагогов и воспитанников был избран в качестве перспективного пути формирования представлений студентов о целостности педагогического процесса в его содержательном, процессуальном и методико-технологическом аспектах. Знание алгоритма решения учебных задач и владение основными положениями технологий обучения позволили сформировать умения разбираться в особенностях педагогических ситуаций, находить оптимальные варианты их разрешений в процессе практической педагогической деятельности.

Третий этап *(VII, VIII семестры)* – формирование элементов педагогической культуры как неотъемлемой части общей культу-

ры личности. Этот процесс связан с развитием потребности и способности воспринимать, перерабатывать и использовать историко-педагогическую информацию для решения *проблемных* педагогических задач на основе трансформирования приемов учебной и исследовательской работы в педагогические умения. К такой информации относятся знания истории, современного состояния и перспектив развития отечественного и зарубежного среднего образования: его содержания, структуры и функций.

Программа опытно-экспериментальной работы на третьем этапе включала:

– изучение спецкурса «История и философия образования»;

– прохождение педагогической практики, предполагающей:

а) применение освоенных обобщенных содержательно-процессуальных способов действий в варьирующихся условиях педпрактики;

б) освоение традиционных и инновационных моделей обучения (проблемного, диалогового, развивающего, программированного, модульного), которые требуют от учителя анализа и понимания сильных и слабых сторон каждой из них;

в) отработку основных элементов проведения интегративных, бинарных, межпредметных уроков, урока-бенефиса, путешествия в предмет, праздника знаний, семинара, дискуссии, комплексной экскурсии, конференции;

г) формирование основ психологической культуры, предоставляющей возможности изучения личности учащегося и пути конструктивного влияния на развитие его индивидуального духовного и творческого потенциала;

– написание курсовой работы по педагогике или методике преподавания.

Концепция преподавания спецкурса *«История и философия образования»* основывалась на осмыслении исторического опыта развития педагогической мысли. В ходе изучения этого курса происходило осмысление моделей образования, соответствующих конкретной эпохе с целью решения на данном этапе проблем и определения перспектив теории и практики в XXI веке. Курс включал философско-методологические аспекты и ориентировал студентов на определение целей, ценностных ориентаций образования, значения истории и философии образования для будущей практической деятельности. Выводы и заключения, к которым приходили студенты на семинарских занятиях, способствовали формированию знаний о стратегии отечественного и зарубежного образования. Студенты экспериментальных групп знакомились с методикой определения тенденций развития системы среднего и высшего образования на основе экстраполяционного и целевого методов.

Специально-профессиональная подготовка студентов на третьем этапе опытно-экспериментальной работы была, прежде всего, связана с практической педагогической деятельностью студентов в условиях *четырехнедельной учебной педпрактики*. Она включала несколько этапов: адаптационный (ознакомление с условиями работы, классом, изучение школьной документации, наблюдение педагогического процесса: 1 неделя), пробно-тренировочный (проведение пробных уроков и внеклассных мероприятий, освоение методики изучения личности школьника: 1 неделя), закрепляюще-тренировочный (проведение учебно-тренировочных семинаров, зачетных уроков и внеклассных мероприятий: 2 недели).

Одним из важнейших моментов педпрактики было проведение *учебно-тренировочных семинаров*. Первый семинар был посвящен рассмотрению и освоению элементов традиционных и инновационных моделей обучения (проблемного, диалогового, развивающего, программированного, модульного), которые требовали от студентов анализа и понимания сильных и слабых сторон каждой из них. Его *целью* являлось выявление отличительных особенностей моделей обучения. В ходе занятия рассматривалась характеристика основных моделей обучения и их классификация, условия и границы применения различных моделей обучения, принципы проблемного, развивающего, программированного, модульного обучения, а также психолого-педагогические закономерности развития личности и факторы, повышающие развивающий эффект обучения.

Семинар проводился в форме *развивающейся кооперации*. Исходный пункт в технологии развивающейся кооперации связан с конструированием каждым участником совместной деятельности. В технологии развивающейся кооперации постановка проблем, целеполагание, планирование, выполнение практических заданий и рефлексивно-оценочные действия проводятся самим студентом, т. е. он становится субъектом собственной учебной деятельности.

Одним из заданий педагогической практики являлось *составление социально-педагогического и психологического портрета* одного из учащихся класса. Его целью являлось формирование представлений студентов о ребенке как интегративном социально-педагогическом и психологическом феномене. Совместно с руководителем практики организовывалось обсуждение вопросов: личность ребенка и его составляющие; психолого-педагогическая структура личности школьника: направленность, возможности и способности, темперамент, характер, самоуправление и саморегуляция; личностные качества и свойства; система отношений в структуре личности ребенка: институциональные, семейные, личностно значимые, в детской субкультуре, к своему «Я». Определялось значение ключевых слов: направленность личности, мотив, цель, потребность, способности, темперамент, характер, качества личности, отношения, субкультура.

Работа со студентами проводилась в малых группах. Общим заданием для группы являлся контент-анализ литературы, посвященной психологии, педагогике, социологии детей разного возраста, составление *сравнительной таблицы,* отражающей происходящие на протяжении детского возраста социально-педагогические и психологические изменения. При составлении таблицы использовался опыт учителей-мастеров, описанный в литературе. Для этого студенты выписывали в таблицу 5 примеров применения методов обучения и воспитания детей разного возраста.

Эффективным методом, используемым в ходе педагогической практики, было закрепление освоенной информации в форме защиты *исследовательской программы изучения личности школьника и его развития в детском коллективе.* С этой целью был организован спецсеминар по теме «Формирование личности в коллективе. Взаимоотношения школьников со сверстниками». Его целью было изучение личности учащегося и характера развития детского коллектива. В качестве основных вопросов были рассмотрены «Личность и ее развитие в детском коллективе», «Группа и коллектив», «Уровни развития детского коллектива», «Методы изучения личности учащегося и уровня развития детского коллектива». После семинара осуществлялась подготовка исследовательской программы. Организовывая внеклассную работу, студенты планировали изучение существующего состояния межличностных отношений в классе. Итогом исследования, фрагментарно проводимого на занятии и продолжающегося во время педагогической практики, являлась программа опытно-экспериментальной работы, конспект воспитательного мероприятия, посвященного изучению места личности в классе и межличностным отношениям в коллективе детей.

Программа реализовалась на протяжении всего периода педагогической практики и ее итогом являлось составление авторской методики формирования положительной Я-концепции ученика. Защита исследовательской программы проводилась на завершающем малом педагогическом совете. Экспертами, определяющими качество подготовленных программ, являлись представители администрации, преподаватели университета, классные руководители.

Уровень выполнения практических заданий на аудиторных занятиях и в ходе педпрактики служил показателем готовности студентов как к самостоятельной деятельности по освоению учебной информации, так и к будущей педагогической деятельности. Критерием сформированности основ педагогической культуры явился высокий уровень освоения студентами умений планировать, организовывать, осуществлять и оценивать собст-

венный вариант педагогической работы с учетом оценки ее социально-исторической перспективы. Одним из результатов четвертого этапа явились 94 курсовые работы, защищенные студентами экспериментальных групп с оценкой «хорошо» и «отлично».

Четвертый этап *(VIII, IX семестры)* – формирование основ педагогического мастерства. Этот этап предполагает рефлексию собственной учебно-воспитательной деятельности, закрепление установки на саморазвитие и самосовершенствование в профессиональной сфере, а также специализацию, выбор области и профиля педагогической деятельности, в которых происходит формирование основ педагогического мастерства.

Формирование основ педагогического мастерства связано с развитием профессиональной индивидуальности учителя. В общем виде профессиональная индивидуальность учителя включает высокий уровень творческого профессионального мышления, гибкость и пластичность личностного развития, гуманистическую направленность (эмпатия, владение теорией и практикой диалога, такт и тактика), вариативность дидактических средств взаимодействия с учеником, стремление и умение создать для него ситуацию успеха в обучении и развитии.

Программа опытно-экспериментальной работы на четвертом этапе включала:

– изучение спецкурса «Педагогическое мастерство» и дисциплин по выбору студентов, связанных со специализацией и профилем подготовки;

– организацию спецпрактикума личностного и профессионального роста студентов;

– прохождение педагогической практики по месту будущей работы с учетом специализации и профиля профессиональной деятельности;

– участие во внутривузовских и межвузовских предметных олимпиадах по педагогике, психологии, частным методикам;

– сбор теоретического и практического материала для написания дипломной работы.

Основной дисциплиной, изучаемой на четвертом этапе опытной работы был спецкурс «*Педагогическое мастерство*». Его *целью* являлось формирование личности учителя, определение структуры его педагогической деятельности и сущности педагогического мастерства, путей формирования основ педагогической культуры, мышления, творчества. Осваивая основные разделы: мастерство учителя и владение собой, педагогическая культура и профессиональная техника, мастерство педагогического общения, основы искусства риторики, студенты формулировали современные требования к личности учителя, определяли сущность, структуру и функции педагогического мастерства. Практические занятия по овладению основами педагогического мастерства были построены на принципе отбора знаний из разных областей наук, обеспечивающих формирование у будущего педагога умения воздействовать на личность и коллектив. С этой целью для каждого студента экспериментальных групп была разработана и апробирована комплексная индивидуальная программа профессиональной подготовки, которая помогала ему в профессиональном самопознании, саморегуляции и самоорганизации педагогической деятельности.

Индивидуальная программа строилась на основе универсальной модели специалиста, разработанной с учетом личностно ориентированного обучения студента, направленного на освоение избранной им специальности, специализации и профиля. Индивидуальная программа нацеливала студента, прежде всего, на познание самого себя. В ней определялись методы и способы развития личностных и профессиональных качеств, этапы их формирования в процессе обучения. Программа находила отражение в индивидуальных картах студентов, которые являлись основным элементом управления процессом личностно ориентированного образования. Карты позволяли студентам интегрировать знания и умения, трансформировать приемы учебной работы в педагогические способы действий, контролировать и определять уровень освоения элементов педагогического мастерства. Их применение в процессе самостоятельной деятельности помогало студентам в осуществле-

нии самопознания, развитии комплекса профессиональных и личностно значимых свойств личности и систематическом отслеживании степени сформированности необходимых педагогических качеств.

Завершением изучения спецкурса являлся ежегодный конкурс педагогического мастерства, включающий самостоятельную подготовку и защиту авторской педагогической концепции (социально-психологического «портрета» современного учителя, отраженного в эмблеме, рисунке), микропреподавание, проигрывание и анализ педагогической ситуации, участие в дискуссии по актуальной педагогической проблеме.

Среди дисциплин специализации по выбору был *«Спецпрактикум личностного и профессионального роста,* который проводился для 4 экспериментальных групп (102 студентов). *Целью* спецпрактикума являлось развитие творческого потенциала студентов, расширение диапазона личностного и профессионального взаимодействия с учащимися, освоение технологии создания ситуации успеха в учении, повышение уровня саморегуляции, развитие дидактических, организаторских, коммуникативных, перцептивных, суггестивных способностей. Программа практикума включала ознакомление студентов с функциональными задачами, демонстрационные фрагменты педагогической работы, проблемные педагогические задачи, игровое моделирование педагогических ситуаций, учебно-исследовательские задания, ролевое педагогическое общение. К практикуму была разработана система заданий и упражнений, выполнение которых предполагало освоение студентами технологий взаимодействия, взаимопонимания, сотрудничества. Одно из занятий спецпрактикума посвящалось *формам и методам организации воспитательной работы, внеклассной педагогической деятельности.* Занятие предполагало самостоятельную проработку студентами следующих вопросов: «Характеристика основных форм, методов воспитательной работы в современной школе, гимназии, лицее, авторской школе», «Содержание и формы работы классного руководителя», «Организация и проведение внеклассных занятий».

Программа *педагогической практики* на четвертом этапе эксперимента (6 недель) включала диагностическую работу (освоение приемов и методов изучения личности учащихся и классного коллектива: 1–2 недели), закрепляюще-тренировочную деятельность студентов в качестве преподавателя-предметника и классного руководителя (самостоятельное преподавания цикла уроков в параллельных классах и проведение внеклассных мероприятий: 4 недели), личностно-профессиональную подготовку (проведение теоретических семинаров, заключительной конференции по педпрактике: 1 неделя). В процессе педагогической практики, теоретических и практических занятий по специально-профессиональным дисциплинам осуществлялся *сбор материала для дипломных работ*. В связи с этим у студентов формировались представления о методах сбора эмпирического материала, использовании контент-анализа как количественно-качественного приема изучения литературы. Важным моментом на данном этапе являлось выявление противоречий как обоснованного определения проблемы, системное описание предмета, объекта, гипотезы исследования.

Результатом четвертого этапа явилось достижение определенного уровня профессионального мастерства при условии постоянного стремления к самоконтролю, самоанализу и самооценке, которые позволяли студентам справляться с встречающимися трудностями, вырабатывать механизмы их преодоления и формирование у молодых специалистов *системы* профессиональных ценностей, принятие ее в качестве стратегии собственной профессиональной жизнедеятельности. Ежегодно 60–70 студентов экспериментальных групп принимали участие в дискуссиях по педагогическим проблемам, а 15–18 студентов были участниками итоговой научно-практической конференции.

Пятый этап *(IX, X семестры)* – формирование профессионального самоопределения, оформление концептуальных замыслов,

ориентированных на педагогическую сферу, развитие культуры творчества будущих педагогов.

Программа опытно-экспериментальной работы на заключительном этапе включала:

– изучение спецкурса «Методология психолого-педагогического исследования»;

– освоение методики изучения, обобщения и применения передового педагогического опыта;

– педагогическую практику по месту своей будущей работы, осмысление результатов своего труда и составление перспективной программы (модели «Я-концепции») профессионально-педагогической деятельности;

– участие студентов в межвузовских научно-практических конференциях и олимпиадах по психолого-педагогическим наукам;

– подготовку и защиту дипломных работ по методике преподавания частных дисциплин.

Одной из основных профессионально-педагогических дисциплин, изучаемых на пятом этапе, являлась *«Методология психолого-педагогического исследования»,* прочитанная одним из авторов (А. В. Глузманом) в экспериментальных группах. В программе нашли отражение современные требования к созданию и реализации проектов опытно-экспериментальной работы в учебных заведениях, вопросы методологии педагогики, проблемы научного исследования как особой формы познавательной деятельности, методы познания в психологии и педагогике. Целью курса являлось развитие методологической культуры студентов в области научно-педагогического творчества, ознакомление их с логикой и основными методами психолого-педагогического исследования, оказание помощи в подготовке дипломных работ.

В рамках этого курса студенты экспериментальных групп осваивали *методику изучения, обобщения и реализации передового педагогического опыта*. Теоретическая часть изучения этой проблемы охватывала изучение следующих вопросов: «Передовой педагогический опыт: условия его зарождения и функционирования», «Преподавание как творческая деятельность учителя», «Источники педагогического творчества и область его осуществления в системе связи педагогической науки и практики», «Способы использования учителем результатов научных исследований», «Критерии передового опыта», «Проблемы внедрения достижений педагогики в практику школы: этапы внедрения, условия готовности результатов педагогических исследований к внедрению». В ходе изучения вопросов студенты осваивали информацию о передовом и новаторском опыте, его критериях, раскрывали особенности личностного плана в передовом опыте, рассматривали его основные функции: влияние на развитие педагогической науки, стимулирование развития науки, определение путей реализации теоретических идей, проверка эффективности научных выводов и рекомендаций.

Одной из главных задач на завершающем этапе эксперимента было ознакомление студентов с современными достижениями педагогической науки и практики. Оно осуществлялось на основе всестороннего и объективного анализа состояния учебно-воспитательного процесса в гимназии (лицее, частной или авторской школе). Его результаты позволили выявить типичные недостатки, установить их причины, определить конкретные педагогические проблемы и пути их разрешения. Это было необходимо в связи с тем, что личностно ориентированное педагогическое образование студентов университета в конечном счете предполагает *подготовку специалистов с установкой на их будущее место работы.* В связи с этим нами был изучен вопрос наличия рабочих мест для выпускников университета, собрана информация о состоянии педагогических кадров в Республике Крым. Распределение на последнюю педагогическую практику осуществлялась в соответствии с запросами органов образования и наличием вакансий в конкретных учебных заведениях, которые готовы были принять студентов на работу после завершения учебы в вузе. Анализ результатов заключительной педагогической практики студентов экспериментальных групп позволил говорить о расширении «гео-

графии» городов и учебных заведений, которые были избраны в качестве будущих мест работы.

Одной из основных задач на завершающей педагогической практике было освоение творческих элементов педагогической деятельности. С этой целью на уроках и внеклассных мероприятиях, проводимых студентами, вводились приемы и методы проблемного обучения, составления опорных конспектов, мозговой атаки, «снежного кома», деловой, ролевой и организационно-деятельностной игры. Апробировались элементы модульного и синектического методов, приемы рациональной самостоятельной работы с книгой и дидактическими материалами. В результате происходило расширение барьеров творческой деятельности студентов, овладение их способами решения нестандартных педагогических задач, развитие культуры общения.

Отзывы руководителей учебных заведений о работе студентов позволяли утверждать, что проведение педагогических практик на местах будущей работы соответствовали основным концептуальным положениям личностно ориентированного образования: студенты проявляли заинтересованность в результатах работы, старались максимально проявить свои личностные и профессиональные качества и способности. Предоставленные возможности позволяли студентам адаптироваться в условиях реального педагогического процесса, изучить требования и особенности работы в конкретном педагогическом коллективе. В результате у практикантов складывались представления о перспективах своей будущей деятельности, определялся индивидуальный план личностно-профессиональной самореализации на основе реалистичной модели Я-концепции.

На завершающем этапе проводилась подготовка дипломных работ к защите. Этот процесс включал следующие этапы: системное описание научного аппарата, самостоятельный анализ изученной литературы и состояния исследуемого явления в практике обучения, обобщение материалов экспериментальной работы во время педпрактики, оценка результатов, формулирование выводов и проектирование научной деятельности на будущее.

АННОТАЦИЯ

Раскрываются основные положения технологии профессионально-педагогической подготовки студентов гуманитарного университета. Рассмотренная система успешно функционирует при условии, если содержание образования осваивается студентами в личностном контексте. Авторы отмечают, что в педагогической профессии личностное и профессиональное взаимопроникают и образуют целостное единство.

Ключевые слова: системный подход, личностно ориентированный подход, индивидуально-творческий подход, профессионально-педагогическая подготовка, индивидуально-творческая подготовка студентов.

SUMMARY

The article reveals the main provisions of the technology of professional and pedagogical training of students of the Humanities University. The considered system is successful if students in a personal context master the content of education. The authors note that in the pedagogical profession personal and professional interpenetrate and form a holistic unity.

Key words: system approach, personality oriented approach, individual creative approach, professional pedagogical preparation, individual creative preparation of students.

А. В. Глузман, Н. В. Горбунова

УДК 378.14:37.015

ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ПРОЕКТИРОВАНИЕ КАК ФАКТОР РАЗВИТИЯ ПРОЕКТНОГО МЫШЛЕНИЯ СТУДЕНЧЕСКОЙ МОЛОДЕЖИ

В условиях модернизации образования и цифровизации общества одним из социально значимых направлений, реализуемых в образовательных организациях высшего образования, является педагогическое проектирование. Актуальность проблемы, во-первых, обусловлена социальным заказом общества на подготовку высококвалифицированных специалистов с критическим, проектным мышлением, готовых к решению профессиональных задач любого уровня сложности; а во-вторых, подтверждается повышенным интересом ученых к разработке теоретико-методологических оснований педагогического проектирования и недостаточной разработанностью механизмов его практической реализации в высшей школе.

Рассмотрим ключевые дефиниции исследования: «проект», «проектирование», «педагогическое проектирование», «проектная технология обучения».

Ученые рассматривают проект как прототип, прообраз какого-либо объекта, вида деятельности; результат проектной деятельности; результат для внедрения в практику, полученный в процессе индивидуального или группового решения практически значимой в профессиональном плане проблемы (В. И. Загвязинский) [3]. Проектирование представляет собой процесс создания проекта и является важнейшей составляющей педагогической деятельности, охватывающей образовательные системы различного уровня, содержание образования, педагогические технологии, управление педагогическим процессом, планирование и контроль.

Философский словарь трактует понятие «проектирование» как вид деятельности, направленный на создание проектов. Методологическими принципами проектирования являются совокупность сознательных и бессознательных установок, которые определяют будущий продукт согласно схемам деятельности. Среди этих принципов выделяются онтологический слой (слой видения и понимания), и организационно-деятельностный (слой действия и его организации) [9, с. 630].

История проектирования берет начало в период античности. Платон в работах «Государство» и «Законы» предлагает и обсуждает проект «идеального государства». Выступая как практик государственного строительства, Платон предлагает сначала построить государство мысленно, что является одной из первых предпосылок проектирования, которое создается в мысли.

Научное осмысление процесса и результатов проектирования как специального вида деятельности началось на рубеже XX–XXI веков, что характеризовалось наличием рефлексии и деятельности проектирования, появлением проектной терминологии.

К середине XX века проектирование нашло широкое распространение в гуманитарной сфере. Одним из ключевых педагогических аспектов проектирования является опытно-экспериментальное прогнозирование (Э. Г. Костяшкин, В. О. Кутьев, Л. М. Зеленина) [5]. В основе широкомасштабных образовательных проектов 70–80-х годов прошлого столетия лежат их разработки по перспективам развития общеобразовательной школы, воспитательной работы, содержания образования.

Ключевым отличием прогнозирования от проектирования является систематическое исследование перспектив развития объекта.

Педагогическое проектирование – сложное самостоятельное явление, связанное с решением методологических проблем; влечет расширение терминологического пространства науки, пересмотр представлений о некоторых традиционных категориях, их соотнесенностью между собой (В. С. Безрукова, В. П. Беспалько, Е. С. Заир-Бек, Н. Н. Суртаева, Ю. К Чернова, В. З. Юсуров) [1; 2; 6; 8; 10; 11].

Основной технологией формирования ключевых компетентностей учащихся, как показывает зарубежный и отечественный опыт, является проектная технология.

Идея проектного обучения, возникшая в начале XX века (Дж. Дьюи, У. Х. Кильпатрик) [4; 7], получив широкое распространение и популярность в школах США, Великобритании, Бельгии, Израиля, Финляндии, Германии, Италии, Нидерландов, не нашла должного отражения в отечественной педагогической реальности. Главным достоинством проектного обучения является рациональное сочетание теоретических знаний с их практическим применением для решения конкретных проблем окружающей среды в совместной деятельности школьников.

В современном образовательном пространстве наблюдается повышенный интерес к проектной технологии. Основная ценность проектной технологии обучения состоит в том, что она ориентирует учащихся на создание определенного материального или интеллектуального продукта, а не на простое изучение определенной темы.

Учебный проект – это форма организации занятий, предполагающая комплексный характер деятельности всех его участников, направленная на получение образовательной продукции. Целью учебного проектирования является создание педагогом во время учебного процесса таких условий, при которых результатом будет индивидуальный опыт проектной деятельности учащихся. Основные задачи: научить учащихся самостоятельно добывать знания, применять их для решения новых познавательных и практических задач; способствовать развитию коммуникативных навыков, способности работать в различных группах, выполняя различные социальные роли (лидера, исполнителя, посредника); формировать умение пользоваться исследовательскими приемами: собирать необходимую информацию, уметь ее анализировать с разных точек зрения, выдвигать различные гипотезы, уметь делать выводы.

К организации проекта предъявляется ряд требований: разработка проекта по инициативе обучающихся; вариативность решений и возможность выбора разных путей и форм работы над проектом; одновременное выполнение обучающимися различных проектов; осознание значимости проекта; проведение исследовательской работы; педагогическая значимость, обусловленная приобретением знаний и овладением необходимыми способами мышления; планирование проекта; гибкость и возможность изменений в процессе реализации проекта; ориентация проекта на решение конкретной проблемы, направленность результатов на потребителя; реалистичность проекта с учетом возможности ресурсной базы для его реализации; разнообразность тематики проектов.

Структура образовательного проекта включает название проекта; ключевую идею проекта; цели и задачи проекта; участников проекта; сроки реализации проекта; этапы проведения проекта; условия участия в проекте (организационные, технические); особенности проведения проекта, виды деятельности обучающихся; формы взаимодействия организаторов проекта с его участниками и другими субъектами; критерии оценки работ отдельных участников, всего проекта; диагностическую и оценочную группу; результаты проекта, их оценку, вознаграждение.

Приведем пример создания проектов в процессе изучения дисциплины «Иностранный язык».

Цель: развитие познавательных навыков обучающихся, критичности и креативности мышления, навыков поиска информации, умения самостоятельно систематизировать учебную информацию, ориентироваться в информационном пространстве; формирование умения применять информационно-коммуникационные технологии (ИКТ) в педагогической деятельности.

Материал: компьютер.

Ход: обучающимся предложено разработать несколько проектов по английскому языку, название одного из них – «Breaking News!». Работа проходила в рамках изучения темы «Passive Voice».

Начиная работу над проектом, обучающиеся придумывали заголовки тематических

Таблица 1.

Природоохранный проект экологической направленности «Сохраним природу»

Название	**Природоохранный проект экологической направленности «Сохраним природу»**
1	**2**
Название организации	Экономико-гуманитарный колледж
Методы исследования	Наблюдение, опрос, изучение
Тип проекта	Познавательно-исследовательский
Форма проекта	Дневная (в рамках организации образовательного процесса с учетом принципов интеграции)
Материалы и ресурсы необходимые для проекта	Технологии – оборудование: фотоаппарат, компьютер, принтер, видеокамера, цифровая камера, проекционная система. Технологии – программное обеспечение: программы обработки изображений, программы разработки веб-сайтов, текстовые редакторы, электронная почта. Материалы на печатной основе: учебники, методические пособия. Другие принадлежности: инвентарь для уборки мусора. Другие ресурсы: участники проекта в лице обучающихся, преподавателей
Миссия проекта	Формирование основ экологической культуры, навыков социального проектирования, умения работать в команде
Цель проекта	Осуществление экологического развития обучающихся путем реализации системы практико ориентированной экскурсионной деятельности и ознакомления с эколого-этнографическими объектами Южнобережья, являющейся ведущим средством формирования основ целостной «экологической» картины окружающего мира, любви к родному краю.
Задачи	1. Сформировать проектные группы. 2. Обучить участников азам социального проектирования. 3. Организовать работу проектных групп. 4. Формирование у обучающихся элементарных представлений о взаимосвязях и взаимодействиях живых организмов со средой обитания, бережного отношения к природным и этнокультурным объектам. 5. Формирование системы практических умений по изучению и улучшению состояния окружающей природы, умения видеть причину и следствие того или иного явления, делать выводы, строить логические суждения. 6. Воспитание бережного отношения к природе. 7. Развитие устойчивого интереса обучающихся к заповедной природе Южного берега Крыма, её живым и неживым объектам и природным явлениям, потребности познания окружающего мира, вдумчивого и бережного отношения к объектам природы. 8. Организовать информирование общественности. 9. Организовать просветительские акции (фотобиеннале «Заповедные тропинки Южнобережья). 10. Предоставить отчет о результатах проекта дирекции Экономико-гуманитарного колледжа.

Продолжение таблицы 1.

Название	**Природоохранный проект экологической направленности «Сохраним природу»**
1	**2**
Объект исследования	Крымский природный заповедник
Гипотеза	Необходимость формировать у молодежи экологической культуры, широкого общеприродного кругозора, знание заповедных уголков Южнобережья, систематизация экологических знаний и умений
Социальная значимость	Для повышения эффективности образовательной и воспитательной работы, ликвидации исторической, экологической и культурологической неграмотности молодежи и исходя из конкретных исторических условий Крыма
Целевые группы	Обучающиеся ЭГК, педагоги, работники лесничества
Место реализации	ЭГК, Крымский природный заповедник

рубрик газеты. Затем респонденты приводили примеры новостей для каждой части, поставив глагол в форму пассивного залога. После проверки текста на правильность создавались группы по 3–5 человек, которые с помощью видеокамеры на телефоне записывали видео-отрывки сводки новостей.

Следующим этапом работы стало редактирование видео с помощью сервисов онлайн видеомонтажа Life.Film и PopcornMaker и просмотр получившегося результата всей группой. Такое задание позволило отработать тему «Passive Voice» в более интересной форме по сравнению с классическими упражнениями на переконструирование глаголов в предложении на пассивный залог. Кроме этого, респондентам было интересно почувствовать себя в роли ведущих новостных колонок, что позволило также совершенствовать навыки говорения.

Разработка проекта «Job Interview» проходила в пять этапов. На первом этапе обучающиеся должны были создать мультипликационный фильм по предложенной теме при помощи программы Dvolver. Второй этап был направлен на поиск рекламных Интернет-объявлений и составление резюме. На третьем этапе обучающимся было предложено написать заявки на прохождение собеседования. На четвертом этапе необходимо было, работая в парах, провести видео-собеседование о приеме на работу с помощью Skype. Следовательно, один из обучающихся был работодателем, а другой – претендентом на работу.

Работа по созданию проектов была направлена на развитие творческого потенциала, ориентирована на активное применение ИКТ.

С обучающимися колледжей проводили конкурс природоохранных проектов экологической направленности («Сохраним природу»). Приведем пример природоохранного проекта экологической направленности «Сохраним природу», разработанного обучающимися третьего курса.

В рамках конкурса презентаций, видеороликов, фильмов экологической направленности тема выбиралась в широком диапазоне: гармония природы, эндемические растения Республики Крым, родной пейзаж, практическая природоохранная деятельность, загадки природных явлений, эколого-просветительские маршруты, природа вокруг нас. Участники конкурса не ограничены данным перечнем в выборе темы и могут выбирать ее свободно, однако содержание конкурсных работ должно соответствовать общей теме конкурса. Конкурсные работы представляются на DVD носителе в формате PAL DV (avi) (720×576; 25,000 fps). Требования к оформлению конкурсных работ в номинации «Презентация» были следующие: работа выполнена в MS

Power Point, версия не ниже 2003, максимальное количество слайдов для презентации – 15, каждая презентация записывается на CD/DVD-но-ситель отдельным файлом в формате PPS. В презентации обязательно должны присутствовать ссылки на источники, которые использовались при создании презентации.

Обучающиеся колледжей готовили и представляли стендовые доклады «Мы и природа» с целью изучения проблемы взаимоотношений человека и природы. Стендовые доклады базировались на произведениях художественной литературы: Ч. Айтматова «Плаха» и Б. Васильева «Не стреляйте в белых лебедей». На пороге экологической катастрофы резонно звучит вопрос «К чему идет человечество?» В романе Ч. Айтматова «Плаха» показаны издевательства человека над природой: охота на сайгаков, которых расстреливали с вертолетов, поджег камышей, утрата волками своего потомства. Человек превращается в заклятого врага природы, забывая, что земля – его дом, обрекая природу, обрекает самого себя на уничтожение. Люди и звери скреплены нерасторжимой причинно-следственной связью. Трагичность ситуации заключается в том, что природа бывает слепой, и ее возмездие может бать направлено на невинных. Все люди несут ответственность за зло, причиненное природе.

Повесть Б. Васильева рассказывает о трагических страницах жизни природы. Заготконтора объявила прием липового лыка. В погоне за наживой началось истребление леса. Молодые туристы подожгли муравейник. Автор говорит о надругательстве над природой, о том, к каким трагическим последствиям все это может привести. Писатели пробуждают в нас чувство личной ответственности.

Согласно Статьи 11 «Закона о защите окружающей среды» каждый гражданин имеет право на благоприятную окружающую среду, на ее защиту от негативного воздействия.

Подготовка стендовых докладов стимулировала обучающихся не только к сбору информации о тех или иных объектах окружающей природы, но и заставляла задуматься о последствиях пагубной деятельности человека в природе, воспитывала ответственное отношение к природе.

Приведем пример проекта, направленного на профориентационную работу с потенциальными абитуриентами: «Развитие профильных классов в общеобразовательных школах как механизма эффективной профориентации подрастающего поколения Республики Крым».

Проект направлен на решение фундаментальной педагогической задачи – формирование успешной личности профессионала и активного гражданина Российской Федерации. Обеспечение эффективного профильного образования как основы профессиональной ориентации подрастающего поколения является наиболее значимым направлением в решении данной задачи. Сегодня в Республике Крым наблюдается разрозненная работа по организации профильных классов без учета специфики современного производства и актуальных эксклюзивных и «топовых» профессий, особо значимых для нашего региона.

Решение проблемы подготовки специалистов и «сохранение, удержание» в регионе четко обозначены в Стратегии социально-экономического развития Республики Крым до 2030 года. Достижению этой цели будет способствовать создание и развитие в регионе инновационной инфраструктуры, переход системы образования от традиционных методов обучения к инновационным, что позволит в рамках образовательного процесса получать не просто «профессию», а уникальный набор компетенций, дающий возможность реализовать полученные знания и навыки в высокотехнологичных отраслях экономики. Вместе с тем этому должен предшествовать эффективный процесс профориентации подрастающего поколения, направленный на реализацию основных положений стратегии и концепции «Все включено: живи, учись, работай, отдыхай в Крыму».

Цель проекта – теоретико-методологическое обоснование, разработка и продвижение «Концепции профильного образования Республики Крым» с учетом эксклюзивных и «топовых» профессий и актуальных компетенций для социально-экономического развития региона. Для достижения этого в рамках проекта планируется решить комплекс задач, а именно:

– выявить перечень эксклюзивных профессий и актуальных компетенций для крымского региона, а также актуализировать информацию о деятельности профильных классов и предпрофильной деятельности в образовательных организациях Республики Крым;

– обосновать концептуальные положения модели профильного образования Республики Крым с учетом специфики эксклюзивных профессий и актуальных компетенций для социально-экономического развития региона на основе результатов обобщения эффективных педагогических практик профильного обучения в России и за рубежом;

– обеспечить активное обсуждение общественностью Концепции и модели профильного образования Республики Крым и современных механизмов, средств оптимального обеспечения организационно-методического сопровождения профильного и предпрофильного образования в регионе в рамках проведения научно-практических конференций, круглых столов, в публикациях на региональном и всероссийском уровне.

Таким образом, педагогическое проектирование направлено на развитие креативности, проектного мышления студенческой молодежи как залога профессиональной успешности будущих специалистов разных отраслей экономики и производства.

АННОТАЦИЯ

Статья посвящена рассмотрению педагогического проектирования как фактора развития проектного мышления студенческой молодежи. Рассмотрено несколько примеров проектирования, в том числе проекты, актуальные для Республики Крым.

Ключевые слова: педагогическое проектирование, высшее образование, Республика Крым.

SUMMARY

The article is devoted to the consideration of pedagogical project as a factor in the development of project thinking of students. Several design examples are considered, including projects of current interest for the Republic of Crimea.

Key words: pedagogical design, higher education, Republic of Crimea.

ЛИТЕРАТУРА

1. Безрукова В. С. Педагогика. Проективная педагогика: учебник для индустриально-педагогических техникумов и для студентов инженерно-педагогических специальностей. – Екатеринбург: Деловая книга, 1999. – 344 с.

2. Беспалько В. П. Слагаемые педагогической технологии. – М.: Педагогика, 1989. – 192 с.

3. Борисенков В. П., Краевский В. В., Кутьев В. О., Турбовской Я. С. Философия образования // Педагогика. – 1995. – № 3. – С. 3–28.

4. Дьюи Дж. Реконструкция в философии. Проблемы человека / пер. с англ.; послесл. и примеч. Л. Е. Павловой. – М.: Республика, 2003.

5. Загвязинский В. И. Исследовательская деятельность педагога: учеб. пособие для студ. высш. учеб. завед. – М.: Издат. центр «Академия», 2008. – 173 с.

6. Заир-Бек Е. С. Основы педагогического проектирования: учеб пособие. – СПб.: Просвещение, 1995. – 234 с.

7. Килпатрик У. Х. Метод проектов. Применение целевой установки в педагогическом процессе. – Л., 1925. – 52 с.

8. Суртаева Н. Н. Гуманитарные технологии в современном образовательном процессе. – Омск, 2009. – 180 с.

9. Философский энциклопедический словарь / гл. ред.: Л. Ф. Ильичев, П. Н. Федосеев, С. М. Ковалев, В. Г. Панов. – М.: Сов. Энциклопедия, 1983. – 840 с.

10. Чернова Ю. К., Григорьева И. Н. Профессиональная культура и ее формирование // Акмеология делового человека. – Тольятти: ТолПИ, 2000. – 242 с.

11. Юсупов В. З., Коротаев В. Г. Реализация принципа вариативности в проектировании содержания профессионального образования // Знание. Понимание. Умение. – 2012. – № 4. – С. 21–25.

В. В. Ковров

УДК 378.14

ПРОЕКТНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК ИННОВАЦИОННЫЙ РЕСУРС В ОБЕСПЕЧЕНИИ КАЧЕСТВА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ В ВУЗЕ

В современной практике подготовки специалистов в системе высшего профессионального образования проектирование рассматривается как инновационный ресурс в обеспечении качества освоения студентом содержания основной образовательной программы, повышении инициативы и ответственности в процессе обучения, развитии субъектной позиции обучающегося в разработке и принятии осознанной траектории индивидуального образовательного маршрута в логике «цели – средства – результат».

Проектное обучение – проектирование как «новая образовательная парадигма» [5] – сегодня затрагивает не только образовательный процесс со стороны студента, но и работу, выполняемую преподавателем вуза, являющегося уже не столько лектором, но тьютором (наставником). В этом качестве он направляет процесс подготовки будущего специалиста, консультирует, корректирует (в случае необходимости) самостоятельную работу студента по ходу выполнения проекта, создавая «ситуацию успеха», наблюдает динамику успешности (возможной этапной неуспешности) социализации результатов проекта в различных социальных средах.

Проектная деятельность – технология, одним из основных критериев которой является внедрение в социальную действительность конкретных целей и задач проекта, отличающихся своей новизной и практической значимостью. В данном аспекте проектирование – весьма многоаспектное явление (в объективной и субъективной оценке) и представляет собой «проблемное поле» как для студента, так и для преподавателя. Связано это с тем, что проектирование в равной степени значимо для любой деятельности человека, присутствует во всех сферах его жизнедеятельности и в широком смысле есть деятельность по созданию нового, изменяющего окружающую его действительность (среду) и себя самого в ней, так как создание и реализация проекта (проектирование) – инструмент (средство) обеспечения перехода потребности человека в мотив деятельности [1]. Отсюда следует: значимость проектной деятельности в процессе обучения студента в вузе, его профессионального становления как специалиста в будущем трудно переоценить, поскольку данная технология позволяет актуализировать социальные инициативы личности, направленные на разрешение противоречий и представленные в качестве задачи, требующей решения.

В образовательном процессе в каждой учебной дисциплине основной образовательной программы преподавателем задаются задачи – задания проектного содержания [4]. Для их выполнения требуются организационные, методические, социальные и материальные условия объективного характера. Однако не менее значимыми (зачастую равнозначными) являются и субъективные условия, представленные мотивированной активностью, компетентностью, умениями, способностью студента выполнить проектные задачи (задания), добиться качественного результата проектной деятельности, значимого для него, для референтного окружения, для социальной среды в целом.

В Гуманитарно-педагогической академии (филиал) ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет им. В. И. Вернадского» в г. Ялте преподаватели кафедры социально-педагогических технологий и педагогики девиантного поведения придают проектному обучению (проектным технологиям) в преподавании дисциплин особое значение, рассматривая их в качестве альтернативной формы образовательным технологиям традиционного обучения. Проектные технологии опредмечива-

ются в разнообразных волонтерских практиках студентов, а также в рамках деятельности проблемной группы (научного студенческого кружка) «Системный подход в социально-педагогическом проектировании».

Разработка и осуществление социально-педагогических проектов направлена на актуализацию социальной проблематики воспитания и развития взрослеющих детей и подростков, профилактику их возможных девиаций в социальной среде. Содержательная составляющая проектной деятельности направлена на формирование активной деятельностной позиции по отношению к детям, попавшим в трудные жизненные ситуации, в том числе детям-инвалидам и детям с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ).

Важно отметить, что социально-педагогическое проектирование есть социально значимая деятельность, в основу которой должны быть положены ценности духовно-нравственного порядка, гуманистически ориентированное отношение к проблеме преобразования социальной действительности. Успешность проекта связана не только с ценностным переосмыслением и переживанием потребностей в преобразовании действительности, но и с системным и комплексным характером организации социально ориентированной деятельности, что невозможно без творческого отношения авторской позиции, компетентности, культуры и ответственности всех участников проекта [2; 3]. Участие в специально организуемом преподавателями образовательном процессе на основе проектного подхода в обучении формирует у студента проектное мышление, необходимое во всем многообразии проявлений, связей и отношении его собственной жизнедеятельности. Развитие критического мышления, уход от «тоннельного» видения проблемного поля и путей решения противоречий позволяет сформировать основы для развития конструктов и соответствующих паттернов проектирования или, иными словами, руководств и методик решения значимых проблем в определенных ситуациях.

Обучение студентов алгоритмам социально-педагогического проектирования позволяет им самим успешно достигать в краткосрочной и среднесрочной перспективе тех целей и задач, которые для них личностно-профессионально важны и имеют ценностное значение и признание в социальной среде. При этом необходимо отметить, что субъектная позиция студента в проектной деятельности позволяет успешно развивать социально и профессионально значимые качества, формировать его как компетентного специалиста-профессионала и творческую личность.

Особое значение в социально-педагогическом проектировании занимают ресурсные компоненты, определяющие успешность этой деятельности. В первую очередь, к ним следует отнести компонент так называемой «прогнозной перспективы», включающий представления участников проектной деятельности о промежуточных и итоговых результатах реализуемого проекта. Важной составляющей данного процесса является критическое оценивание успешности (либо неуспешности) использования собственных авторских (либо адаптированных) технологий проектирования, качественный рефлексивный анализ имеющегося у субъекта опыта, необходимых компетенций проектной деятельности. Успешность проекта также определяется мотивированностью всех участников проектной деятельности на неформальное отношение к выполнению миссии проекта и качественной реализации его целей и задач. Данный ресурсный компонент определяет общественную направленность проекта, его значимость в решении многоаспектных проблем, актуальных для индивидов и групп в различных социальных средах.

Социально-педагогические проекты, разрабатываемые студентами, определяются содержанием и спецификой учебных дисциплин, например, «Практикум по социально-педагогическому проектированию», «Деятельность педагога-психолога по проектированию социально значимых мероприятий», реализуемых в рамках основных профессиональных образовательных программ (ОПОП) по направлениям подготовки (специальностям) 44.05.01 Педагогика и психология девиантного поведения (направленность подготовки

Психолого-педагогическая профилактика девиантного поведения); 44.03.02 Психолого-педагогическое образование (направленность подготовки Психология и социальная педагогика); 44.04.02 Психолого-педагогическое образование (направленность подготовки Психология и педагогика инклюзивного образования).

В Гуманитарно-педагогической академии при освоении всех уровней образования (бакалавриат, специалитет, магистратура) в укрупненной группе направлений подготовки и специальностей «Образование и педагогические науки» в целостном образовательном процессе обучающиеся осваивают универсальные и общепрофессиональные компетенции в ходе реализации:

– проектов, ориентированных на освоение процессных профессиональных функций (профессиональной социально-педагогической деятельности): просвещение, информирование, консультирование, помощь, защиту, сопровождение, профилактику, реабилитацию;

– проектов, ориентированных на личностное развитие самих субъектов проектной деятельности и содержательно связанных с оптимизацией ее организационно-методических аспектов, позволяющих оптимизировать качество подготовки обучающихся в вузе в целом.

Реализация технологии проектной деятельности в процессе освоения содержания учебных дисциплин осуществляется, как правило, в форме «мозговых штурмов», дискуссий и дебатов по теме (актуальной проблеме) дисциплины в соответствии с «Матрицей эвристических вопросов» (Кто? Что? Где? Когда? Как? Чем? Зачем?) и направленных на планирование, координацию, контроль деятельности, обеспечение ресурсами, мотивацию, посредничество.

В ходе реализации социально-педагогических проектов особое значение приобретают практики волонтерства и добровольчества, тьюторства, что оказывает позитивное влияние на развитие у участников организаторских, рефлексивно-аналитических, коммуникативных компетенций и проявляется в развитии социальной инициативности и социальной ответственности, качеств гражданского самосознания, характеристик профессиональной компетентности и др.

Важными социально-педагогическими условиями успешности проектной деятельности в образовательном процессе являются:

– постепенное расширение видов и форм проектов, осуществляемых как в групповом (коллективном), так и в персональном формате, и позволяющих методом социальных проб осуществлять самостоятельный выбор своей роли в проекте (от участника до руководителя), самореализовываться в общественно полезной деятельности через взаимодействие и сотрудничество;

– создание комфортной и психологически безопасной (для всех ее участников) креативной проектной среды, функционирующей на принципах самоуправления и саморегуляции, что позволяет оптимизировать взаимодействия участников при разработке и реализации проектов.

Результативность социально-педагогического проектирования в образовательном процессе обеспечивается квалифицированным педагогическим сопровождением, созданием необходимых и достаточных условий для принятия студентом оптимальных решений в ситуациях жизненного выбора. Сопровождение проектной деятельности включает:

– осуществление социально-педагогической диагностики (субъектов, объекта и предмета проектной деятельности);

– организацию сессий консультирования, индивидуальной помощи участникам проектной деятельности в течение всего проекта (на подготовительном этапе, в ходе его реализации, на завершающей стадии – этапе оценки и рефлексии проекта);

– разработку информационного сопровождения, включающего методические рекомендации, инструкции, руководства, памятки, инструктажи по организации самостоятельной работы студентов как реальных (и потенциальных) участников проектной деятельности;

– проведение интерактивных тренинговых и практических занятий по развитию про-

ектных умений, творческих качеств (умение работать в коллективе, руководство и лидерство и др.).

В заключение отметим: проектная организация учебного процесса обеспечивает интегрирацию инновационных образовательных технологий, позволяет сделать процесс обучения более интерактивным и эффективным, помогает обучающимся самостоятельно определять важную для себя цель, искать и коллективно реализовать пути ее достижения. Учебный процесс для студентов становится личностно значимым, увлекательным, творчески более насыщенным и качественно результативным.

АННОТАЦИЯ

В статье актуализируются вопросы, связанные содержательными и организационно-методическими аспектами использования проектирования и проектных технологий в образовательном процессе вуза, обосновывается их инновационная ресурсность в обеспечении качества обучения студентов в образовательной организации системы высшего профессионального педагогического образования. В статье рассматриваются ресурсные компоненты проектирования, социально-педагогические условия успешности реализации проектных технологий в образовательном процессе, требования к педагогическому сопровождению проектной деятельности обучающихся.

Ключевые слова: профессиональное образование, качество образования в вузе, инновации в образовании, проектная деятельность, проектные технологии.

SUMMARY

The article actualizes issues related to the content and organizational and methodological aspects of using design and design technologies in the educational process of the university, substantiates their innovative resource in ensuring the quality of student learning in the educational organization of the system of higher professional pedagogical education. The article discusses the resource components of the project, social and pedagogical conditions for the success of the implementation of project technologies in the educational process, the requirements for the pedagogical support of project activities of students.

Key words: vocational education, the quality of education at the university, innovations in education, project activities, design technologies.

ЛИТЕРАТУРА

1. Зеер Э. Ф., Лебедева Е. В., Зиннатова М. В. Методологические основания реализации процессного и проектного подходов в профессиональном образовании // Образование и наука. – 2016. – № 7 (136). – С. 40–56.

2. Гарашкина Н. В. Социально-педагогический подход к проблеме формирования социальной инициативности молодежи в проектной деятельности // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. – 2015. – № 9 (149). – С. 80–89.

3. Гребенщикова В. Ю., Историк Л. К. Проектная деятельность в контексте личностно-ориентированного подхода // Человек и образование. – 2005. – № 3. – С. 64–66.

4. Насырова Э. Ф. Модульно-рейтинговая и проектная технологии обучения студентов с учетом личностно-деятельностного подхода // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. – 2009. – № 2. – С. 127–134.

5. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования: учеб. пособие для студентов пед. вузов и системы повышения квалификации пед. кадров / под ред. Е. С. Полат. – М.: Академия, 2003. – 272 с.

В. А. Корытков

УДК 335.23(4)(73)

ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ПОДГОТОВКА ВОЕННОСЛУЖАЩИХ ВООРУЖЕННЫХ СИЛ США, ВЕЛИКОБРИТАНИИ И ГЕРМАНИИ В УЧЕБНЫХ ПОДРАЗДЕЛЕНИЯХ

Рассмотрение процесса подготовки военнослужащих вооруженных сил государств-членов НАТО к профессиональной деятельности обусловлено тем обстоятельством, что комплектование вооруженных сил этих стран осуществляется на контрактной основе, что представляет особый интерес в условиях завершения перехода Вооруженных сил Российской Федерации на профессиональную основу.

Исследование опыта профессиональной подготовки военнослужащих этих государств позволит вскрыть положительный опыт и негативные явления данного процесса и учесть их в прогнозировании дальнейшего совершенствования военно-профессиональной подготовки военнослужащих российской армии.

Профессиональная подготовка военнослужащих вооруженных сил США, Великобритании и Германии осуществляется на протяжении всего периода прохождения ими военной службы. Особое место в ней занимает отбор на службу и подготовка в учебных подразделениях.

Командование вооруженными силами Великобритании уделяет пристальное внимание качественному отбору кандидатов на контрактную службу. В этих целях создано 39 центров набора рекрутов, оборудованных по последнему слову технического прогресса [7, с. 20–27]. Конкурсный отбор включает медицинское освидетельствование, проверку на судимость и профпригодность и завершается проведением собеседования.

Военно-профессиональная подготовка в войсках проводится в три этапа. На первом этапе ставится задача осуществить подготовку военнослужащих до уровня, обеспечивающего готовность военнослужащих выполнить боевую задачу в любом месте планеты как самостоятельно, так и в составе сил коалиции. Второй этап подразумевает службу в стране как на самом континенте, так и в море. На третьем этапе проводится боевая подготовка военнослужащих на полигонах, цель которой – поднять боеготовность на ступень подготовки, соразмерную программе первого этапа.

Важной особенностью военно-профессиональной подготовки военнослужащих является активное использование тренажеров, что позволяет выработать навыки и умения обращения с вооружением и военной техникой без полевых выходов и применения боевых вооружения и военной техники.

Особенностью военно-профессиональной подготовки также является наличие компьютерно-полигонных военных игр. Компьютер руководителя занятий позволяет наносить на электронные карты местности огневые удары артиллерии, минирование и другие элементы обстановки боя.

Для проведения компьютерно-полигонных военных игр применяются тактические полигоны специального назначения, на которых проводится обучение подразделений и проверка их степени готовности. Эти полигоны оборудованы макетами населенных пунктов, пересеченной местностью, водными рубежами. Созданы условия для проведения занятий в ночных условиях. Периметр полигона окружен мощными антеннами.

Проводимые занятия максимально приближены к реальной обстановке боя. Имитируются взрывы разных типов снарядов, мин и гранат, на мониторах отражается информация о поражении техники и военнослужащих, оказавшихся в зоне поражения, определяется степень поражения. На период занятий личному составу выдаются цифровой приемник с виброрежимом, мини-монитор, малогабаритная радиостанция и GPS-навигатор. Это оборудование позволяет руководителю заня-

тий осуществлять контроль за каждым военнослужащим.

Результаты каждого учения сохраняются в памяти компьютера и впоследствии используются для проведения анализа, показа ошибок и сильных сторон подготовки. По оценке английских военных специалистов, эффективность реальной подготовки, интегрированной с использованием двусторонних компьютерных учений, дает достаточно хорошие результаты [7, с. 20–27].

Части сухопутных войск, использование которых планируется в боевых действиях, в обязательном порядке должны пройти подготовку на специализированных полигонах. Несколько таких полигонов находятся в регионах, отличающихся своими климатическими условиями (Бруней, Канада, Кения).

В целом организация военно-профессиональной подготовки военнослужащих Великобритании вполне обеспечивает их профессиональную адаптацию к условиям жизни и деятельности вооруженных сил и высокую степень военно-профессиональной подготовленности.

В США в интересах качественного отбора на военную службу новобранцев создана система вербовки на конкурсной основе, обеспечивающая проведение качественного отбора кандидатов на службу в армии. Следует отметить, что при отборе предпочтение отдается тем кандидатам, которые имеют родственные военным гражданские специальности. В интересах принятия объективного решения об использовании кандидатов на той или иной специальности с поступающими на службу проводятся медицинские обследования и организуются квалификационные испытания. Для проведения профессионального отбора используются тестовые материалы, позволяющие всесторонне изучить претендентов и уточнить профессиональное предназначение. В каждом виде вооруженных сил существуют научно-исследовательские структуры, занимающиеся разработкой и совершенствованием методического обеспечения профессионального отбора, оценкой его эффективности [3].

Каждый вид вооруженных сил имеет свои учебные подразделения, где добровольцы проходят начальную военную подготовку и подготовку по специальности [1].

В 2010 г. командование армии США впервые за последние тридцать лет пересмотрело базовый курс профессиональной подготовки для солдат [11]. Согласно новой программе боевой подготовки профессиональная подготовка новобранцев проводится в два этапа общей продолжительностью восемь недель.

На первом этапе занятия проводятся по программам начальной военной подготовки в составе учебного подразделения. Причем на первом этапе курс занятий является общим для всех независимо от избранного кандидатами направления службы. В содержание подготовки новобранцев включено проведение занятий по физической подготовке, приобретению необходимых знаний, навыков и умений для грамотного действия в бою, занятия по строевой подготовке, оружию массового поражения, изучению правил ношения военной формы одежды, основам военного законодательства, воинскому этикету и воинской дисциплины.

Главное внимание на втором этапе обращается на проведение огневой подготовки. Новобранцы изучают правила обращения с оружием, материальную часть техники и оружия, теорию стрельбы. Значительное место отводится приобретению навыков по оказанию первой медицинской помощи, по тактике ведения боя. Обучение заканчивается выполнением двух зачетных боевых стрельб из винтовки в ночных и дневных условиях, а также тактическим занятием в поле с выполнением элементов стрельбы.

Завершается обучение сдачей зачетов. Полевая выучка новобранцев проверяется на полигоне. На полосе местности протяженностью 3200–3500 м новобранцам следует:

– преодолеть препятствия и заграждения;

– огнем из штатного оружия поразить цель № 1 «снайпер противника»;

– совершить тактический маневр, сблизиться с условным противником и ручной гранатой уничтожить пулеметный расчет – цель № 2;

– оказать раненому военнослужащему первую медицинскую помощь;

– разобрать и собрать оружие;

– в конце полосы одиночным и автоматическим огнем из окопа поразить цели в широком спектре обстрела на дистанции от 25 до 250 м [10].

Военнослужащие, которые успешно сдали зачеты и зарекомендовали себя положительно, направляются на курсы повышения одиночной подготовки в учебные центры в военные училища, на учебные курсы в воинских частях регулярной армии.

Курс обучения (в сухопутных войсках 7 недель, в военно-воздушных силах 6 недель, в военно-морских силах 7 недель [1]) содержит комплекс теоретических и практических занятий, которые нужны для выполнения своих функциональных обязанностей войсках.

Для военнослужащих, служба которых будет проходить в пехоте или в танковых экипажах, главным является углубление знаний и навыков по огневой, тактической подготовке и вождению. Последняя неделя посвящена проведению полевых занятий в составе экипажа БМП или танка, отделения в условиях, приближенных к условиям современного боя. В завершении военнослужащие сдают зачеты и участвуют в суточных тактических учениях. После этого военнослужащие направляются в войска.

В частях и подразделениях вооруженных сил Германии профессиональная подготовка состоит из воспитания и боевой подготовки. Ее задача заключается в развитии у военнослужащих духовных и физических сил, привитии им навыков, обеспечивающих качественное решение задач военной службы, формировании выдержки в тяжелых условиях современного боя.

При проведении отбора на службу в армию учитываются знания, навыки и опыт, который приобрели военнослужащие в период гражданской жизни. Это, во-первых, дает возможность значительно сэкономить средства и время на военную подготовку. Во-вторых, повышает заинтересованность военнослужащего в выборе военной специальности родственной гражданской, способствует проявлению самостоятельности и инициативы.

Военная служба начинается с общей подготовки военнослужащих, которая продолжается до полугода. При этом рядовой состав получает также специальную подготовку, соответствующую его функциональным обязанностям по предназначению. После этого военнослужащие привлекаются к прохождению совместной военной подготовки в первичных подразделениях. При подготовке офицеров и младших командиров предусмотрены также меры по развитию у них необходимых командных качеств.

Оснащенность войск сложной военной техникой и оружием, специализация войск требуют всесторонней глубокой профессиональной подготовки военных специалистов и командиров. В этих целях в войсках используются многочисленные тренажеры, макеты, полосы препятствий со звуковыми и световыми эффектами, динамика мишеней способствует максимальному приближению боевой учебы к реалиям современного боя. Приобретение необходимых навыков в стрельбе осуществляется на специальном тренажере с применением макетов винтовок, пистолетов, пулеметов и гранатометов. Прицеливание осуществляется по лазерному лучу, наводимому на экран, куда выводится имитация местности. Все данные выводятся на компьютеры, за которыми сидят инструкторы. После сдачи нормативов на тренажерах военнослужащие допускаются к боевым стрельбам [8].

Вместе с тем, несмотря на широкое применение в войсках новейших технических средств, военная доктрина ФРГ обращает внимание на то, что «…это не должно вести к снижению физических нагрузок. Армия должна требовательно воспитывать солдат в обстановке, приближенной к боевой обстановке, со всеми ее физическими и психологическими нагрузками, свойственными условиям войны» [2].

Составной частью профессиональной подготовки военнослужащих вооруженных сил основных государств-членов НАТО военное руководство считает морально-психологическую подготовку личного состава и рассматривает эту проблему как одну из приоритет-

ных в сфере обеспечения национальной безопасности.

Как показывает практика, положительно влияют на морально-психологическое состояние военнослужащих государств-членов НАТО такие факторы, как «высокий уровень личной профессиональной подготовки и постоянное стремление к его совершенствованию» [5], высокая психологическая готовность к началу боевых действий. В вооруженных силах этих государств ученые-психологи разрабатывают различные формы и методы всесторонней подготовки военнослужащих к войне и организации их морально-психологической подготовки в процессе всех видов занятий, вырабатывают рекомендации по совершенствованию боевой подготовки и пр.

В систему военно-профессионального обучения офицеров входит их подготовка к работе с военнослужащими, в том числе по морально-психологической подготовке личного состава. Например, в военных учебных заведениях США значительное время выделяется на изучение гуманитарных дисциплин. Если объем военных дисциплин составляет 15 % общего количества учебных часов, то на гуманитарные дисциплины в военных колледжах отводится до 50% учебного времени на первом курсе, до 30 % – на втором, до 60 % – на третьем и до 70 % – на четвертом [6]. Здесь изучаются такие предметы, как общая психология, основы военного руководства, методика обучения, социология и проблемы управления личным составом.

Организация работы по морально-психологической подготовке осуществляется командирами и специальными инструкторами. В основе подготовки военнослужащих лежат принципы обязательного обучения военнослужащих в обстановке, максимально приближенной к боевой обстановке, систематических тренировок в условиях возрастающих психологических нагрузок, дифференцированного подхода к каждому военнослужащему с учетом его военной специальности, географических и климатических условий вероятных боевых действий.

Командиры и специальные инструкторы для психологической подготовки используют специально для этого оборудованные полигоны, центры и учебные поля, специализированные классы и тренажеры, имитирующие обстановку реального боя: взрывы снарядов, свист пуль, проволочные и минные заграждения, крики и стоны раненых, тошнотворный запах, муляжи трупов людей и животных, горящие объекты и техника.

С целью выработки у военнослужащих нервно-психической устойчивости взводные и ротные учения обычно завершаются на специально оборудованных полигонах, где военнослужащие атакуют позиции условного противника под реальным пулеметным и оружейным огнем с риском для жизни. Укрываясь от пуль в бетонированных желобах, обучаемые движутся ползком вперед, выбирая наиболее безопасные маршруты, наблюдая за полем боя и ведя стрельбу из личного оружия. Цель такой подготовки, по утверждению американского военного специалиста Ригга, «приучить солдат к дьявольской атмосфере огня и смерти, добиваться того, чтобы они чувствовали себя среди огня, дыма и смятения как в обычной обстановке и сражались» [9].

В вооруженных силах Германии психологическая подготовка считается обязательной для военнослужащих всех родов войск. В Гамбурге, Альтенштадте и других городах созданы учебные центры по воспитанию у личного состава определенных морально-психологических качеств путем суровых методов обучения. Практикуются частые тревоги, марш-броски на 30 км, действия отдельных солдат и подразделений ночью в плохую погоду, военнослужащие учатся преодолевать голод, одиночество, отрабатывают умение сохранять неподвижность в течение длительного времени.

В целях психологической закалки военнослужащих США и Великобритании используется широкий спектр тренировочных средств и программ. В этом плане особого рассмотрения заслуживает опыт армии США. В 2004–2006 гг. в армии США велась разработка всеармейской программы, способной заполнить пробелы в специальной психологической подготовке военнослужащих. В 2006 г. в Форте Брегг начал работу первый армей-

ский Центр повышения эффективности, в 2010 г. этот центр стал частью всеармейской программы комплексной подготовки солдат (Comprehensive Soldier Fitness – CSF), направленный на укрепление состояния здоровья военнослужащих и показателей эффективности их служебной деятельности. В 2010 г, когда стало очевидным, что невозможно повышать эффективность служебной деятельности военнослужащих и их устойчивости к явлениям боевого и служебного стресса без решения их домашних и семейных проблем, в программу подготовки были включены члены семей военнослужащих. В связи с этим обстоятельством Программа получила название «Комплексная подготовка солдата и членов семьи» (Comprehensive & Family Fitness (CSF2) [14].

Для реализации программы было открыто 12 центров подготовки. В систему подготовки CSF2 включены более 1 млн человек (военнослужащие, резервисты, национальная гвардия, вспомогательные службы, гражданский персонал, члены семей военнослужащих) [4]. Руководящим документом по программе является постановление Army Regulation 350–53 [12]. Программа CSF2 осуществляется в пяти измерениях:

1. Физическое измерение.
2. Эмоциональное измерение.
3. Социальное измерение.
4. Духовное измерение.
5. Семейное измерение.

Целью программы является формирование таких вооруженных сил, которые состоят из физически здоровых и психологически сильных солдат и гражданского персонала, которых поддерживают члены их семей, чья профессиональная пригодность, высокая адаптивность и устойчивость к явлениям боевого и служебного стресса позволяет им процветать в военной и гражданской сфере и удовлетворить широкий спектр оперативных требований Армии США [12]. Исходя из цели, задачей программы является обеспечение военнослужащих навыками и умениями для формирования эффективных механизмов защиты от воздействия неблагоприятных и травмирующих психологических факторов, чтобы участие в боевых действиях и неблагоприятные факторы несения повседневной службы приводили к меньшему количеству стресс-зависимых психических расстройств. Здесь нужно уточнить, что модель программы CSF2 предусматривает выход за пределы исключительно профессиональной жизни, предполагая целостную программу личностного роста и развития, где профилактика стресса является лишь одним из элементов системы подготовки [13].

Курс комплексной психологической подготовки проводится на всех основных уровнях системы военной подготовки: базовой боевой подготовки, командирских и командных курсах, сержантских курсах, курсах подготовки офицеров резерва, при подготовке кандидатов в офицеры.

Курсы CSF2 проводятся в системе профессионального военного образования Армии США.

Новички в армии или кадеты в военных академиях получают детальные инструкции и тренинги по развитию прикладных физических и психических навыков для повышения эффективности в службе, обучения и действия в современном бою. Младшие командиры проходят специальные тренинги в учебных центрах программы CSF2. Для высшего армейского командования разработаны краткие четырех-, восьми- и шестнадцатичасовые тренинги для улучшения показателей их служебной деятельности. В соответствии с Программой дважды в год проводятся оценки психического и физического состояния военнослужащих с использованием инструмента глобальной оценки GAT2.0 в пяти основных измерениях, факторов умственной и физической работоспособности (сон, физическая активность, питание) и мотивирующей условной оценки биологического возраста по показателям физической подготовки и физиологических функциональных проб. Мониторинг состояния сопровождает военнослужащего с момента отбора на военную службу и до выхода на пенсию.

Таким образом, с помощью программы GAT2.0 отслеживается уровень психологической и физической боеспособности армии,

каждого подразделения и степень профессиональной пригодности каждого военнослужащего и гражданского специалиста.

Физический компонент подготовки оценивается дважды в год по результатам армейского теста физической подготовки, который состоит из трех элементов: бег на две мили, приседания и отжимания. Минимальный проходной балл составляет 180 пунктов (60 пунктов по каждому тесту). Дополнительно к тесту физической подготовки оценивается процент содержания жировой ткани в организме, уровень артериального давления, концентрация в крови липидов и глюкозы, максимального потребления кислорода. Совокупность результатов используется для оценки уровня физической подготовки и выдаче рекомендаций по тренировкам и питанию. Тренинги и занятия по программе CSF2 приводят к уменьшению выраженности у военнослужащих острых дезадаптивных реакций боевого стресса и отдельных последствий в виде посттравматического стрессового расстройства [4].

Таким образом, в вооруженных силах США, Великобритании и ФРГ накоплен значительный положительный опыт по профессиональной подготовке военнослужащих. Реализуя разные по содержанию программы подготовки в этих странах, общим для них являются сроки подготовки – начальная подготовка длится один месяц, подготовка по специальности – от одного до трех месяцев. Обязательно используются тренажеры и компьютерные программы обучения для быстрого и качественного получения профессионального образования. Значительное место военно-политическое руководство этих стран отводит морально-психологической подготовке, воспитанию морального духа, его закалке, обучению управлению своими эмоциями в любой обстановке. При этом в практике военно-профессиональной и морально-психологической подготовке есть как общие принципы и механизмы реализации, так и специфические для каждой страны особенности их претворения в жизнь.

Данный опыт следует учитывать при планировании и проведении работы по профессиональной подготовке военнослужащих Вооруженных сил Российской Федерации с учетом особенностей нашего государства.

Рассмотрение состояния работы по профессиональной подготовке военнослужащих Российской Федерации и положительного опыта этой работы в ведущих странах-членах НАТО позволит выработать основные направления работы по совершенствованию процесса профессионализации военнослужащих Вооруженных сил Российской Федерации на современном этапе их развития.

АННОТАЦИЯ

В статье рассматривается процесс профессиональной подготовки военнослужащих вооруженных сил основных государств-членов НАТО – США, Великобритании и ФРГ, проанализирована система профессионального отбора новобранцев на военную службу по контракту. Раскрыто основное содержание профессиональной подготовки военнослужащих – общевоенной, военно-специальной, тактико-специальной, гуманитарной. Центральное место в статье отводится анализу педагогических технологий, среди которых важную роль играют тактико-специальные учения на местности в обстановке приближенной к боевой, использование информационных технологий, электронных систем, аудио- и видеооборудования, имитационных тренажеров.

Ключевые слова: военнослужащие; профессиональная подготовка; морально-психологическая подготовка; профессиональная адаптация.

SUMMARY

The article discusses the military personnel professional education process of the main NATO member states – the United States, Britain and Germany, the system of professional selection of recruits for enlistment by contract. The main content of the actual training of military personnel – general-military, military-special, tactical-special, humanitarian is discovered. The central place in the article is devoted to the analysis of pedagogical technologies, among which an important role is played by tactical and special exercises on the ground in an environment close to combat, the use of information technologies,

electronic systems, audio and video equipment, and simulators.

Key words: military personnel; professional training; moral and psychological training; professional adaptation.

ЛИТЕРАТУРА

1. Баранов В. Комплектование вооруженных сил США личным составом, его военная и специальная подготовка [Электронный ресурс]. – URL: http://war1960.ru/vs/complectvcusa.shtml (дата обращения: 20.12.2018).

2. Военная доктрина Германии [Электронный ресурс]. – URL: http://mognovse.ru/sbh-voennaya-doktrina-germanii.html (дата обращения: 20.12.2018).

3. Давыдов Н.А. Поляков С. П. Сравнительный анализ опыта подготовки молодежи к военной службе в России и США // Юридическая психология. – 2012. – № 3. – С. 16–20.

4. Демкин А. Общеармейская программа Комплексная подготовка солдат и членов семьи Comprehensive & Family Fitness (CSF2) [Электронный ресурс]. – URL: http://enures.dacha-dom.ru/boevoi-stress-csf2.shtml (дата обращения: 20.12.2018).

5. Зеленков М. Морально-психологическая подготовка войск в армиях зарубежных стран // Зарубежное военное обозрение. – 2000. – № 11. – С. 5–11.

6. Кудрявцев Ю. Подготовка командных кадров к воспитательной деятельности в вузах США, Германии, Великобритании // Зарубежное военное обозрение. – 2001. – № 5. – С. 10–14.

7. Мосов С. Профессиональная армия Великобритании: приоритеты и особенности // Атташе. Военная дипломатия. – 2007. – № 4. – С. 20–27.

8. Норштейн М. Бундесвер – армия профессионалов // «Partner». – 2012. – № 8 (179).

9. Психологическая подготовка солдат империалистических армий к войне // Зарубежное военное обозрение. – 2014. – 15 февраля.

10. Содержание боевой подготовки сухопутных войск армии США [Электронный ресурс]. – URL: http://www.warstar.info/page2.1.htm (дата обращения: 20.12.2018).

11. Сычев В. Штыки шестого поколения, Армия США меняет программу обучения солдат рукопашному бою [Электронный ресурс]. – URL: https://lenta.ru/articles/2010/03/23/bayonet/ (дата обращения: 20.12.2018)

12. Comprehensive Soldier and Family Fitness. Army Regulation 350 – 53. Headquarters, Department of the Army. Washington, DC – 2014.

13. Cornum Rh. et al. Comprehensive Soldier Fitness // American Psychologist. – 2011. – Vol. 66. – No. 1. – Pp. 4–9.

14. Hammermeister J., Pickering M. Military Application of Performance Psychology Methods and Techniques: an Overview of Practice and Research / The Journal of Performance Psychology. – 2011. – Iss. 3. – URL: https://www.nu.edu/wp-content/uploads/2019/01/The-Journal-of-Performance-Psychology-Issue-Three.pdf (accessed: 20.12.2018).

И. А. Носков, Е. А. Кирина

УДК: 378.016

АКТУАЛЬНЫЕ АСПЕКТЫ ГОТОВНОСТИ БУДУЩИХ ВОЕННЫХ ЛЕТЧИКОВ К ПРОФЕССИОНАЛЬНО ОРИЕНТИРОВАННОМУ ВЗАИМОДЕЙСТВИЮ НА ИНОСТРАННОМ ЯЗЫКЕ

Включенность российских вузов в реализацию Болонской конвенции актуализирует потребность овладения обучающимися иностранными языками и в то же время генери-

рует инновационные подходы, модернизирующие «не только основные звенья образовательной системы (цели, содержание, формы и методы обучения, средства контроля), но и способы взаимодействия обучающих и обучающихся в рамках информационно-образовательной и социокультурной среды» [11, с. 53].

Кардинальное изменение военной доктрины Российской Федерации в условиях нарастающей международной и межгосударственной напряженности повышают уровень требований к профессиональным и коммуникативным компетенциям курсантов военных вузов. Новые организационные и технические возможности Российской армии, проявляющиеся в динамизме процессов обновления вооружения и техники, внедрения новейших информационных технологий, совершенствования форм и методов ведения боевых действий, порождают потребность смены парадигмы подготовки будущего офицера. Адекватная современным процессам модернизации Российской армии парадигма обучения курсантов основывается на представлении, что иностранный язык является не только средством познания, общения, получения и накопления информации, но и позволяет формировать готовность и способность будущих офицеров вести профессиональную коммуникацию с представителями других культур и в другой языковой среде.

В рамках данного подхода способность специалистов свободно общаться на иностранном языке становится ведущим компонентом структуры профессиональной подготовки военных курсантов. Это подразумевает практическое владение иностранным языком, умение взаимодействовать в иноязычной среде, осуществлять иноязычное устное общение и устанавливать контакт для получения и передачи определенной информации при решении профессиональных задач. Все это обусловливает необходимость военных вузов к профессионально ориентированному взаимодействию на иностранном языке.

Одним из важных показателей эффективности подготовки в военном вузе может выступать личное понимание курсантами собственной готовности к профессиональному взаимодействию на иностранном языке. Какими бы потенциальными возможностями для будущей профессиональной деятельности не располагал курсант, реализованы они могут быть только при условии, что будущий военный летчик осознает их и уверен в собственной готовности их реализовывать.

Целевая установка на исследование феномена готовности курсантов военного вуза к профессионально-ориентированному взаимодействию на иностранном языке, с одной стороны, ориентирована на разрешение противоречия между возросшей потребностью общества и государства в офицерах, способных осуществлять межкультурную коммуникацию в условиях глобализации, и сложившейся практикой лингвистического обучения курсантов. С другой стороны, необходимо провести системный анализ научных работ, трактующих понятие «готовность» и сформулировать определение понятия «готовность будущих военных летчиков к профессионально-ориентированному взаимодействию на иностранном языке», выявить и описать основные компоненты готовности. Для решения задачи выявления и отбора эффективных способов и средств развития иноязычной межкультурной компетенции будущих офицеров предпринята попытка исследовать факторы, компоненты и педагогические условия, целенаправленно влияющие на эффективность этого процесса.

Готовность курсантов летного вуза к профессионально-ориентированному взаимодействию на иностранном языке предполагает формирование широкого спектра компетенций, определяемых государственными образовательными стандартами и квалификационными требованиями к должностям офицерского состава.

На начальном этапе анализа попытаемся раскрыть ключевые понятия данной исследовательской работы.

Под «общением» понимается сложный процесс взаимодействия между людьми, обмена информацией, а также восприятия и понимания партнерами друг друга. Философские словари определяют значение слова комму-

никация как «тип взаимодействия между людьми, предполагающий информационный обмен» [14]. Пытаясь раскрыть взаимосвязи и обусловленность понятий «общение» и «взаимодействие», О. Ю. Ефремов подчеркивает, что «в процессе достижения целей общественных отношений участники деятельности вступают во взаимодействие друг с другом» [3, с. 32]. При данном подходе взаимодействие субъектов предполагает наличие атрибутов целеполагания, в то время как общение выступает средством, организующим личностное пространство человека, обеспечивающим взаимообмен необходимой информацией, стимулирующим эмоции, чувства, мотивы и образцы действия, на основе которых устанавливаются и развиваются взаимоотношения субъектов. В последнее время в российской педагогической науке активнее стали исследоваться игровые формы взаимодействия в образовательной, в том числе и в виртуальной, среде [9, с. 94–95].

Таким образом, профессионально ориентированное взаимодействие военных летчиков на иностранном языке можно считать синонимом совместного профессионально ориентированного сотрудничества или коммуникации в сфере военной авиации на иностранном языке.

Значение готовности военных летчиков к профессионально ориентированному взаимодействию оценивается достаточно высоко. Коммуникативное взаимодействие военного летчика и специалиста – организатора воздушного движение предусматривает обмен информацией, организацию совместных действий, а также установление взаимопонимания. Коммуникативное взаимодействие между военным летчиком воздушного судна и специалистом-организатором воздушного движения во время полета можно считать совместной деятельностью, в процессе которой экипаж и оператор воздушного движения обмениваются точной и недвусмысленной информацией, решают операторские задачи и обеспечивают позитивную обратную связь в процессе профессионального речевого общения для обеспечения безопасности полетов. Сложность данного процесса определяется тем, что на международном уровне военные летчики должны осуществлять взаимодействие на иностранном языке. Для этого необходимо ощущение готовности, т.е. уверенность в своих знаниях и возможностях. Готовность – необходимое условие успешной профессиональной деятельности.

Формирование готовности в рамках какой-либо профессиональной деятельности рассматривалась многими авторами как процесс, имеющий определенные особенности и закономерности. Так А. З. Ибатова трактует «готовность» как «интегративное личностное образование, которое включает в себя знания и умения, положительную мотивацию, необходимые для успешного осуществления определенного вида профессиональной деятельности» [4, с. 43]. И. В. Кадина определяет профессиональную готовность как «сложное психолого-педагогическое явление, включающее взаимосвязанные психологические особенности и нравственные качества личности, социально-ценностные мотивы выбора профессии, способы поведения, специальные профессиональные знания, умения и навыки» [5, с. 12]. В структуре готовности специалиста к практической деятельности она выделяет следующие виды готовности: мотивационную, теоретическую, практическую, оценочную. Отдельным блоком выделяется информационный компонент профессиональной готовности, характеризующийся умениями и навыками работы с современными информационными источниками.

Важным аспектом теоретического осмысления феномена «готовности» является выявление взаимосвязей и зависимостей между «готовностью» и «компетентностью». По мнению С. В. Волковой, признаками коммуникативной готовности выступают коммуникативная компетентность наряду с общительностью, активностью индивида, осознающего цели, условия и способы действия, а также прогнозирующего результаты [2, с. 69]. П. И. Образцов дифференцирует значения понятий «готовность» и «компетентность», отмечая, что коммуникативная компетентность выступает

лишь частью профессиональной готовности [12, с. 301].

Готовность к профессионально ориентированному взаимодействию представляется нам сложной динамической системой, предполагающей определенный уровень личностного развития субъектов взаимодействия. Структура же готовности будущих военных летчиков к профессионально ориентированному взаимодействию на иностранном языке может состоять из следующих компонентов: мотивационно-ценностного, когнитивного, деятельностного и эмоционально-волевого.

Мотивационно-ценностный компонент направленности личности будущего офицера отражает мотивы и ценностные установки. Важным аспектом формирования позитивной мотивации личности является ценностное отношение к получаемой и передаваемой информации.

Когнитивный компонент характеризует уровень знаний курсантами форм и видов коммуникаций, используемых в профессиональной военной деятельности.

Деятельностный компонент взаимодействия отражает уровень сформированности умений и навыков военной коммуникативной деятельности.

Для эмоционально-волевого компонента важны положительные эмоции в процессе взаимодействия, способность осуществлять взаимодействие в стрессовых и экстремальных условиях, а также проявлять позитивные личностные качества, необходимые для эффективного военного взаимодействия, наличие выдержки и настойчивости.

Вполне определенную роль в формировании готовности к взаимодействию в профессиональной сфере играет культурный аспект. Именно в пространстве культуры человек «производит культурные ценности, и как производитель культуры он порождает новые культурные формы или творчески интерпретирует их по-своему» [13, с. 127–128]. Культура в военной сфере имеет свои особенности, которые необходимо учитывать.

В языковой культуре важен уровень владения языковыми, лингвистическими, коммуникативными и риторическими знаниями и умениями, при помощи них реализуется речевая деятельность на нравственно-ценностной основе.

Важным аспектом формирования готовности курсантов военного вуза к профессионально ориентированному общению выступает педагогический контекст. Технология формирования готовности курсантов к профессионально ориентированному взаимодействию представляет собой целую систему психологических, общепедагогических, дидактических процедур взаимодействия педагогов и курсантов, офицеров и курсантов, а также курсантов между собой. Она направлена на реализацию содержания, методов, форм и средств обучения, подходящим целям профессионального образования, будущей военной коммуникативной деятельности. Не менее важно при подготовке учитывать индивидуальные возможности курсантов. В ряду важных педагогических условий, влияющих на эффективность индивидуальной деятельности обучающихся, О. А. Корнилова выделяет положительную мотивацию, четкость постановки познавательных задач, осознание полученного нового знания как личностной ценности [6, с. 96–97]; Г. Е. Козловская подчеркивает значимость использования возможностей академических свобод, не нарушающих права и законные интересы участников образовательных отношений [7, с. 89]; Е. А. Василевская и Е. Б. Никулина, развивая прогностическую модель подготовки специалиста, выделяют в структуре индивидуальной мотивации обучающихся ценности социального статуса, карьерных возможностей и горизонтов развития [1, с. 10].

В рамках педагогического контекста готовности курсантов военного вуза к профессионально ориентированному общению важно создание необходимых условий для профессионально ориентированного обучения и применение соответствующих технологий. Целью профессионально ориентированного обучения является использование языка обучаемыми в конкретных ситуациях профессионального общения. Любой язык для специаль-

ных целей рассматривается как система, сформированная на основе грамматики, морфологии и синтаксиса общеупотребительного языка, которая включает в себя терминологическую лексику. Английский язык, использующийся в различных профессиях, имеет определенный формат и грамматическую структуру. Так и для военных летчиков существует своя терминология, принятая международной организацией ИКАО. Курсантов обучают авиационному английскому, содержащему данную терминологию, а также радиообмену, ведению переговоров в небе.

Для достижения высокого качества в профессионально ориентированном обучении иностранному языку необходимо развивать межпредметную интеграцию на основе выстраивания междисциплинарных связей иностранного языка с другими предметными дисциплинами. Как отмечает Т. Л. Кучеряева, «учебные материалы должны быть ориентированы на последние достижения в той или иной сфере деятельности, своевременно отражать научные открытия, новшества, касающиеся профессиональных интересов обучающихся, давать им возможность для профессионального роста» [8, с. 336]. Мир военной авиации интенсивно развивается, появляется новая техника, вооружение и при разработке актуального, современного материала на иностранном языке необходимо учитывать достижения технического прогресса, чтобы повысить интерес курсантов к проводимым занятиям.

При обучении военных летчиков иностранному языку учитываются требования ИКАО и стандартизированные требования к уровню владения ими профессионально ориентированным английским языком.

На занятиях по английскому языку в военном летном вузе используются учебно-речевые ситуации, несущие стимулирующую и обучающую функции. В ситуациях необходимо использовать актуальные для действительности высказывания, исключить устаревшие выражения. Создаваемые речевые ситуации помогают закрепить лексические единицы и грамматические структуры. Эффективность обучения повышается за счет тщательного отбора текстов, аудио- и видеоматериалов и методически выверенного их применения на занятии.

Системный анализ научных работ по заявленной проблеме позволяет сделать вывод, что для развития иноязычной межкультурной компетенции будущих военных летчиков одним из наиболее эффективных подходов является формирование готовности курсантов военного вуза к взаимодействию в профессиональной сфере на иностранном языке. Рассмотренные нами содержательные аспекты готовности курсантов военных вузов к профессионально ориентированному взаимодействию на иностранном языке имеют достаточно широкий спектр применения и обладают высоким потенциалом для совершенствования языковых коммуникативных компетенций как будущих, так и действующих военных летчиков.

Системное исследование широкого спектра аспектов и компонентов коммуникативной готовности позволяет не только расширить теоретические представления и методические основы профессиональной подготовки будущих военных летчиков, но и корректировать, совершенствовать, повышать качество учебного процесса и подготовки выпускников в целом.

Интерес курсантов к профессионально ориентированному языку повышается, когда содержание и методики лингвистической подготовки профилированы на решение служебно-боевых задач, что позволяет повышать их мотивацию, обосновывать практическую ценность и перспективы использования полученных знаний, ориентировать их на успех в любом виде профессиональной деятельности и карьерного роста.

АННОТАЦИЯ

В статье рассматриваются актуальные аспекты готовности курсантов военного вуза к профессионально ориентированному взаимодействию на иностранном языке. Обосновывается потребность в новой парадигме их подготовки на основе развития способности вести профессиональную коммуникацию в иноязычной среде. На основе системного ана-

лиза выявлены структурные компоненты, содержательные аспекты и описана технология осуществления специальной подготовки курсантов по развитию иноязычной межкультурной компетенции будущих офицеров.

Ключевые слова: готовность, профессионально ориентированное взаимодействие, военные летчики, иностранные языки.

SUMMARY

The article discusses the current aspects of the cadets' readiness of a military institute to professionally oriented interaction in a foreign language. It substantiates the need for a new paradigm of their training based on the development of the ability to conduct professional communication in a foreign language environment. Structural components, substantive aspects were identified on the basis of the system analysis and the technology of the implementation of the cadets' special training was described to improve foreign language intercultural competence of future officers.

Key words*:* readiness, professionally oriented interaction, military pilots, foreign languages.

ЛИТЕРАТУРА

1. Василевская Е. А. Психологическая детерминация самореализации личности педагога // Высшая школа: опыт, проблемы, перспективы. Материалы IX Международной научно-практической конференции в 2-х частях. – 2016. – С. 635–638.

2. Волкова С. В. Коммуникативная готовность и аспекты развития ее у курсантов // Психопедагогика в правоохранительных органах. – Омск: ФГОУ ВО «Омская академия МВД РФ». – 2002. – № 2 (18). – С. 68–70.

3. Ефремов О. Ю. Военная педагогика: учебник для вузов. – СПб.: Питер, 2008. – 56 с.

4. Ибатова А. З. Готовность к профессионально-ориентированному общению как характеристика коммуникативной культуры личности в структуре профессиональной подготовки студентов // Перспективы науки. – Тамбов: Фонд развития науки и культуры. – 2014. – № 12 (63). – С. 43–45.

5. Кадина И. В. Игровые методы обучения в системе профессиональной подготовки специалистов агроинженерного профиля: дис. … канд. пед. наук. – Волгоград, 2008. – 189 с.

6. Корнилова О. А. Повышение эффективности самостоятельной работы студентов в условиях нового образовательного стандарта высшего образования. // Актуальные вопросы реализации в вузе федеральных государственных образовательных стандартов нового поколения. XLII научно-методическая конференция преподавателей, аспирантов и сотрудников. – 2016. – С. 94–101.

7. Козловская Г. Е. Образование как сфера деятельности общества и государства в современной отечественной историографии // Известия Самарского научного центра Российской академии наук. – 2002. – № 54. – С. 86–96.

8. Кучерявая Т. Л. Проблемы профессионально-ориентированного обучения иностранному языку студентов неязыковых специальностей // Теория и практика образования в современном мире: материалы Международной научной конференции (г. Санкт-Петербург, февраль 2012 г.). – СПб.: Реноме, 2012. – С. 336–337.

9. Муродходжаева Н. С Игра в образовательной среде педагогического вуза: теоретико-методологический аспект // European Social Science Journal. – 2014. – № 7–3 (46). – С. 94–99.

10. Никулина Е. Б. Факторы повышения конкурентоспособности выпускников вуза // Сборник научных трудов молодых ученых Московского городского педагогического университета и Бакинского славянского университета. – Московский городской педагогический университет; Бакинский славянский университет. – М., 2010. – С. 72–75.

11. Носков И. А., Соловова Н. В. Инновационные стратегии вуза // Вестник Самарского государственного университета. – 2012. – № 5 (96). – С. 53.

12. Образцов П. И., Агаева А. В. Коммуникативная готовность в системе профессиональной подготовки студентов-юристов // Ученые записки Орловского государственного университета. Серия: гуманитарные и социальные науки. – Орел: ОГУ им. И. С. Тургенева. – 2012. – С. 299–302.

13. Флиер А. Я. Культурология для культурологов: учебное пособие. – М.: Академический Проект; Екатеринбург: Деловая книга, 2002. – 492 с.

14. Филосовфский словарь // В Словаре.ру: он-лайн словарь [Элктронный ресурс]. – URL: http://vslovare.info/slovo/filosofskiij-slovar/kommunikatzija/283461 (дата обращения: 19.12.2018).

Н. В. Корзникова, А. И. Газизова

УДК 374.1

ОРГАНИЗАЦИЯ КОРПОРАТИВНОГО ОБУЧЕНИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ РАБОТНИКОВ В УЧРЕЖДЕНИИ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Развитие бизнеса в современной России предъявляет новые требования к системе образования. В XX веке высшее или среднее профессиональное образование было гарантией успешной трудовой деятельности на долгие годы. Сегодня более востребованным, чем знание академическое, становится так называемое полезное знание (useful knowledge), так как оно нацелено на конечный результат и приносит экономическую выгоду. Это приводит к росту спроса на специалистов, обладающих именно такими, «узкими» знаниями. Огромным преимуществом и фактором успеха в конкурентной борьбе для любой организации, в том числе и образовательной, становятся ее сотрудники, а уровень развития и востребованности определяется компетентностью персонала.

Дополнительное образование – особый вид образования, требующий, в первую очередь, креативных, ярких, высокопрофессиональных педагогов, так как ребенок посещает кружок, секцию или студию по желанию, в соответствии со своими интересами и предпочтениями.

Педагог – ключевая фигура реформирования современного российского образования. Современный педагог, в частности педагог дополнительного образования, должен обладать такими качествами, как коммуникабельность, высокий уровень созидательной активности, проектное мышление и исследовательское восприятие окружающего мира. В меняющемся современном мире главным профессиональным качеством, которое педагог должен постоянно демонстрировать учащимся, становится стремление к постоянному профессиональному и личностному росту.

Для образовательной организации становится все более важным не только повышение квалификации персонала, но и обучение его конкретным знаниям, умениям и навыкам, необходимым для осуществления профессиональной деятельности на конкретном рабочем месте. Подготовка педагога нового типа требует новых форм обучения, одной из которых является корпоративное обучение. «Становление информационного общества неразрывно связано с возрастанием потребности каждого гражданина в постоянном обновлении знаний, повышении квалификации, освоении новых видов деятельности. Эта тенденция обусловила постановку вопроса об изменении парадигмы образования» [3, с. 15].

Цель статьи – раскрыть суть и конкретный механизм организации корпоративного обучения педагогических работников в учреждении дополнительного образования.

Готовность к переменам, мобильность, креативность, способность к нестандартным трудовым действиям, ответственность и самостоятельность в принятии решений – все эти характеристики деятельности успешного профессионала в полной мере относятся и к педагогу. Приобретение этих ценных трудовых качеств невозможно без расширения про-

странства педагогического творчества. Поэтому образование становится одним из важнейших, если не сказать главным, фактором развития и человека, и организации, что приводит к поискам новых направлений и путей, позволяющих человеку стать конкурентоспособным, быть готовым обучаться в течение всей жизни, и не только воспринимать информацию и знания, но и трансформировать их, направлять на благо себя и общества.

Потребности детей и ожидания родителей в возможности и необходимости получения качественного дополнительного образования выдвигают новые требования к компетенциям современного педагога. Этим объясняется актуальность направления совершенствования работы по повышению уровня педагогического мастерства внутри учреждения. Повышение профессионального уровня педагогических работников конкретного образовательного учреждения является важным фактором, обеспечивающим повышение качества образования, помогает педагогу избавиться от устаревших взглядов, делает его более восприимчивым к внешним изменениям, что, в конечном итоге, повышает его конкурентоспособность и работоспособность в образовательной организации в частности и в системе образования в целом.

Под корпоративным обучением понимается получение навыков и умений сотрудниками одной конкретной организации с целью повышения профессиональной компетентности, творческой самореализации в профессиональной деятельности каждого сотрудника в отдельности и, как результат, всей организации в целом [2, с. 24]. Организация корпоративного обучения в образовательной организации преследует две цели. Во-первых, это повышение качества образования в образовательной организации, исходя из потребностей всех участников образовательных отношений, а во-вторых, формирование единой команды, усиление «корпоративного духа». Решение о необходимости корпоративного обучения принимает администрация учреждения, она же определяет участников процесса обучения, его вид и способы проведения. Общепринятыми организационными формами современного образования являются:

– *формальное обучение*, которое происходит в организованной и структурированной среде (школа, вуз, курсы повышения квалификации), завершается проверкой результатов и выдачей диплома или аттестата установленного образца, имеет определенную продолжительность по времени и основывается на государственной учебной программе;

– *неформальное* – это частично планируемое обучение, которое происходит вне формальных условий и может быть проведено в любой форме: индивидуальные занятия с репетитором или тренером, различные курсы, тренинги, короткие программы, которые обычно не сопровождается выдачей документа и чаще всего носят целенаправленный и систематический характер;

– *самообразование* – результат повседневной деятельности сотрудника, которое не является организованным и спланированным, а предполагает образование в течение всей жизни;

– *информальное образование* – это индивидуальная познавательная деятельность, которая сопровождает повседневную жизнь и не обязательно носит целенаправленный характер, реализуется за счет собственной инициативы и активности в культурно-образовательной среде: чтение, посещение учреждений культуры, общение, путешествия, средства массовой информации и т. д., когда человек превращает образовательные потенциалы общества в действенные факторы своего развития, результат повседневной рабочей, семейной и досуговой деятельности [3, с. 60].

Такая трехступенчатая модель современного образования направлена не только на развитие профессиональных качеств. Ведущую роль играет личностный интерес, активная социальная позиция, ответственность за результат, развитие мобильности и коммуникативности, предоставление возможности каждому человеку раскрыть потенциал, талант, реализовать себя. Меняется парадигма образования, вводятся профстандарты, требую-

щие спецобразования и постоянного самосовершенствования в профессиональной деятельности.

Какую бы форму корпоративного обучения ни выбрала организация, очень важно реализовать связь теории и практики – создать условия, в которых сотрудники смогут применить полученные знания, и таким образом доказать их необходимость и эффективность.

С целью создания мобильной системы повышения профессиональной компетентности педагогических работников, с учетом новых тенденций в дополнительном образовании, способной удовлетворить потребности любого педагогического работника в отдельности и учреждения в целом, администрацией ЦТР «Октябрьский» г. Ижевска была разработана программа корпоративного обучения педагогических работников «РОСТ: развитие, обучение, самообразование, творчество». Для реализации данной программы были определены следующие задачи:

– выстраивание индивидуальной траектории профессионального роста педагогов;

– распространение передового педагогического опыта;

– использование современных технологий для повышения квалификации педагогических кадров, в том числе дистанционных;

– развитие службы консультационно-методического сопровождения, виртуального методического кабинета;

– аттестация педагогических кадров;

– активное участие в конкурсах профессионального мастерства.

Основными направлениями реализации программы являются:

1. Организационно-методическое обеспечение системы повышения профессиональной компетентности педагогических работников. Целью данного направления является изучение состояния кадрового потенциала и проблем его развития, изучение информационных запросов, информирование педагогов об образовательных возможностях повышения квалификации.

2. Информационное обеспечение заключается в формировании информационной культуры педагогов, в совершенствовании информационно-компьютерной компетентности педагогических работников, в создании и разработке пособий, в том числе и электронных, дистанционных курсов, в использовании и широком применении компьютерных технологий на учебных занятиях.

3. Организация и экспертиза инновационной деятельности педагогических работников осуществляется через организацию работы творческих групп по апробации инновационных педагогических технологий и предполагает экспертизу результативного педагогического опыта, создание банка педагогических инноваций.

4. Аттестация руководящих и педагогических работников включает в себя оказание консультативной помощи педагогическим работникам при подготовке аттестационных материалов, участие в организации и проведении аттестационных мероприятий, работу аттестационной комиссии учреждения и аналитическую обработку материалов по итогам аттестации.

5. Организация диагностических исследований (мониторинг результативности деятельности педагогических работников) проводится через рейтинг педагогических работников, исследование профессиональной компетентности и удовлетворенности педагогических работников условиями деятельности в учреждении, взаимоотношениями внутри коллектива работников учреждения, в детском коллективе; создание и пополнение банка диагностических методик, статистических и отчетных материалов по итогам диагностических исследований.

6. Стимулирование педагогических работников включает в себя премирование по результатам работы, направление на стажировку, конференции, семинары для обмена опытом, содействие в обобщении опыта и подготовке собственных публикаций к печати, представление педагогического работника к награждению.

Для реализации корпоративного обучения целесообразно использование следующих форм и способов, обеспечивающих эффективность повышения профессиональной ком-

петентности педагогических работников (см. Табл. 1).

Таблица 1

Формы и способы корпоративного обучения

Формы	Способы
Коллективные	Педагогический совет, открытое занятие, конкурсы профессионального мастерства, научно-практическая конференция, методическая выставка
Групповые	Методическое объединение, школа молодого педагога, творческие группы, мастер-классы, теоретические и практические занятия, семинары, тренинги
Индивидуальные	Аттестация, собеседование, консультация, презентация авторской технологии, самообразование и др.

Разнообразие форм и методов корпоративного обучения способствует тому, что процесс развития профессионализма становится более интересным и продуктивным. Выбор форм и методов обучения осуществляется, в первую очередь, на основе решения актуальных задач образовательной организации.

Эффективность реализации программы корпоративного обучения в учреждении дополнительного образования обеспечивается на основе следующих организационных условий:

1. Проект программы корпоративного обучения первоначально согласуется с руководителем образовательной организации. Затем он рассматривается на методическом совете и утверждается руководителем учреждения.

2. Ежегодно составляется план обучения с учетом потребностей педагогов, молодых специалистов, изменений в нормативно-правовой базе дополнительного образования.

3. По итогам реализации ежегодного плана корпоративного обучения, включающего в себя теоретические и практические занятия, проводится анализ программы обучения на соответствие достигнутых результатов задачам программы, саморефлексия и оценка педагогов.

4. Результаты анализа реализованной программы обучения служат для дальнейшей разработки новых программ и планов корпоративного обучения.

На альтернативном сайте учреждения (www.ddt-eduline.ru) действует виртуальный методический кабинет, где рассматриваются актуальные вопросы развития образования, нормативно-правовые документы, методические рекомендации и т. д. в рамках развития службы консультационно-методического сопровождения педагогических работников учреждения.

В целом следует отметить, что корпоративное обучение в учреждении дополнительного образования предусматривает использование следующей технологической последовательности:

1. Анализ запросов, потребностей обучаемых.

2. Разработка программы (плана) корпоративного обучения, определение форм и методов обучения.

3. Доработка и адаптация обучающих программ с учетом решаемых задач и состава участников.

4. Подготовка практических примеров на основе практики и проектов, используемых в образовательном учреждении, с учетом инновационной работы и передового педагогического опыта.

5. Итоговое тестирование участников обучения с выдачей внутреннего сертификата.

Система корпоративного обучения педагогических работников в учреждении дополнительного образования позволила систематизировать работу по повышению качества педагогического мастерства и уровня профессиональной компетентности педагогов. Был

обеспечен реальный успех в профессиональной деятельности педагогов, сформирована эффективно работающая команда, установлены профессиональные связи, выросла мотивация педагогов на повышение уровня профессиональных знаний, создано единое профессиональное педагогическое сообщество.

Бесспорным фактором профессиональной компетентности педагога является постоянное стремление к совершенствованию, обогащению профессиональной деятельности. Повышение профессионализма педагогических работников является необходимым условием повышения качества педагогического процесса как в работе с учащимися, так и в работе образовательной организации, обеспечивая ей реальный успех и востребованность в социуме.

АННОТАЦИЯ

В статье рассмотрены основные направления развития образования и виды современного образования. Раскрыты организационные формы, организационные условия и технология реализации корпоративного обучения в современной организации, в том числе и в образовательной. Обозначены цель, задачи корпоративного обучения, определены формы и направления корпоративного обучения на примере конкретной образовательной организации. Рассмотрена актуальность профессионального роста педагогических работников в учреждении дополнительного образования через корпоративное обучение.

Ключевые слова: дополнительное образование, корпоративное обучение, профессиональная компетентность, программа корпоративного обучения, профессиональный рост педагогических работников.

SUMMARY

The article describes the main directions of development of education, types of modern education. The organizational forms, organizational conditions and technology for the implementation of corporate training in a modern organization, including educational, are disclosed. The purpose, tasks of corporate training are designated, forms and directions of corporate training are determined on the example of a specific educational organization. The relevance of the professional growth of teachers in an additional education institution through corporate training is considered.

Key words: additional education, corporate training, professional competence, corporate training program, professional growth of teaching staff.

ЛИТЕРАТУРА

1. Золотарёва А. В. Дополнительное образование детей России в XXI веке. – Прага–Ярославль: Изд-во ЯГПУ, 2013. – 143 с.

2. Кибанов А. Я. Концепции и виды обучения персонала // Кадровый менеджмент. – 2008. – № 9. – С. 290.

3. Поволяева М. Н., Попова И. Н., Дубовик И. М. Развитие неформального образования в современной России и за рубежом: монография. – М.: ООО «НОВОЕ ОБРАЗОВАНИЕ», 2015. – 120 с.

4. Корпоративные стандарты обучения. Виды, формы, методы развития персонала [Электронный ресурс]. – URL: http://www.studbooks.net (дата обращения: 10.10.18).

5. Корпоративное обучение как способ мотивации персонала [Электронный ресурс]. – URL: http://www.кадровая-служба.рф (дата обращения: 2.09.18).

6. Корпоративное обучение как фактор конкурентоспособности [Электронный ресурс]. – URL: http://www. emba.ru (дата обращения: 15.09.18).

ИНКЛЮЗИВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ XXI ВЕКА: ТЕОРИЯ, ОПЫТ, ПЕРСПЕКТИВЫ



Ю. В. Глузман

УДК 316.64

ПОДГОТОВКА БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ К РАБОТЕ В ИНКЛЮЗИВНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ: АНАЛИЗ БАКАЛАВРСКИХ ПРОГРАММ

(Статья написана при финансовой поддержке РФФИ в рамках научного проекта № 18-513-00019 «Подготовка будущих педагогов к проектированию коррекционно-развивающей среды инклюзивного образования»)

Одной из тенденций развития современного образования является создание доступной образовательной среды для обучающихся с инвалидностью и ограниченными возможностями здоровья. Как показывает опыт европейских государств, на становление системы инклюзивного образования уходят десятилетия. Без качественной подготовки специалистов, обеспечивающих обучение и сопровождение детей с инвалидностью, невозможна реализация данной идеи. Взаимообмен и трансляция перспективного опыта инклюзии в отечественных и зарубежных образовательных учреждениях позволяет учесть и минимизировать возможные ошибки и трудности в реализации концепции доступного образования. Значимой в рамках нашего исследования является практика Италии и Испании в связи с наличием многолетнего апробированного опыта массовой интеграции и инклюзии детей с различными функциональными нарушениями. Анализ системы подготовки бакалавров и магистров для инклюзивного образования в итальянских и испанских университетах дает возможность в процессе реализации российскими вузами образовательных программ обогатить их содержание и наполнить технологиями с учетом традиций отечественного образования.

Цель статьи – проанализировать учебные планы и программы подготовки бакалавров в итальянских и испанских университетах к работе в инклюзивной образовательной среде.

В последнее десятилетие отечественными (О. В. Воробьева, О. А. Денисова, О. Л. Леханова, В. Н. Поникарова, А. А. Синявская, Н. А. Ряписов, А. Г. Ряписова, Т. А. Ярая, Л. О. Рокотянская и др.) и зарубежными учеными (E. Adjei-Boateng, J. E. Cobbinah, L. N. Čačija, S. Bilač, G. Džingalašević, L. Y. Comino, R. P. Cáceres, D. I. Aznar, M. M. Ágreda, L. A. Hinojo, F. Imbernón,) все чаще проводятся мониторинговые и аналитические исследования, направленные на изучение возможностей детей с инвалидностью и реализации их права на доступное образование.

Как показали результаты исследований ученых Автономного университета Мадрида (M. Sandoval, M. S. Rueda, C. M. Vázquez), важное значение приобретает необходимость профессионального развития и обучения будущих преподавателей колледжей, а не только школ. Авторы отмечают, что в дальнейшем студенты – будущие преподаватели должны уметь не только реализовывать принципы инклюзии, но и разрабатывать учебно-методические материалы в соответствии с принципами универсального дизайна [17].

Политика европейского образования ориентирована на развитие эффективного и социально чувствительного инклюзивного образования. Проблемы начинаются с неоднозначности терминологии, с отсутствия критериев оценки образовательных процессов (индекс инклюзии), связанных с особыми образовательными потребностями обучающихся. Все чаще европейские ученые проводят сравнительные исследования образовательных систем. Так, хорватские авторы L. N. Čačija, S. Bilač, G. Džingalašević разработали критерии и провели анализ политики и практики инклюзивного образования на примере трех стран Европы – Хорватии, Италии и Португалии [8]. Так, анализ практического опыта показал значительный разрыв между различными уровнями инклюзивного образования среди европейских стран.

В то же время невозможно обеспечить инклюзивное образование без команды специалистов с соответствующим уровнем профессиональной подготовки.

В работах E. Adjei-Boateng, J. E. Cobbinah, Á. Olivares, M. García отмечается, что все обучающиеся имеют право на качественный образовательный опыт инклюзии. Однако для того чтобы это стало реальностью, необходимо иметь учителей, уважающих и ценящих разнообразие, способных создать инклюзивное образовательное пространство с учетом нозологий и потребностей школьников. Авторы предлагают в образовательные программы подготовки учителя включать учебные курсы, направленные на формирование знаний о разнообразии, способности интегрировать стратегии инклюзивного образования в преподавании. Инклюзивное образование должно стать неотъемлемой частью программ подготовки в средних педагогических заведениях [7].

Специальное образование в Испании является одним из значимых аспектов образования, которое фокусируется на предоставлении доступного образования для детей, испытывающих трудности в психическом, физическом и эмоциональном развитии. Учителя специального образования должны пройти обучение и получить сертификат в области специального образования для работы с учащимися, имеющими особые потребности [10]. На необходимость улучшения специальной подготовки испанских учителей в обучении детей и студентов с инвалидностью и ограниченными возможностями здоровья указывает М. Н. Пашкова [2]. Будущие педагоги в сфере инклюзивного образования в Испании имеют возможность пройти специальную образовательную подготовку. Как правило, подготовку обеспечивают университетские магистерские программы.

Рассмотрим детально опыт подготовки будущих педагогов к работе в инклюзивной образовательной среде в испанских университетах.

Все испанские образовательные бакалаврские программы ориентированы на осво-

ение комплекса компетенций. Так, для подготовки специалистов в области дошкольного и начального образования определены следующие группы компетенций: 5 базовых компетенций (CB – competencias básicas); 12 общих компетенций: инструментальные (6), личностные (4), общесистемные (6) и специфические (16 и более) (CG – competencias generales); специальные (профильные, 36 и более) компетенции (CE — competencias específicas) [6; 10].

Содержание базовых компетенций испанских стандартов не отличается от компетенций Федеральных государственных образовательных стандартов высшего образования Российской Федерации. Например, компетенция CB-3 (умеют собирать и интерпретировать соответствующие данные, чтобы делать суждения, включающие размышления по актуальным вопросам социального, научного или этического характера) соответствует российской универсальной компетенции УК-1 (системное и критическое мышление).

Общие специфические CG и специальные CE компетенции имеют профильную направленность, в нашем случае связанную с инклюзивным образованием. Так, CG-1 – это уметь применять коммуникативные технологии и информацию в контексте инклюзивного образования; CE-9 – знать и проектировать технологии в учебном процессе, предлагая инновационные альтернативы для улучшения качества обучения, преподавания и научных исследований в инклюзивных образовательных учреждениях.

На сайтах испанских университетов довольно полно представлены учебные планы подготовки педагогов к работе с детьми с ограниченными возможностями здоровья [3]. Общая подготовка проводится для всех учителей, а затем специальная подготовка учителей специального образования. Полученные результаты показывают, что, несмотря на использование различных моделей обучения, начальная подготовка учителей в области инклюзивного образования недостаточна.

Важно отметить, что каждый университет в зависимости от профильности бакалаврской программы включает соответствующие дисциплины в учебный план для формирования общих специфических и специальных компетенций. Например, в Католическом университете в Валенсии «San Vicente Mártir» при подготовке специалиста в области инклюзивного образования включены: «Дидактические и педагогические аспекты инклюзивного образования», «Инклюзивное образование в мире», «Руководство по ресурсам для инклюзивного образования», «Новые технологии в инклюзивном образовании». Специальными являются дисциплины: «Альтернативные системы связи: язык жестов и азбука Брайля», «Психопросветительская работа с учащимися, имеющими трудности в обучении, нарушения устной речи и гиперактивность».

На факультете педагогических наук Университета Кордовы представляют в среднем от трех до пяти предметов, связанных с инклюзией. Учителя-универсалы проходят краткую подготовку по специальному образованию. Будущие учителя могут пройти как очное обучение, так и онлайн-обучение, включающее предметы, связанные с инклюзивным образованием. Анализ учебных планов и программ показал, что содержание учебных дисциплин связано с инклюзивным образованием или образованием лиц с ограниченными возможностями. В некоторых учебных планах есть хотя бы один предмет, связанный с инклюзивным образованием.

В Университете Рамона Лулла (Барселона) на факультете психологии, педагогических наук и спорта готовят специалистов в области внимания к разнообразию в инклюзивном образовании [3]. Одной из профильных дисциплин является «Инклюзивная методология и технологии, оценка образовательных процессов».

На сайте испанского Министерства образования и профессионального обучения представлен перечень диссертаций в сфере инклюзивного образования: «Образовательные и учебные потребности учащихся и учителей для инклюзивного образования», «Развитие систем инклюзивной поддержки: многократ-

ное изучение, участие лиц с инвалидностью в проектах НИОКР», «Педагогическая дифференциация и демократическое участие в инклюзивном классе», «Ceda System: альтернативная оценка для инклюзивного обучения», «Менторинг для включения учащихся с инвалидностью в регулярные учебные центры», «Путь к инклюзивному образованию девочек и детей с инвалидностью в международном праве человека».

Представленная тематика говорит о том, что исследования в данном направлении актуальны, разнообразны и востребованы, что, в свою очередь, открывает широкие возможности выпускникам после окончания бакалавриата и продолжения обучения в магистратуре.

Профессиональными работниками системы инклюзивного образования в Италии являются вспомогательный учитель и педагог, обучающий социальным навыкам. Их подготовка обычно ведется на факультетах педагогических наук. Учителя школ и преподаватели высших учебных заведений, желающие стать вспомогательными учителями, должны пройти двухгодичный курс специализации (если у них изначально не профильное образование). Вспомогательный учитель работает в классах, в которых есть дети с ограниченными возможностями (максимально 2 человека).

Педагог, обучающий социальным навыкам, ведет работу в целях обеспечения социальной инклюзии, в частности в рамках деятельности социально-культурных служб местных сообществ (центров дневного ухода за детьми, домов для проживания детей-инвалидов). Такой педагог оказывает помощь детям с серьезными нарушениями здоровья в школе и иногда на дому.

Итальянские университеты стремятся обновлять знания учителей и совершенствовать их навыки в свете действующих законов и на основании новых образовательных потребностей детей с инвалидностью. Особое внимание уделяется учителям, которые ежедневно взаимодействуют с учащимися с инвалидностью и больше, чем другие, требуют постоянной самоподготовки и профессионального обучения. Поэтому очевидно, что подготовка таких учителей должна быть направлена на создание инклюзивной школы доступной для всех [9].

Как показал анализ учебных планов и программ подготовки бакалавров к работе в инклюзивной образовательной среде, принципиальными отличиями от российской системы подготовки является: активное информирование и реклама своего опыта и своей программы подготовки профессорами итальянских университетов, обязательная сертификация специалистов для работы с детьми с ограниченными возможностями здоровья, большое количество кредитов для стажировок. Аналогичными с учебными дисциплинами российских бакалаврских программ можно назвать следующие дисциплины: «Нормативная база инклюзивного образования», «Этическое позиционирование и инвалидность», «Технология, обучение и включение», «Инвалидность и условия труда: модели вмешательства», «Разработка и оценка инклюзивных образовательных проектов и программ».

В научных трудах G. Ferrara (Università degli Studi di Palermo), A. M. Favorini, M. Chiaro (Università degli Studi Roma Tre) представлены учебные курсы, предполагающие специализацию в подготовке учителей по сопровождению учащихся с ограниченными возможностями [9; 12]. Приобретение технологических навыков является важным требованием, которое становится очевидным для учителей начальных и средних школ, работающих с учащимися с различными нарушениями. Это также является для учителей возможностью сформировать профессиональные сообщества, такие как «Сообщество практики в перспективе обучения в течение всей жизни», что позволит выработать совместные стратегии, обмениваться знаниями, преодолевать трудности, связанных с каждым нововведением.

Все больше внимания в учебных планах итальянских и испанских университетов уделяется развитию способности получения информации из нескольких источников и использования информационно-коммуникационных

технологий (ИКТ). Исследователи (A. Dipace), исследуя вопросы подготовки учителей для инклюзивного образования на основе комплексного и стратегического использования технологий, предлагают проектировать инклюзивное образовательное пространство за счет использования информационных и коммуникационных технологий, которые, в свою очередь, являются важной частью современной итальянской школы. Для того чтобы способствовать интеграции учащихся с особыми образовательными потребностями в группе сверстников, школы должны быть в состоянии адаптировать различные группы школьников с несколькими нозологиями. ИКТ является мощным инструментом для поддержки и развития инклюзивной практики [11]. Преподаватель испанского университета Кордовы (S. Acevedo Zapata) разработала «Руководство по информационно-коммуникационным технологиям для инклюзивного образования». Материалы ориентированы на дошкольное образование и учителей инклюзивных классов, которые используют информационные и коммуникационные технологии.

Анализ образовательных программ и учебных планов подготовки бакалавров в сфере инклюзивного образования в итальянских и испанских университетах показал улучшение не только профессиональной, но и специальной подготовки учителей по инклюзии. Итальянская система подготовки бакалавров имеет более свободное планирование, а в испанской системе приказом министерства определен обязательный перечень базовых, основных и специальных компетенций. Для работы в испанских школах с детьми с инвалидностью при отсутствии специального профильного образования необходимо пройти дополнительную подготовку и сертификацию.

Важно отметить, что несмотря на многолетнюю практику подготовки педагогов в сфере интеграции и инклюзии в итальянских университетах, российские вузы активно и стремительно формируют инклюзивные компетенции у будущих специалистов как в формате профильных образовательных программ, так и модулей, учебных дисциплин. Кроме того, введение в 2016 году Федерального государственного стандарта начального общего образования для детей с ограниченными возможностями здоровья послужило точкой роста количества специалистов, прошедших повышение квалификации или переподготовку в сфере инклюзивного образования.

АННОТАЦИЯ

Автором проанализированы учебные планы и программы итальянских и испанских университетов в сфере подготовки педагогов к обучению детей с инвалидностью. Результаты исследования позволили выявить специфику системы подготовки бакалавров инклюзивного образования в европейских вузах.

Ключевые слова: бакалаврские программы, подготовка педагогов, инклюзивная образовательная среда, дети с инвалидностью, университет.

SUMMARY

The author analyzed the curricula and programs of Italian and Spanish universities in the field of training teachers to teach children with disabilities. The results of the study revealed the specifics of the system of training bachelors of inclusive education in European universities.

Key words: bachelor programs, teacher training, inclusive educational environment, children with disabilities, university.

ЛИТЕРАТУРА

1. Глузман Ю. В. Формирование инклюзивной компетентности обучающихся в рамках реализации магистерской программы «Психология и педагогика инклюзивного образования» // Гуманитарные науки. – 2018. – № 2 (42). – С. 52–57.

2. Пашкова М. Н. Инклюзивное образование в Испании: законодательные изменения, достижения и перспективы [Электронный ресурс] // Вестник Таганрогского института имени А. П. Чехова. – 2017. – № 1. – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/inklyuzivnoe-obrazovanie-v-ispanii-zakonodatelnye-izmeneniya-dostizheniya-i-perspektivy (дата обращения: 10.01.2019).

3. Программа подготовки Máster en Atención a la Diversidad y Educación Inclusiva на

Факультете психологии, педагогических наук и спорта Университета Рамона Лулла (Барселона) [Электронный ресурс]. – URL: http://universitats.gencat.cat/es/detalls/oferta/3542-Atencio-a-la-diversitat-i-educacio-inclusiva (дата обращения: 10.01.2019).

4. Ряписов Н. А., Ряписова А. Г. Мониторинг эффективности инклюзивной практики // Вестник Новосибирского государственного педагогического университета. – 2016. – № 1 (29). – С. 7–22.

5. Учебный план подготовки степень «Инклюзивное образование» на Факультете образования Католического университета де Куйо [Электронный ресурс]. – URL: http://fe.uccuyosj.edu.ar/plan-de-estudios-l-e-i (дата обращения: 10.01.2019).

6. Abellán R. M., Rodríguez R. H., Frutos A. E. Una aproximación a la educación inclusiva en España // Revista de Educación Inclusiva. – 2010. – Vol. 3. – No 1. – Pp. 149–164.

7. Adjei-Boateng E., Cobbinah J. E. Secondary School Teacher Preparation in the Age of Inclusive Education // Global Perspectives on Inclusive Teacher Education. – 2019. – Pp. 30–42.

8. Čačija L. N., Bilač S., Džingalašević G. Benchmarking Education Policies and Practices of Inclusive Education: Comparative Empirical Research – The Case of Croatia, Italy and Portugal // Educational Leadership in Policy. – 2018. – Pp. 117–134.

9. Chiaro M. Formazione degli insegnanti ed impiego delle tecnologie didattiche per l'inclusione: risultati di ricercar // Form@re-Open Journal per la formazione in rete. – Università degli Studi Roma Tre, 2016. – Vol. 16. – No 3. – Pp. 35–51.

10. Comino L. Y., Cáceres R. P., Aznar D. I., Ágreda M. M., Hinojo L. A. Detección de necesidades formativas en docentes, respecto a la inclusión educativa, desde su propia práxis profesional // Una mirada internacional sobre la educación inclusiva propuestas de intervención y renovación pedagógica. – Editorial: Universidad de Castilla-La Mancha, 2017. – Pp. 267–280.

11. Dipace A. Formare i docenti alla didattica inclusiva attraverso le ICT // In book: La sfida dell'inclusione. Competenze e formazione per la scuola dell'infanzia. – Editors: D. Dato, 2014. – Pp. 155–170.

12. Favorini A. M. La formazione degli insegnanti per una scuola inclusiva // Studium Educationis – Rivista quadrimestrale per le professioni educative. – 2015. – Vol. 3. – Pp.61–76.

13. Hiaro M. Formazione degli insegnanti ed impiego delle tecnologie didattiche per l'inclusione: risultati di ricerca // Open Journal per la formazione in rete. – 2016. – Vol. 16. – No 3. – Pp. 35–51.

14. Imbernón F. Calidad de la enseñanza y formación del profesorado. Un cambio necesario. – Barcelona, España: Octaedro, 2014. – 224 p.

15. La formazione docente per l'inclusione profilo dei docenti inclusivi. – Agenzia Europea per lo Sviluppo dell'Istruzione degli Alunni Disabili, 2012. – URL: https://www.europeanagency.org/sites/default/files/te4i-profile-of-inclusive-teachers_Profile-of-Inclusive-Teachers-IT.pdf 54 (accessed: 09.01.2019).

16. Sancho-Álvarez C., Giner P.J., Montolío M.J. Educación Inclusiva: realidad y desafíos // Chapter: Contenidos sobre buenas prácticas en educación inclusiva: una alternativa pedagógica y curricular para facilitar la formación del profesorado. – Ecuador, Edition: PUCESE, 2015. – Pp. 255–268.

17. Sandoval M., Rueda M. S., Vázquez C. M. Aulas inclusivas o excluyentes?: barreras para el aprendizaje y la participación en contextos universitarios // Revista Complutense de Educacion. – 2019. – Vol. 30 (1). – Pp. 261–276.

И. Н. Шувалова

УДК 37.012:371.711

ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ЭКСПЕРИМЕНТ ПО УМЕНЬШЕНИЮ УТОМЛЕНИЯ ЗРИТЕЛЬНОГО АНАЛИЗАТОРА У СТУДЕНТОВ В ПРОЦЕССЕ ПРОВЕДЕНИЯ УЧЕБНЫХ ЗАНЯТИЙ

Развитие современного общества характеризуется сложными социально-экономическими изменениями, которые декларируют решение одной из центральных своих задач – сохранения здоровья населения [15]. У выпускников средних учебных заведений, а также студентов декларируется наличие широкого спектра различных заболеваний. По данным Главного вычислительного центра Министерства здравоохранения России, у 38 % старшеклассников выявлены болезни органов дыхания, у 20 % – нервной системы и органов чувств, у 9,5 % – зрения, у 4,5 % – расстройства психики [12]. Одним из серьезнейших недугов в этом плане является нарушение различных функций зрительного анализатора, через который осуществляется прием до 90 % информации из окружающего мира. Нарушение этой системы значительно ограничивает человека в пространственной ориентировке и серьезно затрудняет целенаправленные координационные действия. Студент с ослабленным зрением испытывает ощущения дискомфорта во время учебы, которые усиливаются общим снижением умственной и физической работоспособности, ухудшением самочувствия, активности и настроения [2; 7; 8; 20]. Ежегодно число студентов, пополняющих специальные медицинские группы, неудержимо растет. Так, за период с 2008 по 2011 гг. численность молодых людей с различными заболеваниями органов зрения увеличилась с 8,9 % до 11,2 %, и эта цифра, по прогнозам ученых, будет расти, т. к. доля интеллектуальных нагрузок, сопряженных с интенсивной деятельностью зрительной системы, с каждым годом возрастает все больше и больше [9; 18]. В образовательном процессе вуза задача профилактики нарушений зрения не решается, несмотря на ее большую социальную значимость. Для педагогических вузов эта проблема особо актуальна, так как современный специалист-педагог, выйдя из стен своего университета, должен уметь с помощью педагогических средств предупредить развитие близорукости у детей, тем самым способствуя процессу здоровьесбережения учащихся.

В период обучения в вузе студент вынужден переносить большие психоэмоциональные нагрузки. В настоящее время установлено, что психоэмоциональный стресс приводит к потери части адаптивных ресурсов и обусловливает возникновение зрительных расстройств. У. Бейтс придерживается аналогичного мнения, считая, что основной причиной близорукости является умственное утомление и психическое напряжение, порождающее «физическое перенапряжение глаз» [3; 4]. В связи с тем, что в вузовском образовании главный акцент делается на самостоятельную подготовку, студенту ежедневно приходится длительное время держать в напряжении зрительный анализатор, через который идет основной поток учебной информации, увеличивается нагрузка на глазодвигательные мышцы. При этом двигательная активность глаз ограничена диапазоном 20–40 см (чтение книги, работа с компьютером), что обусловливает, с одной стороны, работу глазных мышц в статическом режиме для удержания взгляда на определенном объекте учебника или экрана монитора, а с другой – необходимостью динамического режима в виде сакадических движений, необходимых для проецирования изображений на сетчатке. Кумулятивный эффект подобных статодинамических воздействий исключает возможность для расслабления глазодвигательных мышц, ведет к перенапряжению зрительных функций и тем самым снижает рефракционные возможности и остроту зрения студентов. В связи с этим крайне необходимо обучить студента прие-

мам уменьшения и снятия напряжения мышц глаз. Многочисленными исследователями показано, что применение физических упражнений способствует снятию умственного утомления и профилактике близорукости [1; 5; 6; 10; 11; 13; 14; 16; 17; 19]. Однако рекомендуемая программа по физической культуре для вузов не предусматривает применение средств оздоровительно-коррекционной гимнастики, направленной на поддержание зрительных функций.

Последние исследования ученых показали, что при любой умственной нагрузке на 7–8 минуте внимание к происходящим событиям резко ослабевает. Каким бы интересным не были фильм, спектакль, лекция, на 7-ой минуте практически любая информация очень плохо воспринимается слушателем. Можно предположить, что мозг за этот промежуток времени переутомляется и ему требуется отдых (он «отключается»). Предположим, что на протяжении часа при постоянной и интенсивной умственной нагрузке мозг «отключается» в определенные моменты времени. Тогда критическими точками от начала умственной нагрузки будет время: 7–8 минуты, 14–15, 21–22, 28–29, 35–36, 42–43, 49–50 минуты (академический час). В эти «критические» точки преподавателю на занятии желательно переключать на короткое время внимание (рассказать забавную историю по теме), сделать несколько простых и эффективных упражнений.

Цель работы – изучить влияния физкультминутки на функциональное состояние зрительного анализатора студентов с разным состоянием зрения.

Исследование проводилось на базе Гуманитарно-педагогической академии ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет имени В. И. Вернадского» в г. Ялте на занятиях по дисциплине «Основы медицины и здорового образа жизни». В эксперименте приняли участие 24 студента 1-го курса Института педагогики, психологии и инклюзивного образования с нормальным зрением и 12 студентов с нарушением рефракции. Были сформированы две группы студентов: без нарушения зрения и с нарушением (снижение остроты зрения, миопия, гиперметропия и др.). Во время занятий с этими группами проводились физкультминутки – физические упражнения в режиме лекционных занятий, обеспечивающие предупреждение наступающего зрительного и умственного утомления. Контролем для каждой группы служили те же студенты в период лекционных занятий по дисциплине «Основы медицины и здорового образа жизни», но без проведения физкультминутки. Студенты обследовались 3 раза в течение учебного занятия: до начала занятия, после 1-го академического часа работы, а затем после 2-го часа. Для оценки функционального состояния зрительного анализатора определяли показатель устойчивости аккомодации и ближайшую точку аккомодации с помощью зрительного эргометра. Статистическую обработку результатов исследования проводили с использованием профессиональной программы STATISTICA v.6.0.

Длительность физкультминуток – 2–3 мин. В комплекс включали 3–4 упражнения для глазодвигательных мышц, мышц кисти и рук. Во время аудиторных занятий для расслабления мышц глаза использовались невидимые упражнения, выполняемые с закрытыми глазами. Для расслабления цилиарной мышцы глаза применяли переключение взгляда с близкой точки на дальнюю и наоборот. Позотонические упражнения предусматривали через каждые 30–60 мин выполнение произвольного общего расслабления скелетной мускулатуры, сочетаемое с ритмичными сокращениями отдельных мышечных групп (например, сгибателей или разгибателей пальцев рук, мимической мускулатуры лица и т. п.).

Выявлено, что как у студентов с нормальным зрением, так и с его нарушением к концу занятия наблюдались существенные изменения со стороны зрительного анализатора. Так, после работы в группе студентов с нормальным зрением наблюдалось достоверное снижение показателя устойчивости аккомодации с 0,61±0,03 до 0,52±0,03 усл. ед. ($p<0,001$), т. е. на 14,8 %, в то время как в эксперименте у отдельных студентов отмечено даже его незначительное увеличение. У студентов с нарушением зрения к концу занятия наблюда-

лось более выраженное снижение показателя устойчивости аккомодации – с 0,56±0,03 до 0,42±0,02 усл. ед. ($p<0,001$) т. е. на 24,9 %. Это указывает на то, что в процессе учебного занятия усугубляется процесс зрительного утомления, что вызывает появление остаточного напряжения цилиарной мышцы глаза. Эксперимент приводил к положительной динамике показателей: у студентов с нормальным зрением показатель устойчивой аккомодации снизился с 0,61±0,05 до 0,58±0,02 усл. ед. ($p<0,001$), т. е. на 4,9 %, а у студентов с нарушенным зрением – с 0,56±0,02 до 0,49±0,03 усл. ед. ($p<0,001$), т. е. на 12,5 %.

В условиях работы на занятиях у студентов с нормальным и нарушенным зрением к концу занятия наблюдалось снижение величины ближайшей точки аккомодации, характеризующей способность цилиарной мышцы глаза к максимальному сокращению. Так, величина ближайшей точки аккомодации у студентов первой группы достоверно уменьшалась с 6,01±0,12 до 4,88±0,10 см ($p<0,001$), а у студентов второй группы величина ближайшей точки аккомодации снижалась еще в большей мере – с 5,03±0,11 до 3,9±0,10 см ($p<0,001$). Полученные данные указывают на выраженное утомление цилиарной мышцы и снижение аккомодационной функции глаза. Причем у студентов с нарушением зрения эти изменения были более выраженными. В процессе эксперимента отмечается положительная динамика показателей. Так, величина ближайшей точки аккомодации у студентов первой группы достоверно уменьшалась с 6,01±0,12 до 5,64±0,10 см ($p<0,001$), а у студентов второй группы величина ближайшей точки аккомодации снижалась еще в большей мере – с 5,03±0,11 до 4,3±0,10 см ($p<0,001$).

Таким образом, на основании полученных данных можно сделать заключение, что даже обычная учебная нагрузка вызывает физиологические сдвиги (состояние аккомодационного аппарата глаза, зрительной работоспособности) как у студентов с нормальным зрением, так и у студентов с патологией зрения. Это указывает на необходимость проведения кратковременных профилактических мероприятий (1–2 мин) для снятия зрительного утомления, нервно-эмоционального и статического напряжения в процессе проведения учебных занятий. По данным нашего субъективного анкетирования выявлено, что методиками снятия напряжения зрительного анализатора владеют 43,9 % студентов, а всегда применяют на практике – 2,4 %, иногда – 41,0 %, никогда – 56,6 %.

Приведем несколько коротких, но эффективных упражнений, которые мы рекомендуем проводить в «критических точках» лекции. Все упражнение должно занимать 10–15 секунд. На протяжении лекции Вы потеряете всего 1–1,5 мин (всего необходимо сделать 6 мини-перерывов), но выигрыш в усвоении материала намного перекроет ваши усилия при выполнении этих упражнений. На последних минутах академического часа упражнения делать не обязательно. Упражнение показывается и выполняется преподавателем вместе со студентами, предлагаем в течение лекции проводить короткие упражнения в любом порядке из следующего набора.

1. Глаза закрыты. Делать вращательные (круговые) движения обоими глазами в противоположные стороны без напряжения, по 8 раз в каждом направлении (глаза вращаются одновременно в разные стороны).

2. Глаза закрыты. Совершать движение глазами в виде «восьмерки» в вертикальной плоскости без напряжения. В одну и другую сторону по 8 раз. Примечание: круговые движения выполнять как можно точнее. Тело расслаблено.

3. Глаза закрыты. С максимальным напряжением в течение 3 секунд опустить оба глаза вниз (смотреть вниз, голова неподвижна), проделать 3 раза. Затем также смотреть вверх, влево, вправо, к переносице, в противоположные стороны от переносицы. После этого упражнения открыть глаза и поморгать веками обоих глаз одновременно 5–10 раз.

4. Глаза закрыты. Растереть ладони до горячего состояния. Наложить большие подушечки ладоней на глазные яблоки (пальцы касаются лба). С небольшим нажимом на глазные яблоки делать массирующие движения ладонями в противоположные стороны (в горизонтальной плоскости) 8 раз.

Если студентам приходится много писать, то рекомендуем следующие упражнения:

1. С максимальным усилием в течение 3 секунд пытаться раздвинуть в стороны выпрямленные пальцы рук. Повторить 3 раза. Пальцы раздвинуты, ладонь выпрямлена. Повторить упражнение, но только пытаться максимально напрягая пальцы, соединить их вместе. Выполнить 3 раза.

2. Напрячь пальцы рук, как бы пытаясь их сжать в кулаки, но не сжимать до конца. Пальцы в полусогнутом состоянии слегка раздвинуты. С максимальным усилием, напрягая мышцы пальцев в течение 3 секунд, пытаться их сжать. Повторить 3 раза.

3. Пальцы в полусогнутом состоянии. С максимальным усилием, напрягая мышцы пальцев в течение 3 секунд, пытаться их выпрямить. Повторить 3 раза.

4. Сцепить мизинцы между собой «крючком». С максимальным усилием в течение 3 секунд тянуть пальцы в разные стороны, пытаясь их разорвать. Повторить 3 раза. Проделать такое упражнение для остальных пальцев.

5. Отгибать до упора каждый палец противоположной рукой до максимально возможного угла. Отгибать по 3 раза каждый палец.

Для снятия умственного напряжения и тонизации умственной деятельности рекомендуем выполнять следующие упражнения.

1. Растереть до тепла ладони. Наложить ладони на височно-теменную область головы с двух сторон, пальцами навстречу друг другу. Делать массирующие движения ладонями вместе с кожей головы назад, вперед, ладони от кожи не отрывать. Затем переместить ладони немного назад и проделать то же самое. Такими массирующими движениями надо пройти от темени до затылка (начала шеи). Согнуть пальцы и провести ногтями по голове от начала волосяного покрова назад, как бы причесываясь, до шеи сзади 8 раз.

2. Положить ладони с двух сторон головы над ушными раковинами. Сделать 3 сильные сжимания головы.

3. Положить одну ладонь на центр лба, другую на затылок. Сделать 3 сильных сжатия.

4. Дергать за большие пучки волос с силой, не вызывая боли, 8 раз.

5. Растереть ладони до горячего состояния. Наложить ладони на ушные раковины. Сделать 8 растирающих движений ушных раковин снизу вверх и обратно.

6. Большим и указательным пальцем захватить мочки уха. С силой потянуть мочки в стороны, 8 раз.

7. Большим и указательным пальцем сильно сдавливать противозавиток уха, последовательно несколько раз снизу вверх.

8. Глаза закрыты. Ладони прижать к вискам около внешних углов глаз. Произвести поглаживание тенаром от углов глаз к вискам 8 раз.

9. Косточками согнутых больших пальцев массировать точки у наружного слухового прохода, 8 раз по часовой стрелке.

10. Косточкой согнутого большого пальца правой руки массировать точку под ноздрями в центре над верхней губой, 8 раз по часовой стрелке.

11. Таким же приемом массировать точку под нижней губой в центре ямки, 8 раз по часовой стрелке.

Большой выбор упражнений позволяет каждый раз чередовать их между собой, стараясь, чтобы они как можно реже повторялись.

Образовательное пространство современного вуза характеризуется широким спектром изучаемых дисциплин, интенсивной и напряженной интеллектуальной деятельностью, в том числе и с использованием мультимедийных средств, которые оказывают существенное влияние на функционирование зрительного анализатора студентов, приводя в некоторых случаях к ослаблению зрения. Физические упражнения, сопряженные с глазодвигательными нагрузками, оказывают благотворное влияние на функционирование зрительного анализатора студентов и способствуют профилактике глазных болезней, а также торможению развития патологических сдвигов в зрительной системе студентов, имеющих ослабленное зрение.

Выявленные в ходе исследования неблагоприятные изменения функционального со-

стояния организма студентов во время учебных занятий, особенно у студентов с нарушением зрения, указывают на необходимость серьезного отношения к этой проблеме как со стороны самих студентов, так и со стороны специалистов-медиков, физиологов, педагогов. Следует активно внедрять в практику учебных занятий проведение комплексов профилактических мероприятий, направленных на снятие утомления, влияния негативных факторов на организм студентов. Практическая значимость полученных результатов очевидна, поскольку направлена на сохранение здоровья студентов.

АННОТАЦИЯ

В статье проанализированы результаты педагогического эксперимента, который заключался в том, что во время учебных занятий со студентами проводили физкультминутки. Установлено, что у студентов как с нормальным зрением, так и с его нарушением к концу занятий наблюдались существенные изменения со стороны зрительного анализатора. Физкультминутки, которые проводятся в рамках учебных занятий, сопряженные с глазодвигательными нагрузками, оказывают благотворное влияние на функционирование зрительного анализатора студентов и способствуют профилактике глазных болезней, а также торможению развития патологических сдвигов в зрительной системе студентов, имеющих ослабленное зрение.

Ключевые слова: профилактика утомления зрения у студентов, уменьшение напряжения зрительного анализатора, нагрузка на зрительный анализатор в учебном процессе, физкультминутки в учебном процессе.

SUMMARY

The results of the pedagogical experiment are analyzed in this article; the experiment consisted in the fact that during the training sessions with students, physical education was held. It was established that the students, both with normal vision and with its impairment, had significant changes by the visual analyzer towards the end of the session. Physical education, that is conducted in the framework of training sessions associated with oculomotor load, have a beneficial effect on the functioning of the visual analyzer of students, and contribute to the prevention of eye diseases, as well as inhibition of the development of pathological shifts in the visual system of students with weakened vision.

Key words: prevention of visual fatigue in students, reducing the tension of the visual analyzer, the load on the visual analyzer in the educational process, and physical education in the learning process.

ЛИТЕРАТУРА

1. Аветисов Э. С., Курпан Ю. И., Ливадо Е. И. Физкультура при близорукости – М.: Советский спорт, 1993. – 80 с.

2. Бараненко В. А, Рапопорт Л. А. Здоровье и физиологическая культура студента: учебное пособие. – М.: Альфа-М; ИНФРА-М, 2009. – 336 с.

3. Барнс Дж. Улучшение зрения без очков по методу Бейтса. – Минск: «Попурри», 2008. – 160 с.

4. Бейтс У. Г. Как приобрести хорошее зрение без очков. – М.: Изд-во А.В.К.–Тимошка, 2002. – 320 с.

5. Беляев И. Г. О взаимодействии зрительного, слухового и кинестетического анализаторов в процессе тренировки // Теория и практика физической культуры. – М.: НИЦ ТиПФК, 1947. – № 12. – С. 925–931 (46–52).

6. Бинь Чжун. Цигун для глаз. – СПб.: Питер, 2011. – 192 с.

7. Блинкова Е. С., Ремесников И. А. Оценка удовлетворенности зрением при различных способах коррекции миопии в зависимости от величины зрачка // Практическая медицина. – Казань: ООО «Практика», 2012. – Т. 1. – № 59. – С. 27–31.

8. Бурцев М. Б. Как улучшить зрение в любом возрасте: все методики на выбор. – Ростов н/Д: Феникс, 2011. – 284 с.

9. Валиахметова И. М. Влияние учебных нагрузок и образа жизни на особенности зрительных функций студентов медицинского колледжа // Вестник новых медицинских технологий. – Тула: ФГБОУ ВПО ТулГУ, 2012. – Т. 19. – № 3. – С. 171–173.

10. Демирчоглян Г. Г. Тренируйте зрение. – М.: Советский спорт, 1990. – 46 с.

11. Дубровская С. В. 100%-ное зрение. Лечение, восстановление, профилактика. – М.: Рипол Классик, 2009. – 192 с.

12. Кучма В. Р. Состояние здоровья и проблемы медицинского обеспечения подростков // Здоровье населения и среда обитания: Информационный бюллетень. – М.: Федер. центр Госсанэпиднадзора Минздрава России, 2003. – № 9 (126). – С. 3–8.

13. Медведев А., Медведева И. Сохраните хорошее зрение. – М.: АСТ МОСКВА, 2008. – 302 с.

14. Панков О. П. Радуга прозрения. – М.: Астрель, 2010. – 240 с.

15. Петленко В. П., Давиденко Д. Н. Этюды валеологии: здоровье как человеческая ценность. – СПб.: Балт. пед. акад., 1998. – 295 с.

16. Родейл Дж. А. Как улучшить зрение. Естественные способы лечения. – М.: Центрполиграф, 2005. – 140 с.

17. Рой М. Тренинг для глаз. Реальная программа улучшения зрения. – М.: ЭКСМО-Пресс, 2002. – 112 с.

18. Смирнова И. Ю., Ларшин А. С. Современное состояние зрения школьников: проблемы и перспективы. – М.: ООО Последнее слово, 2011. – № 3. – С. 2–8.

19. Соловьева В. А. Как быстро улучшить зрение. – М.: АСТ; СПб.: Астрель-СПб; Владимир: ВКТ, 2008.– 157 с.

20. Троицкая С. И. Избавиться от очков-убийц навсегда! – СПб.: Питер, 2007. – 192 с.

И. А. Родионова, В. И. Шалупин, Д. В. Романюк

УДК 796012.68

ВЛИЯНИЕ ФИТНЕС-ПОДГОТОВКИ НА ЗДОРОВЬЕ СТУДЕНТОВ В СИСТЕМЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

Современный образ жизни студентов не позволяет получать физическую нагрузку в полной мере. Студенты вследствие возрастающей умственной нагрузки на занятиях и плотного графика учебы вынуждены меньше заниматься различной двигательной деятельностью, что приводит к гипокинезии. При этом студентам необходимо заниматься различными формами двигательной активности для обеспечения необходимого минимума энергетических затрат. При недостаточной двигательной активности снижается не только работоспособность, но и появляется утомляемость, ухудшается общее самочувствие. «Реализации гуманитарного потенциала физической культуры в значительной мере способствует ориентация его содержания на формирование разносторонней личности студента, в мотивационно-ценностном сознании которого важная роль отводится самопознанию психофизиологических особенностей своего организма. В ходе самопознания молодых людей происходит выработка проектов и программ формирования здорового образа жизни, формируется «Я-концепция», ориентированная на ценности физической культуры» [6, с. 64].

При соблюдении правильного двигательного режима, при регулярных занятиях физической культурой можно предупредить различные заболевания, сформировать достаточный уровень физической и умственной работоспособности. «Физические упражнения являются главным средством воздействия на процесс развития как отдельных двигательных качеств, так и их взаимосвязи. Целесообразно

проводить занятия на свежем воздухе, чтобы использовать естественные силы природы (солнце, воздух, вода и их закаливающее воздействие)» [7, с. 200].

В период обучения в системе высшего образования традиционно популярными видами спорта являются легкая атлетика; спортивные игры (баскетбол, футбол, мини-футбол стритбол, волейбол, флорбол, бадминтон, настольный теннис); становятся популярными силовые виды спорта, такие как воркаут, функциональное многоборье – кроссфит. «Структура и содержание процесса физической подготовки студентов на основе кроссфита доказали свою эффективность в повышении функционального и физического состояния студентов» [2, с. 19]. Все перечисленные виды спорта являются оптимальными средствами для занятий физической культурой, необходимыми для формирования двигательных умений и навыков. Эффективное решение общих и специальных задач физической подготовки в существенной мере повышает надежность и качество профессиональной деятельности будущих специалистов, создает возможности для улучшения всех видов подготовки студентов (физической, технической, тактической), а также для воспитания морально-волевых качеств.

Цель исследования – изучить механизмы влияния средств фитнес-подготовки на здоровье студентов.

Задачи исследования:

– определить оптимальные физические нагрузки при занятиях по фитнес-подготовке;

– систематизировать средства фитнес-подготовки, способствующие оптимизации процесса обучения в системе высшего образования;

– систематизировать формы двигательной активности студентов, занимающихся физической культурой в соответствии с учебным планом.

Исследовательская работа была проведена в Московском государственном техническом университете гражданской авиации. К исследованиям привлекались студенты 2-х курсов, обучающихся по специальности «Управление воздушным движением» (УВД), «Технология транспортных процессов» (ОП), «Техническая эксплуатация транспортного радиооборудования» (РС) в количестве 104 человек.

Методы исследования: наблюдение, анализ учебной деятельности и контрольные тесты на занятиях по физической культуре. В связи с тем, что все студенты имели одинаковый учебный план по дисциплине «Физическая культура», они были условно отнесены к трем группам: «успевающие», «средние», «неуспевающие». Испытуемые распределялись по группам на основании сравнения абсолютных данных их успеваемости по предмету «Физическая культура» в течение двух семестров.

«Известно, что главная цель физической подготовки – разностороннее развитие человека, повышение функциональных возможностей и укрепление здоровья» [5, с. 367]. Физическая подготовка развивает физические качества, которые необходимы в повседневной жизни и в профессиональной деятельности. «Основными средствами физической подготовки являются физические упражнения, развивающие физические способности студентов» [1, с. 182].

Дж. Ханиборн и группа соавторов определили содержание фитнес-подготовки, рассматривая такие группы ее средств, с помощью которых развиваются качества, направленные на здоровье: «аэробная производительность, сила и силовая выносливость, гибкость и координационные способности» [8, с. 286]. Эти средства были распределили следующим образом:

1. Силовые и скоростно-силовые упражнения с высокой интенсивностью и субъективной мощностью усилий.

2. Циклические упражнения, требующие проявления выносливости при многократном выполнении.

3. Координационные упражнения, проявляющиеся в условиях определенной программы движений.

4. Упражнения, требующие комплексного проявления физических качеств в условиях постоянно меняющихся режимов двигательной деятельности, ситуаций и форм действий» [8, с. 286].

Таблица 1.

Групповые показатели оценки успешности освоения студентами тестов для определения физической подготовленности

№ п/п	Наименование тестов	Условия измерения		
		«успевающие»	«средние»	«неуспевающие»
1	Челночный бег 10х10 м (секунд)	25,42	26,43	27,31
2	Комплексное силовое упражнение (КСУ) (количество раз за 1 минуту)	26,49	25,58	16,91
3	Подъем туловища из исходного положения лежа на спине (количество раз за 1 минуту)	27,29	25,19	19,60
4	Баскетбольный тест (секунд)	25,21	24,23	13,46
5	Сгибание и разгибание рук в упоре лежа (количество раз)	56,64	52,28	47,06
6	Подтягивание на перекладине из виса (количество раз)	21,66	15,73	11,21

Фитнес-подготовка должна предусматривать определенную спецификацию. В высшей школе не имеется достаточных для физического воспитания средств, методов и методических рекомендаций, соответствующих индивидуальным возможностям студентов. Для реализации в полной мере индивидуальных двигательных способностей каждого студента необходимо адекватно оценить эти возможности.

«Население индустриально развитых стран в недостаточной степени занимается различным физическим трудом, который обеспечивает необходимый минимум энергетических затрат, в связи с чем возникает угроза гипокинезии. Это в полной мере относится и к студентам, так как их двигательная активность при поступлении в вуз резко снижается вследствие повышения учебной нагрузки. Недостаточная двигательная активность ведет к снижению работоспособности, появлению утомляемости, ухудшению общего самочувствия» [4, с. 57].

«Для успешной физической подготовки студентов технических вузов целесообразно применять комплексное учебное занятие по физической культуре. В комплексное занятие включаются виды спорта или отдельные упражнения из различных разделов физической культуры. Например, спортивные игры (элементы волейбола, баскетбола, мини-футбола) и упражнения силовой направленности (упражнения на тренажерах, с гирями, со штангой и т. д.). Однако во всех случаях необходимо, чтобы упражнения по физической культуре увязывались с основным содержанием учебного занятия» [3, с. 12].

Мы предположили, что регулярные занятия физической культурой с использованием фитнес-подготовки возмещают этот пробел, вызывая интерес к двигательной активности, так как она совпадает с физическими возможностями студентов. В данном исследовании была предпринята попытка определить целесообразность применения тех или иных средств фитнес-подготовки занимающихся с различным уровнем физической подготовленности.

Как показали данные нашего исследования, проводившегося в течение учебного года, из 104 студентов второго курса только 67 показали средний уровень сформированности владения техническими элементами игры в баскетбол и 72 – владели скоростно-силовыми упражнениями на оптимальном уровне двигательного умения. Таким образом, наблюдается существенно различный уровень физической подготовленности студентов, что подтверждается данными таблицы. Этот факт позволил применить конкретную систему

критериев успешности овладения студентами определенными двигательными умениями и навыками.

Судя по полученным данным, у студентов, отнесенных нами к группе «успевающих», процесс физической подготовки выражается в относительно равномерном овладении самыми разнообразными двигательными навыками и умениями. У студентов, отнесенных нами к группе «средних», эффективней развиваются относительно несложные умения, основанные на определенной силовой подготовленности. Наибольшие проблемы возникают в процессе подготовки у представителей группы «неуспевающих». Для них проблемными являются почти все тесты, особенно такие, которые предъявляют повышенные требования к уровню специальной выносливости и проявлениям координационных возможностей. В результате анализа полученных данных нами был разработан комплексный подход к организации занятий для всех групп испытуемых.

«Для студентов первой группы мы предлагали преимущественно силовые упражнения из средств фитнес-подготовки» [4 с. 57]. В группе «успевающих» студентов удалось достичь комплексное воздействие средств двигательной активности, адекватных их возможностям. Оптимально использовалась круговая тренировка с упражнениями силовой направленности.

Пример занятия по силовой подготовке:

– беговые и общеразвивающие упражнения (ОРУ) – 25 минут;

– круговая тренировка – 2 круга по 10 минут:

1-я станция: исходное положение (И.П.) стоя с гантелями в руках – попеременное сгибание и разгибание рук, имитируя движения боксеров, (девушки с гантелями весом 1 кг, юноши – 3 кг);

2-я станция: И.П.О.С., руки с гантелями опущены, полувыпады поочередно левой и правой ногами, руки в стороны (девушки с гантелями весом 1 кг, юноши с 3 кг);

3-я станция: прыжки через скамейку на двух ногах;

4-я станция: И.П. лежа на спине, подъем ног до вертикального положения;

5-я станция: И.П. полуприсед в широкой стойке, руки согнуты перед грудью, выпрыгивание вверх, руки с гантелями выпрямляются вверх (девушки с гантелями весом 1 кг, юноши с 3 кг);

6-я станция: подъем туловища из И.П. лежа на спине, в поднятых руках набивной мяч (девушки с набивным мячом весом 1 кг, юноши с 3 кг);

7-я станция: прыжки со скакалкой на двух ногах;

8-я станция: И.П. в упоре лежа, сгибание и разгибание рук в упоре;

9-я станция: И.П. ноги на ширине плеч, в поднятых руках набивной мяч. Наклоны в стороны и вперед-назад (девушки с набивным мячом весом 1 кг, юноши с 3 кг);

10-я станция: запрыгивание на скамейку поочередно со сменой ног.

Примечание: на каждой станции упражнение выполняется 30 секунд, темп произвольный. Время для перехода на следующую станцию – 30 секунд. Выполняется два круга, каждый круг по 10 минут, отдых между кругами – 5 минут. Общая продолжительность – 25 минут.

– двухсторонняя игра в волейбол – 25 минут;

– упражнения на гибкость – 10 минут.

Для студентов группы «средние» рекомендуется использовать средства скоростной и скоростно-силовой подготовки. Например, бег по сигналу, челночный бег, полоса препятствий, спортивные игры и прыжковые упражнения.

Пример занятия с элементами игровых упражнений (баскетбол):

– беговые и ОРУ – 20 минут;

– поточные броски по кольцу с получением мяча от партнера («ручеек») – 10 минут;

– передачи мяча с различной дистанцией в парах – 15 минут;

– моделирование быстрого прорыва от собственного кольца в тройках со сменой мест («восьмерка») – 10 минут;

– двухсторонняя игра – 15 минут;

– штрафные броски – 10 минут.

Для студентов группы «неуспевающие» рекомендуются упражнения для развития вы-

носливости. Этой группе не рекомендуется выполнять много силовых упражнений в связи с тем, что эти студенты мало занимаются двигательной активностью, в чем и состоит специфика их подготовки. Для данной группы рекомендуется часто менять упражнения различной направленности для разных групп мышц.

Пример занятия с элементами игровых упражнений (волейбол):

– беговые и ОРУ – 20 минут;

– прием и передача волейбольного мяча сверху в парах, стоя на месте – 10 минут;

– прием и передача волейбольного мяча снизу в парах, стоя на месте – 10 минут;

– прием и передача волейбольного мяча сверху в парах в движении – 5 минут;

– прием и передача волейбольного мяча снизу в парах в движении – 5 минут;

– прием и передача мяча в парах в меняющихся условиях (меняется сила удара и траектория полета мяча) – 10 минут;

– двухсторонняя игра – 25 минут.

Пример занятия на «выносливость» с координационными упражнениями:

– ОРУ – 20 минут;

– беговые и прыжковые упражнения – 25 минут;

– варианты «планок» – 10 минут;

– подъем ног до вертикального положения в и.п. лежа на спине – 4 серии по 30 секунд;

– поднимание туловища из И.П. лежа на спине 4 серии по 30 секунд;

– комплексное силовое упражнение 4 серии по 1 минуте;

– Основная стойка (О.С.) – упор присев – упор лежа – упор присев – О.С. – 4 серии по 30 секунд;

– челночный бег (8х10 м) – 5 серий;

– выпрыгивание вверх из упора присев – 4 серии по 30 секунд.

Примечание: отдых между сериями 1 минута, между упражнениями 3 минуты. Общее время – 45 минут.

Мы рекомендуем использовать интегральный метод для развития специальных двигательных способностей при применении средств и методов фитнес-подготовки во время занятий физической культурой при работе со студентами любой группы. В соответствии с полученными результатами целесообразно подбирать наиболее эффективные упражнения с учетом их приоритета в решении специальных задач физической подготовки.

Упражнения, входящие в систему фитнес-подготовки, необходимо применять раздельно, учитывая индивидуальные особенности студентов, т. к. они по своему содержанию соответствуют двигательным и функциональным возможностям студентов. Для студентов группы «успевающие» рекомендуются средства двигательной активности, равноценные их возможностям. Оптимально использовать круговую тренировку с упражнениями силовой направленности.

Для студентов группы «средние» рекомендуется использовать средства скоростной и скоростно-силовой подготовки. Например, бег по сигналу, челночный бег, полоса препятствий, спортивные игры и прыжковые упражнения.

Для студентов группы «неуспевающие» рекомендуются упражнения для развития выносливости. Этой группе нецелесообразно давать значительный объем упражнений силового характера, т. к. они мало занимаются двигательной активностью, в чем и состоит специфика их подготовки. Это замечание относится и к игровым упражнениям.

АННОТАЦИЯ

В статье приводятся результаты исследования влияния фитнес-подготовки, осуществляющейся на занятиях физической культурой, на здоровье студентов вуза. Занятия включали различные по характеру виды двигательной деятельности: силовой направленности, с элементами игровых и подвижных игр, скоростно-силовые и с направленностью на формирование выносливости.

Ключевые слова: адаптация, фитнес-подготовка, виды двигательной деятельности, здоровье студентов, учебные занятия, физические нагрузки, физическое развитие, физическое воспитание, физическая подготовка.

SUMMARY

The article presents the results of study of the influence of fitness training carried out in

physical education classes on the health of University students. The classes included various types of motor activity: power orientations, with elements of gaming and mobile games, speed-power and with an orientation towards the formation of endurance.

Key words: adaptation, fitness training, types of motor activity, student health, training sessions, physical activity, physical development, physical education, physical training.

ЛИТЕРАТУРА

1. Ильинич В. И. Студенческий спорт и жизнь. – М.: АО «Аспект пресс», 2007. – 448 с.

2. Кокорев Д. А., Везеницын О. В., Выприков Д. В., Бодров И. М. Структура и содержание процесса физической подготовки студентов на основе кроссфита. Теория и практика физической культуры. – 2017. – № 9. – С. 19–21.

3. Родионова И. А., Шалупин В. И., А. С. Болдин. Адаптация студентов к обучению в техническом вузе средствами физической культуры. Физическая культура: учебно-методическое пособие по изучению раздела дисциплины. – М.: ИД Академии Жуковского, 2018. – 36 с.

4. Родионова И. А., Шалупин В. И., Карпушин В. В. Фитнес-подготовка как фактор сохранения здоровья студенческой молодежи в системе высшего образования // Гуманитарные науки. – 2018. – № 1 (41). – С. 57–63.

5. Спортивная психология: учебник для академического бакалавриата / под общ. ред. В. А. Родионова, А. В. Родионова, В. Г. Сивицкого. – М.: Издательство Юрайт, 2015. – 367 с.

6. Уляева Л. Г. Психофизиологическое сопровождение организации двигательной активности при подготовке к сложным средовым факторам // Теория и практика прикладных и экстремальных видов спорта. – М.: Некоммерческое партнерство содействия развитию физической культуры, спорта и туризма «Спортуниверсгрупп», 2010. – № 3 (18). – С. 64–67.

7. Физическая культура в образовательных учреждениях гражданской авиации: учебник для студентов и курсантов образовательных учреждений гражданской авиации. Специалист. Бакалавр. – М.: ИД Академии Жуковского, 2018. – 484 с.

8. Honeybourne J., Hill M., Moors H. Advanced physical education & sport. – London: Stanley Thornes (Publishers) Ltd., 1996. – 286 p.

Н. И. Абдуллаева, Ю. М. Инкина, Ю. Ю. Курбангалиева

УДК 376.56:37.062

ОСОБЕННОСТИ ВХОЖДЕНИЯ ДЕТЕЙ С РАССТРОЙСТВАМИ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА В ШКОЛЬНОЕ ПРОСТРАНСТВО

Одним из приоритетных направлений модернизации современного школьного образования является создание условий для полноценного включения в образовательное пространство и успешной социализации детей с ограниченными возможностями. Отдельную группу детей с особыми образовательными потребностями составляют дети с расстройствами аутистического спектра (РАС). Для некоторых детей с РАС инклюзивное образование является наиболее эффективным.

Вопрос организации обучения и социализации детей с РАС в общеобразовательных школах в настоящее время стоит особенно остро, так как с введением специальных ФГОС многие дети уже обучаются и будут обучаться в режиме инклюзии. Но, несмотря на про-

гресс, достигнутый в общей практике, как отмечают многие эксперты, существует ряд проблем, которые необходимо решать. Среди них:

– недостаточное количество специалистов в общеобразовательных школах, которые могли бы оказывать всестороннюю поддержку детям с нарушениями развития. Часто они отсутствуют как штатные единицы, в результате чего особенные дети, принятые в школу, не получают необходимой коррекционной помощи;

– педагоги, работающие в системе инклюзивного образования, часто повышают свою квалификацию на краткосрочных семинарах и курсах повышения квалификации, в связи с чем приобретенных компетенций оказывается недостаточно;

– не на должном уровне установлено взаимодействие педагогов, специалистов и родителей и т. д.

Анализ существующей теории и практики показывает, что для разных категорий детей с РАС необходимо разрабатывать и внедрять различные модели обучения, чтобы максимально использовать потенциал этих детей. По мнению специалистов в области инклюзивного образования, дети с РАС являются гетерогенной группой детей, поэтому универсальной модели инклюзивности для всех не существует [1]. Все дети с РАС нуждаются в поддержке и сопровождении при обучении в школе, но объем помощи может значительно варьироваться в зависимости от тяжести симптомов отдельных нарушений развития ребенка. Важно также учесть возможность изменений в организации обучения и сопровождения ребенка с РАС в зависимости от потребностей ребенка и его семьи.

Существующие рекомендации по обучению детей с РАС направлены на снижение или уменьшение поведенческих расстройств. По нашему опыту, помимо внешних признаков нарушений (например, поведения), при организации воспитания детей с РАС следует учитывать и нарушения, характеризующие развитие высших психических функций. Иногда такие нарушения могут быть выявлены только специалистами при тестировании детей с РАС. Однако эти нарушения также влияют как на формирование высших психических функций, так и на обучаемость ребенка с РАС.

По определению расстройства аутистического спектра – это первазивное нарушение психического развития, т. е. нарушение, которое захватывает все стороны психики – сенсомоторную, перцептивную, речевую, интеллектуальную, эмоциональную сферы. Следовательно, система обучения детей с РАС должна включать компоненты, направленные на коррекцию нарушений развития во всех этих областях, и все эти компоненты должны быть связаны и направлены на организацию среды, в которой ребенок с РАС мог бы овладеть процессом обучения в широком смысле.

Многие эксперты разделяют мнение, что инклюзивное образование детей с РАС в общеобразовательной школе должно иметь обязательный подготовительный этап. Начальные этапы обучения ребенка с РАС должны проводиться в условиях, «которые максимально соответствуют его проблемам. Он нуждается в большей степени в защите, чем в интеграции» [3]. Изменение привычного расписания дня, возникновение новых отношений со взрослыми и детьми, сложности социальной среды часто приводят к тому, что дети проявляют негативизм, аффективные результаты и т. д. В это время у ребенка может наблюдаться неадекватное поведение, а эффективные вспышки могут сопровождаться вербальной и невербальной агрессией по отношению к другим. Из-за неравномерности и изменчивости выраженности способностей у конкретных обучающихся возникают особые сложности при организации группового обучения детей с РАС. В связи с этим необходимо внесение серьезных изменений в образовательную программу для использования готовых учебно-методических комплексов для обучающихся. Кроме того, чаще всего на начальном этапе обучения у детей задерживается развитие мотивации учения, и учет таких различий становится особенно важным.

Практика показывает, что сегодня, даже если ребенка с РАС принимают в первый

класс школы, из-за поведенческих проблем в дальнейшем таким обучающимся часто предлагают домашние, семейные или дистанционные формы обучения.

Как же обучать ребенка с особыми образовательными потребностями в инклюзивном классе? Остановимся на следующих наиболее важных моментах.

1. Структурирование пространства школы/класса. На начальном этапе обучения в школе необходимо, чтобы пространство, в котором обучаются дети с РАС, было им знакомо и не вызывало страха. Когда ребенок с РАС попадает в инклюзивный класс, его должен сопровождать взрослый, пока он не освоит школьное пространство. На консилиуме при составлении индивидуальной программы обучения детей с РАС рассматривается также вопрос о частичном посещении обучающимися групповых занятий. В процессе адаптации ребенка с РАС в школе и в зависимости от состояния ребенка, количество групповых занятий увеличивается или уменьшается, если состояние ребенка временно ухудшилось.

В настоящее время в целях оказания помощи детям с расстройствами аутистического спектра и педагогам создаются ресурсные классы в общеобразовательных учреждениях, в которых осуществляется подготовка к обучению в инклюзивном классе. Ресурсный класс (зона) – отдельное помещение для специальных занятий, где обучающиеся с РАС могут заниматься по специальной программе, составленной в соответствии с их индивидуальными образовательными потребностями.

Обучающиеся с РАС посещают часть уроков в ресурсном классе, а некоторые – вместе со своими одноклассниками в общеобразовательном классе. Учитель ресурсного класса может проводить занятия в небольших группах или работать с ребенком индивидуально. Ресурсная зона предполагает контакт с педагогами-дефектологами, тьюторами, использование определенных пособий, альтернативных средств коммуникации. Это дает детям возможность максимально подготовиться и выйти в общее образование. Эта технология, безусловно, очень эффективна, так как позволяет не срывать уроки в средней школе, но не каждое учебное заведение имеет возможность организовать такие занятия.

В школе рекомендуется зонировать классное пространство для детей с РАС. Создают две зоны: образовательную и свободную. Свободная зона считается местом, где дети после очередного задания могут отдохнуть, полежать, почитать любимую книгу. В этой зоне также можно поиграть в развивающие игры, заняться другими видами деятельности, когда не нужно сидеть за письменным столом.

2. Использование элементов игровых технологий. Когда дети с ограниченными возможностями здоровья, в частности с РАС, поступают в школу, ведущим видом деятельности остается игра. Игровые технологии играют важную роль в образовательном процессе, так как они способствуют реализации коммуникативных интересов обучающихся и выполняют ряд функций, в том числе коррекционную: внесение позитивных изменений в структуру личности. В зависимости от интересов детей это могут быть элементы сюжетной игры, игры с правилами, игры-викторины и т. д. Позже от таких методов можно будет отказаться либо уже в первом классе, либо к концу начальной школы.

3. Разработка визуального расписания, его соблюдение. Выстроенные по порядку картинки или слова, символизирующие определенный урок – так может выглядеть расписание. Помимо уроков в расписание часто приходится вносить так называемые режимные моменты, например, обед или переодевание перед уроком физической культуры. В начале дня расписание изучается, далее к нему обращаются при необходимости. Соблюдение расписания и правил поведения, которые заранее знакомы детям, родителям и учителям, является обязательным элементом образовательного процесса. Визуальное расписание на каждый день должно висеть на видном месте в классе, нужно научить детей с РАС ориентироваться на него.

4. Представление плана действий в наглядной форме. Часто необходимо обеспечить ре-

бенку план действий, расписанный словами, по пунктам (если ребенок читает хорошо), или в форме рисунков, графиков и т. д. В зависимости от уровня класса, такие планы размещаются на доске или выдаются в виде карточек тем обучающимся, которые испытывают трудности. Карточки могут быть разными для разных детей.

5. Использование визуальных опор и других способов привлечения различных сенсорных модальностей. Многие дети с особенностями развития из-за нарушения понимания речи, недостаточности произвольного внимания, слабости слухоречевой памяти и фонематического слуха, игнорирования слуховой модальности, недостаточной ориентации на взрослого, повышенной чувствительности к сенсорным раздражителям и др. с трудом воспринимают устную речь в больших объемах. В связи с этим необходимо весь материал предоставлять также в наглядном виде.

6. Включение в уроки предметной деятельности. Непреодолимые трудности в оперировании абстрактными понятиями, схемами, знаками и символами возникают у детей с недостаточным развитием образного и вербально-логического мышления, с нарушениями символизации. В этом случае логично было бы вернуться на более ранний этап и попытаться сформировать соответствующую операцию с объектами, а уже потом переходить в символический план.

7. Использование разноуровневых адаптированных заданий. Разноуровневые задания абсолютно необходимы, если уровень подготовки обучающихся в классе существенно отличается. Их преимущество в том, что дети выполняют разные задания, считая, что задания одинаковы для всех. Таким образом, все преимущества группового обучения сохраняются, но каждый ребенок решает те образовательные задачи, которые актуальны для него, несмотря на разный уровень подготовки обучающихся.

Сделать задания разноуровневыми можно разными способами. Наиболее эффективные из них:

– внешне похожие задания с разным уровнем сложности;

– общие мероприятия, в которых каждый ученик играет определенную роль;

– сходные задания разного объема;

– похожие задания с разной долей помощи учителя;

– аналогичные задачи, выполняемые с использованием вспомогательных средств или на общих условиях;

– различные формы ответа на одно задание;

– сходные задания на разном материале (в соответствии с интересами ребенка).

8. Опора на собственные интересы ребенка. Для детей с пониженным уровнем собственной активности, несформированной учебной мотивацией, недостаточным уровнем произвольности психических процессов, неустойчивым вниманием является весьма эффективной опора на собственные интересы. Перечисленные проблемы в большой мере преодолеваются благодаря внутренней мотивации ребенка.

9. Продуманная система оценки достижений ребенка. Необходима система оценки, позволяющая подчеркнуть любые, пусть самые незначительные успехи каждого ребенка. Очень важно развести в понимании детей и родителей понятия «оценка» и «отметка». Часто проблемы низких оценок в семье ребенка с РАС связаны не с переживаниями ребенка, а с завышенными требованиями родителей. Поскольку мы не можем отойти от системы оценивания, необходимо продумывать и применять на практике поощрительную систему оценивания результатов деятельности и поведения ребенка. Акцентировать внимание ребенка не на негативных аспектах, а на положительных. И при низкой отметке оценка может быть высокой. Ребенок с РАС нуждается в мощном и постоянном подкреплении своей деятельности. Подкрепление будет эффективным лишь в том случае, если оно будет иметь значение для этого конкретного ребенка. Можно использовать пищевое подкрепление (печенье, конфеты), очки, жетоны и т. д. – стимулы для поощрения хорошего поведения ребенка и штрафы для прекращения негативного.

10. Развитие навыков общения и социализации. Специалисты, работающие с детьми с РАС, всегда должны помнить о задачах развития коммуникативных навыков и социализации данной категории обучающихся. Это направление работы должно быть включено во все виды учебной и внеучебной деятельности. Перемены призваны не только позволить детям восстановить силы или высвободить накопленную энергию, но и приобрести навыки взаимодействия, научиться правильно вести себя по отношению друг к другу. Коммуникативные навыки и навыки социализации отлично формируются в организации парной работы, работы в микрогруппах, ролевых играх, классном и школьном дежурстве, если учитель целенаправленно работает в этих направлениях.

Опыт работы общеобразовательных организаций свидетельствует о том, что включение детей с расстройствами аутистического спектра не только возможно, но также может быть эффективно обеспечено в школах, если принципы инклюзии являются общими для всех участников школьного сообщества – учителей, специалистов, обучающихся и родителей, – в условиях гибкой образовательной среды и атмосферы принятия любого ребенка не только в отдельном классе, группе, но и во всей школе.

АННОТАЦИЯ

В статье анализируются основные проблемы инклюзивного образования детей с расстройствами аутистического спектра (РАС) и приводятся некоторые рекомендации по их включению в массовую школу. Статья может быть полезна педагогам общеобразовательных организаций, испытывающим трудности при обучении детей с РАС.

Ключевые слова: дети с расстройствами аутистического спектра, особые образовательные потребности, нарушения развития, инклюзивное обучение.

SUMMARY

The article analyzes the main problems of inclusive education of children with autism spectrum disorders (ASD) and provides some recommendations for their inclusion in the public school. The article may be useful to teachers of general educational organizations who have difficulties in teaching children with ASD.

Key words: children with autism spectrum disorders, special educational needs, developmental disorders, inclusive education.

ЛИТЕРАТУРА

1. Алексеева В. В., Волков А. А., Шаргородская Л. В. Обеспечение доступности образования и социализации детей с расстройствами аутистического спектра и выраженными проблемами поведения в условиях общеобразовательной школы // Инклюзивное образование: практика, исследования, методология: сборник материалов II Международной научно-практической конференции / отв. ред. С. В. Алехина. – М.: МГППУ, 2013.

2. Курбангалиева Ю. Ю. [и др.]. Игры и упражнения для детей с расстройством аутистического спектра: учеб.-метод. пособие. – Астрахань: Издатель: Сорокин Роман Васильевич, 2018. – 94 с.

3. Никольская О. С., Баенская Е. Р., Либлинг М. М. Аутичный ребенок: Пути помощи. – М.: Теревинф, 2007. – 288 с.

4. Семаго Н. Я., Хотылева Т. Ю., Гончаренко М. С., Михаленкова Т. А. Обучение детей с расстройствами аутистического спектра: методические рекомендации для педагогов и специалистов сопровождения основной школы. Серия «Инклюзивное образование». – М., 2012.

О. М. Фалетрова, Н. Н. Таранова

УДК 373

ПРЕОДОЛЕНИЕ АЛЕКСИТИМИИ У ШКОЛЬНИКОВ СРЕДСТВАМИ МУЗЫКОТЕРАПИИ

Понятие «алекситимия» достаточно новое и изучается на стыке ряда наук (медицины, клинической психологии, педагогической психологии, педагогики и др.). Дословно этот термин означает отсутствие слов для выражения чувств, эмоций (a – отсутствие; lexis – слово; thymos – эмоция). Проблема алекситимии связана с вопросами психоэмоционального здоровья детей, тем самым не теряет своей актуальности.

Впервые этот термин был предложен в 1973 г. П. Сифнеосом и определял психические расстройства «ограниченной способности личности к восприятию собственных чувств и эмоций, их адекватной рефлексии и вербализации» [3, с. 43]. Было бы неверно делать акцент только на вербальной стороне эмоций. Алекситимия представляет собой комплекс взаимосвязанных нарушений психики и поведения, выходящих за рамки эмоциональных расстройств, включающий в себя и поведенческие изменения.

В медицинской психиатрии и неврологии алекситимия изучается как симптом как врожденного, так и приобретенного органического поражения головного мозга (Д. Г. Трунов, А. А. Варламов, Н. Д. Былкина, P. E. Sifneos, J. C. Nemiah), с точки зрения концепции поведенческих психосоматических расстройств (И. С. Коростелева, В. С. Ротенберг, В. В. Николаева, П. Д. Тишенко), а также как фактор психосоматических заболеваний (Л. П. Урванцев).

Мы опираемся на концепцию «модель отрицания» (J. C. Nemiah, H. Freyberger), согласно которой алекситимия рассматривается как обратимое явление (так называемая вторичная алекситимия); причиной которого является тяжелая психоэмоциональная травма. В этом случае алекситимию можно рассматривать как нарушение одной из первых функций, составляющих эмоциональный интеллект [5].

В концепции Дж. Мэйера и П. Сэловея эмоциональный интеллект рассматривается как «способности к идентификации эмоций; способности к регуляции эмоций» [1; 2]. При этом подчеркнем, что высшим уровнем развития эмоций человека являются его чувства. Эмоции связаны с удовлетворением базовых потребностей, а чувства отражают мировоззрение человека, его отношение к самому себе, к другим людям, к обществу. Формирование чувств является необходимым условием развития человека. Важный источник развития и саморазвития личности – это рефлексия, которая позволяет осознать смысл собственной жизни и деятельности. Из-за трудности в вербализации чувств и в дифференциации различных эмоциональных состояний алекситимики испытывают сложности с рефлексией.

Алекситимики не всегда точно осознают характер своих эмоциональных состояний и эмоции других людей, не имеют «целостного представления о собственной жизни» [2, с. 21], вследствие этого возникают трудности с творчеством в любых видах деятельности, а также трудности и конфликты в межличностных отношениях. «Последнее усугубляется еще и тем, что на фоне низкой эмоциональной дифференцированности в ряде ситуаций с легкостью возникают кратковременные, но чрезвычайно резко выраженные аффективные срывы, причины которых плохо осознаются» [2, с. 21].

В данной статье мы рассмотрим возможности использования музыкально-терапевтических средств в работе с детьми, показывающими проявления алекситимии.

Сегодня музыкальную терапию применяют во многих странах мира: Америке, Великобритании, Германии, Швеции и др. В России в области музыкальной терапии наиболее известны исследования В. И. Петрушина,

Таблица 1.

Музыкотерапевтические средства, используемые для преодоления алекситимии

№	Вид деятельности (метод)	Планируемый результат
1.	Музыкальная релаксация (активное управляемое воображение и свободные ассоциации)	Снимается мышечное и психоэмоциональное напряжение, наступает расслабление, снижается импульсивность, восстанавливаются физические и эмоциональные силы
2.	Кинезитерапия (пластические этюды и двигательные импровизации)	Снимается мышечное и психоэмоциональное напряжение, достигается эмоциональная разрядка через двигательную активность, закрепляется состояние удовольствия и удовлетворения через реализацию собственного творческого замысла, происходит усвоение пространственно-временных соотношений
3.	Ритмотерапия (ритмизация попевок, игра на шумовых инструментах)	Снимается мышечное и психоэмоциональное напряжение, регулируется и концентрируется внимание, синхронизируются ритмы сердечных сокращений и дыхание, снимается умственная нагрузка и утомление
4.	Терапия самовыражением	Создается творческая, дружеская атмосфера в коллективе, достигается психоэмоциональный комфорт

С. В. Шушарджана, М. Л. Лазарева, Л. С. Брусиловского, Б. М. Элькина и др. В работах этих и некоторых других авторов отмечается, что музыка способствует регуляции эмоциональных состояний, нормализации эмоционально-волевой сферы личности, духовно-нравственному и физическому оздоровлению.

Духовно-энергийные возможности музыки в познании и преобразовании личности признаются неисчерпаемыми (А. Лосев, В. Медушевский). По мнению М. С. Кагана, ценность акустических, семиотических, эстетических, художественных особенностей природы звука принята музыкой. Звук воплощает то, «что длится и изменяется, а не пребывает, сохраняется в неизменности». М. С. Каган подчеркивает способность музыкального звука выражать внутренние, психологические, духовные процессы и непосредственно возбуждать соответствующие переживания. Таким образом, музыка вызывает у людей сильный эмоциональный отклик, она способна воздействовать на человека помимо его воли, на физическом уровне, подчиняя своему ритму физиологические ритмы организма. Именно музыка способна пробудить у алеситимиков переживания, которые другими средствами вызвать сложно, помочь им оценить, осознать свои эмоции, пережить их.

В 2016–2018 гг. было организовано исследование по теме «Педагогические условия преодоления алекситимии у школьников средствами музыкотерапии». Экспериментальной базой стали муниципальное общеобразовательное учреждение «Средняя школа № 4» г. Тутаев Ярославской области; муниципальное общеобразовательное учреждение «Средняя школа № 30» г. Ярославль. В исследовании приняли участие учащиеся в возрасте 10–12 лет, выборка составила 215 человек. Для диагностики использовалась методика «Торонтская шкала алекситимии (TAS)», которая позволила изучить индивидуальный уровень алекситимии у школьников.

После обработки результатов были получены следующие данные: 18 % опрошенных детей показывают проявления «алекситимического» типа личности; 29 % респондентов входят в группу риска – пограничной между алекситимией и нормой, 53 % респондентов имеют «неалекситимический» тип личности.

Были разработаны педагогические условия, отобраны музыкотерапевтические средства, направленные на коррекцию алекситимии и регуляцию эмоционального состояния учащихся. Педагогическими условиями явились: а) моделирование эстетической среды через создание обстановки комфортности, атмос-

Таблица 2.

Соотношение видов музыкальной и музыкотерапевтической деятельности учащихся на уроке музыки

Виды музыкальной деятельности			**Виды музыкотерапевтической деятельности**
Собственно музыкальная деятельность	1) Музыкально-слушательская деятельность		Музыкальная релаксация
	2) Музыкально-исполнительская деятельность	Игра на музыкальных инструментах	Ритмотерапия
		Музыкально-композиционная деятельность	Терапия самовыражением, Кинезитерапия

феры приятия, обеспечиваемое безоценочным контролем и эмоциональной поддержкой учащихся; б) выполнение на уроке «закона свободного обмена мнениями».

Музыкотерапевтические средства включили в себя «элементы кинезитерапии (пластические этюды и двигательные импровизации, основанные на ритмичных танцевально-художественных движениях), музыкальную релаксацию (с опорой на активное управляемое воображение и свободные ассоциации); ритмотерапию (игру на детских шумовых инструментах и ритмизацию детских попевок и шуточных песен), терапию самовыражением (разыгрывание сюжетных сценок, театрализацию, драматизацию)» [4, с. 23].

Представим используемые музыкотерапевтические средства с точки зрения планируемых результатов деятельности (таблица 1).

К традиционным видам музыкальной деятельности, которые используются в образовательной практике на уроке музыки, относят вокально-хоровую, слушание музыки, игру на детских музыкальных инструментах, движения под музыку. Отметим, что музыкотерапевтические средства не нарушают логику музыкально-образовательного процесса в школе и успешно соотносятся с перечисленными видами музыкально-образовательной деятельности, речь лишь идет о постановке коррекционных задач. Проиллюстрируем это положение в таблице 2.

В самом начале работы интерес детей к новым видам деятельности обеспечивают музыкальные игры (ритмизация попевок, несложных ритмо-формул, ритмические движения под музыку, в том числе хлопки, шаги), которые позволяют создать непринужденную обстановку в классе, атмосферу психологического комфорта и успеха. В результате повышается самооценка детей, крепнет уверенность в себе.

Дело в том, что «музыкальный ритм очень быстро, независимо от воли и желания человека подчиняет себе внутренние ритмы организма» [6, с. 53]. На этом основаны седативная и стимулирующая функции музыки как средства регуляции психоэмоционального состояния, сохранения психофизического здоровья. Отметим, что успешность игры во многом зависит от того, насколько свободно педагог владеет музыкальным инструментом, ориентируется в музыкальном материале, способен к педагогической импровизации.

Атмосфера успеха и психологического комфорта также обеспечивается работой в группе, где нет лидеров и аутсайдеров, нет вопросов, адресованных конкретному ученику – все вместе в общую «копилку», это дает чувство школьной успешности, удовлетворенности процессом обучения.

В своем понимании проблемы преодоления алекситимии средствами музыки мы опираемся на исследования А. А. Пиличаускаса, который выделяет четыре вида познания музыки: пассивный-любительский, активный-любительский, научный, художественный. По

его мнению, первые три вида познания слабо влияют на личность как в эстетическом, так и в нравственном отношении. Воспитывающего воздействия музыки на слушателя не происходит, так как на первый план выходит характеристика настроения или осознание формы произведения.

Автор понимает художественное познание как особый вид познания, при котором задача школьника заключается в познании личностного смысла произведения. Осмысленные переживания и помыслы отличаются яркой индивидуальностью, отражающей субъективный мир воспринимающего, его общую духовно-нравственную направленность. Такой подход к музыке активизирует деятельность учащихся и закрепляет ценностно-значимый мотив этой деятельности – человеческих взаимоотношений, самого себя. Для становления художественного познания самому учителю важно владеть педагогическим видом познания музыкального сочинения, который включает идеально-комплексную модель художественного познания музыки, в которой содержание музыкального произведения рассматривается как трехкомпонентная структура: музыкальный образ – эстетически-нравственный фон – художественный образ.

Мы предлагаем рассмотреть художественное познание музыкального произведения с другого вектора. Отправной точкой познания является стремление определить жизненную ситуацию или эстетически-нравственный фон (факты жизни композитора, события, эмоциональное состояние композитора и т. д.), послужившую источником рождения музыкального произведения → музыкального образа → рефлексии.

При анализе музыкального произведения слушатель обращает внимание на личностные смыслы музыки, на чувства, которые она вызывает. Предметом рефлексивного анализа будет не песня, пьеса, этюд, тема из симфонии, а произведение – личностно значимая ситуация, имеющаяся в эмоциональном опыте и глубоко пережитая учеником. Процесс осознания личностно значимых переживаний будет тем главным, что сможет в полной мере способствовать эмоциональному и духовному росту учащихся.

При таком подходе особое внимание уделяется подбору музыкальных произведений. Содержание уроков музыки включает в себя лучшие образцы мирового музыкального искусства (фольклор, музыку религиозной традиции, золотой фонд классической музыки, сочинения современных композиторов). Принципами отбора музыкальных произведений для уроков являются педагогическая целесообразность, художественная ценность, воспитательная направленность.

Приведем пример фрагмента урока музыки. Яркая личность композитора А. Н. Скрябина и его сложный жизненный путь всегда вызывают у школьников неподдельный интерес. На этом уроке музыка «Этюда» А. Н. Скрябина становится кульминацией, катарсисом, своеобразным «эмоциональным прорывом» к новому пониманию и осознанию себя как развивающейся личности. При слушании «Этюда» А. Н. Скрябина обращают на себя внимание закрытые позы школьников, сосредоточенные лица, взгляды направлены «в себя», чувствуется некоторая оцепенелость, напряженность, собранность и серьезнейшая внутренняя работа.

Происходит что-то необычное: ясно и почти осязаемо видно, как музыка «делает» только ей посильную работу: преображает ребят, высветляет их лица. Слушание проходит в напряженной, глубокой, можно сказать, созидательной тишине. После слушания музыки ученики активны и оживлены. Они вспоминают историю жизни композитора и сделают тот вывод, который явился обобщением всего урока: «Он верил в себя, и сам добился всего в жизни». Эта часть урока, несомненно, вызовет интерес у специалистов, работающих с алекситимиками. Большинство таких детей не привыкли задумываться о смысле жизни, эти вопросы находятся вне зоны их актуальных потребностей и сиюминутных интересов.

Элементы ритмотерапии и терапии творческим самовыражением используются на уроке в виде игры на детских музыкальных ин-

струментах, двигательных, мелодических, ритмических импровизаций. Так, например, ритмические формулы могут быть взяты из музыкальных произведений, двигательные импровизации могут сопровождать исполнение песен и т. д. Работа в группе дает малоуспешным учениками чувство уверенности, создается атмосфера эмоционального комфорта, развивается произвольное внимание. Учитель не оценивает эту деятельность, но эмоционально одобряет и поддерживает соревновательный настрой. Все это способствуют накоплению и освоению нового эмоционального опыта, дает возможность открыть новый способ самовыражения через непосредственное освоение музыкального языка.

На заключительном этапе исследования был проведен второй констатирующий эксперимент. Для диагностики использовались методика «Торонтская шкала алекситимии (TAS)» и проективная методика «Несуществующее животное». После обработки данных было отмечено, что произошли положительные изменения по показателям «недостаток социальных контактов», «замкнутость», «застенчивость». Высокий уровень показали на 30 % меньше, чем при первоначальной диагностике. По критериям «агрессивность», «наличие защитных реакций, тревожность и страх» процент детей, показывающих высокий уровень, соответственно уменьшился на 21 % и 15 %.

После обработки результатов были получены следующие данные: 10 % опрошенных детей показывают «алекситимический» тип личности; 28 % школьников входят в группу риска – пограничной между алекситимией и нормой, и 72 % – имеют «неалекситимический» тип личности.

Алекситимия как ограниченная способность школьников к восприятию собственных чувств и эмоций, их адекватной рефлексии и вербализации может успешно преодолеваться при организации комплексной работы с соблюдением ряда педагогических условий, в том числе моделировании эстетической среды через создание обстановки комфорта, атмосферы приятия, обеспечиваемом безоценочным контролем и эмоциональной поддержкой учащихся; выполнением «закона свободного обмена мнениями»; с использованием музыкотерапевтических средств (пластическиех этюдов и двигательных импровизаций, музыкальной релаксации, ритмотерапии, терапии самовыражением).

АННОТАЦИЯ

В статье представлены основные положения и результаты исследования по преодолению алекситимии у школьников. Авторы считают, что алекситимия успешно преодолевается средствами музыкотерапии, в том числе с использованием элементов кинезитерапии (пластических этюдов и двигательных импровизаций), музыкальной релаксации (с опорой на активное управляемое воображение и свободные ассоциации); ритмотерапии (игры на детских шумовых инструментах и ритмизации детских попевок и шуточных песен), терапии самовыражения (разыгрывание сюжетных сценок, театрализации, драматизации).

Ключевые слова: алекситимия, психоэмоциональное состояние, музыкотерапия, кинезитерапия, музыкальная релаксация, ритмотерапия, терапия самовыражением.

SUMMARY

The article presents the main provisions and results of a study on coping with alexithymia in schoolchildren. The authors believe that alexithymia is successfully overcome by means of music therapy, including elements of kinesitherapy (plastic studies and motor improvisations based on rhythmic dance and art movements), musical relaxation (based on active managed imagination and free associations); rhythm therapy (play on children's noise instruments and the rhythmization of children's songs and comic songs), self-expression therapy (playing plot scenes, dramatization, dramatization). The article presents the main provisions and results of a study on coping with alexithymia in schoolchildren.

Key words: alexithymia, psycho-emotional state, music therapy, kinesitherapy, music relaxation, rhythm therapy, self-expression therapy.

ЛИТЕРАТУРА

1. Авдулова Т. П., Тер-Ованесов М. Д., Ягудина О. П. Особенности алекситимии и субъективной оценки межличностных отношений

у онкологических больных. Клиническая и специальная психология. – 2016. – Т. 5. – № 3. – С. 24–39.

2. Брель Е. Ю, Стоянова И. Я. Психологические характеристики алекситимии в контексте психического здоровья и социального развития у современных подростков // Известия Уральского федерального университета. Серия 1: Проблемы образования, науки и культуры. – 2018. – Т. 24. – № 2 (174). – С. 97–105.

3. Былкина Н. Д. Алекситимия (аналитический обзор зарубежных исследований) // Вестник Московского университета. Сер. 14: Психология. – 1995. – № 1. – С. 43–53.

4. Жиганова К. С., Фалетрова О. М. Музыкотерапия в образовании: методические рекомендации. – Ярославль: Изд-во ЯГПУ, 2011. – 47 с.

5. Павлова Е. М. Эмоциональный интеллект: от иерархических моделей к представлению о единой когнитивной способности [Электронный ресурс] // Психологические исследования. – 2014. – Т. 7. – № 37. – URL: http://psystudy.ru/num/2014v7n37/1038-pavlova37.html (дата обращения: 10.01.2019).

6. Преподавание музыки в начальной школе: учебное пособие для прикладного бакалавриата / Л. В. Байбородова, О. М. Фалетрова, С. А. Томчук. – 2-е изд., испр. и доп. печатный. – М.: Издательство Юрайт, 2017. – 172 с.

А. В. Микляева, С. М. Яцышин

УДК 316.6

СЕМЕЙНАЯ СИТУАЦИЯ КАК ФАКТОР РЕЗУЛЬТАТИВНОСТИ СОЦИАЛЬНОЙ РЕАБИЛИТАЦИИ ВЗРОСЛЫХ С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫМИ НАРУШЕНИЯМИ, ПРОЖИВАЮЩИХ В РОДИТЕЛЬСКИХ СЕМЬЯХ

В современном мире последовательно возрастает количество людей с интеллектуальными нарушениями. По различным данным сегодня оно составляет до 5-10 % от общей популяции [2]. Нарушения интеллектуального развития порождают дефицит осознанного отношения к действительности и саморегуляции, разнообразные трудности в отношениях с окружающими людьми, что в совокупности затрудняет социальную интеграцию и адаптацию, искажая процесс социализации личности.

В отечественной и зарубежной педагогике и психологии уделяется достаточно большое внимание вопросам социализации детей и подростков с умственными нарушениями, в то время как взрослые люди с интеллектуальной недостаточностью попадают в фокус внимания крайне редко. Многие семьи, в которых проживает ребенок с интеллектуальной недостаточностью, отмечают, что с переходом рубежа совершеннолетия объем социальной, педагогической и психологической поддержки со стороны государственных и частных организаций резко сокращается, и семьи, по сути, зачастую остаются один на один со своей проблемой. Между тем проблема интеграции совершеннолетнего ребенка с интеллектуальной недостаточностью не ослабевает, а, напротив, усиливается в связи с тем, что его родители стареют и в определенный момент

жизни оказываются неспособны обеспечить ребенку привычный ему уровень опеки. В связи с этим остро стоит необходимость формирования у взрослых с интеллектуальной недостаточностью, проживающих в семьях, социально-бытовых навыков и личностных качеств, которые позволят им впоследствии жить самостоятельно (или на условиях сопровождаемого проживания).

Как отмечает З. Ф. Трифоненкова, взрослые с интеллектуальными нарушениями, проживающие в родительских семьях, часто зависимы от родителей в бытовых вопросах. Родители с детства стремятся оградить их от бытовых забот, поскольку в противном случае от родителей требовалось бы много дополнительных сил и времени. Многие родители не позволяют своим детям использовать трудовые навыки, полученные во время обучения в школе, и трудоустроиться. В итоге у взрослых с интеллектуальной недостаточностью, проживающих в родительских семьях, утрачивается способность к труду и умение самостоятельно заботиться о себе, приобретенные на этапе обучения в специализированных учебных заведениях [8].

В зарубежной психологии этот феномен получил название «семейных барьеров в самоопределении». Исследования показывают, что психологическая сущность этих барьеров определяется родительской гиперопекой и стремлением защитить своего ребенка от столкновения с различными жизненными трудностями [15]. Родители зачастую воспринимают своего взрослого ребенка как чрезмерно уязвимого, не способного принимать решения [19], некомпетентного в простейших житейских вопросах [18], неспособного понимать последствия своих поступков [17], что в некоторых случаях приводит к снижению уровня эмоционального благополучия совершеннолетнего ребенка [5]. Такая ситуация может усугубляться родительским переживанием собственной неуспешности, изолированности от социума, переносом на ребенка профессиональных и личностных проблем, порожденных ощущением беспомощности и безнадежности [9]. Однако, с другой стороны, результаты исследований свидетельствуют о том, что родительская семья в жизни взрослых с умственной отсталостью является одним из основных источников счастья, заботы и поддержки в случае, когда предоставляет ему возможности принятия решений и контроля над собственной жизнью [14]. В связи с этим можно предположить, что родительская позиция оказывает существенное влияние на ход и результативность реабилитационных мероприятий, направленных на формирование у взрослого человека с интеллектуальной недостаточностью навыков и качеств, необходимых для самостоятельной жизни.

Как отмечает Е. Ю. Коржова, влияние, оказываемое родительской семьей на социально-бытовые и личностные возможности ребенка с интеллектуальными нарушениями, определяется характером отношения родителей к ребенку и жизненной ситуации в целом. Такие семьи находятся в трудной жизненной ситуации, которая предъявляет серьезные требования к их адаптационным возможностям, актуализируя личностный потенциал родителей для деятельностного совладания с трудностями, предполагающего, в том числе, активное включение в процесс реабилитации [4]. Следует отметить, что на сегодняшний день изучены лишь отдельные характеристики жизненной ситуации семей, в которых проживает совершеннолетний ребенок с интеллектуальной недостаточностью. В частности, согласно зарубежным исследованиям, большой вклад в адаптационный потенциал семьи в такой ситуации вносит благоприятный эмоциональный фон, атмосфера взаимной поддержки и уважения [13]. Другая значимая характеристика семейной ситуации в этом контексте – это уровень психологического благополучия родителей, их ощущение удовлетворенности собственной жизнью [12].

Таким образом, можно с уверенностью утверждать, что родительская семья оказывает существенное влияние на эффективность процесса социальной реабилитации взрослого с интеллектуальной недостаточностью. В числе наиболее значимых факторов такого

влияния на основе анализа литературы можно назвать отношение родителей к сложившейся жизненной ситуации и удовлетворенность собственной жизнью в целом, характер семейного функционирования, отношение родителей к ребенку и готовность замечать происходящие с ним изменения. Однако вопрос о том, каково соотношение этих факторов между собой, на сегодняшний день остается открытым. Данная статья посвящена поиску ответа на этот вопрос, который позволит определить место и содержание работы с родителями в системе социальной реабилитации взрослых с интеллектуальными нарушениями, проживающих в родительских семьях.

Целью исследования стало описание жизненной ситуации семей, в которых проживает совершеннолетний ребенок с интеллектуальной недостаточностью, в контексте оценки ее влияния на результативность социальной реабилитации, осуществляемой на базе инновационной (экспериментальной) площадки Санкт-Петербургского государственного бюджетного учреждения социального обслуживания населения «Центр социальной реабилитации инвалидов и детей-инвалидов Калининского района Санкт-Петербурга». Для достижения этой цели последовательно решались следующие задачи: 1) определение характеристик уровня удовлетворенности жизнью и отношения к сложившейся жизненной ситуации в семьях, в которых проживает совершеннолетний ребенок с интеллектуальной недостаточностью; 2) описание характеристик семейного функционирования в таких семьях; 3) анализ представлений родителей об актуальных возможностях и жизненных перспективах детей; 4) изучение взаимосвязей между семейной ситуацией и результативностью социальной реабилитации взрослых с интеллектуальной недостаточностью.

Для изучения жизненной ситуации семьи использовались «Шкала удовлетворенности жизнью» (E. Diener, R. A. Emmons, R. J. Larsen и S. Griffin в адаптации Д. А. Леонтьева и Е. Н. Осина, 2003) и методика «Отношение к значимой жизненной ситуации» [3]; жизненная ситуация оценивается по таким параметрам, как «легкость-трудность», «эмоциональное благополучие – неблагополучие», «оптимизм-пессимизм», «экстернальность – интернальность», «активность – пассивность». Семейное функционирование описывалось с помощью «Теста семейных ресурсов» [6] (параметры «семейная поддержка», «физическое здоровье членов семьи», «решение проблем в семье», «семейные роли и правила»; «эмоциональная связь в семье», «финансовая свобода семьи», «семейная коммуникация», «управление семейными ресурсами») и «Семейной социограммы» [11] (параметры «конфликтность межличностных отношений» и «инфантилизация ребенка с интеллектуальной недостаточностью»). Для анализа представлений родителей об актуальных достижениях и жизненных перспективах их ребенка применялось анкетирование (параметры «упоминание в описании семейной ситуации ребенка с интеллектуальной недостаточностью», «цель посещения Центра», «оценка динамики социально-бытовых навыков и личностных особенностей ребенка-клиента Центра», «оценка его готовности к самостоятельному проживанию»), а также анализ документов, с помощью которого оценивались его реабилитационный потенциал и динамика результативности социальной реабилитации (в аспектах формирования социально-бытовых навыков и личностных ресурсов самостоятельности) на основе результатов социально-педагогической диагностики.

В исследовании приняли участие 39 женщин в возрасте от 44 до 65 лет (53,83±6,18 лет), проживающих совместно со своим совершеннолетним ребенком, имеющим интеллектуальную недостаточность (средний возраст 29,76±4,01 лет, I-II группа инвалидности), в 30,7 % случаев сочетающуюся с нарушениями функций опорно-двигательного аппарата. Привлечь к исследованию мужчин-отцов оказалось невозможным, поскольку на момент опроса полными являлись только 46,1 % семей, из которых в 30,7 % мать проживает в повторном браке, то есть между ее супругом и ребенком нет кровного родства.

Результаты исследования показывают, что уровень удовлетворенности жизнью женщин, проживающих со своими совершеннолетни-

ми детьми с интеллектуальной недостаточностью, сравнительно низок и в среднем составляет 16,60±4,12 баллов из 35 возможных, что более чем на 4 пункта меньше, чем средние значения, типичные для женщин данной возрастной группы (см. [1]). Они рассматривают сложившуюся жизненную ситуацию не слишком оптимистично, оценивая ее как довольно трудную, не слишком поддающуюся их контролю, хотя и занимают в ней довольно активную позицию (см. рисунок 1, данные о нормативной выборке [16]).

При этом только чуть более трети женщин связывают свои оценки напрямую с наличием в семье взрослого ребенка, требующего постоянной опеки (38,46 %), в том время как остальные фокусируют свое внимание на профессиональных и бытовых трудностях. Эти данные свидетельствуют о том, что женщины, проживающие со своими взрослыми детьми, имеющими нарушения интеллекта, закономерно испытывают большую личностную нагрузку и нуждаются в специально организованной психологической поддержке, которая способствовала бы повышению их субъективной удовлетворенности жизнью.

Несмотря на относительно невысокие оценки актуальной жизненной ситуации, «Семейные социограммы», можно утверждать, что эмоциональный фон отношений в семьях, в которых проживает совершеннолетний с интеллектуальной недостаточностью, преимущественно благоприятный, для опрошенных семей нехарактерна конфликтность в межличностных отношениях (индикаторы конфликтности встречаются только в 15,38 % рисунков). «Тест семейных ресурсов» демонстрирует достаточно высокий уровень семейного функционирования, в особенности по таким параметрам, как «взаимная поддержка» и «семейная коммуникация». Наиболее уязвимым закономерно является такой параметр семейного функционирования, как «физическое здоровье членов семьи», однако и этот показатель в целом несколько превышает нормативные значения (см. рисунок 2).

Однако при этом довольно типична инфантилизирующая позиция матери по отношению к взрослому ребенку с признаками интеллектуальной недостаточности (индикаторы инфантилизации обнаружены в 66,7 % «Семейных социограмм»). Вероятно, именно этим объясняется тот факт, что, признавая существенное расширение возможностей своего ребенка как результат реабилитации (положительные сдвиги отмечаются 87,17 % матерей, а также фиксируются специалистами по социальной работе, курирующими совершеннолетних с интеллектуальной недостаточностью на базе Центра, в 92,3 % случаев), подавляющее большинство матерей уверены в том, что их ребенок никогда не будет готов к самостоятельному проживанию и всегда будет требовать пристальной опеки и заботы (94,87 %). Поэтому многие матери приписывают реабилитационным мероприятиям преимущественно досуговый смысл, не рассматривая их в качестве «инструмента» последовательной подготовки ребенка к самостоятельной жизни (71,79 %).

Факторный анализ позволил уточнить соотношение характеристик жизненной ситуации матерей, проживающих совместно с совершеннолетним ребенком с умственной недостаточностью, отношений в их семьях, их отношения к жизненным перспективам собственного ребенка и его реальными достижениями в процессе социальной реабилитации.

Фактор 1 с суммарной дисперсией 19,9 % составили следующие показатели: «семейная поддержка» (0,74), «решение проблем в семье» (0,81), «семейные роли и правила» (0,58), «эмоциональная связь в семье» (0,70), «семейная коммуникация» (0,65), «управление семейными ресурсами» (0,55), «удовлетворенность жизнью» (0,58), «оптимизм» (0,65), «конфликтность отношений в семье» (-0,77), «наличие супруга» (0,52), «наличие других детей» (0,46). Этот фактор был назван нами «Фактором семейного благополучия». Как показывают результаты факторного анализа, благополучие в семейных отношениях определяет удовлетворенность матери своей жизнью в целом, не отражается на результативности социальной реабилитации совер-

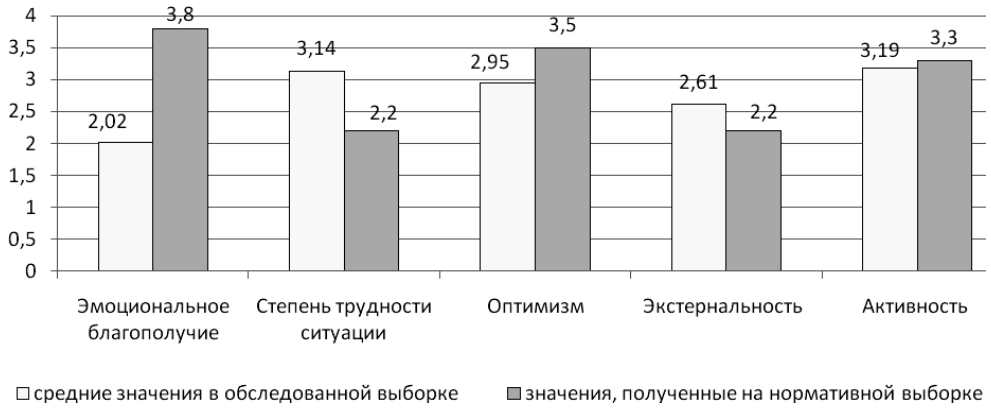


Рис. 1. Характеристики отношения к семейной ситуации у матерей, проживающих совместно со своими взрослыми детьми с интеллектуальными нарушениями (диапазон оценок: от 1 до 4)

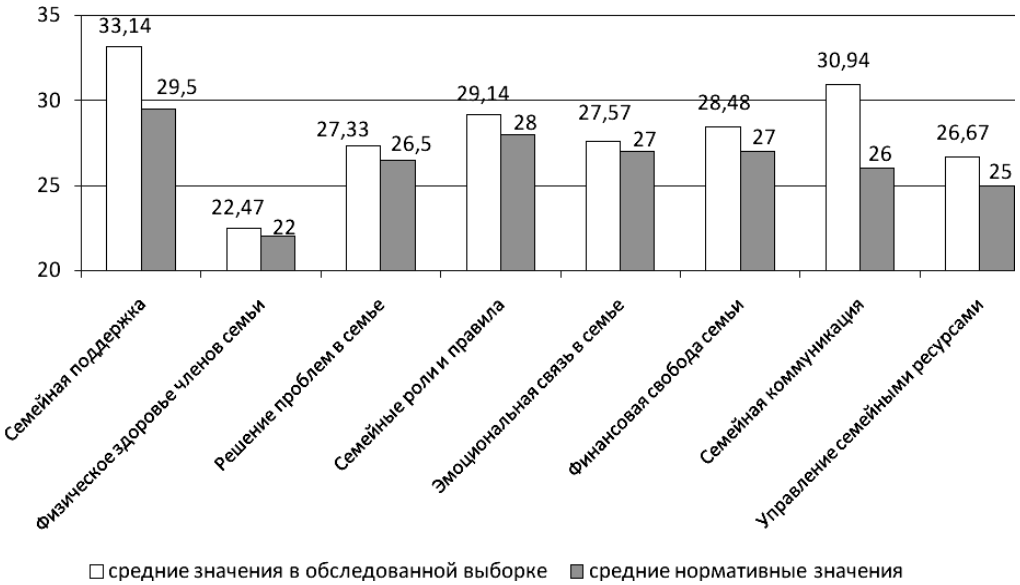


Рис. 2. Характеристика функционирования семей, в которых проживают совершеннолетние с интеллектуальной недостаточностью (по оценке их матерей), диапазон оценок от 8 до 40 баллов по каждой шкале

шеннолетнего ребенка с интеллектуальными нарушениями.

В фактор 2, описывающий 18,6 % дисперсии переменных, вошли показатели «инфантилизации» (-0,47), «оценки матерью достижений ребенка» (0,56), «возраста матери» (0,73), «Оценки готовности ребенка к самостоятельной жизни» (0,54), «реабилитационного потенциала» (0,56), «динамики бытовых навыков» (0,93), «динамики личностных ресурсов самостоятельности» (0,81). Этот фактор получил название «Фактора конструктивной родительской позиции». Согласно полученным результатам, основным маркером конструк-

тивности позиции матери в отношении собственного совершеннолетнего ребенка с интеллектуальной недостаточностью является отсутствие проявлений инфантилизации, готовность замечать изменения, происходящие с ребенком в процессе реабилитации, и поддерживать их в повседневной жизни за пределами Центра.

Фактор 3 с суммарной дисперсией 12,1 % объединил такие показатели, как «эмоциональное благополучие» (-0,71), «трудность жизненной ситуации» (0,41), «фокус жизни на ребенке» (-0,66), «группа инвалидности» (0,54). Этот фактор был назван «Фактором жизненного неблагополучия», которое, судя по результатам факторизации, сопряжено с тяжестью интеллектуальных и сопутствующих им нарушений, наблюдаемых у ребенка, хотя сами родители не связывают негативный эмоциональный фон жизни с этим обстоятельством.

Результаты исследования показали, что матери, проживающие совместно со своими взрослыми детьми, имеющими интеллектуальные нарушения, оценивают свою жизненную ситуацию как трудную и в целом характеризуются относительно низким уровнем удовлетворенности собственной жизни. Вместе с тем обследованным семьям свойственны достаточно благоприятные показатели семейного функционирования, благоприятный эмоциональный фон семейных отношений и низкий уровень межличностной конфликтности. При этом характер восприятия своей жизненной ситуации, удовлетворенность жизнью и особенности семейного функционирования сами по себе не оказывают влияния на эффективность социальной реабилитации. Ключевым фактором, определяющим прогресс в освоении социально-бытовых навыков и формировании личностных качеств, необходимых для их самостоятельной реализации, является оптимистичное отношение матери к возможностям своего ребенка, вера в его потенциал развития, отказ от инфантилизирующего взаимодействия и готовность поддерживать проявления его самостоятельности в повседневной жизни.

Необходимо отметить, что сказанное выше имеет отношение, в первую очередь, к семьям, в которых проживает взрослый ребенок с умеренной интеллектуальной недостаточностью, характеризующийся достаточно высоким реабилитационным потенциалом, дающим основание прогнозировать более или менее успешное формирование навыков и качеств, необходимых для последовательного роста самостоятельности. В случае тяжелых интеллектуальных нарушений и/или их отягощения нарушениями функций опорно-двигательного аппарата родительское отношение, вероятно, оказывает влияние, в первую очередь, на эмоциональное состояние взрослого ребенка и его психологическое благополучие.

Таким образом, полученные результаты свидетельствуют о том, что работа с родителями является важным звеном в социальной реабилитации взрослых с интеллектуальными нарушениями. Эта работа должна носить дифференцированный характер и варьироваться в зависимости от отношения родителей к ребенку и семейной ситуации в целом, а также от степени тяжести нарушений и реабилитационного потенциала ребенка. Приоритетными задачами такой работы является психологическая поддержка родителей и содействие формированию готовности к предоставлению и последовательному расширению «пространства самостоятельности» для взрослого ребенка с интеллектуальной недостаточностью в повседневной жизни семьи.

Исследование проведено в рамках экспериментального (инновационного) проекта «Социальная реабилитация (социализация) инвалидов с нарушениями интеллекта в условиях учреждения социального обслуживания» Санкт-Петербургского государственного бюджетного учреждения социального обслуживания населения «Центр социальной реабилитации инвалидов и детей-инвалидов Калининского района Санкт-Петербурга» в целях реализации распоряжения Комитета по социальной политике Санкт-Петербурга № 98-р от 05 марта 2018 года.

АННОТАЦИЯ

В статье представлены результаты исследования, направленного на описание влияния различных характеристик жизненной ситуа-

ции семей, в которых проживает совершеннолетний ребенок с интеллектуальной недостаточностью, результативность социальной реабилитации. В исследовании приняли участие 39 женщин 44-65 лет, проживающих совместно с совершеннолетними детьми с интеллектуальными нарушениями, в 30,7 % случаев сочетающиеся с нарушениями двигательных функций. Показано, что ключевое значение для эффективности реабилитации имеет отказ родителей от реализации стратегии инфантилизации в отношении взрослого ребенка.

Ключевые слова: взрослые с интеллектуальными нарушениями, социальная реабилитация, родительская семья, инфантилизация, жизненная ситуация.

SUMMARY

The article presents the results of the study which is aimed at describing the impact of the life situation of parental families with intellectually impaired adults to the effectiveness of social rehabilitation. The study involved 39 women aged 44-65 years living together with adult children with intellectual disabilities, 30.7% combined with motor disorders. The results show that the main cause for the effectiveness of social rehabilitation is the parents' refusal of infantilizing strategy to their son/daughter.

Key words: adults with intellectual disabilities, social rehabilitation, parent family, infantilization, life situation.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бенко Е. В. Субъективное благополучие человека, переживающего нормативный кризис развития личности: дис. ... канд. психол. наук. – Челябинск, 2016. – 182 с.

2. Кисляков П. А., Шмелева Е. А. Психологическое благополучие семьи, воспитывающей ребенка с интеллектуальной недостаточностью // Образование и наука. – 2017. – Т. 19. – № 1. – С. 147–165.

3. Коржова Е. Ю., Бердникова А. В. Методика «Отношение к значимой жизненной ситуации» // Практикум по психологии жизненных ситуаций / Под ред. Е. Ю. Коржовой. – СПб.: ООО «Фирма «Стикс», 2016. – С. 59–73.

4. Коржова Е. Ю., Веремейчик В. А., Кудрявцева И. Н., Морозова Т. А. Развитие активной жизненной позиции в трудной жизненной ситуации у родителей детей-инвалидов с нарушением интеллекта // Социальное взаимодействие в различных сферах жизнедеятельности: Материалы VII Международной научно-практической конференции, посвященной 25-летию кафедры воспитания и социализации РГПУ им. А. И. Герцена. – СПб.: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2018. – С. 329–333.

5. Лауткина С. В., Курносова Н. А. Специфика эмоциональной сферы взрослых с интеллектуальной недостаточностью // Право. Экономика. Психология. – 2015. – № 2. – С. 76–81.

6. Махнач А.В., Постылякова Ю. В. Ресурсный подход в изучении семейного стресса // Научный поиск. Сборник научных работ. – Вып. 4. – Ярославль: ЯГУ, 2003. – С. 97–102.

7. Осин Е. Н., Леонтьев Д. А. Апробация русскоязычных версий двух шкал экспресс-оценки субъективного благополучия // Материалы III Всероссийского социологического конгресса. – М.: Институт социологии РАН, Российское общество социологов, 2008 [Диск CD, ISBN 978-6- 89697-157-3].

8. Трифоненкова З. К. Социальные квартиры в системе социализации молодых инвалидов // Социальное обслуживание семей и детей: научно-методический сборник. – СПб.: СПбГУГЦ «Семья», 2015. – Вып. 6. – С. 178–185.

9. Фельдштейн Д. И. Современное детство: психолого-педагогические проблемы образования // Профессиональное образование. Столица. – 2011. – № 5. – С. 8–11.

10. Шипицына Л. М. «Необучаемый» ребенок в семье и обществе. Социализация детей с нарушениями интеллекта. – СПб.: Речь, 2005. – 447 с.

11. Эйдемиллер Э. Г., Юстицкис В. Психология и психотерапия семьи. – СПб.: Питер, 2008. – 672 с.

12. Curryer B., Stancliffe R. J., Dew A. Self-Determination: Adults with Intellectual Disability and Their Family // Journal of Intellectual

& Developmental Disability. – 2015. – No 40 (4). – Pp. 394–399.

13. Grant G., Ramcharan P. Views and Experiences of People with Intellectual Disabilities and Their Families. The Family Perspective // Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities. – 2001. – No 14. – Pp. 64–380.

14. Haigh A., Lee D., Shaw C., Hawthorne M., Chamberlain S., Newman D.W., Beail N. What Things Make People with a Learning Disability Happy and Satisfied with Their Lives: An Inclusive Research Project // Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities. – 2013. – No 26 (1). – Pp. 26–33.

15. Jahoda A., Markova I. Coping with Social Stigma: People with Intellectual Disabilities Moving from Institutions and Family Home // Journal of Intellectual Disability Research. – 2004. – No 48 (8). – Pp. 719–729.

16. Korjova E. Yu., Volkova E. N., Miklyaeva A. V., Bezgodova S. A., Yurkova E. V., Volkova I. V. Psychological Features of Kinship Care Families: Interview Version for Guardians // The European Proceedings of Social & Behavioural Sciences. –. Moscow: Psychological Institute of Russian Academy of Education, 2018. – Vol. XLIX. – Pp. 281–287.

17. Mitchell W. Parents' Accounts: Factors Considered when Deciding How Far to Involve Their Son/Daughter with Learning Disabilities in Choice-Making // Children and Youth Services Review. – 2012. – No 34 (8). – Pp. 1560–1569.

18. Saaltink R., MacKinnon G., Owen F., Tardif-Williams C. Protection, Participation and Protection through Participation: Young People with Intellectual Disabilities and Decision Making in the Family Context // Journal of Intellectual Disability Research. – 2012. – No 56 (11). – Pp. 1076–1086.

19. Shogren K. A., Broussard R. Exploring the Perceptions of Self-Determination of Individuals with Intellectual Disability // Intellectual and Developmental Disabilities. – 2011. – No 49(2). – Pp. 86-102.

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ И СОВРЕМЕННЫЕ ПРАКТИКИ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ НАУКИ





О. А. Козырева

УДК 378.1; 371.3

КУЛЬТУРА САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ ЛИЧНОСТИ В КОНСТРУКТОРАХ ТЕОРЕТИЗАЦИИ И РЕФЛЕКСИИ

Современные представления о теории и практике научного поиска и научного исследования в педагогике расширяются новыми конструктами, технологиями и продуктами научно-педагогического моделирования и принятия решений. Качество организации процесса развития личности в системе непрерывного образования является функцией и ресурсом самоорганизации условий успешного самоутверждения и продуктивной самореализации личности, а также гарантированным механизмом выбора способа и технологии оптимального функционирования системы образования и профессионально-трудовых отношений. В таком понимании культура самостоятельной работы личности в системе непрерывного образования может быть рассмотрена в конструктах теоретизации и рефлексии, фасилитирующих иллюстрацию связи теории и практики современного непрерывного образования как условия успешности и функциональности научного поиска и научного познания в педагогике.

Определим в конструктах современной общей и профессиональной педагогики особенности детерминации и использования основ формирования и визуализации успешности формирования культуры самостоятельной работы личности в системе непрерывного образования, выделив приоритеты и продуктивность дидактической и научно-педагогической теоретизации и рефлексии из следующих работ:

– современные требования и возможности организации непрерывного образования [1] определяются важным условием профессиональной компетентности научно-педагогических работников вуза; в данной системе конструктов и детерминант самостоятельная работа и культура деятельности личности позволит сфокусировать внимание на качестве формирования культуры самостоятельной работы личности, включенной в систему непрерывного образования, определяющего через успешность и востребованность продуктов становления личности в деятельности и общении возможность оптимального решения и уточнения задач деятельности в иерархии противоречий «хочу, могу, надо, есть»;

– подготовка кадров высшей квалификации [2] в теоретическом принятии детерминированных и уточненных моделей определит перспективность поиска оптимальных технологий и форм формирования культуры самостоятельной работы личности в системе доминирующих способов и механизмов научного поиска и научного познания в педагогике как науке и системно детализируемом направлении научно-педагогического искусства;

– терминологическая компетентность специалиста [3] в многомерном поиске возможностей научно-педагогического понимания и детализации успешности, важности и персонифицированной продуктивности развития обучающегося в системе непрерывного образования позволяет сконцентрировать внимание на успешном выделении конструктов теоретизации и рефлексии в структуре формирования культуры самостоятельной работы личности, где словесно-логическое моделирование (используется на всех уровнях формирования культуры самостоятельной работы личности) определяется составным конструктом и продуктом формирования терминологической компетентности личности;

– исключительная роль научных школ в становлении научных и научно-педагогических кадров высшей квалификации [4] определит возможность уточнения качества формирования культуры самостоятельной работы личности на личностном уровне, определяющем через создание научных и научно-педа-

гогических школ практику продуктивного решения задач формирования культуры деятельности в различных направлениях общей и профессиональной педагогики, фасилитирующих успешное выделение и решение задач развития личности и системы непрерывного образования;

– адекватность понятийного аппарата современного образования [5] гарантирует успешность функционирования и понимания качества уровневого формирования культуры самостоятельной работы личности в системе непрерывного образования и профессионально-трудовых отношений;

– гуманитарное образование [6] позволит определить в нашей практике возможность гибкого использования словесно-логических моделей в конструктах развития личности и продуктивности самоанализа качества решения задач развития и сотрудничества;

– инновации в образовании [7] являются продуктами сформированности культуры самостоятельной работы личности, успешность создания и использования которых представляет интерес с позиции общей педагогики (общепедагогическое понимание важности и успешности использования категориальных новообразований и новообразований педагогической методологии, фасилитирующих генерирование и успешное применение их в системе продуктивного решения задач образования и развития личности) и профессиональной педагогики (уточнение возможностей постановки и решения задач развития личности в профессиональной деятельности через системность уточнения единиц конструкта «хочу, могу, надо, есть»);

– роль гуманитарного знания в картине мира современного человека [8] определяет успешность функционирования словесного отражения потребностей личности в различных нравственно-деятельностных решениях задач самоопределения и самопрезентации личности как продукта и цели всех преобразований в культуре, деятельности, науке, образовании и пр.;

– искусство педагогики [9] определяется сложным новообразованием, фасилитирующем понимание единства теории и практики деятельности современного педагога, качество педагогической деятельности может быть в иерархии доминирующих моделей непрерывного образования повышено за счет системности и персонификации формирования культуры самостоятельной работы личности;

– профессионально-педагогический кейс [10] определяется продуктом рефлексии успешного становления личности в конструктах культуры самостоятельной работы личности и культуры деятельности;

– выбор профессии и персонифицированное построение профессиональной карьеры [11] гарантирует достижение успеха в жизни личности, особенности продуктивного поиска которых в нашей задаче будут детализированы через системность и востребованность продуктов развития личности и успешности сформированности культуры самостоятельной работы личности в системе непрерывного образования;

– использование портфолио [12] – сложный, динамически и профессионально важный процесс; качество презентации собственных достижений личности определяется системно реализуемым конструктом рефлексии;

– исследование – искусство научного познания [13]; успешность теоретизации в таком понимании определяется качественной формой и технологией научного познания и научного исследования в педагогике;

– профессиональная направленность личности [14] определяется и используется как компонент социального становления человека; в таком понимании важность уточнения уровневой модели формирования культуры самостоятельной работы личности является уникальной системой самоорганизации качества формирования профессионализма личности в системе непрерывного образования;

– творчество [15] детерминируется и используется в научном и научно-педагогическом поиске как новый вектор эволюции в образовании; в данной работе данный конструкт теоретизации определяет итоговый уровень сформированности культуры самостоятельной работы личности;

– культура самостоятельной работы личности в системе непрерывного образования [16] раскрывает социальную и профессиональную обусловленность выделения моделей и технологий в постановке и решении задач развития и самореализации личности, самопрезентации и успешного включения личности в систему рейтинга и конкурентоспособных отношений;

– научное обоснование возможности формирования культуры самостоятельной работы личности в модели непрерывного образования [17] определяется в конструктах теоретизации и рефлексии, системность иллюстрации единства которых детализируется в структурах выделенных методологических подходов и технологии системно-педагогического моделирования;

– разработка и апробация концепции формирования культуры самостоятельной работы личности в системе непрерывного образования [18] непосредственно связана с качеством и образовательной обусловленностью развития личности в системе непрерывного образования и профессионально-трудовых отношений;

– теоретизация [19] определяется в дидактическом и научно-педагогическом знании; данные конструкты используются для иллюстрации успешности формирования и сформированности культуры самостоятельной работы личности в системе непрерывного образования;

– воспитание в профессиональной подготовке педагогов [20] определяется успешной моделью функционирования культуры самостоятельной работы личности в системе непрерывного образования и профессионально-трудовых отношений личности педагога и личности обучающегося;

– теоретизация в педагогической науке [21] раскрывает и уточняет детерминируемые общенаучный и общепрофессиональный аспекты использования педагогической науки и научного поиска в педагогике;

– созидающая самореализация личности [22] уточняется через использование экзистенциально-антропологического подхода; в выделенной практике самореализация может быть уточнена и реализована в контексте теоретизации основ формирования культуры самостоятельной работы личности;

– позиции общества знаний в современном образовательном пространстве [23] позволят доказать существенное обновление в современной системе непрерывного образования теории профессионального становления личности и педагогики развития личности через деятельность и общение;

– портфолио школьника или портфолио обучающегося [24] определяется как результат формирования его культуры самостоятельной работы;

– принципы и подходы в управлении научной и инновационной деятельностью [25] являются интегрированной моделью теоретизации успешности развития и становления личности в научном поиске и научном исследовании;

– литературная сеть [26] может быть рассмотрена как современный образовательный ресурс; данная практика нами может быть использована в структуре детализации качества теоретизации объектного уровня формирования и сформированности культуры самостоятельной работы личности (всеобщность, востребованность, точность, объективность, достоверность, качественное использование различных конструктов и моделей первичной обработки научной информации через детализируемые в дидактике и психодидактике способы фиксации информации);

– управленческая деятельность как социально-педагогическое явление [27] определит перспективность создания научно-педагогических школ и согласованного управления в их функционировании продуктивных технологий самоорганизации качества формирования культуры самостоятельной работы личности и культуры деятельности;

– профессия и профессионализм [28] определят составные поиска технологии успешного формирования культуры самостоятельной работы личности в решении задач уровневого развития и становления, самореализации и самоутверждения;

– методология педагогики в контексте современного научного знания [29] является смыслообразующим конструктом постановки и решения задач инновационного обновления идей и продуктов педагогики как науки и искусства;

– современные методы продуктивной педагогики [30] уточняют возможности постановки и решения проблем формирования культуры самостоятельной работы педагога;

– научная школа как средство усовершенствования подготовки научно-педагогических кадров [31] является в детализируемом выборе успешной формой и технологией иллюстрации уровня рефлексии в сформированности культуры самостоятельной работы личности;

– научное исследование [32] гарантирует качественное решение задач формирования культуры самостоятельной работы личности как направления научного поиска и научно-исследовательской деятельности педагога-исследователя;

– педагогическая поддержка будущего педагога в адаптивном обучении как ресурс социализации и самореализации личности [33] определяет возможность использования адаптивного обучения в структуре формирования культуры самостоятельной работы личности;

– современные методологические подходы [34] отражают востребованность продуктивного поиска в научном исследовании и системе непрерывного образования педагогов;

– роль практики при подготовке научных и научно-педагогических кадров в системе непрерывного образования взрослых [35] позволит сфокусировать внимание на единстве теории и практики в постановке и решении задач деятельности, в конструктах которой определяется проблема формирования культуры самостоятельной работы личности.

Выделенные конструкты теоретизации и рефлексии позволяют перейти к формулированию цели предстоящей работы.

Цель работы – теоретико-эмпирическое обоснование и исследование особенностей формирования культуры самостоятельной работы личности в системе непрерывного образования, в моделях и продуктах которого будут выделены конструкты теоретизации и рефлексии, фасилитирующие понимание важности единства теории и практики формирования культуры самостоятельной работы личности.

Задачи работы:

1. Уточнить модели культуры самостоятельной работы личности в системе непрерывного образования в контексте основ теоретизации и рефлексии.

2. Определить качество и инновационно-продуктивную основу теоретизации и рефлексии в структуре детализации успешности формирования культуры самостоятельной работы личности в системе непрерывного образования.

3. Выделить и обосновать эффективность используемых конструктов теоретизации и рефлексии в иллюстрации успешности деятельности личности в системе непрерывного образования, основанной на использовании культуры самостоятельной работы, культуры сотрудничества, культуры педагогической поддержки и фасилитации, патентно-технической культуры личности и пр.

Выделенные задачи работы определят последовательно составные части основного материала статьи.

Теория и практика формирования культуры самостоятельной работы личности в системе непрерывного образования будет опираться на несколько ступеней реализации идей развития личности в иерархии уровней современного непрерывного образования (начальное общее образование (НОО), основное общее образование (ООО), среднее общее образование (СОО), среднее профессиональное образование (СПО), высшее образование (ВО), т.е. бакалавриат, специалитет, магистратура, подготовка кадров высшей квалификации).

Качество теоретизации и рефлексии возможностей формирования и сформированности культуры самостоятельной работы личности на ступенях НОО, ООО, СОО определяется разработанной технологией формирования культуры самостоятельной работы обучающегося, качество формирования визуали-

зируется через продукты деятельности личности, одной из оптимальных моделей рефлексии и теоретизации результатов является портфолио обучающегося [24].

В структуре визуализации основ и практики формирования культуры самостоятельной работы обучающегося в системе непрерывного профессионального образования (НПО) возможность постановки и решения проблемы теоретизации и рефлексии основ успешного решения поставленных задач может быть системно сведена к работам [10; 16; 17; 19; 33]. Возможности рефлексии представлены в конструктах профессионально-педагогического кейса и портфолио обучающегося.

В системе ВО качество формирования и сформированности культуры самостоятельной работы личности является полисистемной моделью детализации возрастосообразных решений развития, самореализации, самоутверждения, социализации личности [10; 16–21; 30; 32; 33].

В системе дополнительного профессионального образования (ДПО) возможность теоретизации и иллюстрации практики рефлексии качества формирования культуры самостоятельной работы личности определяется поставленными в деятельности личности задачами, данная практика частично описана в работе [19].

Уточним модели культуры самостоятельной работы личности в системе непрерывного образования в контексте основ теоретизации и рефлексии.

Теоретизация (в педагогике) – процесс дидактического или научно-педагогического выбора основ и технологий решения задач обобщенного представления данных в единой теории или модели, фасилитирующей понимание качества и возможностей педагогически обусловленных процессов, явлений и продуктов деятельности научно-педагогического генеза.

Рефлексия (в педагогике) – процесс самоанализа возможностей и результатов развития и самореализации личности в иерархии доминирующей и/или инновационной моделей самопрезентации продуктов деятельности личности как ценности и единицы антропосреды и ноосферы.

Личность в системе непрерывного образования – это или обучающийся, или педагог.

Культура самостоятельной работы личности может быть определена в теоретизированной уровневой модели, определяющей через учет особенностей обучения и обученности личности продукты развития и самореализации. В таком понимании можно выделить следующую систему уровней формирования и функционирования культуры самостоятельной работы личности в системе непрерывного образования:

– игровая модель (через игру личность получает оптимальные способы и технологии решения задач ведущей деятельности и общения, хобби и сотрудничества; игра представляет собой конструкт психодидактической самоорганизации возможностей и уровня успешности личности в постановке и решении задач развития «хочу, могу, надо, есть», системно мобилизующих личность к поиску оптимальных возрастообразных решений различного типа и класса дидактических и профессиональных задач; качество формирования культуры самостоятельной работы личности в игровой модели определяется учетом всех составных продуктивного поиска оптимальной технологии развития личности в деятельности. В таком понимании грамотно подобранная игра определяет перспективность продуктивного развития личности, не верно выбранная игра тормозит возрастосообразное развитие личности в системе непрерывного образования и профессионально-трудовых отношений);

– адаптивная модель (адаптация определяется качественной формой и технологией приспособления личности к происходящим в обществе, науке, образовании, культуре, искусстве, спорте, деятельности изменениям; все составные адаптивного поиска определяются в контексте соблюдения возрастосообразности личности и условий нормального распределения способностей и здоровья обучающихся в системе непрерывного образования; успешность выделенного конструкта форми-

рования культуры самостоятельной работы личности в системе непрерывного образования определяется потребностью личности в дидактическом упрощении материала, фасилитации личностного выбора, получении педагогической поддержки и прочих адаптивных механизмом самоорганизации качества развития и самореализации личности в деятельности) [33];

– суггестивная модель (внушение определяет возможность качественного развития личности в системе потенциальных «акме», данная практика позволяет определять результаты деятельности не только здоровой личности, но и личности, имеющей психотравмы, особенности которых не позволяют продуктивно достигать высот в реализуемой деятельности);

– репродуктивная модель (строго фиксированная система уровней или ступеней позволяет создать и реализовать репродуктивную основу для формирования потребностей и продуктов развития личности в выполняемой деятельности, в наиболее простом выборе – это использование различных способов фиксации информации, а также использование педагогического моделирования, гарантирующего личности переход от репродуктивного решения задач к продуктивным);

– проективная модель (проект определяется формой успешного решения задач развития и продуктивного становления личности в деятельности);

– продуктивная модель (продуктивное решение задач в деятельности может быть продуктом уровневого или адаптивно-акмепедагогического решения задач развития личности; качество продуктивного решения задач развития личности в деятельности обусловлено успешной практикой акмеверификации возможностей развития и самореализации личности);

– научно-педагогическая модель (педагогическая наука определяет перспективность развития и самореализации личности в иерархии доминирующих стереотипов продуктивности и конкурентоспособности, особенностей развития личности и системы социально, образовательно, профессионально регламентируемых отношений; продукты инновационных решений педагогической науки определяются продуктами формирования культуры самостоятельной работы личности).

Определим качество и инновационно-продуктивную основу теоретизации и рефлексии в структуре детализации успешности формирования культуры самостоятельной работы личности в системе непрерывного образования, раскрыв модели детерминированных задач, функций, принципов и педагогических условий оптимального формирования культуры самостоятельной работы личности в системе непрерывного образования.

Задачи оптимального формирования культуры самостоятельной работы личности в системе непрерывного образования – составные единицы цели оптимального формирования культуры самостоятельной работы личности в системе непрерывного образования, определяющей все нюансы и стремления к максимальному результату решения поставленных условий и выделенных проблем.

Задачи оптимального формирования культуры самостоятельной работы личности в системе непрерывного образования:

– уровневое построение и уточнение персонифицированного развития личности в системе институтов и используемых технологий формирования культуры самостоятельной работы личности в системе непрерывного образования;

– персонификация и унификация условий и возможностей развития личности в системе непрерывного образования;

– инновационное обновление видов, типов, методов, приемов, форм, принципов, средств, технологий деятельности личности в системе непрерывного образования;

– учет возможностей развития личности и общества в системе непрерывного образования и профессионально-трудовых отношений.

Функции оптимального формирования культуры самостоятельной работы личности в системе непрерывного образования – составные единицы целостного решения задач

оптимального формирования культуры самостоятельной работы личности в системе непрерывного образования.

Функции оптимального формирования культуры самостоятельной работы личности в системе непрерывного образования:

– воспитание целеустремленности личности в иерархии доминирующих идей культуры, образования, науки, искусства, спорта и прочих направлений социализации и самореализации личности;

– развитие интереса личности к процессам и продуктам самоопределения, самопознания, самопрезентации, рефлексии, самоанализа, самоконтроля и прочих составных самостоятельного определения и решения педагогически обусловленных задач;

– формирование потребностей и приоритетов продуктивного становления личности в деятельности, основы и качество которых могут быть сведены к уровневой модели формирования культуры самостоятельной работы личности;

– оздоровление личности и среды в системном выборе условий и технологий активной пропаганды здорового образа жизни и самоутверждения личности через единоличные авторские и коллективные продукты деятельности и общения;

– гибкая системная самоорганизация и синергетическая самокоррекция тактики и стратегии развития и самоутверждения, самореализации и самопрезентации личности через социально, образовательно и профессионально востребованные продукты и пр.

Принципы оптимального формирования культуры самостоятельной работы личности в системе непрерывного образования – основные положения, в единстве определяющие качество решения задач оптимального формирования культуры самостоятельной работы личности в системе непрерывного образования.

Принципы оптимального формирования культуры самостоятельной работы личности в системе непрерывного образования:

– принцип наукосообразности в решении задач традиционно и инновационно выделяемых и решаемых задач развития личности в деятельности и общении;

– принцип полисистемного уточнения модели развития личности в системе непрерывного образования и профессионально-трудовых отношений;

– принцип объективности, достоверности, точности, продуктивности в развитии личности как ценности и продукта современного образования;

– принцип востребованности личности и ее продуктов самореализации в иерархии доминирующих условий и факторов оптимизации качества образования и профессионально-трудовых отношений;

– принцип репродуктивно-продуктивной, адаптивно-акмепедагогической основы формирования и становления личности;

– принцип инновационного моделирования и решения задач деятельности личности в системе непрерывного образования и профессионально-трудовых отношений;

– принцип включенности личности в систему непрерывного образования, основным своим конструктом самоорганизации основ и возможностей становления личности в деятельности определяет систему гуманистических положений Ж. Делора «научиться познавать», «научиться делать», «научиться жить», «научиться жить вместе».

Педагогические условия оптимального формирования культуры самостоятельной работы личности в системе непрерывного образования – система конструктов кейс-моделирования успешного развития личности через признание основ, продуктов и технологий формирования культуры самостоятельной работы личности в качестве базовой единицы и ресурса самоорганизации возможностей решения задач деятельности в системе непрерывного образования.

Педагогические условия оптимального формирования культуры самостоятельной работы личности в системе непрерывного образования:

– соблюдение принципов, закономерностей, законов, моделей, стратегий, тактик развития личности, а также персонифицирова-

но-продуктивного выбора технологий оптимального формирования культуры самостоятельной работы личности в системе непрерывного образования;

– признание конструктов оптимизации качества деятельности базовыми моделями постановки и решения задач оптимального формирования культуры самостоятельной работы личности в системе непрерывного образования;

– формирования надлежащего качества и уровня сформированности культуры самостоятельной работы личности у педагогов системы непрерывного образования, имеющих продукты деятельности в выделенной плоскости определяемых и решаемых задач (имеется в виду, если обучающийся моделирует научную публикацию, то у его педагога должен быть не один десяток такого уровня и направления работ; если обучающийся работает над монографией, то у его педагога должен быть не один десяток монографий в выбранной плоскости деятельности, соответственно патенты определяются у обучающихся под руководством педагогов, имеющих определенное количество и качество патентов в выделенной плоскости профессиональной, научно-технической деятельности и пр.);

– стимулирование активности личности материальными и нематериальными продуктами развития общества, культуры, деятельности (гранты, премии, грамоты и пр.).

Выделим и обоснуем эффективность используемых конструктов теоретизации и рефлексии в иллюстрации успешности деятельности личности в системе непрерывного образования, основанной и детализируемой на использовании культуры самостоятельной работы личности, культуры сотрудничества, культуры педагогической поддержки и фасилитации, патентно-технической культуры личности и пр.

Под педагогическими конструктами будем понимать единицу самоорганизации качества определения и решения задач выполняемой деятельности личности, включенной в то или иное направление поиска.

Эффективность используемых конструктов теоретизации и рефлексии в иллюстрации успешности формирования культуры самостоятельной работы личности будет определяться системой следующих педагогических конструктов: целеполагание (постановка цели и выделение задач), уточнение определений рабочих и научно-обоснованных понятий, выделение видов и типов культуры самостоятельной работы личности, а также видов и типов формирования и сформированности культуры самостоятельной работы личности, выделение и обоснование функций, моделей, принципов, педагогических условий, технологий формирования культуры самостоятельной работы личности в системе непрерывного образования [10; 16–21; 30; 32; 33].

В таком понимании возможность определения связи культуры самостоятельной работы личности с процессами и продуктами формирования культуры сотрудничества, культуры педагогической поддержки и фасилитации, патентно-технической культуры личности объективно доказывает справедливость контекстного и ситуативно детерминируемого и персонифицировано уточняемого использования моделей и технологий определения и визуализации качества решаемых задач деятельности личности в системе непрерывного образования и профессионально-трудовых отношений неустанно развивающейся личности [10; 17; 19; 24; 30; 32; 33; 35].

Возможность использования конструктов теоретизации и рефлексии в визуализации основ и продуктов формования культуры самостоятельной работы личности – сложный, уровневый продукт эволюции представлений личности и общества об успешности решений задач развития («хочу, могу, надо, есть») при акцентировании внимания на проблемах учета нормального распределения способностей и здоровья личности в системе непрерывного образования, учета возрастосообразности, основ и тактики организации педагогической поддержки личности, учета системы уровней современного образования и особенностей самопрезентации достижений личности в выделенной плоскости реализуемых условий и технологий деятельности.

Теоретизация и рефлексия в формировании культуры самостоятельной работы личности определяет особенности теоретико-эмпирического осмысления качества постановки и решения задач деятельности.

Разработка составных единиц детерминации и визуализации эффективности используемых конструктов теоретизации и рефлексии в иллюстрации успешности деятельности личности в системе непрерывного образования определяется в базовом описании возможностью продуктивного формирования культуры самостоятельной работы, следствие качества которой может быть детализировано в формировании культуры сотрудничества, культуры педагогической поддержки и фасилитации, патентно-технической культуры личности и пр.

Перспективность теоретизации основ формирования культуры самостоятельной работы личности в системе непрерывного образования может быть обусловлена перспективностью реализации идей повышения качества продуктивного становления личности в системе непрерывного образования и профессионально-трудовых отношений, где рейтинговая система оценки качества достижений личности будет обусловлена объективной и достоверной рефлексией и информационно-модифицируемой самопрезентацией достижений личности, выполняющей различные социально и профессионально востребованные виды работ.

АННОТАЦИЯ

В статье рассмотрены возможности теоретизации и самоанализа качества формирования культуры самостоятельной работы личности в системе непрерывного образования, выделены педагогические условия оптимизации качества формирования культуры самостоятельной работы личности, где основной акцент сделан на процессы научной теоретизации и самоанализа возможностей развития личности в процессе деятельности и общения. Успешность использования теоретизации и рефлексии как конструктов научного поиска обусловлены единством наукосообразности внутренней и внешней сфер деятельности личности и общества.

Ключевые слова: культура самостоятельной работы личности, теоретизация, рефлексия, самоанализ, педагогические конструкты, педагогическое моделирование.

SUMMARY

The article discusses the possibilities of theorization and self-analysis of the quality of formation of a culture of self-dependent work of the individual in the system of continuous education, highlighted the pedagogical conditions for optimizing the quality of forming a culture of self-dependent work of the personality, where the main focus is on the processes of scientific theorization and self-analysis of the possibilities of personality development in the process of activity and communication. The success of the use of theorization and reflection as constructs of scientific research is due to the unity of the science of the internal and external spheres of activity of the individual and society.

Key words: the culture of self-dependent work of the individual, theorizing, reflection, introspection, pedagogical constructs, pedagogical modeling.

ЛИТЕРАТУРА

1. Аникина Ж. С., Исаева Ю. С. Непрерывное образование как важное условие профессиональной компетентности научно-педагогических работников вуза // Вестник Томского государственного педагогического университета. – 2017. – № 1 (178). – С. 131–135.

2. Бережная И. Ф. Подготовка кадров высшей квалификации: проблемы и пути их решения // Вестник Воронежского государственного университета. Серия: Проблемы высшего образования. – 2018. – № 2. – С. 107–113.

3. Бордовская Н. В., Кошкина Е. А. Терминологическая компетентность специалиста: проявление и уровни развития // Человек и образование. – 2016. – № 3 (48). – С. 4–11.

4. Ващенко А. Н., Козубцов И. Н. О важной исключительной роли научных школ в становлении научных и научно-педагогических кадров высшей квалификации // Бизнес. Образование. Право. Вестник Волгоградского

института бизнеса. – 2014. – № 1. – С. 35–40.

5. Вербицкий А. А., Трунова Е. Г. Проблемы адекватности понятийного аппарата современного образования // Педагогика. – 2017. – № 8. – С. 3–15.

6. Глузман А. В. Гуманитарное образование в контексте современной социокультурной ситуации // Гуманитарные науки. – 2018. – № 3 (43). – С. 8–11.

7. Глузман А. В. Инновации в образовании // Гуманитарные науки. – 2016. – № 3 (35). – С. 8–10.

8. Глузман А. В. Роль гуманитарного знания в картине мира современного человека // Гуманитарные науки. – 2018. – № 4 (44). – С. 8–11.

9. Глузман А.В., Горбунова Н.В. Искусство педагогики // Гуманитарные науки. – 2016. – № 4 (36). – С. 11–18.

10. Горбунова И. А., Козырева О. А. Профессионально-педагогический кейс педагога по физической культуре: учебное пособие. – Кемерово: изд-во КРИПКиПРО, 2012. – 79 с.

11. Горбунова Н.В. От выбора профессии к профессиональной карьере и успеху в жизни // Гуманитарные науки (г.Ялта). – 2016. – № 2 (34). – С. 28–33.

12. Горбунова Н. В., Гордиенко Т. П., Королева М. Ю. Использование портфолио в процессе обучения иностранному языку в военной образовательной организации высшего образования // Известия Юго-Западного государственного университета. Серия: Лингвистика и педагогика. – 2018. – Т. 8. – № 1 (26). – С. 83–90.

13. Гордиенко Т. П., Смирнова О. Ю. Исследование – искусство научного познания // Педагогический вестник. – 2018. – № 1. – С. 21–25.

14. Донцов А. И., Донцов Д. А., Донцова М. В. Профессиональная направленность личности как компонент социального становления человека // Школьные технологии. – 2011. – № 6. – С. 163–171.

15. Иващенко И. И., Шушара Т. В. Творчество как новый вектор эволюции в образовании // Проблемы современного педагогического образования. – 2018. – № 58-1. – С. 98–101.

16. Козырева О. А. Культура самостоятельной работы личности в системе непрерывного образования: модели и теории: монография. – М.: РУСАЙНС, 2018. – 144 с.

17. Козырева О. А. Научное обоснование возможности формирования культуры самостоятельной работы личности в модели непрерывного образования // Вестник Удмуртского университета. Серия Философия. Психология. Педагогика. – 2018. – Т. 28. – Вып. 4. – С. 437–453.

18. Козырева О. А. Разработка и апробация концепции формирования культуры самостоятельной работы личности в системе непрерывного образования // Бизнес. Образование. Право. Вестник Волгоградского института бизнеса. – 2018. – № 3 (44). – С. 421–429.

19. Козырева О. А. Теоретизация в дидактическом и научно-педагогическом знании // Вестник Мининского университета. – 2018. – Т. 6. – № 4. – С. 5.

20. Козырева О. А., Козырев Н. А., Свинаренко В. Г. Воспитание в профессиональной подготовке педагогов: монография. – М.: МИФИ, 2017. – 400 с.

21. Коновалов С. В., Козырев Н. А., Козырева О. А. Теоретизация в педагогической науке: общенаучный и общепрофессиональный аспекты // Бизнес. Образование. Право. Вестник Волгоградского института бизнеса. – 2018. – № 4 (45). – С. 376–385.

22. Конькиная Е. В., Егорова Ю. Н. Созидающая самореализация личности: экзистенциально-антропологический подход // Проблемы современного педагогического образования. – 2017. – № 55-10. – С. 94–100.

23. Конькина Е. В., Егорова Ю. Н., Малахова О. Ю. Позиции общества знаний в современном образовательном пространстве // Современные исследования социальных проблем (электронный научный журнал). – 2015. – № 6. – С. 301–309.

24. Кошелев А. А., Козырева О. А. Портфолио школьника как результат формирования его культуры самостоятельной работы // European Social Science Journal. – 2011. – № 6. – С. 210–217.

25. Леонов Н. И. Принципы и подходы в управлении научной и инновационной деятельностью (опыт исследовательского университета) // Высшее образование в России. – 2011. – № 11. – С. 19–28.

26. Люликова А. В. Литературная сеть как современный образовательный ресурс // Гуманитарные науки. – 2015. – № 2 (30). – С. 34–38.

27. Мельниченко О. И., Редькина Л. И. Управленческая деятельность как социально-педагогическое явление // Научно-методический электронный журнал Концепт. – 2016. – № 30. – С. 179–182.

28. Нечаев Н. Н. Профессия и профессионализм: к задачам психологии профессионального творчества // Вестник Московского университета. Серия 14: Психология. – 2016. – № 4. – С. 3–15.

29. Осмоловская И. М. Методология педагогики в контексте современного научного знания // Проблемы современного образования. – 2016. – № 5. – С. 149–158.

30. Редлих С. М., Козырева О. А. Современные методы продуктивной педагогики и проблема формирования культуры самостоятельной работы педагога // Профессиональное образование в России и за рубежом. – 2011. – № 1 (3). – С. 49–62.

31. Редькина Л. И. Научная школа как средство усовершенствования подготовки научно-педагогических кадров в республике Крым // Непрерывное образование. – 2016. – № 4 (18). – С. 4–8.

32. Свинаренко В. Г., Козырева О. А. Научное исследование по педагогике в структуре вузовского и дополнительного образования: учебное пособие для педагогических вузов и системы дополнительного профессионального образования. – М.: НИЯУ МИФИ, 2014. – 92 с.

33. Судьина Л. Н., Козырева О. А. Педагогическая поддержка будущего педагога в адаптивном обучении как ресурс социализации и самореализации личности // Профессиональное образование в России и за рубежом. – 2016. – № 1 (21). – С. 152–156.

34. Тряпицына А. П., Писарева С. А. Современные методологические подходы к исследованию педагогического образования // Человек и образование. – 2014. – № 3 (40). – С. 4–12.

35. Шушара Т. В., Устинова Ю. Д. Роль практики при подготовке научных и научно-педагогических кадров в системе непрерывного образования взрослых: исторические аспекты // Проблемы современного педагогического образования. – 2017. – № 56-2. – С. 313–320.

С. В. Кучеренко

УДК 159.9.072:37.011.32

КАТЕГОРИАЛЬНЫЙ АНАЛИЗ ЦЕПНОГО ПОТОКА АССОЦИАЦИЙ В ИЗУЧЕНИИ КАРЬЕРНЫХ УСТАНОВОК СТУДЕНТОВ

В условиях современной динамичной и неустойчивой социально-экономической ситуации весьма актуальными для психологии становятся задачи, связанные с построением и развитием карьеры, так как именно благодаря ей человек имеет возможность реализовать свои способности, возможности и удовлетворить потребности. Психологические исследования в этой области достаточно разнообразны [2; 3]. Также изучены особенности карьерных ориентаций студентов на завершающем этапе вузовского обучения [6], но процессу их развития и трансформации не было уделено внимания.

Так как в период обучения в вузе происходит формирование карьерных установок,

что отражается в специфике постановки карьерных целей и разработки карьерных планов, определяющих успешность карьерно-профессионального развития в целом. Именно для этапа поздней юности характерно приобретение конкретных представлений, связанных с профессиональным и личностным будущим, с требованиями, предъявляемыми к представителям конкретной профессии.

Ассоциативный эксперимент применяется в психологии как проективный метод диагностики мотивационной сферы личности [1, с. 41–42]. Свободный ассоциативный эксперимент предложен К.Г. Юнгом, М. Вертгеймером и Д. Кляйном. Респонденту предлагается в течение определенного времени (10–15 мин) отвечать на определенный стимул (слово) любым приходящим на ум словом. Регистрируются тип возникающих ассоциаций, частота однотипных и повторяющихся ассоциаций, величина временных периодов (пауз) между ответами испытуемого, поведенческие и физиологические реакции. Метод свободных и направленных ассоциаций применяется в психолингвистике для изучения психосемантики слова [5] и в социологии для исследования различных социально-психологических явлений с рассмотрением «ассоциативного поля» и «ядра ассоциативного поля» личности [4]. Полученный поток ассоциаций подвергается категориальному и контент-анализу. Рассмотрим пример анализа свободного цепного потока ассоциаций по методу К. Г. Юнга на стимул (слово) «**карьера**»:

«Знания, *движение*, свет, *скорость*, обмен, учеба, общение, катализатор, доска, шаг, поступательный, реакция, космос, спокойствие, таяние, холод, *скорость*, рассеивание, общение, точность, капля, письмо, руководство, кофе, энергия, *движение*, огонь, пламя, трава, знак, кривая, ухмылка, коммуникация, человек, привязанность, оковы, груз, ответственность, скука, клевета, корь, цветение, рокот, рассвет, оса, шум, шмель, отрава, куст, берег, прибой, тишина, утроба, решение, план, список, цель, **объединение**».

Смысловые единицы, по которым будут сгруппированы ассоциации:

1. Педагогика – знания, учеба, доска, руководство, план (5 слов).

2. *Психология* – общение, обмен, спокойствие, коммуникация, человек, привязанность, ответственность, скука, решение, цель (10 слов).

3. **Физика** – движение, свет, скорость, точность, знак, кривая, рассеивание, энергия, таяние, холод, груз, космос (12 слов).

4. Химия – катализатор, капля, огонь, пламя (4 слова).

5. Медицина – корь, реакция, кофе, *утроба* (4 слова).

6. *Природа* – куст, берег, прибой, цветение, рассвет, оса, шмель, трава (8 слов).

7. Просторечные слова – ухмылка, клевета, рокот, список (4 слова).

Таким образом, иерархия смысловых единиц данного направленного потока ассоциаций такова: физические понятия на первом месте, психологические – на втором и описывающие природу – на третьем. Можно заключить, что картина мира респондента преимущественно механистическая, также актуальны психология и природа. Завершающим словом является объединение, то есть *карьера* понимается как *способ интеграции с другими людьми* и социальными субъектами.

Данный поток ассоциаций был получен за 10 минут, паузы немногочисленны после слов «*скорость*» и «*коммуникация*», автор обучается в магистратуре ФГАУ ВО Гуманитарно-педагогическая академия (филиал) «Крымского федерального университета им. В. И. Вернадского» по специальности «Психология». Можно составить связный текст с данными словами, который впоследствии будет проанализирован методом нарративного анализа.

Сопоставим полученные результаты с выраженностью карьерных установок по Э. Шейну. Профессиональная компетентность – 4 балла, менеджмент – 5 баллов, автономия – 8 баллов, стабильность места жительства – 2 балла, стабильность места работы – 3 балла, служение – 7 баллов, вызов – 7 баллов, интеграция стилей жизни – 8 баллов, предпринимательство – 9 баллов. Таким образом, у данного магистранта специальности «Психология» преобладают карьерные ориентации предпринимательства, интеграции стилей жизни и автономии.

Таблица 1.

Категориальные связи между карьерными установками и смысловыми единицами цепного потока ассоциаций на стимул «карьера» магистранта первого года обучения специальности «Психология»

Проф. компетент-ность	**Менеджмент**	**Автономия**	**Стабильность места ж.**	**Стабильность места раб.**	**Служение**	**Вызов**	**Интеграция стилей ж.**	**Предприни-мательство**
4	5	**8**	2	3	**7**	**7**	**8**	**9**
–	–	**!**	–	+– (утроба)	+ (комму-никация)	+–	+	+ (скорость)
		Просто-речн. слова		Медицина	**Психо-логия**	Химия	**Приро-да**	**Физика**

Условные обозначения: «+» – приоритетные смысловые единицы направленного потока ассоциаций; «+–» – смысловые единицы, присутствующие в направленном потоке ассоциаций; «–» – отсутствующие смысловые единицы в направленном потоке ассоциаций; «!» – источник внутриличностного конфликта.

Большинство слов направленного потока ассоциаций касалось физических явлений и названий природы, что свидетельствует о механистическом понимании автономии как отдельности абстракции, а не реальной вполне конкретной самостоятельности. Среди психологических терминов присутствуют преимущественно названия коммуникативных процессов и качеств, характеризующих скорее *связность* и *привязанность*, чем *автономию*. Получается внутриличностный конфликт между желанием принадлежать и идентифицироваться с другими людьми и автономией, которая, в свою очередь, является необходимым условием предпринимательства. Названные ассоциации скорее соответствуют карьерной установке «служение», чем «автономия», «интеграция стилей жизни» или «предпринимательство».

Как видно из таблицы 1, источником внутренней психологической напряженности направленного потока ассоциаций данного автора предположительно выступает *противоречие между стремлением к автономии* по результатам опросника «Якоря карьеры» Э. Шейна и *отсутствие веры в собственные возможности достижения самостоятельности* (просторечные слова ухмылка, клевета, рокот, список, имеющие негативную эмоциональную окраску). Таким образом, направлением корректирующего воздействия для данного респондента будет проработка собственного стремления к автономии, осознание и прояснение данной карьерной установки.

Рассмотрим еще один направленный поток ассоциаций на стимул «**карьера**». Психология, музыка, искусство, обучение, развитие, *культура*, упражнение, спорт, взаимодействие, объединение, польза, цель, стимул, действие, вывод, ответная реакция, свет, тьма, цвета, смысл, толк, значение, символ, образ, силуэт, природа, путешествие, *культура*, мифы, реальность, взаимосвязь, метафора, аллегория, притча, информация, живопись, история, проект, презентация, открытие, разъяснение, свобода, выражение, разносторонность, *польза*, синий, зеленый, желтый, безмятежность, общество, спокойствие, одиночество, мысли, действия, противодействия, часы, бесконечность, интерес, постройки, история, факты, логика, афоризм, чувства, мораль, **пустота**. Можно выделить следующие категории потока ассоциаций: психология (18 слов), искусство (14 слов), философия (16 слов), педа-

Таблица 2.

Категориальные связи между карьерными установками и смысловыми единицами цепного потока ассоциаций на стимул «карьера» студента второго курса специальности «Психология»

Проф. компетентность	Менеджмент	Автономия	Стабильность места ж.	Стабильность места раб.	Служение	Вызов	Интеграция стилей ж.	Предпринимательство
7	**7**	5	5	5	**8**	4	4	4
+ Культура, логика	+	!	+ –	–	+ Польза	+ –	+ – Свет/ тьма	+ –
Философия	**Педагогика**	**Искусство**	История		**Психология**	Спорт	Физика	Свобода

Условные обозначения: «+» – приоритетные смысловые единицы направленного потока ассоциаций; «+–» – смысловые единицы, присутствующие в направленном потоке ассоциаций; «–» – отсутствующие смысловые единицы в направленном потоке ассоциаций; «!» – источник внутриличностного конфликта.

гогика (11 слов), физика (10 слов), отдельно категории «свобода» (5 слов: свобода, путешествия), спорт и история (по 2 слова).

Как видно из таблицы 2, у данного студента преобладающей карьерной установке «служение» соответствует категория психологии с нагруженным словом «польза»; профессиональной компетентности – категория философии («культура», «логика»); «менеджмент» – категория педагогики, «автономия» – искусство; «стабильность места жительства» – история; «интеграция стилей жизни» – физика («свет» и «тьма»); «предпринимательство» – свобода. Источником внутриличностного конфликта выступает противоречие между частотой встречаемости слов категории «искусство» и невыраженностью соответствующей карьерной установки «автономия», то есть бессознательно автору важна автономия, но сознательно он отодвигает эту карьерную установку на второй план. Направлением корректирующего воздействия для данного респондента будет также работа над осознанием собственного стремления к автономии.

Поток ассоциаций заканчивается словом «пустота», которое было отнесено к категории «физика» и соотнесено с карьерной установкой «интеграция стилей жизни». То есть автор воспринимает карьеру в контексте сочетания (чередования) с другими сферами жизни.

Рассмотрим поток ассоциаций на стимул «**карьера**» студента третьего курса специальности «Психология». Гора, *вершина*, максимум, *успех*, преуспевание, мультизанятость, обеспеченность, богатство, деньги, валюта, покупки, автомобиль, путешествия, остров, отдых, море, глубина, смысл, жизнь, семья, достаток, здоровье, счастье, дети, улыбка, радость, благополучие, дом, кирпич, замок, принцесса, красота, слава, *успех*, награда, признание, развитие, движение, *рост*, достижение, бизнес, *ответственность*, честность, справедливость, прямота, благородство, любовь, мужчина, опора, сила, мужество, защита, *спокойствие, умиротворение*, понимание, чуткость, доброта, открытость, свобода, дыхание, легкость, беззаботность, *спокойствие, умиротворение*, стабильность, *власть*, статус, начальник, глава, предводитель, вождь, *стержень, уверенность*, группа, подчиненные, работники, труд, плодотворность, *результат*, цель, центр, идея, взрыв, грандиозность, полезность,

Таблица 3.

Категориальные связи между карьерными установками и смысловыми единицами цепного потока ассоциаций на стимул «карьера» студента третьего курса специальности «Психология»

Проф. компетентность	Менеджмент	Автономия	Стабильность места ж.	Стабильность места раб.	Служение	Вызов	Интеграция стилей ж.	Предпринимательство
6	**7**	6	5	**7**	6	4	**7**	**8**
+	+	+	+ –	+ –	+ –	!	+ –	+
Акме-	**Мораль**	**Саморегуляция и само-оценка**	Физика и абстрактн. п.	Признание	Результат	**Богатство**	Семья	**Власть**

Условные обозначения: «+» – приоритетные смысловые единицы направленного потока ассоциаций; «+–» – смысловые единицы, присутствующие в направленном потоке ассоциаций; «–» – отсутствующие смысловые единицы в направленном потоке ассоциаций; «!» – источник внутриличностного конфликта.

значимость, *результат, успех*, *вершина*, держава, сила, твердость, *власть*, жесткость, порядок, манера, демократия, дружба, доброжелательность, улыбка, искренность, *открытость*, честность, справедливость, *стержень*, столб, позиция, *уверенность*, самообладание, саморегуляция, управление, главенствование, *власть*, *открытость*, **честность**.

Можно выделить следующие категории потока ассоциаций: акме- («вершина», «рост», «успех») – 14 слов, власть – 21 слово, мораль – («стержень», «честность») 13 слов, саморегуляция и самооценка («спокойствие», «умиротворение», «уверенность») – 17 слов, результат – 8 слов, семья и отношения – 7 слов, богатство – 16 слов, признание («бизнес», «слава») – 6 слов, физика и абстрактные понятия – 4 слова.

Как видно из таблицы 3, данный студент понимает профессиональную компетентность как достижение вершин в жизни, менеджмент – как опору на моральные качества личности («стержень», «честность»), автономию – как способность к саморегуляции («спокойствие», «умиротворение», «уверенность»). Предпринимательство воспринимается автором как реализация собственных властных амбиций. Карьерной установке «вызов» соответствует стремление к богатству и материальной обеспеченности, противоречивое отношение к которой выступает источником внутриличностного конфликта. То есть студент стремится к материальной обеспеченности, но не готов к конкуренции и связанным с ней трудностями и рисками.

На основании полученных результатов можно спроектировать индивидуальную коррекционную стратегию по прояснению карьерных установок студентов. Так, например, в вышеописанных случаях основным направлением корректирующего воздействия для студента второго курса и магистранта первого года обучения будет работа над осознанием собственного стремления к автономии, в то время как для студента третьего курса – прояснение стремления к соперничеству, конкуренции и реализации собственных карьерных целей в условиях неопределенности. Таким образом, метод цепных свободных ассоциаций в сочетании с опросником «Якоря карьеры» Э. Шейна открывает возможности для познания неповторимого внутреннего мира

каждой личности в том числе в сфере карьерных установок и ожиданий.

АННОТАЦИЯ

В статье представлены результаты исследования карьерных установок студентов методом категориального анализа цепного потока ассоциаций на слово «карьера». Результаты категориального и контент-анализа сопоставляются с результатами опросника «Якоря карьеры» Э. Шейна, на основании чего делается вывод о противоречивости предпочитаемых карьерных установок. Таким образом, можно выявить источник внутриличностного конфликта в сфере карьерных установок студентов различных курсов и магистрантов. На основании полученных результатов можно спроектировать индивидуальную коррекционную стратегию по прояснению карьерных установок студентов.

Ключевые слова: карьерные ориентации (установки), «якоря карьеры», поток ассоциаций, категориальный анализ.

SUMMARY

The article presents the results of research of student's career mindsets using the method of categorical analysis of the directional flow of associations. The results of the categorical and content analysis are compared with the results of the E. Shane career anchors questionnaire, on the basis of which it is concluded that some of the preferred career orientations are inconsistent. Thus, it is possible to identify the source of intrapersonal conflict in the field of career mindsets of senior and master's students.

Key words: career orientations (mindsets), career anchors, association flow, categorical analysis.

ЛИТЕРАТУРА

1. Большой психологический словарь / Сост. и общ. ред. Б. Г. Мещеряков, В. П. Зинченко. – СПб.: Прайм-ЕВРОЗНАК, 2007. – 672 с.

2. Волкова Н. В., Чикер В. А. Карьерные установки студентов стратегически перспективных направлений обучения // Социальная психология и общество. – 2018. – Т. 9. – № 1. – С. 90–107.

3. Голенкова Л. А., Черняева В. В. Специфика карьерных установок у студентов высших учебных заведений // Фундаментальные исследования. – 2013. – № 6–4. – С. 1017–1021.

4. Иванова Н. А. Применение метода свободных ассоциаций в эмпирических социологических исследованиях // Вестник СПбГУ. Сер. 12. – 2013. – Вып. 3. – С. 116–122.

5. Стариков П. А. Методика комплексного анализа смысловых ассоциаций в изучении «креативного этоса» современной студенческой молодежи // Образование и наука. – 2013. – № 7 (106). – С. 114–125.

6. Терновская О. П. Особенности карьерных ориентаций студентов на завершающем этапе вузовского обучения: автореф. дис. … канд. психол. н. – М., 2006. – 20 с.

А. И. Никифорова, Е. А. Неустроева, Т. Г. Ковтун

УДК 159.9

ИССЛЕДОВАНИЕ ОТНОШЕНИЯ МОЛОДЕЖИ К СЕМЬЕ И СЕМЕЙНЫМ ЦЕННОСТЯМ

Актуальность данной статьи обусловлена кризисом института семьи и нарастающей проблемой повышения количества неполных семей, популярностью сожительства без регистрации брака и высоким процентом разводов. Несмотря на раскрытие существования проблемы и работы с молодыми семьями, проблема остается актуальной.

На данный момент есть проблема страха молодежи перед браком. Многие боятся ре-

гистрировать брак, зная, что большая часть семей разводятся, что приводит не только к экономическим проблемам, но и высокой психологической нагрузке. Этот страх приводит к сожительству, в обществе именуемому гражданским браком, являющемуся для многих «тренировкой» перед официальным браком, необходимой для возможности понимания обоюдного сосуществования в бытовой жизни. Но гражданский брак (сожительство) в течение истории изменил свое понятие, и в обществе многим воспринимается как альтернатива зарегистрированному браку, что тоже в последствии порождает свои проблемы. Современное общество пытается найти выход из затрудненной ситуации в семейно-брачном институте, но альтернативные изменения в типе взаимоотношений внутри семьи, самого склада типа строя семьи еще не сформированы до конца, и не найдено решение. Поддержка государства с экономической и психологической стороны в настоящее время недостаточна, так как психологическая поддержка непопулярна и для многих неизвестна или непонятна.

Целью данной статьи является раскрытие отношения молодежи к семье и к семейным ценностям; проблем, приводящих к разводу молодых семей в мире, России и в Республике Саха (Якутия).

Семья является важнейшей составляющей нашей жизни. Именно в ней человек получает свой первый опыт в жизни и первые знания, в семье формируется основа личности. Невероятно важно, чтобы межличностные отношения, атмосфера в семье были здоровыми для гармоничного развития ребенка. В последнее время в ряде социальных исследований подтверждается наличие все большего количества проблем, возникающих в отношениях между мужчинами и женщинами, а семейный институт и семейные ценности переживают кризис [1; 2]. Показателями кризиса института семьи являются низкая рождаемость, высокий уровень абортов, ранние беременности, повышающееся количество неполных семей (матери-одиночки), популярность сожительства без регистрации брака (гражданский брак), увеличивающееся число разводов [3]. В нашем исследовании мы опираемся на работы М. Е. Литвака – психолога, психотерапевта, доктора медицинских наук, одного из ведущих исследователей взаимоотношений между полами, утверждающего, что «отношения нужно начинать психологически здоровым, самоактуализировавшимся личностям, в противном случае это ведет к невротической любви» [4], данную точку зрения разделяют и другие исследователи: К. Хорни, А. Фром [5; 6].

В одном из самых масштабных исследований М. Е. Литвака опрошено 10 000 семей, из которых были отобраны те, кто прожил в браке более 10 лет и считал свою семейную жизнь счастливой. Таких семей было выявлено 400. Им был задан один вопрос: «Вступили бы Вы в брак с Вашим супругом(ой), если бы сейчас были свободны и полностью от него/нее не зависели?». Только 5 % мужчин ответили, что еще раз взяли бы в жены свою супругу. Женщин, готовых вновь повторить свой выбор, оказалось чуть больше – 9 %. Взаимный выбор (чьи ответы совпали) был лишь у 1 % пар, т. е. – из 400 пар только пять были готовы повторить свой выбор. Остальные высказали неготовность повторить свой выбор. Данное исследование доказывает, что даже у благополучных пар существуют проблемы и только 1 % пар являются счастливыми [7].

Исследователи Т. К. Ростовская и Н. А. Ростовская указывают, что доминанты семейно-брачных отношений молодой семьи находятся в настоящее время в кризисе. Исследователями выявлена тенденция того, что молодые семьи испытывают огромное влияние СМИ, изменяющее культурную составляющую пары [8].

Нами был проведен анализ института семьи и семейных ценностей в мировом сообществе, основанный на опубликованном одним из наиболее авторитетных английских изданий – «The Telegraph» – в 2017 г. рейтинге разводов по странам мира, в котором Россия находится на втором месте после Мальдив [9]. На Мальдивских островах на 1000 человек приходится 10,97 расторжений браков в

год. По этому показателю государство даже было отмечено в книге рекордов Гиннеса. Второе место в рейтинге занимает Россия (4,5 развода на 1000 человек), далее – Белоруссия (4.1) и Латвия (3.6) [10].

Специалисты утверждают, что основной причиной расторжения браков является ошибка при выборе партнера. Почему так случается? Причин много, в том числе необдуманное, поспешное вступление в брак; брак по расчету, например, ради решения жилищного вопроса; вынужденное заключение брака из-за беременности; давление на молодых со стороны родителей, родственников или друзей [11].

Проанализировав статистику браков и разводов за январь–сентябрь 2017 г. по Российской Федерации, мы выявили рост количества браков на 8,5 % в 2017 г. по сравнению с коэффициентом браков на 2016 г. На сайте информационного агентства «Regnum» (РФ) отмечается, что эта тенденция связана с выгодой от вступления в брак: жить в браке «выгоднее, полезнее и удобнее» [12]. По мнению Е. Н. Зарецкой, увеличение количества браков связано с неуверенностью российских граждан в завтрашнем дне [12; 13; 14]. Но, к сожалению, число разводов остается на том же высоком уровне.

Итак, статистика показывает, что в 2016 г. в России число браков составило 985 834, в 2017 г. наблюдается повышение – 1 049 725. Число разводов в 2016 г. составило 608 330. Для лучшего восприятия выведем данные числа в проценты. Сначала представим количество заключенных в 2016 г. браков – 985834 – как 100 %, так как мы желаем узнать процент разводов относительно браков. Нам нужно узнать процент разводов, который в числе составляет 608 330 и отмечен неизвестным х %. Используя простую формулу перевода чисел в проценты, получаем 608330*100:985834, что в результате дает 61,7 % разводов на 100 % браков в 2016 г. Такой же формулой высчитываем процент разводов в 2017 г. и получаем 58,2 %. Глядя на соотношение разводов в 2016 г. и 2017 г. относительно браков, можно с уверенностью сказать, что число разводов упало. И все же, несмотря на положительное изменение, больше половины пар разводятся. В статистике, приведенной по март 2018 г., число браков составляет 56 637 (59 183 на этот же период в 2017 г.), что говорит о снижении количества брака, а разводов – 51 975 (55 886 – в 2017 г.) [15].

Статистика по Республике Саха показывает, что в 2016 г. число браков на 1 000 населения составило 6,5, а разводов – 4,3. По сравнению с 2015 г., в 2016 г. количество браков стало меньше (было 8,0), но число разводов держится на том же уровне (4,3) [16].

Также высок процент так называемого гражданского брака, на деле же – фактического сожительства без регистрации: в России в гражданском браке живет около половины всех пар, и это бич нашего времени, по заявлению демографов. По статистике большинство таких союзов распадаются через четыре года. Пары без штампа в паспорте реже заводят детей и ссорятся вдвое чаще, в основном из-за денег, потому как каждый из партнеров считает себя самостоятельным, независимым от другого. Многие оправдывают гражданский брак тем, что не видят необходимости в «лишних бумагах», что государство не должно вмешиваться в отношения пары. На самом деле именно передача фамилии жене, подпись в документах регистрации брака и есть ознаменование новой семьи, без данной «бумажной» волокиты, семья не формируется. Только страх, недоверие и неуверенность заставляют людей вступать в гражданский брак. Несомненно, существует множество пар, проживших в гражданском браке, а затем узаконивших свои отношения, однако, если пара прожила вместе больше года, то чаще всего эти отношения остаются сожительством [17; 18].

Сожительство удобно тем, что не несет в себе ответственности. В гражданских браках сейчас состоит огромное количество пар. Люди живут друг с другом годами, приобретают общее имущество, рожают детей, но при этом не расписываются, а значит, семьей с точки зрения закона они не являются. То есть при наличии всех признаков такие семьи не могут полноценно защитить свои права. Таким образом, если не обговорены предполо-

жительные сроки совместного сожительства, пара расстается часто из-за начальной установки на расставание, но не признается в этом. Э. Г. Эйдемиллер и В. Юстицкис пишут, что совместное сожительство может рассматриваться как попытка избежать ответственности как юридической, так и финансовой, социальной и т. д. Это способ получения положительных моментов от брака без самого брака, а значит – без рисков и ответственности [19].

В учебном пособии Л. Б. Шнейдера «Основы семейной психологии» описано небольшое исследование, проведенное среди студентов Кемеровского университета (55 человек), в ходе которого было выявлено, что более половины юношей и девушек выбрали зарегистрированный брак, в пользу которого назвали такие положительные стороны, как стабильность, надежность, возможность завести детей и большая ответственность друга за друга. Треть студентов, выбравших незарегистрированный брак, в пользу своего выбора отметили, что в сожительстве чувствуешь себя свободнее из-за возможности более легкого расставания. Л. Б. Шнейдер считает, что основными причинами появления гражданских браков является отсутствие сиблинга в семье, т. е. отсутствие братьев и сестер, выстраивая отношения с которыми человек учится выстраивать отношения с людьми. А в современных семьях наличие одного ребенка – частое явление. Вторая причина – проба на совместимость характеров: исследования показали, что пары, перед браком сожительствовавшие, после регистрации брака были более совместимыми и крепкими. Также было выявлено, что в сожительстве мужчины были более довольны отношениями, но при этом имели более высокий показатель готовности расторжения отношений при появлении трудностей, чем мужчины, которые состояли в законном браке [20].

Так, в статье «Семья до востребования. Почему россияне не хотят взрослеть?», вышедшей в 2014 г. в «Российской Газете RG.RU», говорится, что всеобщий инфантилизм, который отмечается демографами по всему миру как в сельских, так и в городских условиях, начался с 90-х годов. В это время резко были разрушены традиционные представления о взрослой жизни: появилось платное высшее образование, возможность дольше положенного учиться, выстраивать карьеру, отложив семейные заботы на потом, и просто «жить для себя» [21]. Причинами появления феномена инфантилизма являются разрушение работы социализирующих институтов (семьи, системы образования и т. д.), слишком комфортное детство, благополучное с экономической и социальной точки зрения общество, где о гражданах заботится государство и многое даже предопределяется заранее, жизнь человека идет по устоявшемуся «шаблону», и поэтому для жизни человеку не нужно прикладывать усилий (Э. Фромм) [22; 23; 24].

Молодые люди не готовы взрослеть, предпочитая оставаться «постподростками» с характерными интересами и образом жизни. В подобных парах мужчины не желают брать какую-либо ответственность за свои решения и за других, в то время как женщины возлагают всю ответственность на мужчин, сами оставаясь ведомыми, что и приводит к сожительству без регистрации брака. В отчаянии женщины рожают детей, даже против воли мужчин, что приводит или к вынужденному браку, продолжению сожительства с дальнейшим ухудшением отношений или к увеличению числа матерей-одиночек [25].

В целях выявления отношения к семье и семейным ценностям среди молодежи мы провели социальный опрос, разработанный М. Литваком с дополнительными вопросами для уточнения семейных ценностей молодежи. Возраст респондентов от 20 до 26 лет. Произвели сравнение результатов опроса, проведенного группой под руководством М. Литвака, с нашими результатами, выявили ряд противоречий и в дополнительных вопросах во взглядах на семейные отношения. Опрос состоял из 8 вопросов, всего было опрошено 59 респондентов, из них – 11 мужчин, 48 женщин. Данный опрос производился в бумажном виде и онлайн посредством сайта для электронного анкетирования.

Таблица 1.

Сравнительные показатели опроса молодежи

Варианты ответов наиболее верного объяснения любви	**Результаты опроса проведенного М. Литваком**	**Результаты опроса якутской молодежи (2017-2018гг.)**
«*Я без тебя жить не могу»*	75 % (только женщины)	14%
«Я тебя никогда не обижу»		18%
«Давай тянуть лямку жизни вместе»		68%

Таблица 2.

Результаты опроса якутской молодежи

Вопросы номер 3 и 3,1	**Результат опроса мужчин**	**Результат опроса женщин**
Как вы думаете, по какой причине двум людям стоит заключать официальный брак?	a) это долг каждого человека – 0 % b) экономически выгоднее быть в официальном браке – 2 % c) для продолжения рода – 2 % d) чтобы в старости было с кем пить чай… – 10 % e) **по любви – 53 %** f) чтобы было с кем решать жизненные проблемы, разделяя их на двоих, – 8 % g) не думаю, что официальный брак так уж необходим (переходим к вопросу 3.1.) – 25 %	
Необязательный вопрос, при котором ответ дается только при несогласии с необходимостью официального закрепления брака: «Если вы считаете, что официальный брак как необходимость исчерпал себя, то выберите варианты причин»	0 %	72 % готовы или не желают жить официально закрепленным браком. Причины отказа от регистрации отношений: a) в наше время в этом просто нет необходимости, не могу точнее объяснить –22 % b) после официального брака наступает быт, который убивает брак – 24 % c) это лишний груз ответственности, каждая личность должна быть свободной – 22 % d) достаточно жить вместе, заводить детей, и смысл подписи отпадает – 32 %

В одном из пунктов опроса респондентам предлагалось выбрать из трех формулировок наиболее верное объяснение любви: «*Я без тебя жить не могу»; «Я тебя никогда не обижу»; «Давай тянуть лямку жизни вместе*», в результате которого 75 % женщин предпочли именно первый вариант признания любви. М. Литвак объясняет это тем, что женщины не умеют выбирать мужчин с умом, и не понимают, что такие формулировки исполь-

Диаграмма 1.

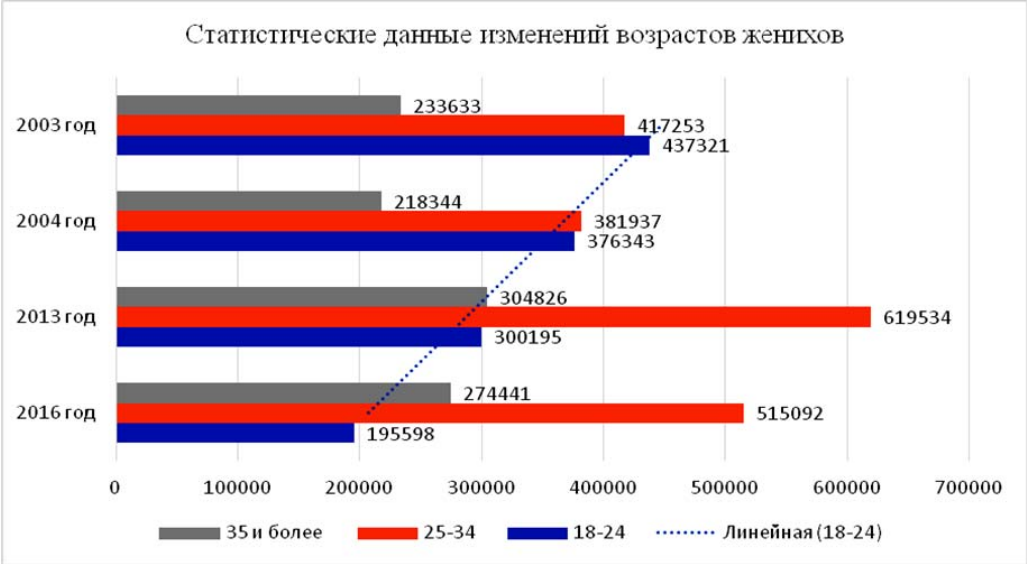


Диаграмма 2



зуются чаще всего инфантильными мужчинами. В нашем сравнительном исследовании данный вариант понимания любви – «*Я без тебя жить не могу*» выбрали 14 %, что практически равно по популярности со второй формулировкой – *«Я тебя никогда не обижу»*, которую выбрали 18 %. Сравнительные показатели приведены в таблице 1.

Нас удивило, что большинство якутских респондентов (68 %) выбрали третий вариант «*Давай тянуть лямку жизни вместе*», который объясняется как активная заинтересованность в развитии объекта любви, как истинное проявление любви. Однако этот выбор противоречит следующим ответам, особенно частым у девушек: 53 % опрошенных ответи-

ли, что официально закреплять отношения стоит по любви, при этом 72 % опрошенных согласны жить без регистрации брака, если партнер не пожелает иметь штампа в паспорте, – в ответах мужчин прослеживалась четкость.

На вопрос «Как вы думаете, по какой причине двум людям стоит заключать официальный брак?» мы получили следующие результаты, приведенные в таблице 2.

53 % респондентов ответили на вопрос «*Как вы думаете, по какой причине двум людям стоит заключать официальный брак*?» – по любви. Однако в вопросе «*Как считаете, что важнее всего в отношениях двух людей для создания крепкой пары?*» вариант «любовь» был выбран лишь 4 % респондентов, большинством респондентов – 76 % – был выбран вариант «*Уважение, понимание, жить без секретов друг от друга, все делить вместе*». Данные результаты говорят о противоречивом отношении к семье, различиях в мотивах и понимании чувства любви у респондентов.

Также мы выявили, что большинство – 89 % (48 человек) – будут готовы к созданию семьи от 20 до 30 лет, а 11 % респондентов будут готовы к семейным отношениям между 30 и 35 годами.

По Республике Саха (Якутия) на 2016 г. возраст пар, закрепивших официально свои отношения, составлял от 25 до 34 лет на первом месте, на втором месте возраст вступления в брак составлял 18–24 года и на третьем месте – от 35 и старше.

Любопытен тот факт, что в 2003 г. в России число женихов в возрасте 18–24 лет было больше (437 321 человек), а число женихов в возрасте 25–34 лет было меньше (417 253 человек), но в 2004 г. этот показатель изменился, и с данного года начинает лидировать возраст 25–34 лет (381 937 человек), в то время как возраст от 18 до 24 (376 343 человек) переходит на второе место.

Как видно по диаграмме 1, возраст женихов существенно изменился. В то время как в 2003 г. возраст большего количества женихов составлял из возраста 18–24 лет, к 2016 г. этот возраст переместился на третью позицию. К 2016 г. лидирует возраст 25–34 года. На второе место переходит занимавший ранее в 2003 г. третье место возраст от 35 и старше; в 2013 г. он практически равняется с возрастом от 18–24 года, чуть опережая последний. А к 2016 г. уже существенно опережает, занимая второе место по количеству браков по возрастам. Данная диаграмма показывает, что возраст браков в юном возрасте меняется на более старший.

Теперь рассмотрим изменение в возрасте невест на диаграмме 2. Возраст невест в 2003 г. разнится с показателями женихов того же года. В то время как в данном году возраст женихов по числу браков примерно равен 18–24 и 25–34, у невест ощутимо превышает возраст 18–24. Данная тенденция была ожидаема, так как многие девушки убеждены, что замуж стоит выходить за мужчину, который старше [26]. Это связано со стереотипами общества в отношении разницы возрастов супругов: если жена старше мужа, упреков со стороны общества будет больше, чем если муж будет намного старше жены. Считается, что жена должна быть младше, так как старший по возрасту муж сможет ее лучше обеспечить. Но со временем взгляды общества изменились, и к 2013 г. на первое место по числу заключения браков выходит возраст 25–34 лет [27]. Одной из причин различия в возрасте женихов и невест (невеста младше жениха на несколько лет) являются физиологические особенности, при которых женщина более старшего возраста выглядит менее привлекательно, в то время как мужчина не теряет своей привлекательности, и с возрастом становится мужественнее. Отсюда появляется возрастное различие женихов и невест при бракосочетании [28]. При этом в отличие от статистики женихов, в диаграмме 2 возраст невест от 35 лет остался неизменным. Скорее всего изменение в сторону более старшего возраста женихов и невест связано с популярностью гражданских браков, многие пары предпочитают сожительство перед заключением официального брака [29]. В таблице 3 приводятся статистические данные по возрастам вступающих в брак.

Таблица 3.

Возраст создания семей по статистике 2016 года

Возраст создания семей по статистике 2016 года	По России	По Республике Саха (Якутия)	Результаты опроса якутской молодежи (2017-2018гг.)
от 18 до 24-х лет	28 %	26 %	–
между 25 и 34 годами	52 %	49 %	89 %
35 и более лет	20 %	25 %	11 %

Изменения коснулись и типа семейных отношений – современная молодежь выбирает эгалитарный тип отношений (партнерский) (79 %) в противовес традиционному, патриархальному (19 %) [30]. Этот процесс является закономерным, так как сейчас идет изменение семейно-брачных отношений как поиск самого оптимального стиля супружеских отношений в Российских условиях жизни [31]. Но российское общество, привыкшее к более традиционному взгляду на взаимоотношения в семье, не было готово к подобной смене типа семейных отношений к эгалитарному, где каждый имеет одинаковые права и обязанности, и явного лидера нет; встретилось с некоторыми противоречиями и сложностями адаптации к новым условиям и требованиям к строю семьи. И претерпевая некоторые изменения, семейный союз все равно остается наиболее оптимальной формой партнерского союза для саморазвития и личностного роста [31; 32].

Резюмируя результаты ответов, мы пришли к следующим выводам: с одной стороны, современная молодежь стала более ответственно подходить к вопросу создания семьи, что подтверждено исследованиями М. Литвака, а с другой стороны, мы обнаружили размывание понятия чувства любви, которое понимается молодежью как полное погружение и взаимозависимость друг от друга. Они готовы меняться ради друг друга (48 %) и желают создавать пары, где не будет никаких секретов друг от друга (76 %), что по определению невозможно, так как каждый человек имеет право не говорить что-либо по той или иной причине.

Исследователи Т. К. Ростовская и Н. А. Ростовская в научной статье «Роль массовой коммуникации в социализации молодежи и молодых семей» рассматривали проблему подмены понятий и ожиданий в СМИ. Авторы заявляют: «ценности, преподносимые СМИ, часто используются как суррогаты фактов – стереотипы, глубоко проникающие в сознание людей даже на бессознательном уровне и меняющие ценностные ориентации. И современная молодежь больше ориентирована на удовлетворение своих индивидуальных целей, таких как получение образования, престижной работы, социального признания, получения удовольствий от жизни. Телевидение внедряет в молодежную среду определенные стереотипы семейно-брачных отношений» [33]. Проведенный исследователями контент-анализ телевизионных передач, показанных в прайм-тайм, подтвердил культивирование образов людей из высшего и среднего класса, при этом молодые женщины изображаются преимущественно как источник эмоциональной жизни или как потребители товаров и услуг в процессе демонстрации своей привлекательности. При этом молодые люди почти никогда не изображаются в «семейных» передачах в роли супругов или родителей [33]. Схожие наблюдения есть и в других работах, говорящих о подмене ценностей происходящих под давлением СМИ [34].

Нами также был проведен контент-анализ современных и популярных фильмов, сериалов, ток-шоу, который позволил нам сделать вывод, что популярные мужские образы зачастую не обременены семьей и деть-

ми, это свободный мужчина или мужчина, ра-зочаровавшийся в семейных отношениях, не видящий необходимости в семье. В противовес мужским образам, женские образы часто представлены так называемыми железными леди – часто одинокими женщинами с ребенком или детьми, разрывающимися между работой и заботой о детях и неизменно ищущих новых отношений с мужчинами для создания брака. Нами было выявлено отсутствие у большинства транслируемых телеканалов социальной рекламы и передач, пропагандирующих семейные ценности и устои, демонстрации здоровых, адекватных, семейных отношений, в особенности отсутствия положительного образа мужчины, являющегося мужем и отцом.

В Интернет пространстве также велик поток информации, убеждающей молодежь о переоцененности брака и семейных отношений. Большинство эпизодов часто демонстрируют существующие стереотипы в отношении между полами, например: «все мужчины одинаковые…», «бабы-дуры», «женская логика» и т. д.

Таким образом, проведенный контент-анализ телепередач и Интернет источников позволил нам выявить искаженное стереотипами восприятие семейных ценностей у молодежи, противоречия в понимании любви и ответственности между партнерами, противоречия между ожиданиями и реальными действиями и поступками. Возникает необходимость решения вышеперечисленных проблем посредством повышения компетентности молодых людей в вопросах семьи и брачных отношений, так как именно молодежь является будущим страны.

В городе Якутске молодая семья способна получить бесплатную помощь психологов, юристов на базе Управления ЗАГС; при Правительстве Республики Саха (Якутия) организована «Школа молодой семьи», которая успешно работает на постоянной основе с сентября по май с 2014 г. по сегодняшний день. Психологическую семейную консультацию бесплатно проводят специалисты-психологи Министерства по делам молодежи и семейной политике республики Саха (Якутия) и Центра социально-психологической поддержки семьи и молодежи и т. д.

АННОТАЦИЯ

В содержании статьи приведены причины разводов и анализ статистических данных. Даны динамические изменения количества разводов и браков до 2018 года. Рассмотрены причины гражданского брака со стороны явления в обществе как инфантильности и причины, по которым молодежь может предпочитать гражданский брак; возможность влияния СМИ на молодую семью, приводящая к изменениям понимания любви и здоровых взаимоотношений. Описана динамика изменения возраста вступления в брак молодежи по годам и возможные ее причины. В практической части исследования использован метод социального опроса, в котором описан социальный опрос, проведенный М. Е. Литваком при оценке понимания женщинами выражения настоящей любви.

Ключевые слова: семья, семейные ценности, молодежь, гражданский брак, официальный брак.

SUMMARY

In the article reasons for divorces and analysis of statistical data, the dynamic changes in the number of divorces and marriages until 2018are given. Reasons why young people may prefer a civil marriage; the ability to influence the understanding of youth and healthy relationships are described. The dynamics of changes in the age of marriage described. In the practical part of the study, a social survey method was used, which describes a social survey conducted by M. Litvak in assessing women's understanding of the expression of true love.

Key words: family, family values, youth, civil marriage, official marriage.

ЛИТЕРАТУРА

1. Осипова Л. Б. Преодоление кризиса института семьи в России: реальность и перспективы // Евразийский Союз Ученых (ЕСУ) Социологические науки, часть 2 (11). – 2015. – С. 32–35.

2. Литвак М. Е., Чердакова В. В. Брак по расчёту? Практическое пособие по постро-е-

нию счастливой семьи. – Феникс, 2018. – 416 с.

3. Кризис института семьи в постиндустриальном обществе: анализ причин и возможности преодоления / К. Яновский [и др.]. – М.: ИЭПП, 2007. – 243 с.

4. Литвак М. У наших женщин три эмоциональных расстройства [Электронный ресурс]. – URL: http://litvak.me/statyi/article_post/u-nashih-zhenschin-tri-seksualnyh-rasstroystva.

5. Фромм А. Способность любить. – Литур, 2004. – 384 с.

6. Хорни К. Невротическая потребность в любви. – Астер-Х, 2011. – 126 с.

7. М. Литвак. Секс в семье и на работе. – Феникс, 2017. – 441 с.

8. Ростовская Т. К. Ростовская Н. А. Общекультурные проблемы молодой семьи // Человек в мире культуры. – 2014. – № 1. – С. 26–29.

9. The Haven for Honeymooners Where Everyone Gets Divorce [Электронный ресурс] // Telegraph. – URL: http://www.telegraph.co.uk/travel/maps-and-graphics/mapped-countries-with-highest-divorce-rate.

10. Южанинова Е. Р. Интернет и СМИ как факторы ценностных изменений в общественном бытии // Вестник Оренбургского государственного университета. – 2012. – № 7 (143). – С. 185–189.

11. Шейнов В. П. Управление конфликтами. – Питер, 2014. – 576 с.

12. Сайт информационного агентства [Электронный ресурс]. – URL: https://regnum.ru/news/2304993.html.

13. Ученые: 80 % россиян не уверены в завтрашнем дне и имеют нестабильную работу [Электронный ресурс]. – РИА-новости, 2017. – URL: https://ria.ru/science/20171227/1511793340.html.

14. Верещагина А. В., Самыгин С. И. Кризис традиционной семьи и альтернативы развития института семьи в России: теоретический анализ с позиций синергетической парадигмы // Инженерный вестник Дона. – 2014. – № 30 (2). – С. 73.

15. Демография: сайт Федеральной службы Государственной статистики [Электронный ресурс]. – URL: http://www.gks.ru/wps/wcm/connect/rosstat_main/rosstat/ru/statistics/population/demography.

16. О положении детей и семей с детьми в Республике Саха (Якутия): государственный доклад. – Якутск, 2016. – 148 с.

17. Ковалева А. В. «Гражданский брак» в современном российском обществе // Современная наука. – 2010. – № 2. – С. 118–122.

18. Лебединская В. П. Гражданский брак или сожительство без обязательств // Международное научное издание Современные фундаментальные и прикладные исследования. – 2016. – № 4 (23). – С. 346–350.

19. Реан А. А., Андреева Т. В. Психологические проблемы гражданского брака // Вестник Балтийского федерального университета им. И. Канта. Серия: Филология, педагогика, психология. – 2009. – № 5. – С. 36–45.

20. Шнейдер Л. Б. Основы семейной психологии: учеб. пособие. – М.; Воронеж, 2003. – 927 с.

21. Семья до востребования. Почему россияне не хотят взрослеть? [Электронный ресурс] // Российская Газета RG.RU. – URL: https://rg.ru/2014/05/21/infantily.html.

22. Ефимова Г. З. Социальный инфантилизм студенческой молодежи как фактор противодействия модернизации современного российского общества [Электронный ресурс] // Интернет-журнал Науковедение. – 2014. – № 6 (25).

23. Егорова А. И., Егоров И. В. Исследование риска развития инфантильных черт в юношеском возрасте // Вестник Православного Свято-Тихоновского гуманитарного университета. Серия 4: Педагогика. Психология. – 2013. – № 30 (3). – С. 129–138.

24. Сулакшин С. С. [и др.] Национальная идентичность России и демографический кризис: материалы Всероссийской научной конференции. 20–21 октября 2006 г. – Directmedia, 2013. – 988 с.

25. Кризис института семьи как зеркало демографической катастрофы [Электронный ресурс]. – Игорь Бойков, «Агентство политических новостей», 2012. – URL: http://www.apn.ru/publications/article26697.htm.

26. Быкова Н. О., Елютина М. Э. Модели асимметричного по возрасту брака // Вест-

ник Саратовского государственного технического университета. – 2011. – № 1 (52). – С. 270–275.

27. Верещагина А. В., Бандурин А. П., Самыгин С. И. Кризис института традиционной семьи в России и семейные траектории молодой семьи // Гуманитарные, социально-экономические и общественные науки. – 2016. – № 11. – С. 24–28.

28. Карташова Т. Е. Особенности брачно-семейных установок современной молодежи // Известия Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена. – 2011. – № 129.

29. Мясникова И. С., Шатохина Е. Д. Современная семья – зеркало противоречий и проблем общества // Молодой ученый. – 2017. – № 3. – С. 458–460.

30. Хачатрян Л. А. Современный брак результат эволюции семейно-брачных отношений // Вестник Пермского университета. Философия. Психология. Социология. – 2001. – № 1. – С. 89–100.

31. Ляушева С. А. Влияние модернизации общества на институт семьи // Вестник Адыгейского государственного университета. – 2010. – № 2.

32. Олейников Ю. В. Судьба инфантильного социума // История и современность. – 2012. – № 2. – С. 47–74.

33. Ростовская Т. К., Ростовская Н. А. Роль массовой коммуникации в социализации молодежи и молодых семей // Информационное общество. – 2014. – № 2. – С. 43–48.

34. Адилова Л. Ф. Мищенко В. А. Образ семьи и семейные ценности в российских СМИ // Вестник РГГУ. – 2014. – № 4 (126). – С. 108–116.

О. Б. Симатова

УДК 37.012:37.011.32-055.7

ОСОБЕННОСТИ ЛОКУСА КОНТРОЛЯ СТУДЕНТОВ С РАЗЛИЧНЫМ ПОРЯДКОМ РОЖДЕНИЯ В СЕМЬЕ

Проблема локуса контроля уже достаточно продолжительное время занимает одно из центральных мест в современной психологической науке. Актуальность и социальная значимость данной проблемы связаны с тем, что внутренние стратегии атрибуции и ответственность человека за собственную жизнь, нравственные принципы, профессиональный путь являются основой его жизненной позиции, оказывающей существенное влияние на всю жизнедеятельность.

В настоящей статье обсуждаются основные теоретико-методологические аспекты проблемы локуса контроля личности в контексте взаимосвязи его характера с определенными условиями развития личности в семье. В работе представлен подробный анализ результатов эмпирического исследования локуса контроля у студентов вуза с различным порядком рождения в семье.

Понятие локуса контроля (от лат. locus – место, местоположение и франц. controle – проверка) в современном понимании было введено Дж. Роттером, который определил его как склонность человека локализовать источник управления собственной жизнью либо преимущественно во внешней среде, либо в самом себе. При этом автор указывал на существование континуума, крайними точками которого являются индивиды с ярко выраженными внешними или внутренними стратегиями атрибуции. В данном контексте речь, как правило, идет о двух типах локуса контроля: интернальном и экстернальном. Об интернальном локусе контроля говорят тогда, когда человек принимает ответственность за события, происходящие в его жизни, на

себя, объясняя их собственными поведением, характером, способностями, а об экстернальном – в случаях, когда человек приписывает ответственность за происходящее преимущественно внешним факторам (окружающим, судьбе, стечению обстоятельств, случайностям и т. д.) [5].

В многочисленных работах исследователи (К. Муздыбаев, А. А. Реан, L. Lipp, R. Kolsol, W. James, H. Randal и др.) зачастую связывают локус контроля с такими характеристиками личности, как активность, независимость, самостоятельность, инициативность, целеустремленность, настойчивость в достижении целей и т. д. При этом отмечается, что интерналы более уверены в себе, менее внушаемы, независимы, полагаются преимущественно на собственное мнение, чаще ориентированы на успех, более спокойны, доброжелательны, предпочитают большую осведомленность в проблемах и ситуациях, используя ее для контроля собственной среды. Экстерналы же наоборот, характеризуются неуверенностью, значительной внушаемостью, зависимостью от чужого мнения и внешних обстоятельств, узко ситуационными и эмоционально ярко окрашенными объяснениями собственного поведения, доминантностью и нетерпеливостью, чаще идут на высокий риск, ждут помощи от других.

К. Муздыбаев указывает на положительную корреляцию между интернальностью и наличием смысла жизни: чем больше человек верит, что его жизнь зависит от его собственных усилий и способностей, тем в большей мере он находит в жизни смысл и соответствующие цели и, соответственно, наоборот [3]. Ряд исследователей (А. А. Реан, D. Lester, H. Kulas и др.) отмечает существование взаимосвязи характера локуса контроля с уровнями тревожности, агрессивности, конформности, депрессивности личности.

Наличие внутренних (личностных) и внешних (связанных с окружающим миром) возможностей личности Ф. Хайдер дополнил еще одним параметром атрибуции – стабильностью-вариативностью. В данной трактовке с точки зрения внутреннего (личностного) аспекта стабильность связывается со способностями, а вариативность – с мотивацией. С точки зрения внешнего аспекта (окружающий мир) стабильность связывается с трудностью задания, а вариативность – со случаем, удачей, везением. Принимая это во внимание, можно говорить о неоднозначности предпочтительности интернальности локуса контроля рамках разных компонентов (стабильного или вариативного): например, интернальность в области неудач, связанная с вариативным компонентом, и интернальность в данной же области, связанная со стабильным компонентом, – это, очевидно, две разные вещи.

В настоящее время все более часто вместо термина «локус контроля» используется термин «воспринимаемый контроль», имеющий два компонента: согласованность поведения и его последствий и компетентность (способность осуществить соответствующие действия). Согласованность и компетентность являются важными условиями психологического благополучия и удовлетворенности жизнью [2].

Вслед за большинством исследователей мы полагаем, что гиперболизация взаимосвязи локуса контроля с определенным состоянием различных психологических характеристик не вполне адекватна: очевидно, что общие тенденции целесообразно рассматривать в качестве лишь первичных ориентиров, допуская наличие специфических вариантов этих тенденций в конкретных случаях. Мы считаем, что в данном контексте целесообразнее говорить о специфике проявления локуса контроля личности в разнообразных жизненных ситуациях и условиях.

Но, несмотря на значимость ситуативного момента и своеобразие жизненных условий, исследователи все же указывают на то, что локус контроля выступает важнейшей интегральной и достаточно стабильной общей характеристикой личности, формирующейся в процессе ее социализации. Исследователи подчеркивают, что локус контроля является своеобразным показателем взаимосвязи отношения человека к себе и к окружающему

миру, активно влияющим на его социально-психологическую адаптацию. Учитывая это, можно предположить, что самым первым, важнейшим, а возможно, и определяющим детерминирующим фактором развития локуса контроля личности является семья. Специфика структуры, функций, системы взаимоотношений, уклада, родительских позиций, стиля семейного воспитания и т. д. в конкретной семье создает неповторимые условия развития и первичной социализации личности [4].

Учитывая вышесказанное, мы полагаем, что важнейшим семейным фактором, оказывающим существенное влияние на развитие локуса контроля, выступает порядок рождения ребенка в семье. Так, З. Фрейд утверждал, что позиция ребенка среди сестер и братьев имеет большое значение во всей его последующей жизни, а старшие и младшие дети в любой семье обладают рядом одинаковых черт характера. А. Адлер обозначил связь между порядком рождения ребенка и формированием его личности, выделив порядковые позиции ребенка в семье. У. Тоумен обнаружил, что люди, занимающие сходные позиции в семье по порядку рождения, имеют весьма близкие психологические характеристики. Л. Кевин утверждал, что порядок рождения ребенка в семье является достаточно влиятельным фактором для всей судьбы человека, включая его карьеру и социальные связи.

Очевидно, что черты, которые приобретает старший ребенок при появлении в семье второго малыша, и черты, которые при этом постепенно приобретает личность младшего ребенка, безусловно, взаимосвязаны. Оба попадают в свою особенную, неповторимую ситуацию, характеризующуюся совокупностью психологических, социальных, биологических и прочих факторов развития. Так, исследователи отмечают, что положение первенца можно считать психологически благоприятным, пока он является единственным ребенком в семье и окружен родительским вниманием и заботой. А. Адлер описывает положение первенца при рождении второго ребенка как положение «монарха, лишенного трона», и отмечает травматичность такого опыта, проявляющуюся высокой тревожностью и эмоциональной неустойчивостью. Старший ребенок более консервативен, ориентирован на семейные установки и предъявляемые моральные стандарты, готов проявлять заботу о младшем. Младший ребенок, как правило, является полной противоположностью старшему: он независим, оптимистичен, склонен к манипуляциям, более ориентирован на себя, не стремится соответствовать ожиданиям окружающих, эмоционально стабилен. Положение последнего ребенка в семье уникально: он может быть окружен заботой вниманием родителей, а также старших братьев и сестер; зачастую ему приходится пользоваться вещами других членов семьи; он испытывает сильное чувство неполноценности, наряду с отсутствием чувства независимости [1].

Исследователями описаны психологические черты, присущие людям с различным порядком рождения в семье. Несмотря на то, что в данных исследованиях прямые указания на взаимосвязь порядка рождения и характера локуса контроля отсутствуют, на наш взгляд, все же можно говорить об определенных корреляционных тенденциях в отношении особенностей локуса контроля и определенных характерологических черт.

Обобщая результаты исследований в данном направлении, можно отметить, что единственный ребенок в семье, как правило, несет своеобразный груз ответственности за социальную реализацию родителей, которые видят в нем свое продолжение и потенциальное воплощение собственных амбиций. Единственным ребенком в семье осознанно и целенаправленно занимаются. В семье специально организовываются его развитие и досуг (посещение кружков, секций, студий, музеев, кино, театров, организация поездок, путешествий, праздников и т. д.). Результатом, как правило, выступает достаточно высокое интеллектуальное развитие единственных детей. Родители разделяют успехи единственного ребенка, им гордятся, на него возлагают большие надежды. Семья активно участвует в решении проблемных ситуаций,

связанных с ребенком, оказывает всяческую помощь и поддержку. Положение в семье единственного ребенка, привыкшего к всеобщему вниманию и удовлетворению всех своих потребностей, зачастую способствует развитию у него неосознанного эгоизма на основе отсутствия знания другой модели отношений. В последствие единственные дети нередко испытывают трудности в общении со сверстниками, особенно в ситуациях, когда необходимо делиться, помогать, жертвовать собственными интересами. Единственным детям зачастую присущи перфекционизм, боязнь ситуаций риска и совершения ошибок.

Исследователи указывают на то, что большинство черт единственного ребенка отмечается и у первого ребенка в семье. Но при всем этом зачастую присутствуют неуверенность в себе и неустойчивая (чаще заниженная) самооценка, вызванная переключением внимания с него на появившегося в семье другого малыша. Большое значение в таких условиях развития имеет разница в возрасте первого и последующих детей. Так, при разнице в возрасте 1–1,5 года дети растут фактически как близнецы, в 3,5 года – это уже два разных человека, отношения между которыми могут складываться по-разному, в зависимости от целого ряда факторов и причин. Отмечается, что старшие дети нередко прибегают к такому механизму психологической защиты, как регрессия (возвращение на более ранний возрастной уровень развития) с целью привлечения внимания родителей и нежелания принимать на себя какую-либо ответственность за младших. Если разница между детьми составляет 7 лет, то старший, как правило, занимает опекающую позицию по отношению к младшему, а если 10 – у младшего появляется практически третий родитель. Первые по порядку рождения в семье дети в детстве ощущают свою уникальность, что в последующем может приводить к развитию у них высокой требовательности. При этом они интеллектуально развиты, склонны к саморазвитию и самосовершенствованию. Результаты некоторых исследований свидетельствуют об излишней привязанности первых детей к родителям, что может приводить к зависимости и инфантилизму. Для первых детей характерны обостренное чувство справедливости и развитое чувство собственного достоинства. Наряду с этим отмечаются склонность к одинокому образу жизни, низкая потребность в аффилиации. Они отличаются склонностью к достижению успеха, но при возникновении трудностей и препятствий могут бросить начатое дело. Первые по порядку рождения в семье дети идут навстречу людям, как правило, для того, чтобы заслужить их одобрение. Старшие дети легко и охотно соблюдают правила, добросовестны, ответственны, совестливы, серьезны, упрямы, консервативны, нетерпимы, зависимы от чужого мнения.

Средний ребенок выступает в роли своеобразного буфера между старшим и младшим. При этом ему труднее всего привлечь к себе внимание родителей. Как правило, средние дети – это мастера коммуникации, а повзрослев, они зачастую становятся «душой компании». Понимая, что по успехам догнать старших будет трудно, они не претендуют на выдающиеся достижения и не отличаются амбициозностью, готовы делиться с окружающими как материально, так и эмоционально. Средние дети часто испытывают сложности в самоопределении и идентификации, т. к. они одновременно по отношению к одним – младшие, а по отношению к другим – старшие. Вероятно, поэтому им свойственны безынициативность и зависимость от мнения других. В случае, если средний ребенок является единственным своего пола, то, как правило, он и растет как единственный.

Младший в семье ребенок легко выигрывает конкуренцию за внимание родителей, а также окружен вниманием других членов семьи. Поэтому зачастую младшие дети отличаются высокой самооценкой, позволяющей не бояться ошибаться, рисковать, пробовать себя в чем-то новом. Как правило, младшие дети эгоистичны, но при этом оптимистичны, жизнерадостны, дружелюбны и общительны. Они отличаются независимым характером, беспечны и склонны избегать ответственности. Зачастую они выбирают иждивенческую

жизненную позицию, рассчитывая на помощь других, склонны к манипуляциям, провокациям и конкуренции.

Принимая во внимание вышесказанное, можно констатировать, что черты, характерные для единственных и старших в семье детей, соотносимы с наличием интернального локуса контроля, а особенности характера младших – с экстернальностью. Трудности в самоопределении и идентификации у средних детей, возможно, свидетельствуют о неустойчивости и неопределенности характера локуса контроля. Таким образом, результаты теоретического анализа научной литературы позволяют говорить об особенностях локуса контроля у людей с различным порядком рождения в семье.

Необходимо отметить, что подавляющее большинство исследований в рамках рассматриваемой проблемы касается детей различного возраста. Не вызывает сомнения, что это целесообразно с точки зрения необходимости опережающего характера психолого-педагогического воздействия, а также – учета особенностей зоны ближайшего развития и сензитивности возрастных этапов. Но существуют данные ряда исследований, свидетельствующие о наличии противоречий между описанными характерологическими чертами у старших и младших детей в детстве и чертами, присущими им в более позднем возрасте. Так, логично было бы предположить, что наличие интернального локуса контроля и ассоциированных с ним черт наиболее благоприятно для успешности человека в различных сферах жизни, а это значит, что старшие дети должны добиваться больших успехов, чем младшие. При этом результаты некоторых исследований указывают на то, что, несмотря на наличие таких черт у людей, являющихся старшими по порядку рождения в семье, во взрослой жизни зачастую реже, чем у младших, отмечаются какие-либо выдающиеся успехи. Таким образом, можно констатировать, что локус контроля – сложная интегративная, относительно стабильная, но все же претерпевающая закономерные динамические изменения (в зависимости от возраста и особенностей конкретных жизненных ситуаций) характеристика личности.

С учетом вышеуказанного противоречия и того, что юношеский период развития характеризуется тем, что большинство психологических характеристик становится устойчивыми личностными образованиями, нами было организовано и проведено эмпирическое исследование особенностей локуса контроля студентов вуза, с различным порядком рождения в семье.

Исследование проводилось на базе Забайкальского государственного университета (ЗабГУ). Выборку составили 96 студентов первого курса различных факультетов университета, в возрасте от 16,6 до 17,3 лет (средний возраст составил 16,9 лет) которые до поступления преимущественно являлись жителями сельской местности различных районов и в меньшей степени – районных центров Забайкальского края. Включение в состав участников исследования студентов, проживающих преимущественно в сельской местности, было вызвано недостаточным количеством семей с тремя детьми с соответствующей разницей в возрасте среди студентов, проживающих в г. Чита. Все участники исследования не являлись единственными детьми в родительской семье. При этом разница в возрасте между детьми в одной семье составляла от 3,2 до 5,5 лет с целью сохранения позиционных сценариев по порядку рождения в семье. Все участники исследования не имели собственной семьи и не работали.

По порядку рождения в родительской семье было сформировано три группы (34, 30, 32 человека соответственно): первую группу составили студенты, являющиеся старшими детьми в семьях с двумя и тремя детьми, вторую – студенты, являющиеся средними детьми в семьях с тремя детьми, в третью группу вошли студенты, являющиеся младшими детьми в семьях с двумя и тремя детьми. Необходимо отметить, что студенты, занимающие различные позиции по порядку рождения в семье, происходили не из одной, а из разных семей в силу различного местонахождения их братьев и сестер. Кроме того, мы

исходили из необходимости учета определенной разницы в возрасте между детьми в семьях, из которых происходили участники исследования, с целью сохранения ими определенной ролевой позиции. Была обеспечена сопоставимость групп по возрасту, полу, социальным параметрам родительских семей.

В рамках эмпирического исследования использовалась методика УСК (уровень субъективного контроля) Е. Ф. Бажина, Е. А. Голынкиной, А. М. Эткинда (1984). В основе данной методики лежит концепция локуса контроля Дж. Роттера. При этом в отличие от Дж. Роттера, стоявшем на позиции универсальности локуса контроля по отношению к различным ситуациям, авторы исходили из того, что в различных ситуациях возможны разнонаправленные сочетания локуса контроля. При математико-статистической обработке результатов исследования использовался коэффициент достоверности различий Крускала-Уоллиса. Был проведен количественный и качественно-содержательный анализ полученных результатов исследования, сделаны соответствующие обобщения и выводы.

В процессе качественно-содержательного анализа результатов исследования выяснилось следующее. Самые высокие показатели по шкале общей интернальности продемонстрировали студенты, являющиеся старшими детьми в родительской семье (88,6 %). У студентов, являющихся средними детьми, преобладали средние относительно максимальных и минимальных значений показатели по данной шкале (80,7 %). Студенты, являющиеся младшими детьми, показали низкие значения показателей по шкале общей интернальности (91,8 %). Полученные результаты свидетельствуют о том, что для старших в семье детей наиболее характерен высокий уровень субъективного контроля в большинстве значимых ситуаций. Такие люди, как правило, считают, что большинство важных событий в их жизни является результатом их собственных усилий и способностей. Они полагают, что управляют своей жизнью и чувствуют ответственность за то, как в целом складывается их жизнь. В подавляющем большинстве случаев студенты, являющиеся младшими в семье детьми, продемонстрировали низкий уровень субъективного контроля, что свидетельствует о том, что они не видят связи между собственными действиями и значимыми событиями их жизни. Вероятно, они полагают, что большинство событий их жизни является результатом действий окружающих, случайностей, стечения обстоятельств. Продемонстрированные студентами, являющимися средними детьми, средние значения показателей по данной шкале подтверждают результаты исследований других авторов, свидетельствующие о неопределенности их локуса контроля, возможно, связанной с трудностями самоопределения и идентификации.

Анализ интернальности по шкалам в области достижений, неудач, межличностных и семейных отношений обнаружил, как и по шкале общей интернальности, аналогичное положение дел. Самые высокие показатели по вышеуказанным шкалам продемонстрировали студенты, являющиеся старшими детьми в родительской семье. У студентов, являющихся средними детьми, преобладали средние относительно максимальных и минимальных значений показатели по соответствующим шкалам. Студенты, являющиеся младшими детьми, продемонстрировали низкие значения показателей по данным шкалам.

Такие результаты свидетельствуют о высоком уровне субъективного контроля у старших в семье детей над эмоционально положительными событиями и ситуациями, ассоциированными с успехами, победами, которые они связывают с собственными усилиями и способностями. При этом у старших детей присутствует и высокий контроль по отношению к отрицательным событиям и ситуациям, что может проявляться в тенденции к самообвинениям в случаях ситуаций поражений. Говоря о субъективном контроле старших детей в области межличностных отношений, можно предположить, что они считают себя способными контролировать и регулировать собственные неформальные отношения с окружающими, рассчитывают на принятие, симпатию и уважение. Высокие пока-

затели субъективного контроля в области семейных отношений у старших детей свидетельствуют о том, что они считают себя ответственными за события, которые будут происходить в их собственной семейной жизни.

Студенты, являющиеся младшими детьми в семье, убедительно продемонстрировали практически противоположные, по сравнению со старшими, результаты. Преобладающие у них низкие показатели по шкале интернальности в области достижений позволяют предположить, что младшие дети в подавляющем большинстве случаев склонны приписывать свои успехи и достижения внешним обстоятельствам (помощи окружающих, везенью, удаче, счастливой судьбе). При этом низкие показатели в области неудач свидетельствуют о том, что младшие дети не берут на себя ответственности за собственные неудачи, а по большей мере перекладывают ее либо на окружающих, либо на неудачное стечение обстоятельств. Продемонстрированные младшими детьми низкие показатели субъективного контроля по шкалам межличностных и семейных отношений свидетельствуют о том, что они не считают себя способными самостоятельно и целенаправленно создавать собственный круг общения и регулировать значимые для себя в данных областях ситуации. Скорее всего, они считают свои межличностные и семейные отношения результатом действий своих партнеров.

Продемонстрированные студентами, являющимися средними детьми, промежуточные значения показателей по шкалам интернальности в областях достижений, неудач, межличностных и семейных отношений подтверждают результаты, полученные по шкале общей интернальности. Это может говорить о вероятной неопределенности их локуса контроля, возможно, связанной с трудностями самоопределения и идентификации.

В отношении результатов, полученных по шкале интернальности в области производственных отношений и шкале интернальности в отношении здоровья и болезни выяснилось, что показатели студентов трех сравниваемых групп не показали существенной разницы: в каждой группе присутствовали как высокие, так средние и низкие значения соответствующих показателей. Возможно, данный факт связан с тем, что участники исследования – неработающие студенты 1-го курса, для которых работа и отношения, связанные с ней, – дело отдаленного для них будущего, намерения, не являющиеся в настоящий момент приоритетными. В отношении субъективного контроля в области здоровья и болезни можно предположить, что в настоящее время в силу возрастных особенностей, субъективная значимость здоровья не входит в число приоритетных ценностей. При этом первоначально можно было бы предположить, что подобные результаты могли бы быть получены и по шкале интернальности в области семейных отношений (ведь студенты не имели собственной семьи). Очевидно, в этом случае сыграла свою роль сензитивность данного периода возрастного развития в отношении создания собственной семьи и связанные с этим планы и определенное состояние личностной готовности к браку у участников исследования.

В результате обработки результатов исследования с применением Н-критерия Крускала-Уоллиса были выявлены статистически значимые различия ($p \leq 0{,}01$) в показателях субъективного контроля по шкалам в области достижений, неудач, межличностных и семейных отношений. При этом различия субъективного контроля по соответствующим шкалам состояли в преимущественно их высоких значениях у старших в семье детей, низких – у младших и промежуточных – у средних. По шкалам интернальности в области производственных отношений и в отношении здоровья и болезни статистически значимых различий в соответствующих показателях участников всех трех сравниваемых групп обнаружено не было.

Учитывая то, что нами были предприняты определенные усилия по обеспечению максимальной сопоставимости изучаемых групп, можно констатировать, что полученные результаты могут быть связаны с порядком рождения участников исследования в родительской

семье. Кроме того, необходимо обратить внимание на тот факт, что у старших в семье детей при высоких показателях интернальности в области достижений отмечаются и высокие показатели в области неудач, что может определенным образом объяснять рассматриваемое нами выше противоречие. Возможно, принимая на себя ответственность за все неудачи, старшие дети впоследствии на фоне чувства вины за неудачи начинают бояться рисковать, ограничивая себя в планах будущих целей успехов и достижений. Возможно, именно это и выступает определенным объяснением того, что зачастую старшие дети в реальной жизни, обладая, казалось бы, более богатым потенциалом для успехов и достижений, ограничиваются весьма скромным местом в социуме, по сравнению с младшими. Ведь младшие дети, хотя и не претендуют на высокие достижения и победы, благодаря экстернальному локусу контроля, оказываются не обремененными чувствами вины за неудачи и ответственности за достижение успехов, всегда рассчитывают на помощь окружающих, что, очевидно, позволяет им строить смелые планы и ставить цели, сопряженные с определенным риском.

Таким образом, результаты настоящего исследования позволяют сделать предположение о том, что порядок рождения детей в семье, безусловно, в совокупности с целым рядом других моментов (индивидуально-психологическими свойствами личности, возрастными особенностями, своеобразием семейных условий и т. д.), является одним из существенных факторов развития такой важнейшей психологической характеристики, как локус контроля. Кроме того, результаты настоящего исследования позволяют говорить о неоднозначности желательности наличия интернального локуса контроля во всех без исключения областях жизнедеятельности. Мы полагаем, что присутствие адекватной экстернальности (например, в области причин неудач, объективно не зависящих от человека), позволяющей избежать неадекватного чувства вины и сохранить уверенность в себе и контроль за происходящими в жизни событиями, является наиболее оптимальным и желательным с психологической точки зрения. Необходимо отметить, что в современных психологических исследованиях имеются экспериментальные данные, опровергающие примитивную модель поведения и интерпретации событий в формате «интернал в области достижений – эктернал в области неудач». Результаты нашего исследования позволяют внести определенный вклад в такое опровержение и актуализируют вопрос о расширении спектра критериев индивидуального подхода в процессе создания условий для максимального развития личности.

АННОТАЦИЯ

Актуальность изучения локуса контроля личности определяется социальным и научным запросом на анализ его влияния в отношении социально-психологической адаптации. Исследователи отмечают, что внутренние стратегии атрибуции оказывают существенное влияние на всю жизнедеятельность человека, детерминируя соответствующий уровень адаптивности. В статье обсуждаются результаты эмпирического исследования локуса контроля студентов вуза с различным порядком рождения в семье. Автором представляется обобщенный количественный и качественно-содержательный анализ результатов исследования. Полученные результаты позволяют предположить, что порядок рождения детей в семье выступает существенным фактором и одним из условий развития локуса контроля личности. Данные исследования также свидетельствуют о неоднозначности оценки интернальности локуса контроля в различных сферах жизнедеятельности личности.

Ключевые слова: локус контроля, интернальный локус контроля, экстернальный локус контроля, воспринимаемый контроль, порядок рождения детей в семье, ролевая позиция детей в семье.

SUMMARY

The relevance of the research of personality's locus of control is determined by social and scientific request for analysis of its influence on social and psychological adaptation. Researchers note that internal strategies of attribution have a

noticeable effect on human activity in general and determine a corresponding level of adaptability. The article discusses the results of the empirical study of locus of control of high school students with different birth order in their family. The author presents detailed quantitative and qualitative analysis of the results of the study. The obtained results allow to suggest that children birth order in their family becomes the important development factor and condition of personality's locus of control. The results also demonstrate the ambiguity of evaluation of locus of control's internality in different spheres of human activity.

Key words: locus of control, internal locus of control, external locus of control, perceived control, children birth order in their family, role position of children in their family.

ЛИТЕРАТУРА

1. Адлер А. Воспитание детей. Взаимодействие полов. – М.: Феникс, 2016. – 448 с.

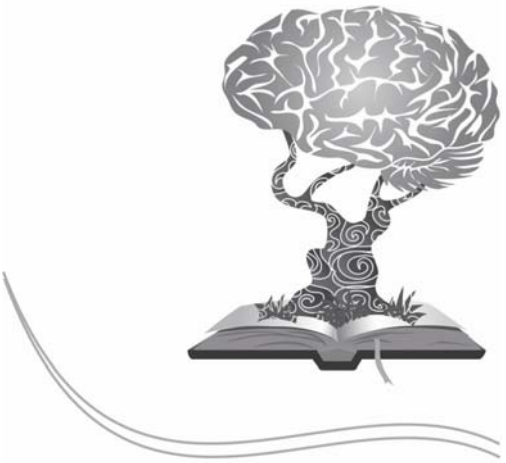
2. Булюбаш И. Д., Морозов И. Н., Приходько М. С. Психологическая реабилитация пациентов с последствиями спинальной травмы. Серия: Мастерская практического психолога. – Самара: Бахрах-М, 2011. – 272 с.

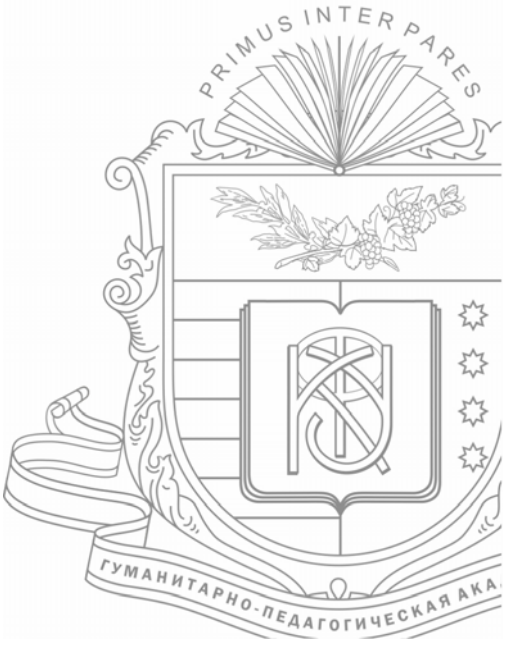
3. Муздыбаев К. Психология ответственности / под ред. Е. Семенова. – Л.: Наука, 1983. – 240 с.

4. Симатова О. Б. Превенция аддиктивного поведения подростков в образовательном пространстве школы: учебное пособие. – Чита: ЗабГУ, 2018. – 223 с.

5. Rotter J. B. Generalized Expectancies for Internal Versus External Control of Reinforcement. – Psychol. Monographs, 1966. – Vol. 80. – URL: https://pdfs.semanticscholar.org/161c/b7ac92d7571042bb11ebdaaa1175be8079f8.pdf.

ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ





Е. В. Мельник, Н. И. Боровская, Т. В. Киселева

УДК 378.1:159.9

ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ НАСТОЛЬНАЯ ИГРА КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ЭМПАТИИ У СТУДЕНТОВ УЧРЕЖДЕНИЙ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ПРОФИЛЯ

Проблема повышения эффективности организации образовательного процесса за счет использования возможностей формирования личности студентов выступает одной из важнейших задач, стоящих перед высшей школой. Развитие личности студентов и формирование их готовности к будущей профессии являются определяющими в совершенствовании современного высшего образования. Однако, несмотря на значимость и проявляемый исследовательский интерес к роли педагога и психолога, многие компоненты их профессиональной деятельности остаются малоизученными. Существующее противоречие между необходимостью формирования личности будущего педагога во всех сферах жизнедеятельности (двигательной, когнитивной, эмоциональной, волевой, поведенческой и др.) и недостаточным вниманием к развитию эмпатии у студентов, особенно в процессе обучения в учреждениях высшего образования педагогического профиля, определили проблему исследования. Эмпатия как склонность к эмоциональной отзывчивости на переживания других людей выступает профессионально-значимым качеством педагогов. Все это указывает на актуальность изучаемой проблемы, решение которой имеет не только практическое, но и теоретическое значение для реализации задач профессиональной подготовки в учреждениях высшего образования.

Эмпатия помогает эффективному взаимодействию людей, являясь частью «эмоциональной культуры», отвечающей за социальные навыки и основой всех положительных социальных взаимоотношений [2]. Отличительная особенность эмпатии заключается в том, что это свойство касается широкого спектра профессионально значимых качеств личности. Эмпатия способствует повышению продуктивности деятельности, развитию компетентности в общении, обеспечивает создание более глубоких и личных отношений. Однако развитию эмпатии у студентов педагогических вузов – будущих специалистов для работы с детьми уделяется недостаточно внимания.

В современной психологической литературе эмпатия рассматривается как механизм регуляции межличностных отношений, мотив альтруистического поведения, фактор развития личности, средство развития нравственных отношений и др. [2; 5; 6; 7; 9; 17; 19; 22; 23; 24; 25 и др.]. Термин «эмпатия» получил широкое распространение в психологической науке. Эмпатия характеризует способность поставить себя на месте другого человека, доброжелательно относиться к ближнему, понять его эмоции и чувства, желания, настроения, идеи и действия; понимать и принимать его актуальное эмоциональное состояние. Понятие «эмпатии» раскрывают с различных сторон такие составляющие ее компоненты, как сопереживание, сочувствие, проницательность, симпатия, эмоциональная отзывчивость и отклик, эстетическое наслаждение, идентичность чувств и помощь другому, альтруистические мотивы.

В настоящее время изучение эмпатии как профессионально важного качества для педагога, работающего с различным контингентом, начиная от детей с особыми образовательными потребностями и заканчивая спортсменами, является приоритетным направлением для прикладных исследований в психологии эмпатии [1; 10; 15; 21].

Несмотря на высокий уровень компьютеризации современного мира и, как следствие, появление обширных возможностей для разнопланового досуга, классические настоль-

ные игры продолжают сохранять свою востребованность. Понятие «настольная игра» включает в себя обширный перечень игр от классических шахмат и шашек до пазлов, мозаик, дидактических материалов и прочих игр, не требующих активного перемещения и сложного технического инвентаря. Часто воспитательный потенциал настольной игры является скрытым, благодаря чему увлекательный процесс решения задач сочетает в себе качественное обучение, являясь незаменимым средством для формирования личности [8; 13; 14].

Задачи, которые в образовательном процессе решают психологические игры, крайне актуальны, они могут помочь педагогам в построении индивидуальных эффективных жизненных позиций студентов и умений делать осознанный выбор, находить способы и формы реализации целей.

Цель – разработка и апробация в образовательном процессе педагогических вузов психологической игры для развития эмпатии у студентов.

Задачи:

– методологически обосновать психологическую игру «EMPATHOS»;

– разработать задания и упражнения для психологической игры, направленные на развитие эмпатии у студентов.

Игра является одним из видов человеческой активности, необходимым условием, средством воспитания и обучения личности. В игре создаются благоприятные условия для формирования гармоничной личности. Игру отличает разнообразие функций, высокая степень спонтанности и свободы, реализующаяся в рамках четко заданных правил и условностей как в группе, так и индивидуально. Современные подходы к обновлению образования позволяют рассматривать психологические игры как эффективную технологию для формирования осознанного отношения к проблеме эмпатии.

Игра «EMPATHOS» относится к группе психологических игр и носит полифункциональный характер, с ее помощью можно решать различные задачи, в том числе и коррекционной направленности.

Методологическую основу игры «EMPATHOS» составили:

– закономерности нашего сознания и механизмы «неосознанности» (В. М. Алахвердов «Сознание как парадокс»);

– понимание эмпатии как многомерного системного образования, рассматривающего ее в совокупности взаимосвязанных процессуальных (децентрация, способность к фантазии) и результативных (эмпатическая забота, личный дистресс) компонентов и включающую когнитивную, эмоциональную и поведенческую составляющие (М. Дэвис, Т. Д. Карягина, В. В. Бойко, М. А. Пономарева, Н. В. Кухтова, Н. И. Олифирович и др.);

– психоанализ (З. Фрейд, М. Кляйн, О. Кернберг, Н. Мак-Вильямс и др.);

– гештальт-подход (Ф. Перлз, С. Гингер, Г. Масколье, И. Польстер, М. Польстер, Ж. М. Робин, Д. Н. Хломов, Н. И. Олифирович и др.);

– представление о роли игры в психическом развитии ребенка (К. Бюлер, Л. С. Выготский, А. В. Запорожец, А. Н. Леонтьев, С. Л. Рубинштейн, Д. Б. Эльконин, Д. Н. Узнадзе, А. П. Усова) и др.

Содержательная сторона игры «**EMPATHOS**» включает игровой сюжет, правила игры, формы выполнения заданий, систему штрафов и поощрений. Психологическая игра содержит задания и упражнения, направленные на развитие эмпатии как склонности к эмоциональной отзывчивости на переживания других людей, а также рационального, эмоционального и интуитивного каналов; эмпатийных установок; идентификации. Предусмотрены задания для развития эмпатии по отношению к животным, детям, родителям, старикам, незнакомым людям. Особое внимание отводится развитию эмпатии к героям художественных произведений и произведений искусства (книги, фильмы, мультфильмы, фотографии, картины).

Инструментальная сторона игры направлена на отработку индивидуальных и групповых действий студентов. Для коррекционного воздействия создаются такие условия, в которых студент для успешного завершения задания будет вынужден выполнить конкрет-

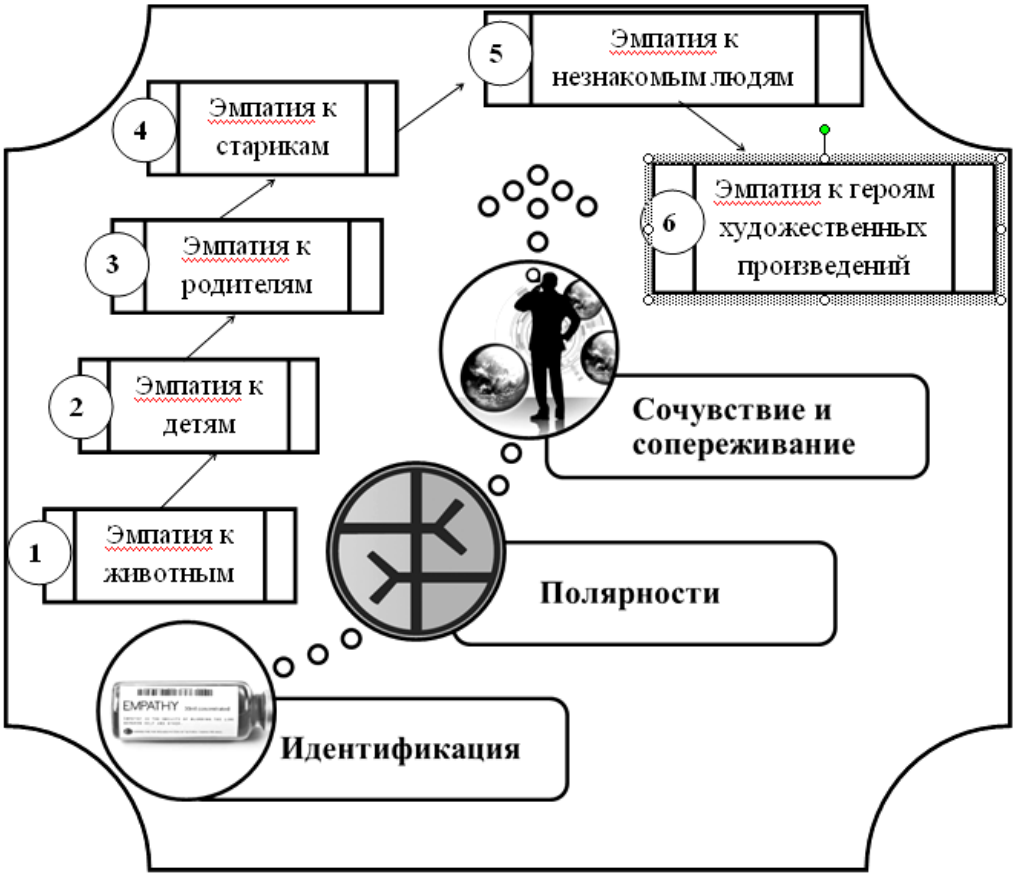


Рис. 1. Игровое поле

ные действия. Коррекционный блок – это своеобразный конструктор психолого-педагогических ситуаций, которые заранее планируются психологом в зависимости от стоящих перед ним задач. Для типичных форм поведения разрабатываются комплекты коррекционных ситуаций и заданий, которые являются частью сюжетных действий игрока, а сам процесс игры становится педагогическим воздействием на играющего.

Количество игроков может варьироваться от 2 до 12. Игра может проходить как индивидуально, так и в команде. Рекомендуется формировать 2 команды по 6 человек в каждой. Преподаватель является модератором игры. Время проведения – 5 занятий по 4 академических часа и больше.

В комплект игры входит игровое поле – 1 шт., кубик – 1 шт., фишки – 2 шт., карточки с заданиями – 100 шт., игровые бонусы – 100 шт. Все игровые карточки двухсторонние: на лицевой стороне представлена картинка, являющаяся изображением к заданию; на оборотной стороне – задание. Комплект карточек является вариативным и может дополняться новыми.

Игровое поле содержит пять пронумерованных от 1 до 6 секторов, отражающих проявления эмпатии к животным, родителям, старикам, детям, незнакомым людям, героям художественных произведений (рассказов, картин, фильмов) (рисунок 1).

Задания по каждому сектору делятся на три шкалы: идентификация, полярности, про-



Рис. 2. Примеры картинок по секторам «Эмпатия к старикам», «Эмпатия к детям» и «Эмпатия к животным»

явление сочувствия и сопереживания. Каждый участник игры за выполненное задание получает игровые бонусы, от 1 до 3-х.

Выполнение заданий начинается со шкалы идентификации. Игроки поочередно бросают кубик и в соответствии с выпавшей цифрой выполняют задание. Например, если выпадают цифры от 1 до 5, то игрок выполняет задание в соответствии с номером сектора. Карточки-задания содержат соответствующие

средства и методы, которые позволяют решить поставленную задачу по развитию эмпатии и формированию его компонентов. Перечень заданий может дополняться и варьироваться в зависимости от ситуации или поставленных задач.

Задание № 1 представлено картинками с животными, родителями, детьми, стариками, незнакомыми людьми (рисунок 2). Студентам предлагается описать увиденное на картинке и поделиться с присутствующими своими чувствами, которые вызвала эта картинка.

При выполнении этого задания важны положения об определяющей роли идентификации и децентрации (основных конструктов эмпатии) в усвоении студентами социальных норм, правил и культурных ценностей и их роли в преемственности и единстве духовной культуры.

В генезисе становления эмпатии как категории психологии идентификация послужила своеобразным «пусковым механизмом», который позволяет принимать человеку ту или иную социальную роль, осознавать свою социальную и культурную принадлежность, формировать свои социальные установки. В то же время через принятие особенностей другого человека идентификация помогает преодолевать чувство одиночества, неадекватности.

Наравне с идентификацией важным конструктом эмпатии является и децентрация, позволяющая индивиду преодолеть собственное «я», изменить свою точку зрения, вступить в диалог.

Аналитики рассматривают идентификацию в совокупности с проекцией и интроекцией. Все эти феномены представляют собой проблемы с психологическим отражением собственной личности и окружающего внешнего мира. М. Кляйн (1946) – одна из первых аналитиков – описала защитный процесс, обнаруженный у наиболее сложных пациентов, его она назвала «проективной идентификацией». Х. Сегал (1973) описывает проективную идентификацию как «самую раннюю форму эмпатии». Д. Мельтцер (1975) видит действие проективной идентификации в механизме нарциссической идентификации и как основу ипохондрии, состояний спутанности, клаустрофобии, паранойи, психотической депрессии и некоторых психосоматических заболеваний. По словам О. Кернберга, «субъект проецирует невыносимое интрапсихическое переживание на объект, сохраняет эмпатию с тем, что проецируется, пытается контролировать объект в постоянных попытках защититься от невыносимого переживания и бессознательно, в реальном взаимодействии с объектом заставляет объект переживать то, что на него проецируется» [11].

Если выпадает цифра 6, то игрок выполняет задание по сектору «Эмпатия к героям художественных произведений». По шкале «Идентификация» это будут картины художников. На карточках этого уровня имеются картинки, которые участники игры описывают и высказывают свое отношения к ним. Участникам игры могут задаваться различные вопросы, например: «Какие эмоции, чувства, мысли, фантазии вызывает изображение?», «Хотите ли рассказать историю, которая навеяна картинкой?», «Какое название вы могли бы дать этой картинке?», «Что является целью в преодолении кризисной ситуации?» и др.

Затем игроки переходят к шкале полярностей и также поочередно бросают кубик, и в соответствии с выпавшей цифрой выполняют задание. Карточки этого уровня содержат картинки, отражающие полярные высказывания. Игроки двух команд получают по два высказывания для дискуссии: одно эмпатийное, второе – антиэмпатийное (таблица 1). Задача игроков доказать свой тезис, привести ряд аргументов, примеров и др.

Задание № 2 представлено суждениями, которые противоположны по смыслу. При выполнении этого задания одна из команд получает эмпатийное суждение, а вторая – антиэмпатийное. Участники команды, взаимодействуя друг с другом, должны представить определенные точки зрения с целью убедить третью сторону в верности данного суждения. Для доказательства следует привести аргументы в его пользу. Это задание представля-

Таблица 1.

Пример карточек с высказываниями

Сектор	Игрок А	Игрок Б
Эмпатия к детям	Дети – это «монстры», манипуляторы.	Дети – это «цветы жизни» и очень милые создания.
	Ни при каких обстоятельствах нельзя использовать физическое наказания детей.	Непослушных детей надо наказывать «ремнем».
Эмпатия к животным	Родившееся потомство надо утопить.	Родившееся потомство надо отдать в добрые руки.
	Домашние животные способны вылечить многие болезни.	Домашние животные являются источником болезней.
Эмпатия к старикам	У старых людей маразм.	Старые люди – мудрые.
	В транспорте старикам надо уступать место.	Старикам надо сидеть дома, а не ездить в транспорте.
Эмпатия к незнакомым людям	Просящим на улице нищим нельзя ничего давать.	Просящим на улице подаяние нужно давать деньги (еду).
	Все люди по своей природе добры.	Все люди необоснованно агрессивны.
Эмпатия к родителям	Престарелых родителей надо отдавать в «Дом престарелых».	О престарелых родителях всегда надо заботиться.
	Родителей с возрастом надо поддерживать и материально.	У родителей можно и надо брать деньги.

ет собой структурированный и целенаправленный обмен идеями, суждениями, мнениями – дебаты. Вступая в такую форму дискуссии, студенты представляют полярные точки зрения и убеждающие аргументы. При этом у них развиваются навыки критического мышления, умение отстаивать свою позицию, действовать в непредсказуемых ситуациях, быть терпимым к другим точкам зрения. Студенты учатся правильно строить свою речь, обучаются логике.

Если выпадает цифра 6, то игрок выполняет задание по сектору «Эмпатия к героям художественных произведений». По шкале «Полярности» это будут фильмы (мультфильмы). Игроки делятся своими впечатлениями от просмотра фильма (мультфильма). Участникам игры могут задаваться различные вопросы, например: «Какие эмоции, чувства, мысли, фантазии вызывает фильм?», «С кем из героев вы себя идентифицировали?», «Если у вас свой вариант развития сюжета?» и др. С этой целью были подобраны фильмы, мультфильмы, вызывающие эмпатийные переживания: фильмы «Титаник», «Белый Бим, Черное ухо», «Мухтар, ко мне!», «Дорога домой», «Хатико», «Лесси», «Марли и я», «Не стреляйте в белых лебедей» и др.; мультфильмы «Бемби», «Спирит», «Король лев», «Маленькая кастрюлька Анатоля», «Вне зрения», «Скарлетт», «Про Диму», «Тамара», «Преодолевшая», «Вальсовый дуэт», «Струны», «Секрет Маэла», «Мой братик с Луны» и др.

Полярность (от лат. polaris – полярный): противоположность двух сущностей, сил или свойств, находящихся во взаимных отношениях; наличие двух полюсов с противоположными притягательными или отталкиваю-

щими свойствами. Еще Гераклит писал, что мир составляют противоположности, и именно их борьба определяет смысл любой вещи или процесса. Этот тезис объяснялся общеизвестным примером лука, у которого оба дугообразных конца стараются разогнуться, но тетива сжимает их, и эта взаимная напряженность образует высшее единство. Возможно, это понятие имеет корни в восточных философских учениях. Категория «дао» приводит нас к пониманию существования инь и янь, женского и мужского, тени и света. К. Юнг также рассматривал проблему противоположности. Он предполагал наличие между так называемыми противоположностями связи, благодаря которой возможны их объединение или синтез. Вышестоящая целостность, которая виртуально всегда существует, при особых жизненных обстоятельствах проявляется в виде напряжения между двумя полюсами [20].

Мир такой, какой он есть. Но людям, похоже, трудно воспринимать его таким. Проще разделить его на конфликтующие между собой данности: «любовь – отвержение», «добро – зло», «безопасность – угроза», «красота – уродство», «святость – распутство» и т. д. Между тем, все это – наш мир, а разделение его на противоположности нужно для оформления своего мировоззрения и системы ценностей, что очень условно.

Работа с полярностями является одной из наиболее «действенных» в гештальт-терапии. Человек обладает не только одной характеристикой или способом бытия, он не одномерен. Исследование «противоположного», которое мы не знаем или отвергаем, приводит к открытиям [12]. Познание той части, которую индивид отвергает, несет в себе много ресурсов, ранее недоступных. Человек не может в полной мере проявить свою силу и мужественность, если он не осознает своей слабости. Стремление быть всегда сильным и «на высоте» влияет на отношения с окружающими не в лучшую сторону. Это стремление отвергает близость и интимность в отношениях, что превращает здоровое функционирование в патологичное. Это может выражаться в отчуждении отдельных своих качеств и проецировании их на другого.

Чтобы разобраться в полярных качествах, нужно помочь человеку побыть и в одной и другой роли. Это уменьшает вероятность того, что одна часть будет отторгнута. Тогда, когда контакт между противоборствующими частями установлен, рождается нечто новое. Признание возможности существования обоих черт дает возможность быть более гибким и целостным, увидеть преимущества противоположных полюсов и направить энергию на удовлетворение насущной потребности. «Отыгрывание полярности – это драматическое воплощение человеческого характера, но в данном случае речь идет о двух противоположных чертах характера – «ангельской» и «дьявольской»; большой и маленькой и т. п. Здесь могут участвовать также два противоположных направления действия – оставаться или уходить, говорить или молчать. Такое расщепление внутри одного человека может привести к раздвоенности или смятению, а может и приблизить к достижению желанной цели – избавлению от неопределенности» [18, с. 124–125]. Целостное позитивное восприятие себя, сочетающее в себе как качества, которые нравятся индивиду, и те, которые ему не симпатичны, приближает к внутренней гармонии и здоровому функционированию. Если личность способна принять свои противоречивые чувства и импульсы, не мечется между противоположными и конкурирующими между собой образами жизни, а находит баланс между своими полярностями, ее можно назвать гармоничной.

Таким образом, работать надо с обоими полюсами. Проработка только одного полюса удерживает противоположность другого, непроработанного. Способность свободно двигаться по континууму актуальных полярностей является признаком психического здоровья.

И завершает это поле шкала сочувствия и сопереживания. Игроки так же поочередно бросают кубик и в соответствии с выпавшей цифрой выполняют задание. Если выпадают цифры от 1 до 5, то игрок выполняет задание в соответствии с номером сектора. Карточки

этого уровня содержат истории (жизненные ситуации), вызывающие определенные чувства. Игроки зачитывают историю и высказывают свое отношение к ней, описывают, как бы они поступили в этой ситуации. Другие игроки дают обратную связь.

Задание № 3 представлено историями (жизненными ситуациями), которые зачитываются в группе, и студенты высказывают свое отношение к услышанному. Какие эмоции и чувства это вызвало? Как бы они поступили?

Ели выпадает цифра 6, то игрок выполняет задание по сектору «Эмпатия к героям художественных произведений». По шкале сочувствия и сопереживания это будут литературные произведения. Участники игры пересказывают сюжет произведения, делятся своими впечатлениями и выражают свое отношение к прочитанному. Студентам предлагается перечень художественных произведений, вызывающих эмпатийные переживания: «Мой дедушка был вишней» А. Нанетти, «Му-Му» И. Тургенева, «Белый клык» Дж. Лондона, сказки Г. Х. Андерсена «Девочка, наступившая на хлеб», «Снежная королева», «Девочка со спичками» и др.

История по компоненту «Эмпатия к животным»: «Проваливай! И скажи спасибо, что не усыпил! – дверца автомобиля захлопнулась, машина умчалась вдаль. На обочине шоссе остался пес. В сумерках он казался крупным, ширококостным – на самом же деле, это был всего лишь пятимесячный щенок алабая. Малыш бросился вслед, но сил у него было слишком мало, чтобы догнать автомобиль. С трудом переставляя неуклюжие лапы, запыхавшийся песик медленно побрел вдоль шоссе. Куда идти? Где дом? Хозяин? Вокруг ни души, по пустынной трассе лишь изредка пролетали машины, ослепляя щенка огнями фар… Темнело. Короткий зимний день подходил к концу. Малыш сел на обочину, завыл, зарыдал… Он плакал, как плачут все брошенные маленькие дети – о том, что никто во всем белом свете, не любит его и не ждет. Его мир рухнул…» [4].

История по компоненту «Эмпатия к детям»: «Шестилетний мальчик жил в Рочестере с родителями и сестренкой. Девочка родилась очень больной. Ей было три года, когда родители спросили мальчика, мог бы он отдать ей «кровь, без которой она не сможет дальше жить». Мальчик согласился, не раздумывая. Через несколько дней врачи университетской клиники провели прямую трансфузию. Мальчик лежал рядом с сестренкой, и из его вены переливали кровь в ее вену. В какой-то момент, когда мальчику показалось, что трансфузия длится очень уж долго, он спросил врача: «Так умирают?». Врач, наблюдавший за процедурой, не знал, что ответить. После короткого разговора с мальчиком стало ясно, что тот не понял родителей. Думал, что должен отдать свою кровь и умереть, чтобы могла жить его сестра. Я не в силах преодолеть страх, когда спрашиваю себя, смогли бы сделать нечто подобное. Бывает, настоящая любовь проявляется только тогда, когда не все до конца понимаешь…» [4].

История по компоненту «Эмпатия к родителям»: «Почтительный сын, – говорил китайский мудрец Конфуций, – это тот, кто огорчает отца и мать разве что своей болезнью. Рассказывается, что один человек решил, во что бы то ни стало, отплатить своему отцу за то, что тот вырастил и воспитал его. Он ухаживал за немощным от старости отцом, кормил его с ложки, менял белье и так далее. Он даже носил отца на своей спине, когда тому хотелось на прогулку. Однажды сын спросил отца: Папа, я столько ухаживал за тобой и даже ношу на руках, как ты меня в детстве… Не отдал ли я тебе сполна долг за все, что ты для меня сделал? Сынок, – ответил отец с грустной улыбкой, – я носил тебя на руках, мечтая о том, чтобы ты жил… а ты носишь меня, ожидая, когда же я умру…» [16].

История по компоненту «Эмпатия к старикам»: «Дождливым осенним вечером Бабуля сидела в кресле-качалке и вязала разноцветные варежки своим внукам. У ее ног уютно устроился маленький Ангел. Подслеповатая Бабуля не замечала Ангела, она была уверена, что рядом сидит ее пушистый белый кот. Старушка за вязанием всегда разговаривала сама с собой, а Ангел очень любил слушать эти разговоры. Бабуля вспоминала теп-

лые летние дни, когда внуки приезжали к ней на дачу. Она рассказывала, как жарила по утрам вкусные оладушки, как смазывала зеленкой детские ссадины и ушибы, как учила внуков собирать грибы, как рассказывала им сказки по вечерам. Ее слова были такими теплыми, а в каждой буковке жило столько любви и нежности, что Ангел буквально грелся под бабулиными рассказами. «Жаль, что внуки не могут также согреться бабулиной любовью», – подумал Ангел, и тут его взгляд упал на пушистый клубок шерсти. Бабуля продолжала свой рассказ, но теперь маленький Ангел не сидел без дела: он вплетал в шерстяную нить теплые бабушкины слова. Наступила зима. В этом году она выдалась особенно снежной. Сколько же радости было детворе: снежки, санки, снежные бабы. И не один раз за длинную зиму внуки с благодарностью вспомнили: какие же теплые бабулины варежки!» [3].

История по компоненту «Эмпатия к незнакомым людям»: «Он спас чужую жизнь буквально за 15 минут до собственной гибели! Он уже много лет подряд занимался благотворительностью <…> Его последний взнос составил 500 000 рублей. Спортсмен перечислил их с борта самолета Як-42. Мать 16-летней Дианы Ибрагимовой не могла даже представить, кто этот таинственный незнакомец, приславший ее дочери большую сумму на лечение. Она знала только то, что его зовут Иван Леонидович. Лечение прошло успешно, и только после крушения самолета Як-42, отправлявшегося из Ярославля в Минск, Диана узнала, что обязана своей жизнью Ивану Ткаченко – капитану хоккейного клуба «Локомотив». Очень мало кто знал, что Иван постоянно отправлял большие денежные суммы для тяжелобольных деток. Он был из тех людей, кто не может закрывать глаза на проблемы других, поэтому никогда не оставался в стороне. В благотворительном фонде рассказывали, что Ткаченко не хотел, чтобы кто-то знал о его благородных поступках. Он был бескорыстным и не стремился к признанию и благодарностям. Как же много жизней было спасено благодаря его доброй душе!» [4].

В конце этой части игры подводятся итоги. Игроки делятся впечатлениями, отмечают задания, которые вызвали наибольший интерес. Говорят о возникающих трудностях при выполнении заданий. Проводится подсчет игровых бонусов и завершается игровой день. Если команды не могут мирно завершить игру, то приводится история «Антрополог предложил детям из африканского племени поиграть в одну игру. Он поставил возле дерева корзину с фруктами и объявил, обратившись к детям: «Тот из вас, кто первым добежит до дерева, удостоится всех сладких фруктов». Когда он сделал знак детям начать забег, они накрепко сцепились руками и побежали все вместе, а потом все вместе сидели и наслаждались вкусными фруктами. Пораженный антрополог спросил у детей, почему они побежали все вместе, ведь каждый из них мог насладиться фруктами лично для себя. На что дети ответили: «Обонато». Разве возможно, чтобы один был счастлив, если все остальные грустные? «Обонато» на их языке означает: я существую, потому что мы существуем» [7, с. 110]. Командам предлагается завершить игровой день в традициях африканского племени.

Психологическая игра может быть использована в воспитательно-образовательных мероприятиях, проводимых со студентами высших учебных заведений, как на учебных занятиях, так и в досуговый период. Отличительной чертой настольной игры является непринужденный характер общения со студентами. При этом истинной целью игры является развитие стремления к восприятию, пониманию и принятию эмоций и чувств другого человека и формирование моделей эмпатийного поведения.

Эмпатия приобретает особое значение не только в деятельности психолога, но и педагога: преподавателя физической культуры, тренера, инструкторы по лечебной, оздоровительной и адаптивной физической культуре, физической реабилитации и др.

С целью формирования компонентов эмпатии была разработана настольная психологическая игра «EMPATHOS», включающая упражнения и задания, представленные в форме психологической игры. Игра была апробирована в образовательном процессе кафедры психологии Белорусского государственного

университета физической культуры и Института инклюзивного образования Белорусского государственного педагогического университета им. М. Танка. Подобранные задания и упражнения для развития эмпатии были методологически обоснованы. Даны методические рекомендации по организации и проведению психологической игры со студентами.

Психологическая игра «EMPATHOS» направлена на развитие эмпатии, совершенствование способностей понимания мимики и языка телодвижений, психологической наблюдательности и внимательности; формирование умения выражать свои чувства в приемлемой форме; навыков конструктивного общения, развитие умения контролировать позитивный эмоциональный тон взаимодействия; формирование умения анализировать причины эмоциональных состояний и чувств других людей; развитие способности к безоценочному отношению и безусловному принятию другого человека; поиск когнитивных, эмоциональных и интуитивных ресурсов, значимых для повышения профессиональной успешности; расширение зоны осознавания психологических проблем и поиск путей их разрешения; формирование мотивации к педагогической деятельности, позитивного отношения к профессии; отреагирование эмоций и чувств, обеспечение психической разрядки; повышение информированности о профессионально-важных качествах личности, эмпатии, сопереживании, сочувствии; воспитание волевых и нравственных качеств личности (гуманности, отзывчивости, чувства долга, сочувствия, сострадания, милосердия, доброты и др.); формирование благоприятного социально-психологического климата в группе студентов.

АННОТАЦИЯ

В статье обоснована необходимость развития эмпатии у студентов педагогических вузов и использования для этой цели различных средств и методов, которые объединены в систему – психологическую игру. Игровая деятельность пользуется большой популярностью среди современной молодежи. Разработанная игра направлена на развитие эмпатии и ее отдельных компонентов у студентов педагогических вузов. Психологическая игра «EMPATHOS» содержит описание и правила игры, а также раскрывает содержание упражнений и заданий, предлагаемых для развития как отдельных компонентов эмпатии, так и повышения ее уровня.

Ключевые слова: задание; игра; карточка; настольная психологическая игра; правила; упражнение; студент; эмпатия; компоненты эмпатии.

SUMMARY

The article substantiates the necessity of development of empathy among students of pedagogical Universities and the use for this purpose of various means and methods that are advisable to combine into a system – psychological play. It is very popular among modern young people to use the play activity. The developed game is aimed at the development of empathy and its individual components in students of pedagogical universities. Psychological game "EMPATHOS" contains a description and rules of the game, as well as reveals the content of exercises and tasks offered for the development of both individual components of empathy and increase its level.

Key words: board of psychological game; card; empathy; exercise; game; rules; student; the components of empathy; quest.

ЛИТЕРАТУРА

1. Ахмедзянова А. Э. Актуализация эмпатии личности средствами кинотренинга на примере студентов гуманитарного профиля: автореф. дисс. … канд. психол. наук. – Казань, 2011. – 23 с.

2. Бережковская Е. Л., Радинская Н. Г. Культурно-историческая и гуманистическая психология: возможные точки схода. Эмпатия как высшая психическая функция // Вестник Рос. гуманитар. гос. ун-та. – 2006. – № 1. – С. 126–145.

3. Безлюдная А. Варежки. [Электронный ресурс]. – URL: http:// proza.ru/2010/12/21/694 (дата обращения: 25.04.2012).

4. Говорят, Бог смотрит на людей глазами собак [Электронный ресурс]. – URL: https://liwli.ru/animals/govoryat-bog-smotrit-na-

lyudey-glazami-sobak/ – (дата обращения: 28.09.2017).

5. Горбатова Е. А. Эмпатия: психологическая структура и механизмы реализации // Ученые записки Санкт-Петербургского гос. ин-та психологии и социальной работы. – 2014. – Вып. 1. – Т. 21. – С. 23–29.

6. Гоулман Д. Эмоциональный интеллект. Почему он может значить больше, чем IQ / пер. с англ. А. П. Исаевой. – М.: Манн, Иванов и Фербер, 2013. – 560 с.

7. Ильин Е. П. Психология помощи. Альтруизм, эгоизм, эмпатия. – Питер, 2013. – 304 с.

8. История появления настольных игр. Классный час [Электронный ресурс] / сост. О. В. Несмиянова; Фестиваль педагогических идей «Открытый урок». – URL: http://festival.1september.ru/articles/639704 – (дата обращения: 10.12.2014).

9. Карягина Т. Д., Матвеева К. М. Проблема измерения и оценки эмпатии в психотерапии // Психологическая наука и образование. – 2012. – № 5. – С. 67–78.

10. Кухтова Н. В. Феномен просоциального поведения в современной психологии: монография. – Saarbrücken, 2011. – 135 с.

11. Мак-Вильямс Н. Психоаналитическая диагностика: Понимание структуры личности в клиническом процессе / пер. с англ. – М.: Независимая фирма «Класс», 2007. – 480 с.

12. Масколье Г. Гештальт-терапия вчера, сегодня, завтра. Быть собой. – Изд-во: Боргес, 2010. – 134 с.

13. Мельник Е. В., Корзунова В. И. Натольная игра «Ресурсы спортсмена» как средство формирования личности юных спортсменов // Ученые записки: сб. рец. науч. тр. / редкол.: Т. Д. Полякова (гл. ред.) [и др.]; Белорус. гос. ун-т физ. культуры. – Минск: БГУФК, 2016. – Вып. 19. – С. 117–125.

14. Настольные игры – по-прежнему актуально [Электронный ресурс] / Информационно-аналитический сайт для женщин. – URL: http://femina.by/zhurnal/materinstvo/vospitanie-i-razvitie/detskie-igry/nastolnye-igry-po-prezhnemu-aktualno (дата обращения: 10.12.2014).

15. Олифирович Н. И., Яценко Т. Е. Эмпатические компетенции будущих специалистов помогающих профессий: аспекты научного рассмотрения // Науч. тр. Респ. ин-та высш. школы: сб. науч. РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ ст.: в 2 ч. / Респ. ин-т высш. шк.; редкол.: В. А. Гайсенок [и др.]. – Минск, 2016. – Ч. 2: Исторические и психолого-педагогические науки. – Вып. 16. – С. 171–178.

16. Невозвратимый долг. Мурад Магоедов [Электронный ресурс]. – URL: http://islam.ru/content/obshestvo/40929 – (дата обращения: 20.01.2017).

17. Поддубная Т. В. Проблема эмпатии в исследованиях психологических аспектов профессиональной медицинской деятельности (Обзор) // Консультативная психология и психотерапия. – 2015. – Т. 23. – № 2. – С. 9–36.

18. Польстер И., Польстер М. Интегрированная гештальт-терапия: Контуры теории и практики / пер. с англ. А. Я. Логвинской. – М.: Независимая фирма «Класс», 1996. – 272 с.

19. Пономарева М. А. Эмпатия: теория, диагностика, развитие: монография. – Минск: Бестпринт, 2006. – 76 с.

20. Философский энциклопедический словарь / сост: Л. Ф. Ильичев, П. Н. Федосеев, С. М. Ковалев, В. Г. Панов. – М.: Изд-во Сов. Энциклопедия, 1983. – 840 с.

21. Щербакова Н. А. Развитие эмпатических способностей студентов-психологов средствами художественной литературы: автореф. дисс. … канд. психол. наук. – Курск, 2003. – 17 с.

22. Юсупов И. М. Психология эмпатии: (Теоретические и прикладные аспекты): автореф. дисс. … д-ра психол. наук // Санкт-Петербург. гос. ун-т. – СПб., 1995. – 34 с.

23. Boyatzis R., Sala F. Assessing Emotional Intelligence Competencies // Geher G. The Measurement of Emotional Intelligence. – Hauppauge, NY.: Novas Science Publishers, 2004. – Pp. 80–147.

24. Davis M. H. Empathy: A Social Psychological Approach. – Boulder, CO: Westview Press, 1996. – 260 p.

25. De Corte K. Buysse A., Verhofstadt L. L., Royers H., Ponnet K., Davis M. H. Measuring Empathic Tendencies: Reliability and Validity of the Dutch Version of the Interpersonal Reactivity

Index // Psychologica Belgica. – 2007. – 47–4. – Pp. 235–260.

Н. В. Нижегородцева,
Е. М. Агафонова

УДК 159

ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ СТРУКТУРА СМЫСЛОВОГО ЧТЕНИЯ УЧАЩИХСЯ И ЕЕ ДИНАМИКА В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

В современной науке накоплен значительный опыт исследования сущности и механизмов чтения как специфического вида деятельности, освоение которой во многом определяет социальное и личностное развитие учащегося, «врастание ребенка в цивилизацию» (Л. С. Выготский). В работах ведущих исследователей в области педагогической психологии определена проблема освоения смыслового чтения как специфического вида деятельности в условиях школьного обучения (Л. С. Выготский, С. Л. Рубинштейн, П. Я. Гальперин, А. Р. Лурия, Л. И. Божович, В. В. Давыдов, А. В. Запорожец, И. И. Ильясов, Н. Ф. Талызина, Д. Б. Эльконин, А. А. Леонтьев и др.).

По мнению И. А. Зимней, чтение как форма речевой деятельности представляет собой активный, целенаправленный, опосредованный языковой системой и обусловленный ситуацией общения процесс передачи или приема сообщения [1]. В структуре речевой деятельности автор выделяет три уровня: первый уровень – мотивационное звено, второй – уровень планирования (просмотр текста, заголовка, определение темы, установление связей, прогнозирование содержания), третий – исполнительский (смысловая обработка текста). В контексте нейропсихологического подхода А. Р. Лурия определил чтение как «аналитико-синтетический процесс, включающий звуковой анализ и синтез элементов речи, теряющий свое значение по мере развития и автоматизации этих функций» [4, с. 27].

Все исследователи сходятся во мнении, что чтение – это сложный, неоднородный психический процесс, что обусловливает трудности как овладения чтением, так и его исследования. Выделяют две стороны чтения как процесса: техническую и смысловую. Техническая сторона предполагает оптическое восприятие и воспроизведение звуковой оболочки слова; речевые движения, направленные на декодирование текстов и перевод их в устноречевую форму (Т. Г. Егоров, А. Н. Корнев, А. Р. Лурия, М. И. Оморокова, Л. С. Цветкова, Д. Б. Эльконин). Смысловая сторона включает в себя понимание значения и смысла отдельных слов и целого высказывания (Т. Г. Егоров, А. Н. Корнев, А. Р. Лурия, Л. С. Цветкова, Д. Б. Эльконин), перевод авторского кода в свой смысловой код (М. И. Оморокова). У начинающего чтеца понимание возникает в результате анализа и синтеза слогов в слова, а у опытного – смысловая сторона опережает техническую, о чем свидетельствует появление смысловых догадок в процессе чтения (А. Р. Лурия, М. Н. Русецкая).

В целях психологического анализа деятельности смыслового чтения нами использован теоретико-методологический опыт, накопленный в исследованиях различных видов деятельности (профессиональной, учебной, игровой) на основе концепции системогенеза деятельности (В. Д. Шадриков, А. В. Карпов, Н. В. Нижегородцева и др.). В соответствии с логикой системогенетического подхода, чтение как деятельность рассматривается в трех взаимосвязанных аспектах: физиологическом, предметно-действенном и психологическом. Предметом психологического анализа явля-

Таблица 1.

Компонентный состав психологической структуры смыслового чтения

№	Функциональный блок психологической структуры смыслового чтения	Учебно-важное качество (УВК)
1	Личностно-мотивационный	Мотивация чтения Мотивы учения Отношение к школе Отношение к себе
2	Представление о целях учебной деятельности	Принятие учебной задачи
3	Представление о содержании деятельности и способах ее выполнения	Смысловая догадка Техника чтения Скрытый смысл Объем активного словаря Объем пассивного словаря Знание морфологии Знание синтаксиса Понимание инвертированных и пассивных речевых конструкций
4	Информационный	Зрительное восприятие пространственно-ориентированных структур Целостность восприятия Удержание зрительных стимулов Логическое мышление Оперативная память Творческое воображение Концентрация внимания
5	Управление деятельностью	Обучаемость Произвольная регуляция деятельности

ется психологическая структура деятельности смыслового чтения.

Психологическая структура деятельности смыслового чтения формируется в условиях специально организованного, школьного обучения на основе психологической структуры элементарной учебной деятельности. Процесс освоения учащимися чтения в начальной школе включает два последовательных этапа (Д. Б. Эльконин): освоение техники чтения (первый год обучения в школе) и освоение смыслового чтения (второй и последующие годы обучения). Показателем качественного скачка в овладении чтением является появление «смысловой догадки» (А. Р. Лурия).

Целью проведенного исследования является анализ психологической структуры смыслового чтения, в том числе – учебно-важных качеств, образующих информационную основу деятельности смыслового чтения, на основе методологии системогенетического подхода.

Анализ психологической структуры смыслового чтения как специфического вида деятельности осуществлен на основе концепции системогенеза учебной деятельности и готовности к обучению (Н. В. Нижегородцева) [5; 6; 7 и др.]. При этом смысловое чтение определено как специфическая форма сознательной активности человека, направленная на понимание содержания и смысла читаемого.

Исходя из общего определения психологической структуры деятельности (ПСД) [9], психологическая структура деятельности смыслового чтения (ПСДч) определена как цело-

стное единство психических компонентов и их всесторонних связей, которые побуждают, программируют, регулируют и реализуют деятельность чтения. Качественно-количественные характеристики и уровень сформированности ПСДч обусловливают степень готовности учащегося к обучению смысловому чтению.

В результате анализа исследований психологии чтения, методических материалов, нормативных документов и результатов пилотажного исследования были определены учебно-важные качества (УВК), образующие психологическую структуру деятельности смыслового чтения [8]. В соответствии с общими представлениями о психологической структуре деятельности [2] в ПСДч выделены пять функциональных блоков учебно-важных качеств: личностно-мотивационный блок УВК, представление о целях деятельности, представления о содержании деятельности и способах ее выполнения, информационный блок (качества, обеспечивающие восприятие, переработку и сохранение информации); управление деятельностью и принятие решений.

Компонентный состав психологической структуры смыслового чтения представлен в таблице 1.

Исследование динамики психологической структуры деятельности смыслового чтения проводилось на выборке учащихся 1–4 классов начальной школы г. Ярославля с использованием авторской методики «Комплексная диагностика готовности детей дошкольного возраста к началу обучения в школе – (КДГд)» (Н. В. Нижегородцева). В ходе анализа результатов эмпирического исследования были выявлены качественные характеристики и существенные изменения психологической структуры смыслового чтения учащихся в период обучения в начальной школе.

Установлено, что УВК образуют целостную структуру; в 1, 2, 3 и 4 классах в структуру вошли все качества, выделенные в результате теоретического анализа. УВК образуют значимые корреляции с показателями эффективности усвоения смыслового чтения: понимание прочитанного, правильность чтения, скорость чтения, общая оценка успешности смыслового чтения педагогом. На рисунке 1 представлена структурограмма взаимосвязей УВК, образующих информационную основу деятельности чтения, и показателей успешности освоения смыслового чтения.

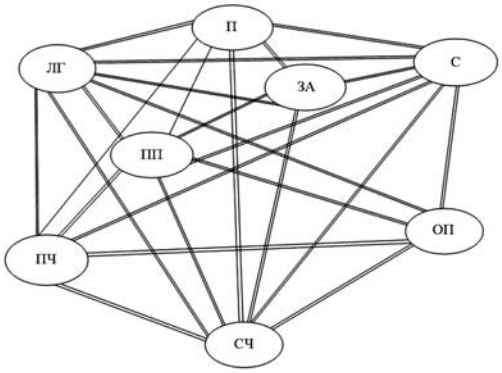


Рис. 1. Структурограмма взаимосвязей компонентов информационной основы смыслового чтения учащихся 1-4 классов: Условные обозначения УВК: П – память, ЛМ – логическое мышления, ЗА – зрительный анализ, С – выраженность синкинезий, ПП – понимание прочитанного, ПЧ – правильность чтения, СЧ – скорость чтения, ОП – оценка педагога. *Уровень значимости корреляций УВК*: _____ P≤0,05; ====== P≤0,01

В 1 классе наиболее значимым является качество «мотивы учения», его весовое значение составляет 11 усл. ед., во 2 и 3 – 10 усл. ед, а в 4 снижается до 7. Во 2, 3 и 4 классах наибольшего развития достигает УВК «знание морфологии» – 27 усл. ед, но к 4 классу оно снижается до 10 усл. ед. В 4 классе наряду со «знанием морфологии» особое значение приобретает «принятие задачи» – 10 усл. ед.

Существенно меняются весовые значения от 1 ко 2 классу качеств «смысловая догадка» (от 5 до 16 усл. ед), «понимание инвертированных и пас- сивных речевых конструкций» (от 0 до 7 усл. ед), «знание морфологии» (от 8 до 27 усл. ед.), «знание синтаксиса» (от 3 до 12 усл. ед), «зрительное восприятие» (от 5 до 13 усл. ед), «целостность восприятия» (от 3 до 24 усл. ед), «принятие задачи» (с 5 до 20 усл. ед), «обучаемость» (с 0 до 11 усл. ед.) и «техника чтения» (с 8 до 18 усл. ед.). Это свидетельствует о качественных изменениях механизмов регуляции смыслового чтения.

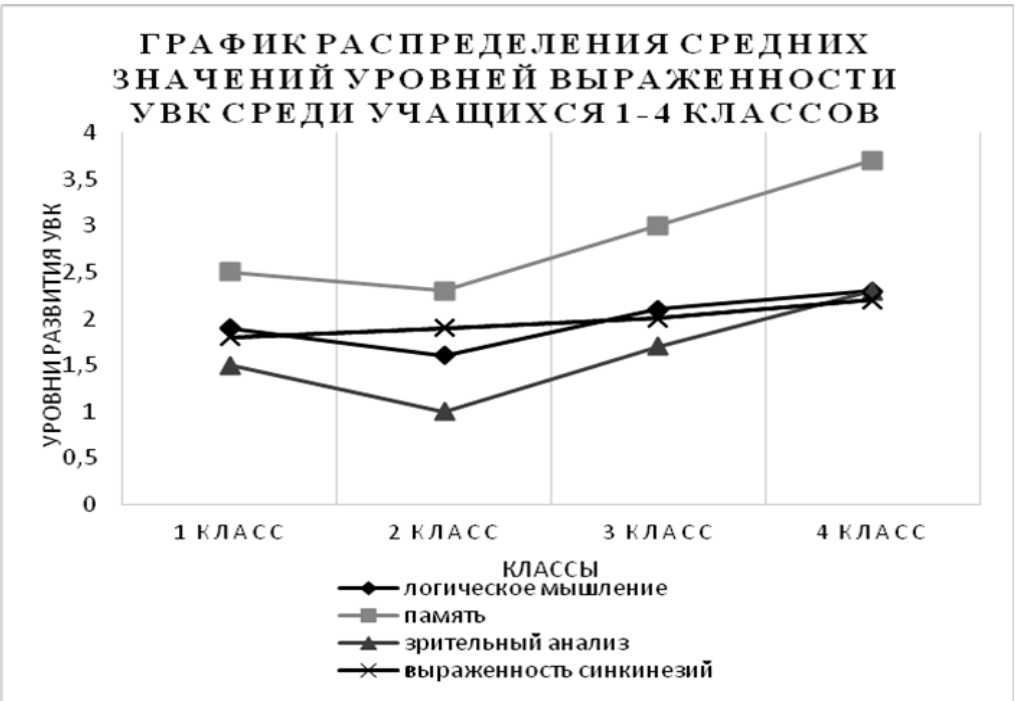


Рис. 2. Распределение средних значений уровней выраженности УВК у учащихся 1-4 классов

Установлено, что ко 2 классу увеличивается функциональный вес УВК «принятие задачи» от 5 до 20 усл. ед., что может говорить о том, что учащийся сознательно ставит цель понять содержание и смысл читаемого. Увеличение веса отдельных УВК в структуре может говорить о формировании на базе этих компонентов комплексов УВК, обеспечивающих выполнение задач смыслового чтения.

На протяжении обучения в начальной школе психологическая структура деятельности смыслового чтения существенно изменяется: увеличивается общее количество связей между компонентами структуры с 52 до 106 и средний вес одного компонента с 3,6 до 8,5 усл. ед.; уровень интегрированности структуры в целом значительно возрастает с 80 до 187.

Выявлена положительная динамика УВК, имеющих наибольший вес в функциональном блоке информационной основы смыслового чтения (логического мышления, памяти, зрительного анализа и выраженности синкинезий). Установлено, что существует снижение показателей анализируемых УВК во 2 классе (рисунок 2).

Снижение уровня выраженности УВК во 2 классе объясняется тем, что у обучающихся происходит перестройка деятельности смыслового чтения под влиянием целенаправленного обучения в школе, восприятие материала становится все более осмысленным, понимание текста осознается учащимся как специфическая цель чтения.

Использование критерия U Манна-Уитни позволило установить значимые различия показателей развития памяти, зрительного анализа, выраженности синкинезий у учащихся 1 и 4 классов ($P<0,05$; $P<0,01$), что говорит о положительной динамике в развитии смыслового чтения.

Проведенный анализ позволяет сделать вывод о том, что чтение – это сложная, специфическая деятельность, освоение которой возможно только в условиях специально организованного обучения на основе достаточ-

ного уровня развития учебно-важных качеств учащегося, обусловливающих психологическую готовность к усвоению смыслового чтения.

АННОТАЦИЯ

В статье представлены результаты исследования смыслового чтения как специфического вида деятельности, выполненного на основе методологии системогенетического подхода. Предметом психологического анализа является психологическая структура деятельности смыслового чтения. Представлены результаты эмпирического исследования и статистической обработки данных, свидетельствующие о развитии и перестройке психологической структуры смыслового чтения в процессе начального школьного обучения. Особое внимание уделено динамике учебно-важных качеств, обеспечивающих информационную основу смыслового чтения.

Ключевые слова: учащиеся школы, смысловое чтение, психологическая структура деятельности.

SUMMARY

The article presents the results of the study of semantic reading as a specific type of activity performed on the basis of the methodology of the system-genetic approach. The subject of psychological analysis is the psychological structure of the activity of semantic reading. The results of empirical research and statistical data processing are presented, evidencing the development and restructuring of the psychological structure of semantic reading in the process of primary schooling. Particular attention is paid to the dynamics of educational-important qualities that provide an informational basis for semantic reading.

Key words: schoolchildren, semantic reading, psychological structure of activity.

ЛИТЕРАТУРА

1. Зимняя И. А. Лингвопсихология речевой деятельности. – М.: НПО МО-ДЭК, 2001. – 432 с.

2. Карпов А. В., Шадриков В. Д. Интегральная концепция системогенеза деятельности // Системогенез деятельности. Игра. Учение. Труд: монография: в 4 т. – Т. IV. – М.: Издательский дом РАО; Ярославль: ЯрГУ, 2017. – 446 с.

3. Леонтьев А. Н. Проблемы развития психики. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1981. – 584 с.

4. Лурия А. Р., Цветкова Л. С. Нейропсихология и проблемы обучения в общеобразовательной школе. – М., 1997. – 64 с.

5. Нижегородцева Н. В., Карпова Е. В., Ансимова Н. П. Генезис психологической структуры учебной деятельности на разных уровях образования // Проблемы системогенеза учебной деятельности; под ред. А. В. Карпова. – Ярославль: Изд-во ЯГПУ, 2009. – 420 с.

6. Нижегородцева Н. В. Системогенетический подход к исследованию учебной деятельности и готовности к обучению // Системогенез учебной и профессиональной деятельности; под ред. проф. Ю. П. Поваренкова. – Ярославль: Изд-во ЯГПУ, 2011. – С. 32–35.

7. Нижегородцева Н. В. Концепция системогенеза учебной деятельности и готовности к обучению // Концепции ведущих ученых института педагогики в психологии ЯГПУ им. К. Д. Ушинского; науч. ред. В. А. Мазилов. – Ярославль: РИО ЯГПУ, 2015. – С. 128–143.

8. Нижегородцева Н. В., Волкова Т. В. Психологический анализ смыслового чтения как специфического вида деятельности // Ярославский педагогический вестник. Психолого-педагогические науки: научный журнал. – Ярославль: Изд-во ЯГПУ, 2012. – № 2. – С. 257–262.

9. Шадриков В. Д. Проблемы системогенеза профессиональной деятельности. – М.: Наука, 1982. – 183 с.

10. Эльконин Д. Б. Избранные психологические труды. – М., 1989. – 560 с.

О. А. Лебеденко

УДК159.922

РАЗВИТИЕ ТВОРЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ ДОШКОЛЬНИКОВ НА ЭТАПЕ ПОДГОТОВКИ К ОБУЧЕНИЮ В ШКОЛЕ

Развитие творческого мышления в старшем дошкольном возрасте создаст основу для творческого осмысления действительности, активного познания мира, что особенно важно при подготовке ребенка к школе, на этапе овладения им учебной деятельностью. Значимость формирования творческого начала личности ребенка отражается в нормативных документах, раскрывающих содержание образования.

Так, в целевых ориентирах Федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования (ФГОС ДО) выделяется задача развития инициативной, самостоятельной, любознательной, творчески активной личности дошкольника [13]. В Федеральном государственном образовательном стандарте начального школьного образования (ФГОС НОО) в качестве метапредметных результатов освоения основной образовательной программы отражается освоение способов решения проблем творческого и поискового характера младшими школьниками [14].

В условиях развития современного общества приоритет отдается людям, обладающим опытом творчества и высоким уровнем творческого мышления. Изменчивость как характеристика нынешней современности требует от молодых людей быстроты реакций, вариативности действий, гибкости, нестандартности в решении разнообразных задач. Но процесс формирования данных качеств и свойств личности необходимо начинать еще в детстве. Исследования изменений современного детства, проведенные Д. И. Фельдштейном, показывают резкое снижение фантазии, любознательности, творческих проявлений у современных детей, а также закрепление тревожности как устойчивого личностного образования [15, с. 7]. Все вышесказанное подчеркивает актуальность проблемы развития творческого мышления и выявления его взаимосвязи с тревожностью дошкольников на этапе подготовки к школьному обучению.

Цель исследования состояла в изучении особенностей творческого мышления старших дошкольников на этапе подготовки к обучению. Мы выдвинули следующие гипотезы: существуют различия в показателях творческого мышления старших дошкольников с разным уровнем тревожности; существует взаимосвязь уровня творческого мышления и уровня тревожности старших дошкольников.

В соответствии с целью исследования были сформулированы следующие задачи: а) проанализировать особенности творческого мышления детей старшего дошкольного возраста, наличие гендерных различий творческого мышления; б) определить уровень тревожности старших дошкольников, половые различия уровня тревожности; в) выявить взаимосвязи уровня творческого мышления и уровня тревожности старших дошкольников.

В исследовании принимали участие дети старшего дошкольного возраста (6–7 лет) МАОУ «Школа № 96 Эврика-Развитие» (дошкольный уровень) г. Ростова-на-Дону. Общая выборка респондентов составила 68 дошкольников. Методики исследования: тест творческого мышления Дж. Гилфорда; тест тревожности Р. Тэммл, М. Дорки, В. Амена; методы математической статистической обработки (коэффициент корреляции Спирмена, Н-критерия Краскела-Уоллиса).

Изучение феномена творчества как категории, присущей только человеку, является одной из актуальных задач психологии. Под творчеством понимается процесс практической или теоретической деятельности, направленный на создание новых результатов (знания, способы решений, материальные продукты) [9, с. 510]. С позиции Я. А. Пономарева, сам

человек есть творчество и без творчества не имеет лица [11].

Специалист в области теории творчества А. Н. Лук распределил творческие способности в три группы: способности, связанные с мотивацией (интересы и склонности), с темпераментом (эмоциональность), и умственные способности [8].

Современные отечественные психологи В. Кудрявцев и В. Синельников, проведя анализ историко-культурного материала по данной проблеме, сформулировали ряд универсальных креативных (творческих) способностей: реализм воображения; умение видеть целое раньше частей; надситуативно-преобразовательный характер творческих решений; экспериментирование [6, с. 53].

Анализ проблемы формирования способностей предполагает выявление сензитивного периода для развития творческих способностей личности. Существует гипотеза, что развивать творческие способности необходимо с самого раннего возраста, примерный период составляет от полутора до пяти лет.

По мнению Т. С. Комаровой, детское творчество представляет собой создание ребенком субъективно нового продукта и объективно значимого для общества эффекта, получаемого в виде психического развития ребенка в процессе творческой деятельности [5, с. 53].

Развитие творческих способностей в дошкольном возрасте Н. Е. Веракса и Н. Н. Поддьяков связывают с развитием способности замещения. В проблеме развития творчества дошкольников Н. Н. Поддьяков выделил три взаимосвязанных направления. Первое направление: ребенок, усваивая общественный опыт, преломляет его через свой личный опыт, который уникален. Второе направление: изучение поисковой деятельности детей (условий ее развития, формы, анализ структуры). Третье направление: творчество детей всегда насыщено яркими положительными эмоциями, что ведет к развитию новых мотивов деятельности дошкольников [10]. Он же выделил два генетических источника творчества дошкольников: практическая деятельность и игра. Н. Е. Веракса замечает, что постановка ребенка в проблемную ситуацию еще не гарантирует проявление творчества [2].

Зарубежные и отечественные психологи связывают способности с творческой деятельностью, прежде всего, с особенностями мышления. Основополагающей является концепция человеческого интеллекта Дж. Гилфорда, установившего, что творческим личностям свойственно так называемое дивергентное мышление. Согласно Дж. Гилфорду, творческое мышление характеризуется рядом особенностей: быстрота, гибкость, оригинальность, законченность [3].

Попытку формирования у ребенка умений управлять процессом творчества предпринял А. Э. Симановский, утверждающий, что способность к творчеству складывается у детей постепенно, и выделяющий три стадии развития творческого мышления: наглядно-действенное, причинное и эвристическое [12, с. 97].

Как отмечает А. Г. Абсалямова, сегодняшние дошкольные образовательные учреждения слабо ориентированы на формирование у дошкольников культуры творческого мышления. Она выделяет целый ряд противоречий: необходимость формирования творческого мышления у детей дошкольного возраста и отсутствие методологической базы и педагогического инструментария; стремление педагогов к формированию творческого мышления и их неподготовленность к переосмыслению механизмов развития творческого мышления детей; желание родителей участвовать в творческом развитии своих детей и недостаточность разработанных к условиям семьи методических рекомендаций по формированию воображения и творческого мышления дошкольников [1, с. 24].

В. Т. Кудрявцев и М. И. Хорчева, исследуя взаимосвязь школьной готовности, социальной ситуации развития и воображения дошкольников, анализируют две модели школьной готовности. Психологической предпосылкой адаптивной модели школьной готовности выступает логика адаптации ребенка к новой жизни, т. е. накопление разноплановo-

го опыта ребенка в учебной деятельности. Психологическим основанием креативной (творческой) модели школьной готовности является представление о необходимости включения ребенка в новую социальную ситуацию развития путем совместного с дошкольником осмысления самой позиции школьника, Таким образом, организация диалога старших дошкольников с другими людьми и в целом с миром будет способствовать развитию творческой деятельности будущих школьников [7, с. 30].

Исследователи Е. Л. Горлова и Ю. А. Кузнецова также подчеркивают значимость творческого мышления и воображения как психологических новообразований, обеспечивающих переход к новому периоду развития – младшему школьному возрасту [4, с. 413].

В своем исследовании мы основывались на положении, что в дошкольном возрасте складываются наиболее благоприятные условия для развития творческого мышления, поскольку это возраст любознательности. Однако тревожность ребенка является фактором, отрицательно влияющим на развитие творческого мышления дошкольников.

На первом этапе исследования выявлялся уровень творческого мышления старших дошкольников с помощью теста Дж. Гилфорда, состоящего из семи субтестов. Качественный анализ изучения творческого мышления позволил распределить респондентов по группам: высокий уровень смогли показать только 10 % детей; средний уровень наблюдается у 34 % от общего числа испытуемых; низкий уровень отмечается у 53 % дошкольников; очень низкий уровень творческого мышления имеют 3 % детей. Таким образом, мы видим, что большинство детей имеют низкий уровень развития творческого мышления, второй по численности является группа дошкольников со средним уровнем.

Наибольшие затруднения вызвал субтест «Последствия ситуации», где дошкольникам предлагалось перечислить последствия гипотетической ситуации. Всего 8 % дошкольников дали интересные ответы и 7 % детей смогли придумать два варианта развития событий. Для остальных детей задание оказалось очень сложным и большую часть отведенного времени они потратили на обдумывание гипотетической ситуации, задавали много наводящих вопросов. Существенных отличий в уровнях творческого мышления среди мальчиков и девочек выявлено не было.

Второй этап исследования состоял в диагностике уровня тревожности дошкольников с помощью теста тревожности «Выбери нужное лицо» (Р. Тэммл, М. Дорки, В. Амен). Проективный тест исследует характерную для ребенка тревожность в типичных для него жизненных ситуациях (где соответствующие свойства личности проявляются в наибольшей степени). В зависимости от полученных баллов определяется уровень тревожности на основе индекса тревожности. Результаты исследования показали, что половина дошкольников имеют средний уровень тревожности (50 %), второй по численности оказалась группа респондентов с высоким уровнем тревожности (38 %) и группа детей с низким уровнем тревожности составила всего 12 % от общего числа детей.

Качественный анализ ответов детей о характере эмоционального опыта дошкольников показал, что только ситуация, моделирующая отношения ребенок – взрослый («ребенок с родителями») для 100 % респондентов является положительно эмоционально окрашенной. Однако группа детей, сделавших отрицательный эмоциональный выбор в ситуации «собирание игрушек», составила 60 % от общего числа, что подтверждает итоговые показатели среднего и высокого уровня тревожности респондентов. Среди старших дошкольников наблюдается примерно одинаковое распределение отрицательных и положительных эмоциональных выборов в ситуациях «укладывание спать в одиночестве» и «еда в одиночестве», что, в свою очередь, может свидетельствовать о возможном повышенном уровне тревожности. Сравнение результатов уровня тревожности по половому признаку выявило, что среди мальчиков больше высоко тревожных детей (64 %), а среди девочек больше детей со средним уровнем тревожности (64 %).

На третьем этапе эмпирического исследования с помощью коэффициента корреляции Спирмена была выявлена взаимосвязь уровня творческого мышления и уровня тревожности старших дошкольников (r=0,623, p=0,045). С помощью H-критерия Краскела-Уоллиса были выявлены статистически значимые различия между показателями творческого мышления у старших дошкольников с низким, средним и высоким уровнями тревожности. В результате анализа данных были установлены значимые различия по следующим показателям творческого мышления: «субтест2_оригинальность» ($0,01 \leq p \leq 0,05$) и «субтест3_оригинальность» ($0,01 \leq p \leq 0,05$). Проанализировав средние значения между показателями творческого мышления «субтест2_оригинальность» и «субтест3_оригинальность» у старших дошкольников с низким, средним и высоким уровнями тревожности, было выявлено, что группа респондентов со средним уровнем тревожности имеет высокие значения по вышеописанным показателям творческого мышления.

Проведенный качественный и количественный анализ позволил сделать следующие выводы. В группе детей с низким уровнем тревожности для большинства респондентов характерен средний уровень творческого мышления. В группе детей со средним и высоким уровнем тревожности преобладает низкий уровень творческого мышления.

В результате исследования определены статистически значимые различия показателей творческого мышления у старших дошкольников с низким, средним и высоким уровнями тревожности. Были выявлены значимые положительные корреляционные связи меду уровнями тревожности и уровнями творческого мышления старших дошкольников. Полученные выводы могут быть интересны педагогам-психологам и педагогам при организации работы по психологическому сопровождению формирования творческого мышления детей старшего дошкольного возраста с учетом фактора детской тревожности.

АННОТАЦИЯ

В статье анализируется категория творческого мышления и обосновывается его значимость в социальной ситуации развития дошкольников при переходе к младшему школьному возрасту. Представлены различные подходы к анализу проблемы творческого мышления, раскрыты особенности его формирования в дошкольном возрасте. Эмпирически доказано существование взаимосвязи уровня творческого мышления и уровня тревожности старших дошкольников. Материал статьи может быть полезен педагогам и психологам при организации работы по психологическому сопровождению формирования творческого мышления детей старшего дошкольного возраста с учетом фактора детской тревожности.

Ключевые слова: детское творчество; дошкольник; способности; творческое мышление; тревожность.

SUMMARY

This article analyzes the category of creative thinking and justifying its importance in the social situation of development of preschool children in the transition to younger school age. Describes different approaches for analysing the problem of creative thinking, and reveals the peculiarities of its formation at pre-school age. Empirically proven the existence of the relationship of the level of creative thinking and anxiety level of senior preschool children. The article may be useful to educators and psychologists with the psychological accompaniment of forming creative thinking children under school age child anxiety factor.

Key word: children's creativity; preschool child; ability; creative thinking; anxiety.

ЛИТЕРАТУРА

1. Абсалямова А. Г. Теоретические основы проблемы формирования культуры творческого мышления у старших дошкольников // Начальная школа: Плюс До и После. – 2010. – № 4. – С. 23–26.

2. Веракса Н. Е. Диалектическое мышление и творчество [Электронный ресурс] // Вопросы психологии. – 1990. – № 4. – С. 5–14. – URL: http:// www.voppsy.ru (дата обращения: 20.05.18).

3. Гилфорд Дж. Три стороны интеллекта [Электронный ресурс] // Психология мышле-

ния. – М., 1965. – С. 433–456. – URL: http:// bookre.org (дата обращения: 15. 06.18).

4. Горлова Е. Л., Кузнецова Ю. А. Теоретическое отношение к задаче у детей разного психологического возраста // Личность, интеллект, метакогниции: исследовательские подходы и образовательные практики: материалы I-й Всероссийской научно-практической конференции с международным участием. – Калужский государственный университет им. К. Э. Циолковского. – 2016. – С. 413–421.

5. Комарова Т. С. Программа эстетического воспитания детей 2–7 лет. – М.: Пед. общество России, 2005. – 63 с.

6. Кудрявцев В., Синельников В. Ребенок-дошкольник: новый подход к диагностике творческих способностей // Дошкольное воспитание. – 1995. – № 9. – С. 52–59.

7. Кудрявцев В. Т., Хорчева М. А. Воображение, социальная ситуация развития и школьная готовность // Детский сад: теория и практика. – 2017. – № 5. – С. 18–36.

8. Лук А. Н. Мышление и творчество [Электронный ресурс]. – М.: Политиздат, 1976. – 144 с. – URL: http:// www.koob.ru (дата обращения: 26.06.2018).

9. Мещеряков Б. Г., Зинченко В. П. Большой психологический словарь. – М.: АСТ; АСТ-Москва; СПб.: Прайм-Еврознак, 2008.

10. Поддьяков Н. Н. Новый подход к развитию творчества у дошкольников [Электронный ресурс] // Вопросы психологии. – 1990. – № 1. – С. 17–20. – URL: http://www.voppsy (дата обращения: 30.06.2018).

11. Пономарев Я. А. Психология творчества [Электронный ресурс]. – М.: Академия, 2010. – URL: http:// www.koob.ru (дата обращения: 25.06.2018).

12. Симановский А.Э. Развитие творческого мышления у детей. – Ярославль: Академия развития, 1997.

13. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования: приказ Министерства образования и науки РФ № 1155 от 17.10.2013. [Электронный ресурс]. – URL: http:// standart.edu.ru (дата обращения: 15.06.2018).

14. Федеральный государственный ораовательный стандарт начального общего образования [Электронный ресурс]. – URL: http://standart.edu.ru (дата обращения: 15.06.18).

15. Фельдштейн Д. И. Глубинные изменения современного Детства и обусловленная ими актуализация психолого-педагогических проблем развития образования // Вестник практической психологии образования. – 2011. – № 1. – С. 45–54.

НАШИ АВТОРЫ



Абдуллаева
Наиля Ильдусовна –
кандидат психологических наук, доцент,
ГАУ АО «Научно-практический центр реабилитации детей «Коррекция и развитие»,
г. Астрахань

Агафонова
Екатерина Максимовна –
магистрант,
Ярославский государственный педагогический университет им. К. Д. Ушинского

Бекшаев
Илья Алексеевич –
студент,
ГОУ ВО Московской области «Государственный гуманитарно-технологический университет»,
г. Орехово-Зуево

Богдашкина
Светлана Владимировна *–*
кандидат филологических наук, доцент,
Мордовский государственный педагогический институт им. М. Е. Евсеева, г. Саранск

Боровская
Наталья Ивановна –
старший преподаватель,
Белорусский государственный университет физической культуры,
г. Минск

Бочкарева
Татьяна Николаевна –
кандидат педагогических наук, доцент,
Елабужский институт (филиал) Казанского федерального университета

Газизова
Альфия Ильдусовна –
доктор педагогических наук, доцент,
АОУ ДПО Удмуртской Республики «Институт развития образования»,
г. Ижевск

Глузман
Александр Владимирович –
доктор педагогических наук, профессор,
Гуманитарно-педагогическая академия (филиал)
ФГАОУ ВО «КФУ им. В. И. Вернадского» в г. Ялте

Глузман
Алина Александровна –
кандидат педагогических наук, доцент,
Гуманитарно-педагогическая академия (филиал)
ФГАОУ ВО «КФУ им. В. И. Вернадского» в г. Ялте

Глузман
Юлия Валерьевна –
доктор педагогических наук, доцент,
Гуманитарно-педагогическая академия (филиал)
ФГАОУ ВО «КФУ им. В. И. Вернадского» в г. Ялте

Горбунова
Наталья Владимировна –
доктор педагогических наук, профессор,
Гуманитарно-педагогическая академия (филиал)
ФГАОУ ВО «КФУ им. В. И. Вернадского» в г. Ялте

Дьячкова
Татьяна Валерьяновна –
кандидат биологических наук,
ГОУ ВО Московской области «Государственный гуманитарно-технологический университет», г. Орехово-Зуево

Инкина
Южанна Михайловна –
кандидат педагогических наук,
ГАУ АО «Научно-практический центр реабилитации детей «Коррекция и развитие», г. Астрахань

Киселева
Татьяна Викторовна –
преподаватель,
Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка, г. Минск

Кирина
Елена Анатольевна –
преподаватель,
Филиал военного учебно-научного Ццентра Военно-воздушных сил «Военно-воздушная академия имени профессора Н. Е. Жуковского и Ю. А. Гагарина, г. Сызрань

Ковров
Владимир Викентьевич –
кандидат педагогических наук,
Гуманитарно-педагогическая академия (филиал)
ФГАОУ ВО «КФУ им. В. И. Вернадского» в г. Ялте

Козырева
Ольга Анатольевна –
кандидат педагогических наук, доцент,
Сибирский государственный индустриальный университет;
Новокузнецкий филиал институт ФГБОУ ВО «Кемеровский государственный университет», г. Новокузнецк

Корзникова
Наталья Валерьевна –
аспирант,
АОУ ДПО Удмуртской Республики «Институт развития образования», г. Ижевск

Корытков
Владимир Александрович –
кандидат педагогических наук,
военнослужащий,
войсковая часть 71592, г. Екатеринбург

Курбангалиева
Юлия Юрьевна –
кандидат педагогических наук,
ФГБОУ ВО «Астраханский государственный университет»

Кучеренко
Светлана Валериевна –
кандидат психологических наук, доцент,
Гуманитарно-педагогическая академия (филиал)
ФГАОУ ВО «КФУ им. В. И. Вернадского» в г. Ялте

Лебеденко
Ольга Алексеевна –
кандидат философских наук,
Южный федеральный университет,
г. Ростов-на-Дону

Лимонова
Ольга Олеговна –
кандидат педагогических наук,
ФГБОУ ВО «Ставропольский государственный аграрный университет»

Мельник
Елизавета Вячеславовна –
кандидат психологических наук, доцент,
Белорусский государственный университет физической культуры,
г. Минск

Микляева
Анастасия Владимировна –
доктор психологических наук, доцент,
Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена

Мубаракшина
Айгуль Рафисовна –
студентка,
Елабужский институт (филиал) Казанского федерального университета

Нижегородцева
Надежда Викторовна –
доктор психологических наук, профессор,
Ярославский государственный педагогический университет им. К. Д. Ушинского

Носков
Игорь Александрович –
доктор педагогических наук, профессор,
Самарский филиал ГАОУ ВО «Московский городской педагогический университет»

Орлова
Дарья Владимировна –
аспирант,
ФГБОУ ВО «Челябинский государственный университет»

Симатова
Оксана Борисовна –
кандидат психологических наук, доцент,
ФГБОУ ВО «Забайкальский государственный университет»,
г. Чита

Таранова
Наталья Николаевна –
магистрант,
ФГБУ ВО «Ярославский государственный университет им. К. Д. Ушинского»

Фалетрова
Ольга Михайловна –
кандидат педагогических наук, доцент,
ФГБУ ВО «Ярославский государственный университет им. К. Д. Ушинского»

Родионова
Инесса Альбертовна –
кандидат педагогических наук, профессор,
Московский государственный технический университет гражданской авиации

Романюк
Дмитрий Васильевич –
старший преподаватель,
Московский государственный технический университет гражданской авиации

Шалупин
Владимир Ильич –
кандидат педагогических наук,
профессор,
Московский государственный
технический университет
гражданской авиации

Шувалова
Ирина Николаевна –
доктор медицинских наук,
Гуманитарно-педагогическая
академия (филиал)
ФГАОУ ВО «КФУ
им. В. И. Вернадского» в г. Ялте

Шушара
Татьяна Викторовна –
доктор педагогических наук, доцент,
Гуманитарно-педагогическая
академия (филиал)
ФГАОУ ВО «КФУ
им. В. И. Вернадского» в г. Ялте

Ярошенко
ергей Николаевич –
кандидат педагогических наук, доцент,
ФГБОУ ВО «Челябинский
государственный университет»

Яцышин
Сергей Михайлович –
кандидат психологических наук,
директор СПб ГБУСОН «Центр
социальной реабилитации инвалидов
и детей-инвалидов Калининского
района Санкт-Петербурга»