Основатель

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

ГОСУДАРСТВЕННОЕ ИНФОРМАЦИОННО-ПРОИЗВОДСТВЕННОЕ ПРЕДПРИЯТИЕ «ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРЕССА»

Основан в 2000 году

Учредитель

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

Журнал зарегистрирован в Федеральной службе по надзору в сфере связи, информационных технологий и массовых коммуникаций (Роскомнадзор)
Журнал входит в наукометрическую систему РИНЦ (лицензионный договор № 171-03/2014)
Свидетельство о регистрации средства массовой информации
Серия ПИ № ФС77–61793 от 18.05.2015 г.
Международный стандартный номер серийного издания **ISSN 2409–5591**
Подписной индекс **64995**

НАД НОМЕРОМ РАБОТАЛИ:

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

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

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

Подписано к печати 21.06.2019 г.
Формат 70x100 1/16. Бумага офсетная.
Услов. печ. лист. 16,0. Уч.-изд. лист. 18,0.
Тираж 500 экз. Зак. №29 . 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

№ 2 (46) / 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 №4 от 29 мая 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 педагогическая практика: от закономерностей к действиям ……. **8**

ИСТОРИЯ, ТЕОРИЯ И МЕТОДОЛОГИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

ГАЛУСТЯН О. В., РАДЧЕНКО Л. А., ПЛЕШАКОВ М. А., ПАЛЬЧИКОВА Г. С.

Понятия компетенции и компетентности в современной педагогике ……... **10**

МИЛЬКЕВИЧ О. А., СКУДАРЁВА Г. Н.

Социально-культурная компетентность студентов и результаты общего образования **14**

САФОНОВА Т. Н.

Становление и развитие экологического сознания и экологической культуры у студентов…… **20**

ГИЛЬМИДИНОВА Т. В.

Результативность инновационной деятельности педагогов в учреждении дополнительного образования детей……... **25**

САУТИЕВА Ф. Б., РАДЖАБОВ И. М.

Специфика эстетического воспитания школьников средствами искусства ……. **30**

ШУШАРА Т. В., ПОЛЯКОВА Н. И., СМОЛЕНСКАЯ С. С.

Развитие речевых способностей детей в условиях реализации федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования…….. **34**

МОДЕРНИЗАЦИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ: ТЕНДЕНЦИИ И ВЕКТОРЫ РАЗВИТИЯ

ГЛУЗМАН Н. А.

Концептуальные основы подготовки воспитателей к развитию социальных умений и навыков дошкольников …….. **40**

ПОГРЕБНЯК Н. Н.

Системно-исторический подход к обоснованию основных этапов развития высшего образования Франции …….. **44**

ФРОЛОВ О. В., ЗАЙЦЕВА С. В.

Формирование философско-культурологического мировоззрения школьника как проблема современной педагогики…….. **50**

ИНКЛЮЗИВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ XXI ВЕКА: ТЕОРИЯ, ОПЫТ, ПЕРСПЕКТИВЫ

ГЛУЗМАН Ю. В.

Содержание методической работы в дошкольном образовательном учреждении в контексте реализации инклюзивного образования…. **58**

СКРИПНИЧЕНКО В. В.

Перспективы сетевого взаимодействия как условия социальной адаптации детей с ограниченными возможностями здоровья…… **61**

ПРОБОТЮК Л. О.

Результаты мониторинга социально-психологического благополучия обучающихся с инвалидностью в Волгоградской области, Республиках Адыгея и Крым…….. **68**

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ И СОВРЕМЕННЫЕ ПРАКТИКИ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ НАУКИ

АРПЕНТЬЕВА М. Р., МЕНЬШИКОВ П. В., СТЕПАНОВА О. П., ХУДЯКОВА Т. Л., КУЗНЕЦОВА Н. В.

Проблемы применения конструктивистского подхода в контексте исследований дидактической коммуникации….. **75**

ШАТОХИН А. А.
Профессиональная отраслевая идентификация личности: содержание, структура, концепция управления……... **82**
УСАТЕНКО О. Н., ГРИШИНА А. А.
Адаптация стандартизированных проективных методов в глубинную психокоррекцию….. **91**
ГРЕБЕНЮК Е. Н., КУРБАНГАЛИЕВА Ю. Ю.
Формирование личности студента в синергетической модели студенческого самоуправления вуза…… **97**

ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ

ПЕРЕВЕРЗЕВ М. В.
Психологические основы подготовки специалистов в сфере гостиничного бизнеса и туризма к управленческой деятельности…. **102**
МОЛОКОСТОВА А. М., ЯКИМАНСКАЯ И. С.
Дистанция и социальное партнерство в представлениях субъектов педагогического процесса…… **108**
ЗАХАРОВА Л. М., СИЛАКОВА М. М.
Психолого-педагогические условия формирования этнической толерантности у детей……... **116**
ЛАТЫШЕВА М. А.
Психолого-педагогическая модель обучения студентов-психологов с ограниченными возможностями здоровья…… **120**
ЗЮЗЯ А. А., МЕЗЕНЦЕВА И. А., ЕРЕЩЕНКО Ю. В.
Взаимосвязь коммуникативных способностей студентов-психологов с успешностью учебно-профессиональной деятельности…… **126**

АСПИРАНТСКИЕ СТУДИИ

ИГНАТОВА О. И.
Компетентностный подход к профессиональной подготовке будущих учителей начальных классов в эстетическом образовании…….. **133**
РУЩИШИНА А. А.
Педагогический потенциал внеучебной деятельности в развитии профессионального интереса студентов средних профессиональных учебных заведений……. **137**
БАХВАЛОВА Е. В.
Критерии успешности интеграции воспитанников детского дома в гетерогенный учебный класс общеобразовательной школы…… **143**
МИШИН Ю. В.
Аспекты субъективного контроля религиозной и нерелигиозной личности……... **153**
ГАЛЛИНИ Н. И.
Управление информацией при проектировании единого информационно-аналитического пространства образовательной организации высшего образования……. **159**
НАШИ АВТОРЫ……..... **164**

Contents

COLUMN OF CHIEF EDITOR

GLUZMAN A. V.
Modern Pedagogical Practice: from Regularities to Actions…….. **8**

HISTORY, THEORY AND METHODOLOGY OF PEDAGOGICAL EDUCATION

GALUSTYAN O. V., RADCHENKO L. A., PLESHAKOV M. A., PALCHIKOVA G. S.
The Concepts of Competence and Competence in Modern Pedagogy…. **10**

MILKEVICH O. A., SKUDAREVA G. N.
Social and Cultural Competence of Students and the Results of General Education……... **14**

SAFONOVA T. A.
Formation and Development of Environmental Consciousness and Ecological Culture of Students…….. **20**

GILMIDINOVA T. V.
The Effectiveness of Innovative Activities of Teachers in Institution of Additional Education of Children **25**

SAUTIEVA F. B., RADZHABOV I. M.
Specificity of Aesthetic Education of Schoolchildren by Means of Art…… **30**

SHUSHARA T. V., POLYAKOVA N. I., SMOLENSKAYA S. S.
The Development of Children's Speech Abilities in the Context of the Implementation of the Federal State Educational Standard of Preschool Education…….. **34**

MODERNIZATION OF PROFESSIONAL EDUCATION: TRENDS AND DEVELOPMENT VECTORS

GLUZMAN N. A.
Conceptual Framework for the Training of Upbringer for the Development of Social Skills of Preschool Children…… **40**

POGREBNYAK N. N.
Systemic and Historical Approach to the Substantiation of Main Stages of the Development of Higher Education in France…….. **44**

FROLOV O. V., ZAYTSEVA S. V.
Formation of Philosophical and Culturological Outlook of the School Student as a Problem of Modern Pedagogics…… **50**

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

GLUZMAN Y. V.
The Content of the Methodological Work in Pre-School Educational Institution in the Context of the Implementation of Inclusive Education……... **58**

SKRIPNICHENKO V. V.
Prospects of Network Interaction as a Condition of Social Adaptation of Children with Disabilities……. **61**

PROBOTYUK L. O.
The Results of Monitoring the Social and Psychological Wellbeing of Students with Disabilities in the Volgograd Region, the Republics of Adygea and the Crimea……. **68**

THEORETICAL AND METHODOLOGICAL BASES AND MODERN PRACTICES OF PSYCHOLOGICAL SCIENCE

ARPENTJEVA M. R., MENSHIKOV P. V., STEPANOVA O. P., KHUDYAKOVA T. L., KUZNETSOVA N. V.
Problems of Applying a Constructivist Approach in the Context of Researching the Didactic Communication……. **75**

SHATOKHIN A. A.
The professional Sectoral Identification of Person: Content, Structure, Concept of Management **82**

USATENKO O. N., GRISHINA A. A.
Adaptation of Standardized Projective Methods in Depth

Psycho-Correction……. **91**

GREBENYUK E. N., KURBANGALIEVA Y. Y.

Formation of the Personality of Student in the Synergistic Model of University Student Government... **97**

PSYCHOLOGICAL SUPPORT OF THE EDUCATIONAL ENVIRONMENT

PEREVERZEV M. V.

Psychological Foundations of Training Specialists in the Field of Hotel Business and Tourism for Management Activities……... **102**

MOLOKOSTOVA A. M. YAKIMANSKAYA I. S.

Distance and Social Partnership in Representations of Subjects of the Pedagogical Process…… **108**

ZAKHAROVA L. M., SILAKOVA M. M.

Psychological and Pedagogical Conditions of Formatting Ethnic Tolerance of Children……... **116**

LATYSHEVA M. A.

Psychological and Pedagogical Model of Teaching Psychology Students with Disabilities……. **120**

ZYUZYA A. A., MEZENTSEVA I. A. ERESHCHENKO Y. V.

The Relationship of the Communicative Abilities of Psychology Students with the Success of Educational and Professional Activities……... **126**

POSTGRADUATE RESEARCH STUDIO

IGNATOVA O. I.

Competence Approach to Vocational Training of Future Primary School Teachers in Aesthetic Education…….. **133**

RUSHISHINA A. A.

Pedagogical Potential of Extracurricular Activities in the Development of Professional Interest of Students of Secondary Vocational Schools……... **137**

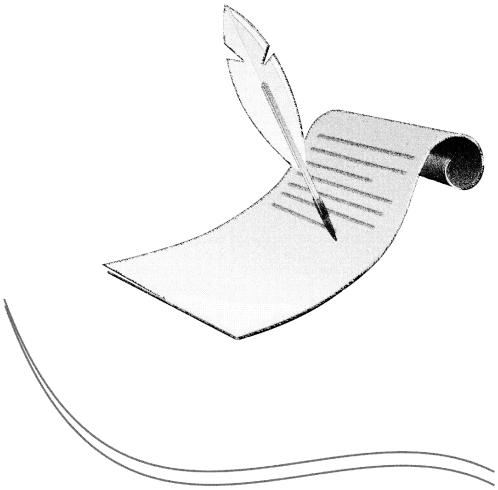
BAKHVALOVA E. V.

Criteria for the Success Integration of Pupils of an Orphanage in a Heterogeneous Educational Class of Secondary School…… **143**

GALLINI N. I.

Information Management in the designing a Single Information and Analytical Space of the Educational Organization of Higher Education…….. **159**

СТРАНИЦА ГЛАВНОГО РЕДАКТОРА



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

СОВРЕМЕННАЯ ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРАКТИКА: ОТ ЗАКОНОМЕРНОСТЕЙ К ДЕЙСТВИЯМ

Уважаемые читатели!

В условиях формирования демократического общества первостепенное значение приобретает вопрос о модернизации системы российского образования. Качественные изменения концептуальной и практической парадигмы образовательной деятельности и образовательной практики обусловлены потребностями социального прогресса. Ориентируясь на наиболее актуальные тенденции образовательного процесса, мы объединили в настоящем выпуске журнала «Гуманитарные науки» исследования в сфере современного педагогического образования и психологического сопровождения образовательной деятельности.

Открывает журнал «Гуманитарные науки» уже ставшая традиционной рубрика, посвященная истории, теории и методологии образования. Содержащиеся в ней статьи отражают актуальные процессы в становлении отечественного образования, такие как развитие инновационной деятельности образовательных учреждений, утверждение компетентностного подхода, предусматривающего реализацию академического вектора образования в соответствии с требованиями базовых отраслей науки. Экологическое образование и эстетическое воспитание обучающихся определяются авторами статей как обязательное и необходимое условие обеспечения высокого уровня образования в нашей стране.

В настоящее время высокий уровень образования составляет важнейшее конкурентное преимущество нашей страны в мировом экономическом и социально-культурном пространстве, поэтому в качестве важной задачи

образовательной политики следует рассматривать создание условий для реализации новых социальных требований к системе образования. В рубрике «Модернизация профессионального образования: тенденции и векторы развития» содержатся наблюдения ученых о том, что выстроенное в соответствии с антропологическим принципом профессиональное образование может в полной мере соответствовать социальным ожиданиям. Авторы статей указывают на возможное взаимодействие компетентностного и интегративного подходов при подготовке педагога к работе с обучающимися как субъектами социального действия.

Тема профессиональной подготовки педагогических кадров продолжена в рубрике «Инклюзивное образование XXI века: теория, опыт, перспективы». Авторы статей отмечают значение системной методической подготовки специалистов образовательных учреждений – воспитателей, психологов, учителей-логопедов, учителей-дефектологов для работы с обучающимися различных нозологических групп. Актуальным представляется сетевое взаимодействие между образовательными учреждениями для обучающихся с ограниченными возможностями и учреждениями дополнительного образования, которое позволяет создать единое открытое образовательное пространство, доступное для детей с разными возможностями. Перспективным направлением современной педагогической науки видится исследование вопроса о психологическом благополучии обучающихся с ограниченными возможностями. Результаты такого исследования являются основанием для координации действий специалистов в области социального и психологического сопровождения.

На основании результатов анализа образовательного процесса как формы дидактической коммуникации авторами статьи из рубрики «Теоретико-методологические основы и современные практики психологической науки» реконцептуализирована модель обучения, основанная на принципе совместного конструирования знания. Не менее значимым в современной психологической практике является применение психодиагностического инструментария и психокоррекционного задания, которые в аспекте оказания психокоррекционной помощи обучающемуся направлены на нивелировании личностных проблем и гармонизацию внутреннего мира. В результате использования критериев синергетической парадигмы для изучения студенческого самоуправления авторам удалось параметризировать основные формы самореализации обучающихся.

Внимание современных исследователей продолжает привлекать проблема психологического сопровождения образовательной деятельности. В одноименной рубрике отражены наблюдения ученых о принципах построения социального партнерства, установлении социальной дистанции между субъектами образовательного процесса как необходимом условии эффективного взаимодействия, о принципах организации психологической подготовки будущих специалистов к профессиональной деятельности. Знания в области психологии лидерства выступают, по мнению авторов, основным фактором в формировании их управленческой культуры. Создание инклюзивной безбарьерной среды, апробирование моделей тьюторского сопровождения – вопросы, которые нашли отражение в статьях психологов-практиков как актуальные направления современной психологии.

В рубрике «Аспирантские студии» объединены статьи молодых ученых в области общей и коррекционной педагогики, психологии личности, педагогической психологии и акмеологии. Представляющие собой пока что попытку научного осмысления частных вопросов педагогики и психологии статьи молодых исследователей могут стать началом серьезной научной ревизии с новых высот психолого-педагогического знания.

Статьи настоящего выпуска журнала «Гуманитарные науки» могут представлять интерес как для специалистов, так и для широкого круга читателей, проявляющих интерес к педагогике и психологии образования.

Редколлегия благодарит авторов за сотрудничество и приглашает к публикации результатов научных исследований.

ИСТОРИЯ, ТЕОРИЯ И МЕТОДОЛОГИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ



О. В. Галустян, Л. А. Радченко, М. А. Плешаков, Г. С. Пальчикова

УДК:378.2

ПОНЯТИЯ КОМПЕТЕНЦИИ И КОМПЕТЕНТНОСТИ В СОВРЕМЕННОЙ ПЕДАГОГИКЕ

Внедрение компетентностного подхода в систему высшего образования направлено не только на повышение качества учебного труда будущих специалистов, но и на обновление содержания образования. Важно отметить, что на государственном уровне происходит переход от знаниевой парадигмы в образовательном процессе, существовавшей на протяжении нескольких столетий, к компетентностной. Компетентностный подход обусловливает переориентацию образовательного процесса с трансляции знаний и формирования умений и навыков на создание условий для овладения комплексом компетенций, предполагающих развитие потенциала и способностей будущего специалиста к профессиональной деятельности в условиях рыночной экономики, насыщенного информационно-коммуникационного пространства.

Анализ методологии программы “Tuning Educational Structures in Europe” – «Настройка образовательных структур в Европе» – позволил прийти к выводу, что введение компетентностного подхода в образовательный процесс высшей школы ставит вопрос о необходимости разработки новой системы обучения, ориентированной на сформированность компетенций будущего специалиста. Компетентностный подход представляет собой совокупность общих принципов определения целей образования, отбора содержания образования, организации образовательного процесса и оценки образовательных результатов.

Таким образом, необходимо обратиться и проанализировать такие понятия, как «ком-

петентность», «компетенция» и «компетентный специалист». Анализ научных публикаций за последние годы показал, что к понятиям «компетенция» и «компетентность» прибегают многие авторы. Более того, было защищено большое количество диссертационных исследований по педагогике, в которых авторы в качестве ключевых понятий рассматривают «компетенцию», «компетентность» и «компетентностный подход» в целом. Проанализировав труды по данной проблематике, можно сказать, что не существует единой трактовки этих понятий.

Приведем различные определения понятий «компетентность», «компетенция» и «компетентный специалист» учеными, занимающимися вопросами компетентностного подхода в образовании. Под «компетентностью» в целом понимается совокупность отдельных компетенций студентов. Согласно Ю. Колеру, «компетенция» означает особенность, заключающуюся в знаниях, понимании и действиях [16, с. 8]. Э. Г. Азимов и А. Н. Щукин рассматривают компетенцию как «совокупность знаний, навыков, умений, формируемых в процессе обучения той или иной дисциплины, а также способность к выполнению какой-либо деятельности на основе приобретенных знаний, умений, навыков» [1, с. 107]. Они трактуют компетентность как «свойства, качества личности, определяющие ее способность к выполнению деятельности на основе приобретенных знаний и сформированных навыков и умений» [1, с. 107]. В диссертационном исследовании «Развитие иноязычной профессиональной коммуникативной компетентности студентов технического вуза» А. С. Андриенко отмечает, что, «несмотря на широкое использование понятий «компетентность/компетенция» в научной литературе, их специфика содержательно точно не определена, поэтому вопрос о разграничении названных терминов все еще остается актуальным» [2, с. 4–5]. При этом А. С. Андриенко ссылается на мнение И. А. Зимней, которая, в свою очередь, рассматривает «компетенцию как основу (базу) для дальнейшего формирования и развития компетентности, тем самым разграничивая данные понятия» [2, с. 4–5]. Отметим, что в последнее время ученые провели исследования, в которых большое внимание было уделено проблемам компетентности.

С. Б. Серякова определяет компетентность как интегральную характеристику, сложное личностное образование, основанное на ценностях, обеспечивающее профессионально-личностное развитие и саморазвитие специалиста, формирование субъектной позиции, опыта профессионально ориентированной деятельности, в основании которой лежат фундаментальные знания и приобретенный практический опыт [8, с. 123]. По ее мнению, компетентность может проявляться «только в деятельности и <…> проверить ее можно только в деятельности. На этом основано разведение понятий «компетенция» – как «потенциальная» составляющая компетентности, и «компетентность» как интегральная характеристика, проявляющаяся в реальной деятельности» [8, с. 123]. Определение, данное С. Б. Серяковой, представляется ценным для нашей работы, поскольку профессиональная подготовка компетентного специалиста в высшей школе также предполагает субъектно-объектные отношения в диаде преподаватель-студент.

А. В. Хуторской рассматривает компетенцию как «совокупность взаимосвязанных качеств личности (знаний, умений, навыков, способов деятельности), задаваемых по отношению к определенному кругу предметов и процессов и необходимых для качественной продуктивной деятельности по отношению к ним», а компетентность – как «владение, обладание человеком соответствующей компетенцией, включающей его личностное отношение к ней и предмету деятельности» [9, с. 8]. Исходя из вышесказанного, мы делаем вывод, что компетенция подразумевает знания, умения, опыт, совокупность ценностей, личностных и профессиональных качеств. Под компетентностью мы будем понимать совокупность разнообразных компетенций будущего специалиста. Компетентность предполагает комплексную реализацию всех групп компетенций на практике.

Л. О. Филатова рассматривает основные положения компетентностного подхода к образовательной деятельности в целом. Ее идеи мы считаем возможным применить к профессиональной подготовке компетентного специалиста: «компетентность будущего специалиста должна объединять в себе интеллектуальную и навыковую составляющие <…> включать в себя когнитивную, операционально-технологическую, мотивационную, этическую, социальную и поведенческую составляющие, что предполагает систему личностных ценностных ориентаций и результаты контроля сформированности компетенций; компетентность будущего специалиста предполагает готовность и способность мобилизации сформированных компетенций в определенной ситуации своей профессиональной деятельности; компетентность будущего специалиста должна формироваться в процессе контроля сформированности его компетенций; компетентность будущего специалиста является понятием процессуальным, т. е. компетентность должна проявляться и формироваться в активной деятельности; компетентность будущего специалиста должна быть нацелена на конечный результат» [10, с. 10–11].

Следующим базовым понятием в рамках компетентностного подхода является «компетентный специалист». Следует отметить, что в педагогике высшей школы нет единой трактовки данного понятия. Важно также упомянуть, что существует такое понятие, как «высококвалифицированный специалист». Это понятие отражено в государственном документе Федеральный закон от 23.12.2010 № 385-ФЗ «О внесении изменений в отдельные законодательные акты Российской Федерации». В соответствии с вышеуказанной статьей, высококвалифицированным специалистом является гражданин, имеющий опыт работы, навыки или достижения в конкретной области деятельности.

Нами было изучено более 300 работ, входящих в российскую базу научных публикаций e-library, в названиях которых присутствует понятие «компетентный специалист». Авторы в своих работах, ссылаясь на таких авторитетных ученых, как И. А. Зимняя, Дж. Равен, Ю. Г. Татур, А. В. Хуторской, дают полную характеристику таким понятиям, как «компетентность» и «компетенция», избегая при этом определения «компетентный специалист». Обратимся к тем немногочисленным работам, в которых авторы предприняли попытку дать определение «компетентному специалисту». Так, Н. А. Дмитриенко, характеризуя компетентного специалиста, основным его качеством определяет «способность личности осуществлять сложные виды профессиональной деятельности» [7, с. 84]. При этом она дает характеристики компетентного специалиста: «способность строить паритетный (равноправный) диалог, прогнозировать коммуникативную ситуацию, отстаивать точку зрения и т. д.» [7, с. 84]. Н. В. Цегельная и Е. В. Дрюк отмечают, что основной характеристикой компетентного специалиста является обладание творческим потенциалом [11, с. 142]. Отечественные и зарубежные авторы (Э. И. Августи, Э. Армстронг, О. В. Галустян, Н. В. Горбунова, Р. Гроенволд, С. В. Ревуэльта, М. Р. Нейра-Пинейро, Б. Сьерра-Арисмендиарриета, М. Перес-Ферра, И. Тосункуоглу) рассматривают отдельно такие понятия, как «компетентность», «специалист» [3–6; 12–15; 17]. Вышесказанное свидетельствует о том, что компетентный специалист должен обладать не только определенным набором профессионально значимых качеств, но и определенными личностными качествами. Рассмотрев вышеперечисленные понятия, мы пришли к выводу, что компетентный специалист – это профессионал, обладающий совокупностью компетенций, направленных на достижение высоких результатов в профессиональной деятельности. Основными качествами компетентного специалиста являются готовность и способность самостоятельно решать профессиональные задачи, направленность на личностное развитие и самоактуализацию, способность к самостоятельному поиску информации по специальности, самостоятельность в принятии профессиональных задач, готовность к

сотрудничеству и работе в команде, способность и готовность к мобильности, рефлексивность, адаптивность к существующей действительности, выполнение своих профессиональных обязанностей на высоком уровне, готовность к саморазвитию, способность эффективно выполнять профессиональные задачи.

Анализ научных работ позволил нам подытожить, что целью компетентностного подхода в современном образовании является формирование компетенций высокого уровня у будущих специалистов, которые, в свою очередь, явятся компетентными специалистами в своей будущей профессиональной деятельности. Под компетентным специалистом мы понимаем профессионала, обладающего совокупностью компетенций, направленных на достижение высоких результатов в личностной и профессиональной деятельности, основными качествами которого являются готовность и способность самостоятельно решать профессиональные задачи, направленность на личностное и профессиональное развитие и самоактуализацию, готовность к сотрудничеству и работе в команде, способность и готовность к личностной и профессиональной мобильности, рефлексивность.

Следует отметить, что формирование отдельных компетенций и компетентности будущего специалиста в целом является приоритетной задачей высшего образования в Российской Федерации.

АННОТАЦИЯ

В статье рассматриваются понятия «компетенция», «компетентность» и «компетентный специалист» в современной педагогике. Отмечается, что целью компетентностного подхода в современном образовании является формирование компетенций высокого уровня у будущих специалистов. Авторы приходят к выводу, что компетентный специалист обладает совокупностью компетенций, направленных на достижение высоких результатов в личностной и профессиональной деятельности.

Ключевые слова: компетенция, компетентность, компетентный специалист, высшая школа

SUMMARY

The article discusses such concepts as “competency” “competence” and “competent specialist” within the field of contemporary pedagogy. It is noted that the purpose of the competence approach of modern education is the formation of high-level competencies among the future specialists. The authors conclude that a competent specialist possesses a set of competencies aimed at the achieving of high-level results in personal and professional activities.

Key words: competency, competence, competent specialist, higher school

ЛИТЕРАТУРА

1. Азимов Э. Г., Щукин А. Н. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). – М.: Издательство ИКАР, 2009. – 448 с.

2. Андриенко А. С. Развитие иноязычной профессиональной коммуникативной компетентности студентов технического вуза (на основе кредитно-модульной технологии обучения): автореф. дисс. … канд. пед. наук. – Ростов-на/Д., 2007. – 27 с.

3. Горбунова Н. В. Педагогическое образование через призму компетентностного подхода // Ученые записки Крымского федерального университета им. В. И. Вернадского. Социология. Педагогика. Психология. – 2016. – Т. 2 (68). – № 2. – С. 51–59.

4. Галустян О. В. Реализация личностно-ориентированного подхода в условиях контроля учебных достижений студентов // Научные ведомости Белгородского государственного университета. Серия: Гуманитарные науки. – Белгород, 2011. – Т. 11. – № 18 (113). – С. 242–248.

5. Галустян О.В. Система полифункционального контроля профессиональной подготовки компетентного специалиста в высшей школе: дисс. … д-ра пед. наук. – Воронеж, 2016. – 432 с.

6. Галустян О. В. Современные образовательные технологии в организации учебного процесса // Информатизация образования и науки. – М., 2013. – № 3 (19). – С. 24–34.

7. Дмитриенко Н. А. Формирование компетентного специалиста в процессе обучения

иноязычному общению [Электронный ресурс] // Молодой ученый. – 2012. – Т. 2. – № 1. – С. 83–85. – URL: http://www.moluch.ru/archive/36/4175/ (дата обращения: 15.02.2019).

8. Серякова С. Б. Компетентносный подход в образовании: от теории к практике // Информация и образование: границы коммуникаций. – Горно-Алтайск, 2011. – № 3 (11). – С. 121–125.

9. Хуторской А. В. Определение общепредметного содержания и ключевых компетенций как характеристика нового подхода к конструированию образовательных стандартов // Вестник Института образования человека. – М., 2011. – № 1. – С. 1–13.

10. Филатова Л. О. Компетентностный подход к построению содержания обучения как фактор развития преемственности школьного и вузовского образования // Дополнительное образование. – М., 2005. – № 7. – С. 9–11.

11. Цегельная Н. В, Дрюк. Е. В. Подготовка компетентного специалиста в системе среднего профессионального образования // Мир науки, культуры, образования. – Горно-Алтайск, 2014. – № 4 (47). – С. 141–144.

12. Avgousti M. I. Intercultural communicative competence and online exchanges: a systematic review // Computer Assisted Language Learning. – 2018. – Т. 31. – № 8. – pp. 819–853.

13. Groenewold R., Armstrong E. The Effects of Enactment on Communicative Competence in Aphasic Casual Conversation: a Functional Linguistic Perspective // International Journal of Language & Communication Disorders. – 2018. – Т. 53. – № 4. – pp. 836–851.

14. Valle Revuelta S. Aspectos de la competencia comunicativa que se pueden trabajar con programas televisivos // Tonos Digital. – 2018. – Т. 35.

15. Rosario Neira-Pineiro M. Communicative competence in the Degree in Early Childhood Education and the Degree in Primary Education Teacher. A proposal of achievement criteria as a tool for its analysis and assessment // Revista complutense de educacion. – 2018. – Т. 29. – №. 3. – pp. 881–898.

16. Kohler J. Europäische Qualifikationsrahmen und seine Bedeutung für die Einzelstaatlichen Studiensysteme: European Qualifications Framework for Lifelong Learning (EFQ-LLL) – Qualifications Framework for the European Higher Education Area (QF – EHEA) // Qualität in Studium und Lehre. – Stuttgart, 2008. – S. 1–26.

17. Tosuncuoglu I. Intercultural Communicative Competence Awareness of Turkish Students and Instructors at University Level // International Journal of Higher Education. – 2019. – Т. 8. – № 1.

О. А. Милькевич, Г. Н. Скударёва

УДК 37

СОЦИАЛЬНО-КУЛЬТУРНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ СТУДЕНТОВ И РЕЗУЛЬТАТЫ ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

Понимание связи между результатом обучения выпускника вуза и его готовностью и направленностью на обеспечение результатов общего образования в профессиональной деятельности подчеркивает актуальность и практическую значимость проводимого исследования. В последних документах, отражающих в том числе задачи в сфере образования (Указ президента РФ от 07.05.2018 г. «О стратегических целях и задачах развития Российской Федерации на период 2018–2024 гг.», Национальные проект «Образование» на 2018–2024 гг.), обозначена цель – обеспечение вхождения российской системы общего образования в десятку мировых лидеров. Подобная цель подчеркивает зависимость резуль-

татов общего образования от системы профессиональной подготовки педагогических кадров и одновременно определяет необходимость поиска оптимальных практик подготовки студентов педагогических вузов с позиции их готовности к обеспечению результатов ФГОС общего образования.

Определение метапредметных и личностных результатов общего образования стало прорывом в видении образования, его миссии в воспитании личности выпускника школы, адекватного вызовам социокультурной ситуации, обладающего совокупностью характеристик, повышающих его конкурентоспособность.

Однако открытым остается вопрос о том, как обеспечить достижение обозначенных результатов, какими характеристиками должен обладать педагог современной школы. Социально-культурная компетентность выпускника педагогического вуза в этом контексте может рассматриваться как условие обеспечения метапредметных и личностных результатов общего образования.

Цель исследования – разработать теоретические и методические основы формирования социально-культурной компетентности обучающихся Государственного гуманитарно-технологического университета (ГГТУ), систематизировать и представить опыт ГГТУ в подготовке педагогических кадров к работе в новых социокультурных условиях.

Достоверность полученных выводов подтверждается комплексом методов: теоретический анализ, систематизация, изучение опыта организации подготовки студентов педагогического вуза (на примере ГОУ ВО МО «Государственный гуманитарно-педагогический университет»).

Исходя из понимания и осмысления идей, заложенных в Научно-технологической инициативе и программе «Цифровая экономика», можно определить, что будущее современной школы и стратегии ее развития – за метапредметным обучением. Метапредметный подход обеспечивает переход от существующей практики дробления знаний на предметы к целостному восприятию мира, метадеятельности. «Мета» – («за», «через», «над») всеобщее, интегрирующее: метадеятельность, метаумение (метаспособ); иногда – универсальные знания и способы; иногда – мыследеятельность.

Метапредметы – это новая образовательная форма, которая выстраивается поверх традиционных учебных предметов, в основе которой заложен мыследеятельностный тип интеграции учебного материала, каковыми являются метазнание, метаспособы, метадеятельность, которые, в свою очередь, можно признать инструментарием формирования метапредметных компетенций как результата нового метапредметного образования.

Метапредметное образование необходимо для ликвидации «явного разрыва между деятельностью системы школьного образования и запросами семей, общества и государства, для которых приоритетными являются сформированность ценностно-смысловой сферы обучающихся, владение ключевыми компетенциями (универсальные учебные действия), основанными на предметных, метапредметных и междисциплинарных умениях. В обобщенном виде они сформулированы как «Требования к результатам» – личностным, метапредметным и предметным, и представлены «портретом выпускника» соответствующего уровня общего образования» [9].

В федеральных государственных образовательных стандартах общего образования представлена характеристика метапредметных результатов (в зависимости от ступени). Для ступени начального общего образования метапредметными результатами выступают универсальные учебные действия (познавательные, регулятивные и коммуникативные), обеспечивающие овладение ключевыми компетенциями, составляющими основу умения учиться, и межпредметными понятиями. На ступени основного общего образования метапредметные результаты расширены: межпредметные понятия и универсальные учебные действия (регулятивные, познавательные, коммуникативные), способность их использования в учебной, познавательной и социальной практике, самостоятельность пла-

нирования и осуществления учебной деятельности и организации учебного сотрудничества с педагогами и сверстниками, построение индивидуальной образовательной траектории. Для ступени среднего (полного) образования дополнительно включена такая составляющая метапредметных результатов, как владение навыками учебно-исследовательской, проектной и социальной деятельности.

Личностные результаты общего образования включают в себя:

– для ступени начального общего образования: готовность и способность обучающихся к саморазвитию, сформированность мотивации к обучению и познанию, ценностно-смысловые установки обучающихся, отражающие их индивидуально-личностные позиции, социальные компетенции, личностные качества; сформированность основ гражданской идентичности;

– для ступени основного общего и среднего (полного) образования: готовность и способность обучающихся к саморазвитию и личностному самоопределению, сформированность их мотивации к обучению и целенаправленной познавательной деятельности, системы значимых социальных и межличностных отношений, ценностно-смысловых установок, отражающих личностные и гражданские позиции в деятельности, социальные компетенции, правосознание, способность ставить цели и строить жизненные планы, способность к осознанию российской идентичности в поликультурном социуме.

Обозначенные метапредметные и личностные результаты общего образования отражают линии преемственности в их характеристике для каждой ступени образования, последовательного и постепенного расширения возможности и способности выпускника той или иной ступени образования в их применении с позиции построения отношений в различными объектами материального и нематериального мира в условиях учебной, познавательной и социальной практик.

Основной идеей обращения к результатам общего образования является понимание зависимости компетентности педагога и достижения обучающимися результатов общего образования. Эта зависимость актуализирует поиск успешных образовательных и социокультурных практик подготовки будущих педагогов к реализации задач, стоящих перед системой общего образования.

Представленные результаты общего образования определяют востребованность нового типа специалиста. Одновременно, как отмечают Г. Н. Скударёва и О. Г. Павлова, необходимо учитывать стремительное наступление цифровой революции, которая скорректировала требования к результатам образования [15]. Современный востребованный специалист должен иметь:

1. Личностные базовые качества, обеспечивающие гибкость и адаптивность по отношению к стремительным внешним изменениям: присвоение ценностей российского гражданского общества, любознательность, инициативность, упорство и настойчивость в достижении цели, умение планировать свою деятельность, лидерские качества, управление собственным поведением, социальные навыки и пр.

2. Базовые навыки (помогают решать повседневные задачи: чтение, письмо, математическая и естественнонаучная грамотность, финансовая, предпринимательская и ИКТ-компетентности, культурная и общегражданская грамотность).

3. Компетенции, обеспечивающие решение сложных задач: критическое и творческое мышление, коммуникативные навыки и пр. К ним также можно (нужно) добавить цифровую грамотность (цифровые навыки), под которой мы понимаем готовность и способность личности применять цифровые технологии уверенно, эффективно, критично и безопасно во всех сферах жизнедеятельности.

Как видно, социально-образовательные вызовы национального масштаба требуют скорейшего решения и характеризуются сверхзадачностью: новые школы нуждаются в молодых педагогах с опережающим мышлением, способных адекватно реагировать на изменение образовательной ситуации, специфику современных педагогических систем,

новые социокультурные условия профессиональной деятельности [14].

Обращение к публикациям в последнее время позволяет подчеркнуть, что понятие «социально-культурная компетентность» является частым объектом исследования. Представим некоторые авторские позиции:

– социально-культурная компетентность – часть иноязычной коммуникативной компетенции (ФГОС ООО), при этом исследователи в содержание данной компетентности включают не только знание языка, культуры и традиций страны, умение строить речевое и неречевое поведение, но и понимать и адекватно интерпретировать культурные ценности и факты в ситуациях иноязычного общения;

– социокультурная компетентность – комплексная система культурологических знаний и социального опыта, опыта осуществления способов деятельности, опыта творческой деятельности, опыта эмоционально-ценностного отношения (Н. Г. Муравьева);

– Социокультурная компетентность – интегративная характеристика личности, предполагающая знания в области разных видов социальной культуры (нравственно-этической, гендерной, национальной, правовой, конфессиональной), интерес к ее изучению, готовность к взаимодействию с людьми в различных жизненных ситуациях, способы оценки межличностного общения (Л. В. Коломийченко, И. В. Груздева).

Обозначенные определения социально-культурной компетентности свидетельствуют об однозначном признании исследователями значимости данного вида компетентности личности, единстве в понимании его составляющих (знания, опыт общения, готовность к взаимодействию). Актуальность формирования социально-культурной компетентности в системе непрерывного профессионального образования подтверждается исследованиями ученых и практикующих специалистов (Г. С. Архипова [1], Р. Боднар [2], О. В. Чибисова [3], Е. Галанина, А. Дулзон, А. Шваб [4], А. Мурат, А. Ташенова [5], К. Д. Рискулова [6], Г. С. Саволайнен, А. С. Щитников [7]). Различные механизмы непрерывного педагогического образования, профессиональной подготовки студентов педагогических вузов к осуществлению профессиональной деятельности в новых условиях представлены в работах О. А. Милькевич [8; 11; 12; 13], Г. Н. Скударёвой [14], Н. Г. Юсуповой [16], Т. Г. Юсуповой [17].

Обращение к научным публикациям последних лет позволяет утверждать, что ученые и практики проявляют устойчивый интерес к проблеме социально-культурной компетентности выпускников вуза, способам ее формирования. Однако большинство исследований тяготеет к рассмотрению понятия «социально-культурная компетентность» в отношении изучения студентами иностранных языков, преподавания иностранного языка в профессиональных учебных заведениях, а также формирования данной компетентности у студентов технических профилей подготовки.

Соглашаясь с определением социально-культурной компетентности, предложенным Л. В. Коломийченко, И. В. Груздевой [9], значимым для нас является формирование не только знаний о различных видах социальной культуры, готовности к взаимодействию с представителями различных культур, но и ценностного отношения к различным видам культуры (гендерной, национальной, правовой, конфессиональной и др.) и их представителям. В условиях поликультурной среды современной школы подобная характеристика специалиста обеспечит адекватные модели поведения в различных ситуациях общения, позволит безболезненно и органично обеспечить результаты образования и достижение ребенком характеристик, представленных в портрете выпускника для каждой ступени образования.

На базе государственного образовательного учреждения высшего образования Московской области «Государственный гуманитарно-технологический университет» сложились разнообразные практики формирования социально-культурной компетентности студентов. Следует подчеркнуть, что постепенно оформилась система социально-культурных практик, соподчиненная логике процесса обучения в вузе.

Обучение студентов первых курсов нацелено на осознание ценности профессиональной деятельности, формирование готовности к расширению профессиональных знаний и их реализации на практике. Подобная целевая направленность профессионального обучения определяет их включение в такие социально-культурные практики, как благотворительные акции и проекты. В рамках ежегодной акции «Студенческий лес» осуществляется посадка саженцев, экологические рейды, наведение порядка в лесных массивах, разъяснительная работа с населением. Проект «Школа взаимной человечности» продолжает лучшие традиции выдающихся благотворителей Морозовых. Акции «Марафон в темноте» и «День белой трости» позволяют не только привлечь внимание общественности к проблемам незрячих людей, но и способствуют формированию профессионально и личностно значимых качеств студентов.

Обучение студентов вторых курсов ориентировано на углубление профессиональных знаний, формирование профессиональных умений. Это определяет включение студентов в такие социально-культурные практики, как «Педагогический интерактив» для обучающихся педагогических классов, «Юридическая клиника» для различных групп населения.

Студенты третьих курсов погружаются в непосредственную профессиональную деятельность в ходе практик, игрового моделирования педагогических ситуаций на практических занятиях и участия в таких проектах, как «СТКоП – ветеранам!», «Не хлебом единым живет человек», «Школково» и «Педагогические классы». Обозначенные проекты позволяют студентам включиться в непосредственную практику предстоящей профессиональной деятельности, осознать ее специфику, а также мотивируют на непрерывное самообразование и профессиональный рост.

Студенты старших курсов активно принимают участие в акциях и проектах, направленных на расширение своих профессиональных умений, опыта деятельности. Многие студенты сочетают профессиональное обучения и работу по профессии, что изменяет их позицию в отношении социально-культурных практик от участника к наставнику. Выступая организатором социально-культурных практик обучающихся школы, студент учится разработке, организации и реализации подобных практик, обогащая свой личный и профессиональный опыт.

Условно выделенные линии погружения студентов разных курсов в социально-культурные практики органично сочетаются с деятельностью социального педагога и психолога университета. В отношении различных групп студентов проводятся индивидуальные, групповые и массовые формы социально-педагогической и психолого-педагогической работы.

Мастер-класс на взаимодействие учащихся, родителей и педагога является проекцией тех отношений, которые будут складываться у будущих педагогов в непосредственной профессиональной деятельности. Данная форма нацелена на усиление способности понимать мир другого человека, устанавливать и поддерживать контакт, осуществлять эффективную коммуникацию. Используемые игры и упражнения позволяют овладеть приемами взаимодействия в моделируемой ситуации.

Проводимые индивидуальные беседы («Что такое алкоголь на самом деле», «О вреде курения», «Соблюдай распорядок общежития», «Профилактика наркомании», «Твой выбор», «Толерантное отношение и мы» и др.) позволяют не только осуществлять профилактику отклоняющихся форм поведения среди студентов вуза, но и способствуют формированию их представлений о специфике подобной работы. Одновременно индивидуальная работа позволяет погрузить студента в моделируемые социальные ситуации, формируя положительный социальный опыт.

Для различных групп студентов проводятся тренинги («Тренинг адаптации», «Тренинг на сплочение коллектива», «Как не бояться выступать перед публикой!», «Тренинг на снятие напряжения», «Тренинг по адаптации детей-сирот» и др.), позволяющие преду-

предить или минимизировать проблемы различного характера, усиливая ценность успешных межличностных отношений. Для обучающихся вуза с ограниченными возможностями здоровья широко используются арт-терапевтические упражнения, психогимнастика, позволяющие адаптировать их к условиям вуза и субкультуре студенчества.

Социально-культурная компетентность студентов педагогического вуза выступает условием их успешной интеграции в различные виды культур и деятельности как на уровне личного опыта, так и на уровне профессиональной деятельности. Расширение представлений студентов о специфике социально-культурной деятельности, видах социально-культурных практик, форм их реализации, включение будущих педагогов в разнообразные акции, проекты, волонтерские движения и др. позволяет эффективно решать задачи обеспечения общекультурных и общепрофессиональных результатов высшего образования. Накопленный и осмысленный ими опыт социально-культурных практик позволит им в профессиональной деятельности обеспечивать достижение метапредметных и личностных результатов общего образования.

АННОТАЦИЯ

В статье представлены результаты теоретического анализа и комплексного изучения практики подготовки выпускников педагогического вуза к обеспечению в профессиональной деятельности результатов общего образования. Преломление социально-культурной компетентности бывших студентов в профессиональную готовность и способность обеспечивать метапредметные и личностные результаты обучения школьников – задача, решение которой стало объектом разработки в рамках проводимого исследования.

Ключевые слова: метапредметные и личностные результаты общего образования, социально-культурная компетентность выпускника вуза.

SUMMARY

The article presents the results of theoretical analysis and comprehensive study in the practice of preparing pedagogical university graduates to ensure the general education results in professional activity. The refraction of the former students' social and cultural competence in the professional readiness and ability to provide meta-subject and personal results of schoolchildren's learning is a task, the solution of which became the object of development within the framework of the conducted research.

Key words: meta-subject and personal results of general education, socio-cultural competence of the university graduate.

ЛИТЕРАТУРА

1. Arkhipova G. S. Sociocultural competence as an interconnection of socialization and inculturation processes in modern higher school // In the World of Scientific Discoveries, Series A. – 2015. – T. 3. – № 2. – C. 17–22.

2. Bondar R. Sociocultural competence as a goal of FLT // Язык. Культура. Перевод = Language. Culture. Translation: материалы ежегодной межвузовской студенческой конференции. – 2017. – C. 34–36.

3. Chibisova O. V. Shaping students' sociocultural competence for world cooperation materials of the XII International scientific and practical conference "Science and civilization". – 2016. – C. 75–80.

4. Galanina E., Dulzon A., Schwab A. Forming Engineers' Sociocultural Competence: Engineering Ethics at Tomsk Polytechnic University // IOP Conference Series: materials Science and Engineering 21st International Conference for Students and Young Scientists. – 2015.

5. Murat A., Tashenova A. The methods of forming pupils' sociocultural competence by using of english video films // European Research. – 2016. – № 4 (15). – C. 125–127.

6. Riskulova K. D. Development technology for sociocultural competence of future english teachers // Путь науки. – 2016. – № 3 (25). – C. 113–115.

7. Savolainen G. S., Shchitnikov A. S. Problems and prospects of formation sociocultural competence of the modern teacher // Scientific Notes. – 2006. – № 4. – C. 208–213.

8. Егорова Г. В., Милькевич О. А., Скударёва Г. Н. Опыт и проблемы применения информационных технологий в преподавании

дисциплины «Педагогика» в вузе // Педагогическое образование и цифровая революция: теоретические и практические аспекты: сборник материалов XI учебно-методической конференции. – 2018. – С. 26–32.

9. Коломийченко Л. В., Груздева И. В. Социокультурная компетентность: ее культурологические аспекты, сущность, подходы к определению // Современные проблемы науки и образования. – 2015. – № 1-1. – С. 1585.

10. Кондаков А. Системное мышление в цифровой экономике. Содержание школьного образования: вчера, сегодня, завтра // Учительская газета. – 2017. – № 42.

11. Милькевич О. А. Концептуальные основы внедрения инновационных процессов в региональную образовательную систему // Теоретические и практические аспекты психологии и педагогики: коллективная монография. – Уфа, 2015. – С. 84–110.

12. Милькевич О. А., Скударёва Г. Н. Проблема преемственности оценки результатов образования на различных ступенях // Социокультурные вызовы: теоретическое осмысление и педагогическая реальность. – Орехово-Зуево, 2018. – С. 112–146.

13. Абрамкина О. Г. [и др.] Образовательно-инновационные технологии: теория и практика / под общ. ред. И. О. Кирикова. – Воронеж, 2012. – Т. 11. – 156 с.

14. Скударева Г. Н. Формирование профессиональной компетентности учителя общественно-активной школы: учеб.-метод. пособие для бакалавров, обуч. по направл. подготовки «Педагогическое образование», «Психолого-педагогическое образование», пед. – слушателей фак. повыш. квал. – М., 2015.

15. Скударёва Г. Н., Павлова О. Г. Цифровое образование: от теоретического осмысления к реализации социального заказа // Современные здоровьесберегающие технологии. – 2017. – № 4. – С. 150–157.

16. Юсупова Н. Г. Перспективы развития непрерывного образования педагогов Московской области // Начальная школа. – 2014. – № 1. – С. 3–7.

17. Юсупова Т. Г. Задачи построения педагогического процесса // Проблемы современного педагогического образования. – 2017. – № 54-6. – С. 241–246.

Т. Н. Сафонова

УДК: [159.922:37.033]:378.18

СТАНОВЛЕНИЕ И РАЗВИТИЕ ЭКОЛОГИЧЕСКОГО СОЗНАНИЯ И ЭКОЛОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ У СТУДЕНТОВ

Существующие в нашей стране экологические проблемы специалисты в области экологического воспитания и образования обуславливают причинами социально-экономического характера. Экологическое неблагополучие обосновывают кризисным состоянием окружающей среды, низким уровнем или полным отсутствием экологической культуры, самосознания и ценностного отношения населения к природе.

Ученые связывают кризисную экологическую ситуацию в большей степени с нарушенными осознанными мировоззренческими и ценностными установками людей и в меньшей степени – с кризисом самой природы.

Решение экологических проблем необходимо осуществлять не только технически, но и посредством изменения поведения, ценностных ориентаций, взглядов и убеждений, повышения экологической культуры большинства людей к природному окружению.

Стабильное и экологически благоприятное общественное развитие возможно при становлении экологического сознания и культуры, которые станут средством социального воздействия и обеспечат приоритет средового благополучия.

В науке определены факторы, дающие возможность решения проблем экологии, главными из них называются следующие: желание лично участвовать в деятельности по охране природы; быть готовыми психологически внедрять и использовать только технологии, характеризующиеся экологической безопасностью; владеть высокой экологической

культурой и экологическим сознанием, которые определяются как понимание проблем экологии с точки зрения их социальной значимости и безусловной связи с задачами в сфере политики, экономики, социологии.

Для учета и реализации вышеназванных факторов особую значимость приобретает экологическое образование, направленное на нравственное, культурное, экологическое становление личности. Следует отметить, что современное образование характеризуется экологической направленностью образовательных систем и предполагает преемственность в приобщении учащихся, студентов к научно-исследовательской деятельности, к самостоятельному творческому нахождению путей достижения позитивных изменений в окружающей среде.

Цель исследования заключается в теоретическом обосновании необходимости становления экологического сознания и экологической культуры у студентов в процессе их экологического образования.

Задачи исследования:

– выработать педагогические условия формирования экологической культуры и экологического сознания у студентов в процессе обучения;

– определить основные элементы экологически грамотного поведения студента.

Рассмотрев имеющиеся научные работы, можно констатировать тот факт, что проблемы, связанные с экологическим образованием, достаточно интенсивно исследовались учеными. Среди них – Н. Н. Вересов, С. Н. Глазачев, Д. Н. Кавтарадзе, И. Д. Лаптев и др. (содержание экологического образования); И. И. Кравченко, В. А. Лосев, Н. Г. Рыбалкин, Е. Д. Самочеев – изыскания, связанные с теоретическим обоснованием экологического образования. Работы И. Д. Зверева, Л. В. Моисеевой, К. А. Романовой, В. А. Сластенина, И. Т. Суравегиной, 3. И. Тюмасевой и др. освещают вопросы, касающиеся формирования экологической ответственности обучающихся, получающих профессиональное образование. Авторы Ю. К. Бабанский И. Д. Зверев, Т. А. Ильина, Д. Н. Кавтарадзе, Л. В. Моисеева, И. Н. Пономарева, Е. С. Сластенин, И. Т. Суравегина, 3. И. Тюмасева, И. Ф. Харламов, Г. И. Щукина и др. отмечают актуальность и комплексность проблемы формирования экологического сознания в системе образования. Таким образом, можно констатировать недостаточную освещенность проблем, связанных со становлением экологического сознания и экологической культуры у обучающейся молодежи, что делает их открытыми для дальнейших исследований.

Следует отметить своеобразие отношений человека с природой в XX–XXI веках, в связи с которыми изменяется общественное мировоззрение, требующее пересмотра этических норм экологии для регулирования взаимодействия человека с окружающей средой. Ученые, политики, практики, общественники указывают на ответственность ныне живущего поколения за сохранение жизни на планете Земля в будущем. В настоящее время отмечается второстепенность экологических проблем и вопросов этического отношения человека к природе, что обосновывается более актуальными социальными вопросами в современной России. По авторитетному мнению академика Д. С. Лихачева, это снижает уровень экологической культуры в стране и обнаруживается как отсутствие взаимозависимости между нравственными, вещественно-культурными, экономическими ценностями [2, с. 11].

В связи с преобладающим в социуме прагматизмом и восприятием природы человеком на уровне пользы или вреда, наблюдается противопоставление человеком себя природе, что отрицательно сказывается на этических нормах поведения в природе и взаимодействии с ней по установленным правилам. Сегодня в стране все еще актуально нахождение определенных психолого-педагогических механизмов выравнивания сложившихся отношений между человеком и природой.

Природоотношение – это важная составляющая экологической культуры человека и, одновременно, сознательности личности. Всякое отношение (отношение к природе тоже) эмоционально, субъективно и проявляется

как поступки, практические действия, деятельность. Психологические, нравственные механизмы, оказывающие влияние на все сферы личности, а также познание природы, формируют сознательное отношение к ней.

Вопросы о становлении сознательного отношения к природе неразрывно связаны с положениями экологической этики. Термин «этика» впервые ввел Аристотель, определивший эмпирическую ориентированность этики как науки, направленную на изучение путей достижения человеком желаемых целей.

Различные аспекты экологической этики в той или иной степени рассматривали многие российские ученые: В. Е. Борейко в своем исследовании «Прорыв в экологическую этику» (2003 г.); С. Н. Глазачев в работе «Постулаты экологического образования» (1996 г.); С. Д. Дерябо, В. А. Левин в «Экологической педагогике и психологии» и другие.

Воспитание экологической культуры, по мнению современных ученых С. Н. Глазачева, В. В. Сальниковой, О. Н. Яницкой и других, следует начинать рано, актуально – в школьные годы. Некоторыми из этих авторов раскрывается понятие «экологическая культура». С. Н. Глазачев трактует экологическую культуру как способ реализации и развития сущностных сил человека, экологического сознания и мышления в процессе духовного и материального освоения природы и поддержания ее целостности. В. В. Сальникова считает, что экологическая культура – это результат педагогического процесса, имеющего своей целью формирование у школьников осознанной установки на взаимодействие с природой, совокупности экологических знаний о сущности взаимодействия с природой, умений и практических навыков разумного природопользования [3].

Обобщая вышеизложенное, можно констатировать тот факт, что экологическая культура – это интегральная категория, включающая четыре взаимосвязанные и взаимодополняющие компонента: когнитивный (познавательный), ценностно-смысловой, эмоционально-эстетический, деятельностный, и рассматриваемая в плане формирования в единстве нескольких основных задач:

– широко пропагандировать знания о губительных последствиях загрязнения природной среды;

– соблюдать экологический подход в экономике и других сферах жизнедеятельности общества;

– формировать экологическое сознание.

Одним из важных компонентов экологической культуры, по мнению исследователей, считается экологическое сознание, дающее понимание и осознание своей ответственности перед природой. Этот компонент экологической культуры личности очень важно формировать у студентов в процессе обучения, так как он помогает не только овладевать знаниями, умениями, навыками в сфере охраны природы, но и формировать самосознание (мировоззрение).

Учитывая большую значимость становления и развития экологического сознания у студентов, следует отметить тот факт, что научных исследований, связанных с этим компонентом экологической культуры, недостаточно. Экологическое сознание (этико-когнитивное отношение человека к природе) определяется как взаимодействие, построенное на персональной ответственности за рациональное природопользование, основанное на профессиональной компетентности [1, с. 13].

Практика взаимодействия со студентами убеждает нас в том, что эта важная составляющая экологического сознания является незрелой. Этот факт объясняется непродуманной и недостаточно действенной системой экологического воспитания и образования студентов и в целом всего населения, которое должно осуществляться как можно раньше и систематически. В условиях обучения и организации определенных психологических условий (новой развивающей образовательной среды, использования специализированных психолого-педагогических технологий развития) формируется и изменяется мировоззрение личности, устойчивый моральный облик современного человека, составной частью которого и базисом экологического сознания является экологическая этика. «Все уровни экологического образования должны быть выстроены таким образом, что-

бы обеспечивалась последовательность формирования экологического сознания – от первоначальной заинтересованности до необходимого активно мотивированного поведения» [7].

Авторами работ в сфере экологического воспитания и образования определены этапы формирования экологического сознания и ответственности, каждый этап, в свою очередь, является важной составляющей экологического поведения обучающегося:

I этап – познание, включающее разнообразные знания по различным дисциплинам: гуманитарным, естественнонаучным, а также экологические знания, относящиеся к знаниям о целостной картине мира;

II этап – нравственное отношение, включающее развитие нравственных образцов на основе имеющихся знаний, осознанную природоохранную деятельность и охрану здоровья человека;

III этап – поведение, предполагающее экологическую активность студентов, приобретение опыта деятельности. Между всеми этапами прослеживается взаимообусловленность и взаимосвязь. Приобретение знаний, освоение нравственных отношений и поведения осуществляется не только в процессе получения образования, большое влияние на эти процессы оказывают и другие факторы [1, с. 14].

Результативность процесса приобщения к экологической культуре и развития экологического сознания у студентов в ходе обучения возможна при соблюдении важнейших педагогических условий, а именно:

– выбор правильной позиции педагогами, приоритетный выбор ими этических основ экологического обучения студентов;

– обладание четкой идеологической направленностью на познавательную активность преподавателей и обучающихся;

– высокий уровень образованности студентов, в том числе в области содержания экологической деятельности;

– правильно построенный процесс обучения с использованием принципов системности, вариативности, витагенности (использование жизненного опыта для развития самого человека, нахождение способа встраивания его в жизнь социума);

– применение инновационных развивающих форм обучения;

– обеспечение технологической организации процесса экологического обучения студентов;

– привыкание обучающихся к существующей экологической ситуации, обеспечение гибкости их экологического сознания, необходимого для будущей профессиональной деятельности [4, с. 15; 5].

Кроме названных педагогических условий, исследователи Н. С. Батукаев, и М. А. Иразова называют еще несколько важных педагогических условий, соблюдение которых будет способствовать не только формированию, но и повышению экологической культуры студентов:

– проведение научно-исследовательской деятельности; работы должны носить междисциплинарный характер и экологическую направленность;

– планирование мероприятий, связанных с обязательными презентациями работ экологической направленности;

– повышение экологической культуры преподавателей: имеется в виду развитие способностей и умений экологизировать процесс преподавания [6].

Обозначенные педагогические условия позволяют добиться качественного личностно-профессионального развития студентов и формирования их экологического сознания и экологической культуры, особенно в результате их комплексного использования педагогами. При этом педагоги могут выполнять ряд функций, выделенных А. В. Гагариным и С. Н. Глазачевым в отношении формирования у учащихся эколого ориентированных ценностей, которые в полной мере справедливы в отношении студентов при формировании у них экологического сознания и экологической культуры:

– прогнозирующе-проектирующей – оценивание и прогнозирование существующих отношений и форм поведения студентов в системе «человек-природа-общество»;

– образовательной – целенаправленное обучение и развитие посредством освоения обучающимися эколого ориентированных ценностей;

– воспитательной – воспитание у студентов стремления и готовности воплощать в реальной практике знания;

– мобилизующей – способность при необходимости переориентировать обучающихся на совершение конкретных эколого ориентированных действий);

– регулятивной – осуществление контроля за освоением и реализацией обучающимися эколого ориентированных ценностей во взаимодействии с окружающим природным миром [7].

В настоящее время, по мнению исследователей, важна экологизация всех жизненно важных общественных сфер и, прежде всего, должен быть экологизирован сам человек. Это относится ко всем сферам его деятельности: производству, быту, воспитанию и обучению. Основанием для формирования сознательно-научного, этического отношения к проблемам экологии служит широкий круг информированности экологической направленности, нравственно-эстетического и эмоционально-ценностного отношения к природе. Приоритетность иного сознательного отношения к природе – это процесс продолжительный, напрямую связанный с разнообразными условиями жизнедеятельности общества: экологическими, социальными и другими. Не зависимо от будущей профессиональной деятельности студента, владение им экологической этикой, экологической культурой и экологическим сознанием важно и необходимо. Как справедливо отмечают Н. С. Батукаев и М. А. Иразова, «если передача знаний, умений, навыков – задача специалистов, то формирование отношения к природе, целей и мотивов взаимодействия с ней, готовности выбрать экологически целесообразные стратегии деятельности – задача всех педагогов» [6].

АННОТАЦИЯ

Статья посвящена актуальной и открытой для исследований проблеме формирования экологического сознания и экологической культуры у студентов в процессе их обучения. Автор обосновывает актуальность и необходимость определения экологических проблем в стране, называет факторы их решения. Подчеркивается взаимосвязь экологического сознания и экологической ответственности, названы этапы формирования экологической ответственности, выделены педагогические условия формирования экологической культуры и экологического сознания у студентов в процессе обучения.

Ключевые слова: экологическая культура, экологическое сознание, природоохранная деятельность, экологическая ответственность, экологическое мировоззрение.

SUMMARY

The article is devoted to the actual and open for research problem of formation of ecological consciousness and ecological culture of students in the process of their education. The author substantiates the relevance and the need to determine the environmental problems in the country, calls the factors of their solution. The relationship between environmental awareness and environmental responsibility is emphasized, the stages of environmental responsibility formation are named, the pedagogical conditions for the formation of environmental culture and environmental consciousness among students in the learning process highlighted.

Key words: ecological culture, environmental awareness, environmental management, environmental responsibility, ecological world outlook.

ЛИТЕРАТУРА

1. Иваньковская Н. А. Формирование этико-когнитивных отношений к природе у студентов в процессе профессионально-экологического обучения: автореф. дисс. ... канд. пед. наук. – Н. Новгород, 2006. – 29 с.

2. Осипова С. В. Формирование профессионально-экологической ответственности у студентов колледжа: автореф. дисс. ... канд. пед. наук. – Н. Новгород, 2004. – 26 с.

3. Пелецкая Л. А., Арустамов Э. А. Воспитание экологической культуры школьников – важнейшая задача системы образования

[Электронный журнал] // Интернет-журнал «Мир науки». – 2017. – Т. 5. – № 3. – URL: http://mir-nauki.com/PDF/28PDMN317.pdf (доступ свободный).

4. Сафонова Т. Н. Педагогические условия формирования экологической культуры и экологического сознания у студентов в процессе экологического образования // Машиностроение и безопасность жизнедеятельности. – 2013. – № 2 (16). – С. 13–16.

5. Сафонова Т. Н. Педагогические условия формирования экологической культуры и экологического сознания у студентов в процессе экологического образования // Наука и образование в развитии промышленной, социальной и экономической сфер регионов России: сб. тез. докл. Всероссийской межвузовской научной конференции VI Всероссийские научные Зворыкинские чтения. Муром, 14 февр. 2014 г. – Муром: Изд.-полиграф. центр МИВлГУ, 2014.

6. Батукаев Н. С., Иразова М. А. Формирование экологической культуры и компетентности студентов [Электронный ресурс] // Педагогика высшей школы. – 2015. – № 3. – С. 60–62. – URL https://moluch.ru/th/3/archive/14/449/ (дата обращения: 27.01.2019).

7. Гагарин А. В., Глазачев С. Н. Экологическая акмеология: педагогическая адаптация: учебное пособие [Электронный ресурс]. – М., 2012. – URL https://yandex.ru/search/?text= (дата обращения: 27.01.2019).

Т. В. Гильмидинова

УДК 37.01

РЕЗУЛЬТАТИВНОСТЬ ИННОВАЦИОННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПЕДАГОГОВ В УЧРЕЖДЕНИИ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ДЕТЕЙ

Проблема комплексной оценки качества педагогических инноваций находится в перспективном поле научных исследований и до сих пор остается неразрешенной. При разработке методологических основ качества ученые сталкиваются с рядом затруднений. Так, инновационная деятельность в образовании носит субъективный характер, что создает сложности оценки ее неподдающихся формализации аспектов. Положительные и отрицательные последствия преобразований могут быть неоднозначными, по-разному восприниматься субъектами инновационной деятельности. Ее результаты могут быть как поддающимися измерению в реальном времени, так и отсроченными в нем, многозначными, неравномерно распределенными в инновационном процессе.

Понятие качества также может рассматриваться с различных позиций: как «интегральная характеристика», «единство внутренних и внешних характеристик» (Л. А. Беляева, С. М. Вишнякова); «степень достижения поставленных целей и задач» (В. А. Кальней, С. Е. Шишов), «соотношение цели и результата» (М. М. Поташник), «удовлетворение требований всех заинтересованных сторон» (Е. Н. Горчакова, Ф. Е. Поклонский), «информация о свойствах объекта» (А. Н. Колмогоров) и т. д. Качество описывается в рамках разнообразных подходов: процессуального, функционального, квалиметрического, динамического, административного, нормативного и других. Сложность оценки качества мо-

жно проиллюстрировать словами Г. С. Рахутина: «при решении такой сложной проблемы <…> неизбежны дискуссии и различные точки зрения, которые не исчезнут и после того, как будет разработан какой-либо руководящий документ по этому вопросу» [9, с. 86].

Несмотря на трудности, связанные с изучением проблемы качества инновационной деятельности, без ее решения сложно оценить, насколько эффективны были преобразования, достигли ли они запланированного результата; выработать стратегию дальнейшего развития. Поэтому попытки ее осмысления продолжаются. Данная статья рассматривает вопрос результативности инновационной деятельности педагогов в связи с тематикой качества, обозначает возможные результаты нововведений в учреждении дополнительного образования детей.

Соотношение понятий «качество», «результативность» и «эффективность» окончательно не определено. Существует позиция, совмещающая понятия «эффективность – результативность» (Я. Зеленевский, О. А. Плоц), «эффективность – качество» (Т. Питерс, Р. Уотермен), связывающая их с термином «результат» (Е. Н. Горчакова, Ф. Е. Поклонский). В некоторых исследованиях эти три понятия разведены. При этом подразумевается, что результативность выступает как «соотношение достигнутого результата к запланированному заданию», эффективность – «соотношение результата к затратам на реализацию», а качество – «как соотношение существенных свойств к предъявляемым требованиям» [4, с. 22–28]. В отличие от экономики в дополнительном образовании детей требованием первостепенной важности выступает не наличие готового продукта, а удовлетворенность субъектов образовательного процесса реализуемой творческой деятельностью и ее результатами, успешность и личностный рост ребенка, что в некотором смысле является целью и итогом деятельности педагога. Происходит некоторое совмещение содержания понятий, при котором качество предстает как суммарное достижение результативности и эффективности преобразований.

Результативность в научных работах определена как «степень реализации запланированной деятельности и достижения запланированных результатов» [7] и соотнесена в исследованиях с понятием «процесс» (А. Д. Барбитова, Н. В. Калинина, М. И. Лукьянова, Т. Д. Пускаева, Д. Я. Райгородский и др.). В инновационном процессе результаты распределены в соответствии с ходом его реализации, отвечают целям и задачам преобразований. Результативность складывается из суммы положительных результатов, взятых в заданные моменты времени. Он тем выше, чем значительнее сумма положительных результатов и чем больше они совпадают с заявленными целями.

Толковый словарь Д. Н. Ушакова определяет результат как «то, что получено в завершение какой-либо деятельности, итог, последствие». Содержание определения указывает на результат как завершенную статичную единицу. По этой причине большинство исследователей в научных работах говорят о проблеме качества результата образования в связи с проблемой целеполагания: результат есть мера достижения цели (В. П. Беспалько, А. М. Моисеев, П. И. Третьяков, О. Г. Хомерики, Т. И. Шамова, Л. И. Фишман, И. Н. Щербо и другие). «Там, где невозможно четко зафиксировать результат, там и само управление <…> носит предположительный, ориентировочный характер, а значит и результат не может быть гарантированным даже при правильных управленческих действиях» [5, с. 53]. Справедливо и следующее: неграмотно поставленные цели приводят к невозможности учета всех результатов и последствий нововведений.

Л. Н. Буйлова дает следующее определение результата: это итог деятельности, соотнесенный с ее целями, представляющий собой объективное изменение состояний, свойств субъекта, объекта, в какой-либо фиксированный момент, достигнутое вследствие какого-то организованного действия (субъект-субъектного взаимодействия или субъект-субъектного воздействия), сопряженное с целью данной деятельности [1, с. 152]. На ос-

нове данного определения понятие «результативность инновационной деятельности педагога дополнительного образования» определено как итог деятельности, соотнесенный с ее целями, отражающий объективное изменение состояний субъекта, объекта, продукта, процесса или системы в их совокупности посредством параметров и признаков, свойств, зафиксированный во времени, достигнутый вследствие какого-либо организованного действия (субъект-субъектного взаимодействия или субъект-субъектного воздействия), сопряженного с целью данной деятельности. Утверждение основано на следующем предположении: так как результат зафиксирован, то он не может представлять собой изменение (процесс), а отражает его через инвариантные показатели. Причем в отличие от результативности образовательного процесса или эффективности образовательной деятельности, образовательный результат может быть не только положительным, но и отрицательным.

Ранжирование результатов по значимости в дополнительном образовании детей обусловлено спецификой системы. Выделяют результаты на уровне ребенка (в рамках спрогнозированных целей), результаты на уровне педагога и педагогического коллектива, результаты на уровне образовательной организации и прочих субъектов преобразований; результаты индивидуальной и коллективной инновационной деятельности; непосредственные, опосредованные, результаты в настоящем времени и отсроченные результаты.

Результаты на уровне ребенка прогнозируются не только на уровне группы детей, но и относительно личностного роста отдельно взятого ребенка. Как отмечает Л. Г. Логинова, «результат собственных усилий и собственной образовательной деятельности ребенка может оказаться далеким от всех прогнозов педагога, проектируемых им целей как «образов результата». Главное в образовательном процессе – успешность (или неуспешность) как результат педагогической деятельности, а мера этой успешности определяется только относительно личностного роста каждого ребенка» [5, с. 48].

Этот вывод согласуется с мыслью А. М. Сидоркина о том, что «деятельность обучающихся организуется ради обеспечения возможностей их личностного и индивидуального развития, которому способствует их активное деятельное овладение опытом взаимодействия с окружающим миром» [8, с. 68].

Результаты индивидуальной инновационной деятельности педагогов дополнительного образования зафиксированы в авторских образовательных программах или программах, подвергнутых изменениям (модифицированных) за счет введения новшеств. Так как в центре инновационной деятельности педагогов находится личность ребенка, результаты преобразований в таких проектно-практических документах представляют собой некую модель, образ результата, идея формализации которой не получила наполнения в современных исследованиях. Тем не менее в решении данного вопроса видится наиболее перспективным применение компетентностного подхода, так как идея компетентности включает не только качество образования, но и возможность реализации этого качества в будущей профессиональной деятельности. Компетенции связывают возможности ребенка и условия их реализации в будущем. Компетенции – это в определенном смысле использование полученного качества [6].

Компетентность в исследованиях выступает как совокупность личностных качеств ученика (личностно-смысловых ориентаций, знаний, умений, навыков, способностей), обусловленных опытом его деятельности в определенной социально и личностно значимой сфере, это совокупность внутренних ресурсов, обеспечивающих продуктивность деятельности ученика (А. В. Хуторской), а компетенция – как готовность субъекта эффективно организовать внутренние и внешние ресурсы для постановки и достижения цели или же отчужденное, заранее заданное социальное требование (норма) к образовательной подготовке учащегося, необходимая для его эффективной продуктивной деятельности в определенной сфере (Г. Селевко).

Применение компетентностного подхода в определении качества результата дополни-

тельного образования не менее оправдано по ряду причин:

– внеучебная деятельность как интегральная составляющая представляет собой совокупность различных способов организации детского досуга, что дает возможность для представления разнообразных подходов к формированию ключевых образовательных компетенций;

– образовательные компетенции надпредметны, потому позволят отслеживать образовательные результаты деятельности детских объединений различных направлений;

– ориентация на получение качественного результата при выполнении деятельности связана с чувством компетентности и формированием мотивации достижения успеха в выбранной деятельности, что является одним из приоритетов дополнительного образования детей;

– существует возможность обозначения «горизонтов роста» для детей с разным уровнем способностей, помощи им в выработке адекватного отношения к позитивным и негативным сторонам действительности, обучение активному участию в изменении обстоятельств жизни;

– именно компетентностный подход предполагает четкую ориентацию на будущее, которая проявляется в возможности построения индивидуальной траектории образования с учетом успешности в личностной и профессиональной деятельности;

– его выбор соответствует как государственному, так и социальному заказу на дополнительное образование, позволяет свести к минимуму затруднения при выборе ребенком профессии, облегчает ориентацию в жизненном пространстве и обеспечивает успешность планируемой деятельности.

Подтверждение данному утверждению мы находим у В. П. Голованова, который называет следующие критерии качества результата дополнительного образования детей:

– определение перечня «информации»: основных понятий, категорий, законов, теорий;

– определение совокупности предметных заданий и задач, решение которых требует определенных предметных знаний и умений;

– определение интегральных и «надпредметных» умений решать типовые и нестандартные задачи [3, с. 89].

Именно образовательные компетенции (как соответствие государственному заказу) в совокупности с получением соответствующей специализации (в рамках определенного направления творческой деятельности) и удовлетворенностью ребенка предметом деятельности (как выполнение ожиданий детей и родителей) являются ориентиром при создании содержательной модели выпускника детского объединения в учреждении дополнительного образования детей. К положительным результатам на уровне детского коллектива относятся сохранность детского контингента и соответствие обобщенным целям инновационной деятельности.

Итогом коллективной инновационной деятельности выступают обобщенные результаты, полученные при достижении целей инновационных проектов (программ экспериментов, программ развития) как на уровне ребенка, так и на уровне педагогов в зависимости от предмета опытно-экспериментальной работы, зафиксированные как в реальном времени, так и имеющие пролонгированный результат. При совершении инновационной деятельности педагогическим коллективом в некоторых случаях разрабатываются проекты, касающиеся изменений в организации деятельности педагогов, изменения структуры учреждения, направленные на профессиональное развитие педагогов. Такие нововведения имеют опосредованное отношение к результатам на уровне ребенка. Однако результативность и в этом случае сопряжена с измерением степени достижимости целей и результатов преобразований.

К непосредственным результатам на уровне педагога, выходящим за рамки спрогнозированных целей, относится рост их инновационной культуры. Стабильно высокие результаты образовательной деятельности являются неотъемлемой чертой дополнительного образования; сохранение детской заинтересованности процессом творчества требует проявления педагогического таланта и энтузиазма педагогов; привлечения специалистов,

увлеченных своим делом, что изначально предполагает высокую результативность преобразований. Однако нередко новаторы действуют интуитивно, будучи неспособными на практике четко обозначить цели, задачи, результаты инновационной деятельности, обобщить их, разработать авторскую программу или отметить новшества, внесенные ими в готовую образовательную программу. Поэтому результативность инновационной деятельности педагогов охватывает не только конкретные результаты преобразований и соответствие их поставленным целям, но и отражает динамику их инновационной культуры. С другой стороны, педагог, обладающий высокой инновационной культурой, способен выполнять работу более результативно.

Объективными показателями проявления инновационной культуры педагогов выступает количество авторских образовательных программ, количество обновленных (модифицированных) образовательных программ с введенными локальными новшествами. Также следует обратить внимание и на показатель «количество перенятых новшеств», который отражает переходный этап от мотивации к конкретной реализации и демонстрирует степень усвоения методов реализации инновационной деятельности. Одним из результатов может выступать повышение уровня пользования информационными источниками, умения обрабатывать информацию и применять знания на практике. К субъективным проявлениям относятся результаты профессионально-личностного роста новаторов.

Опосредованным результатом может выступать развитие инновационной культуры специалистов, оказывающих содействие инновационной деятельности, или педагогов, перенимающих опыт инновационной деятельности. К такой категории результатов относится изменение в функциях и инновационной среде учреждения, достижение положительных результатов инновационной деятельности в учреждениях, перенимающих новшества. К таким результатам Г. Ф. Вознюк, Н. Л. Мельникова относят:

– изменение статуса учебного заведения и повышение качества управления им;

– рост инновационного потенциала учреждения (совокупности научно-методических, материально-технических, кадровых возможностей);

– рост социальной защищенности педагогических кадров;

– рост конкурентоспособности учреждения среди себе подобных;

– динамика положительного отклика на нововведения со стороны родителей и заинтересованных лиц;

– компенсация финансовых затрат на преобразования с привлечением капитала спонсоров и инвесторов [2, с. 17–29].

Таким образом, результативность инновационной деятельности тем выше, чем полнее достигнуты цели преобразований и чем больше получено непосредственных и опосредованных результатов нововведений. Результативность охватывает не только последствия от нововведений на уровне целей и задач, но и выходящие за их рамки. К таким положительным последствиям относятся результаты на уровне педагога и педагогического коллектива, если он был вовлечен в преобразования (повышение уровня инновационной культуры специалистов), опосредованное влияние результатов на других специалистов, учреждение дополнительного образования в целом. Учитывая то, что результаты преобразований в некоторых случаях носят неформальный характер, частично связаны с многомерной оценкой изменений в личностном и профессиональном росте, получение идеальных представлений о результативности и качестве в целом невозможно. Говоря о качестве инновационной деятельности педагогов, подразумевают максимально приближенные к идеальным значения, либо рассматривают изменение показателей в положительной динамике.

АННОТАЦИЯ

В статье рассматриваются теоретические подходы к определению понятий «результативность», «результат» в контексте качества преобразований. Предпринята попытка выделения результатов инновационной деятельности педагогов с учетом особенностей системы дополнительного образования детей.

Ключевые слова: дополнительное образование детей, инновационная деятельность, качество, результативность, результат.

SUMMARY

The article discusses theoretical approaches to the definition of the concepts of "effectiveness" and "result" in the context of the quality of transformations. An attempt was made to highlight the results of innovative activities of teachers, taking into account characteristics of the system of further education of children.

Key words: further education of children, innovative activities, quality, effectiveness, result.

ЛИТЕРАТУРА

1. Буйлова Л. Н., Кочнева С. В. Организация методической службы учреждений дополнительного образования детей: учеб.-метод. пособие (воспитание и доп. образование детей). – М.: ВЛАДОС, 2001. – 160 с.

2. Вознюк Г. Ф., Мельникова Н. Л. Организационно-методические условия формирования инновационной культуры современного // Все для администратора школы. – 2015. – № 7. – С. 17–35.

3. Голованов В. П. Оптимизация управления качеством дополнительного образования детей на современном этапе: сб. материалов «Упр. качеством доп. образования детей». – М.: ИСВ РАО, 2011. – 153 с.

4. Горчакова Е. Н., Поклонский Ф. Е. Качество, результативность, эффективность, квалитативность: терминологические аспекты // Экономика промышленности. – 2009. – № 1 (44). – С. 22–28.

5. Логинова Л. Г. Методология управления качеством дополнительного образования детей: монография. – М.: Министерство образования РФ, АПКиПРО, 2003. – 132 с.

6. Магомедова Е. В. Формирование компетенций как обязательное условие эффективной реализации вариативного образования [Электронный ресурс] // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2017. – Т. 23. – С. 74–78. – URL: http://e-koncept.ru/2017/770436.htm.

7. Системы менеджмента качества. Основные положения и словарь [Электронный ресурс] / пер. В. А. Качалова. – URL: http://oc nova.ru/biblioteka/gosty-standarty-zakonodatelstvo-2/sistema-menedzhmenta-kachestva/iso/iso-9000_2000-osnovnye-polozheniya-i-slovar/.

8. Сидоркин А. М. О сущности педагогических явлений // Педагогическая наука в условиях перестройки. – М., 1988. – С. 68.

9. Рахутин Г. С. Концепция разработки унифицированной системы показателей качества // Стандарты и качество. – 2004. – № 1. – С. 86–88.

Ф. Б. Саутиева, И. М. Раджабов

УДК 37.8

СПЕЦИФИКА ЭСТЕТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ ШКОЛЬНИКОВ СРЕДСТВАМИ ИСКУССТВА

Эстетическое воспитание представляет собой чрезвычайно важный компонент в системе формирования отношения общества к реальности, поскольку оно предполагает как нравственно-ценностное, так и интеллектуальное развитие и является одним из аспектов всесторонне развитой личности.

Цель эстетического воспитания – формирование у человека эстетического отношения к реальности. Исторически такое ви́дение мира воплощалось в отношении к духовной и материальной деятельности членов общества. Эстетическое воспитание, в свою очередь, нацелено на приобщение масс к материально-духовным ценностям посредством интериоризации, что, как закономерное следствие, заставляет их развиваться творчески и приводит к эстетическому восприятию мира.

Идея эстетического воспитания общества культивировалась еще во времена Платона и Аристотеля, и продолжает развиваться сегодня, что обусловлено эволюцией взглядов на эстетику как науку. Такие философы-материалисты, как Н. Г. Чернышевский и Д. Дидро, стояли на позиции, что объектом научных рассуждений об эстетике является прекрасное. Впоследствии именно эта позиция оказалась центральной в структуре эстетического развития. На сегодняшний день существует множество взглядов различных исследователей на феномен эстетического воспитания и развития в целом. Несмотря на имеющиеся значительные расхождения в позициях авторов, есть и точки соприкосновения в их воззрениях на структуру обозначенной проблемы. Далее рассмотрим их детально.

Определяющей задачей эстетического воспитания является обучение способности подмечать прекрасное вокруг себя. Е. Марченко убеждена, что эффективное эстетическое образование возможно только в том случае, если эта идея развивается на всех предметах, включая внеклассные занятия [1].

Согласно представлению Рукавицына М. М., целью эстетического воспитания должна быть всесторонне развитая личность с высокоморальными ценностями, культивирующая идею сохранения культуры [2, с. 142]. Именно поэтому система эстетического воспитания в силу существующих различных подходов исследователей требует особого, тщательного рассмотрения.

Позиция Л. Н. Печко состоит в необходимости труда, направленного на достижение духовного и физического совершенства [3, с. 16]. Аналогичной точки зрения придерживается Н. И. Киященко, убежденный в необходимости всестороннего развития [2, с. 29]. Важно воспитать у индивидуума такие способности и навыки, которые позволили бы ему не только добиться успеха в своей профессиональной сфере, но и стать творцом эстетических ценностей.

Такие педагоги, как Г. С. Лабковская, Д. Б. Лихачев, Н. И. Киященко и другие, выделяют следующие центральные задачи эстетического воспитания:

– накопление базы эстетических знаний, включающей все аспекты изобразительного искусства, для привития неподдельного интереса обучающимся;

– использование приобретенной базы знаний для созерцания и рефлексии эстетически существенных явлений и предметов [3, с. 60];

– всестороннее развитие творческих навыков для последующей их реализации на практике. При этом важно, чтобы искусство входило в круг интересов личности [4, с. 284].

Не стоит забывать, что у каждой системы есть фундамент. Фундамент эстетического воспитания – это фольклор, музыка, живопись, танец и прочие компоненты, которые воздействует на личность посредством специфичных особенностей аудиальных и визуальных коммуникативных каналов.

Эффективная реализация обозначенных выше задач, как утверждает Бахтин, невозможна без участия педагога, транслирующего идеи национальной культуры. Именно на преподавателя возложена ответственность за формирование особой парадигмы мышления учеников, предполагающей культивацию эстетических идей. Незаменимым аспектом профессиональной работы преподавателя является анализ исторических памятников культуры; именно этот инструмент из арсенала преподавательских приемов формирует в школьниках важнейшие эстетические качества [5].

Школа является чрезвычайно важным этапом в жизни любого человека, поскольку именно в школьном возрасте формируются центральные ориентиры личности, которых индивидуум будет придерживаться на протяжении всей жизни. Уроки изобразительного искусства в школе обеспечивают одно из первичных знакомств школьника с окружающей его средой. Более того, эти уроки позволяют обучающимся отдохнуть от остальных предметов, сменить род деятельности, а также заложить в них основы для формирования новых нейронных связей, необходимых для эффективного и всестороннего развития личности. При этом следует иметь в виду, что на сегодняшний момент потенциал уроков по

изобразительному искусству используется лишь на малую долю, а большинство школ и учителей-предметников ставит своей целью обучить детей владению основными приемами рисования, а не привитие любви и интереса ко всему изобразительному искусству. Поэтому к методической организации этой дисциплины крайне важно подходить с большой ответственностью и знанием дела, а также с пониманием тех преимуществ, которые дети смогут приобрести на занятиях и которыми впоследствии, во взрослости, смогут оперировать.

В. А. Сухомлинский говорил, что ведущая задача школы состоит в обнаружении, «распознавании, выявлении, раскрытии» творца в каждом человеке, становлении его на путь нетрадиционного, творческого, интеллектуального труда. Ведь только так можно «поднять личность на высокий уровень расцвета человеческого достоинства» [6, с. 126].

Художественно-эстетическое образование должно включать в себя народное и профессиональное искусство как центральные элементы единого процесса, обеспечивающего художественное развитие личности. Это во многом определяет успех возрождения национальной культуры и дальнейшее развитие традиций народного творчества [2].

Содержание художественно-педагогического и эстетического образования должно способствовать формированию национального самосознания, уважения к историческому и культурному наследию народов России и всего мира. От родной песни, родного слова, картин родной природы к пониманию искусства своих ближайших соседей и к мировой художественной культуре – таким видится путь познания национальных и мировых культурных ценностей.

Как отмечают многие исследователи [4; 7 и др.], формирование художественной культуры в сознании обучающихся – это исключительно важный этап всего образовательного процесса и социального развития по многим причинам, в частности, художественная культура обеспечивает достижение национальной тождественности школьников.

Художественная культура обучающегося – сложное конвергентное качество личности, нацеленное на понимание духовно-нравственных ценностей и воплощение их в творческих видах деятельности. Она состоит из аналитического и синтетического восприятия, эмоциональной отзывчивости на произведения искусства, устного народного творчества, интересов, сформированного художественного вкуса и других компонентов.

Формирование основ художественной культуры у школьников, их эстетическое воспитание средствами устного народного творчества рассматривается нами как целенаправленная деятельность по организации учебно-воспитательного процесса, обеспечивающая осознание школьниками ценностей фольклора и осуществление на их основе духовно-нравственной ориентации. Оно происходит на основе эстетического воспитания и развития вышеназванных качеств личности под влиянием социума.

Между тем в каждый век происходят определенные сдвиги в человеческом сознании, меняются не только экономические и социальные условия жизни, но и развивается понимание эстетических категорий прекрасного и безобразного, красоты, добра и зла.

Как констатируют ученые и педагоги-практики [4; 5; 6 и др.], на современном этапе развития художественно-педагогического образования и эстетического воспитания произошел определенный разрыв между обучением и воспитанием, и только изобразительное искусство остается единственным и крайне необходимым средством воспитания и приобщения учащихся школ к культурным и художественно-эстетическим ценностям. При этом особо важно отметить, что сегодня духовные культурные ценности и идеалы потребительского мировоззрения активно формируются через искусство.

Многие выдающиеся художники, представители учительской профессии сходятся в одном: без участия учителя-педагога нет и не может быть действительно художественно-педагогического образования и эстетического воспитания, которые можно свести к про-

стой и лаконичной фразе В. А. Сухомлинского: «Через красивое – к человечному» [8, с. 34].

Общепризнано, что педагогика – не только наука, но и искусство. Однако теоретические проблемы и методика овладения искусством воспитания, в частности эстетического воспитания, пока разработаны довольно слабо. В последние годы многие осознали, что любое образование, поскольку это образование базовое, – это не только овладение системой знаний, это, прежде всего, погружение в культуру и искусство, выработка человеком системы ценностей и смыслов. Современный педагог не столько транслятор информации или инструктор, сколько полпред культуры, духовный наставник. Он должен уметь поддерживать свою творческую форму, обладать искусством самовыражения и самовоспитания. Тем более у учителей дисциплин эстетического цикла задача еще более ответственная – воссоздание культурной элиты и самый большой потенциал влияния на культурное эстетическое развитие учащихся. Но он может быть реализован в полной мере только при тесном сотрудничестве с детьми и школой [8; 9].

На самом деле в руках учителя изобразительного искусства находится культура будущего, поскольку культура современного ученика – это показатель того, в каком направлении будет развиваться культура XXI века. «Всем нам, причастным к развитию нашей культуры, следует серьезнее заниматься школой... Это наша нива. Нива художников и нива педагогов – нива профессиональной культуры... Учителя, более чем кто-либо, созидают будущее человеческой культуры», – пишет Б. М. Неменский [5, с. 44].

По мнению некоторых исследователей, образование означает не что иное, как передачу культуры; а сохранение культуры возможно только через образование. Массовая школа должна быть центром культуры и выступать против извращений культуры и искусства. Образование должно выступать как определенный защитный пояс, защищающий интересы национальной культуры.

Рассмотрим подробнее возрастную специфику учащихся в их эстетическом воспитании на различных этапах развития в процессе приобщения к произведениям искусства. Возрастные особенности эстетического становления развития связаны с чувствительностью учащихся к определенным воздействиям. Последовательность этих воздействий от младшего возраста к старшему может быть примерно выражена так: цвет, отдельные предметы, фактуры, виды природы, предметы искусства. Проведенные учеными за последнее время психолого-педагогические и социологические исследования позволяют сделать некоторые выводы об эстетической воспитанности учащихся.

Современный школьник может видеть и достаточно глубоко переживать прекрасное в природе, искусстве, учении, труде. Его волнуют образы и события, в которых проявляется героическое, возвышенное, он откликается на комическое и смешное.

Особенно важно отметить то, что характер эстетического отношения школьников к действительности изменяется с возрастом:

– младшие школьники проявляют повышенный интерес к красоте природы (учащиеся стремятся удовлетворить потребность в прекрасном главным образом за счет искусства);

– старшеклассники в большей мере интересуются эстетикой поведения, отношений, внешнего вида человека.

Все это необходимо учитывать при организации эстетического воспитания школьников средствами искусства.

АННОТАЦИЯ

В статье рассматриваются и анализируются подходы исследователей, описывающих возможные способы оптимизации системы эстетического воспитания учащихся. Помимо этого, обозначаются препятствия, возникающие на пути реализации подобных решений. В статье сделаны выводы о том, что характер эстетического отношения школьников к действительности изменяется с возрастом: младшие школьники проявляют повышенный интерес к красоте природы; старше-

классники в большей мере интересуются эстетикой поведения, отношений, внешнего вида человека. Эти особенности необходимо учитывать при планировании форм и методов эстетического воспитания школьников средствами искусства.

Ключевые слова: эстетическое воспитание, школьники, художественное творчество, изобразительные искусства, средства искусства.

SUMMARY

The article discusses and analyzes the approaches of researchers describing possible ways to optimize the system of aesthetic education of students. In addition, obstacles to the implementation of such solutions are identified. The nature of the aesthetic attitude of schoolchildren to reality changes with age: younger students show an increased interest in the beauty of nature; high school students are more interested in the aesthetics of behavior, relationships, appearance of a person. These features should be taken into account when planning the forms and methods of aesthetic education of schoolchildren by means of art.

Key words: aesthetic education, pupils, art work, fine art, art.

ЛИТЕРАТУРА

1. Марченко Е. Восприятие единого эмоционального тона разными видами искусств // Искусство в школе. – 2008. – № 5. – С. 69–70.

2. Эстетика: учеб. пособие для вузов / под ред. А. А. Радугина. – М.: Центр, 2000. – 55 с.

3. Бессонов Б. Н. Человек. Пути формирования новой личности. – М., 1988. – 304 с.

4. Лихачев Б. Т. Теория эстетического воспитания школьников – М., 1985. – 176 с.

5. Бахтин М. М. Эстетика словесного творчества. – М., 1979. – 331 с.

6. Сухомлинский В. А. О воспитании. – М., 1988. – 315 с.

7. Неменский Б. М. Изобразительное искусство и художественный труд. 1–9 кл. – М., 1995.

8. Раджабов И. М., Саутиева Ф. Б. совершенствование концепции эстетического воспитания школьников средствами фольклора // Мир науки, культуры, образования. – 2018. – № 1 (68). – С. 304–305.

9. Саутиева Ф. Б. Роль народного творчества в повышении эстетического воспитания школьников // Мир науки, культуры, образования. – 2018. – № 2 (69). – С. 290–291.

Т. В. Шушара, Н. И. Полякова, С. С. Смоленская

УДК 373. 24: 372.461+ 159.928.23

РАЗВИТИЕ РЕЧЕВЫХ СПОСОБНОСТЕЙ ДЕТЕЙ В УСЛОВИЯХ РЕАЛИЗАЦИИ ФЕДЕРАЛЬНОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО СТАНДАРТА ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Одним из приоритетных направлений Федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования является речевое развитие ребенка дошкольного возраста. В документе отмечено, что «речевое развитие включает владение речью как средством общения; обогащение активного словаря; развитие связной, грамматически правильной диалогической и монологической речи; формирование звуковой и интонационной культуры речи, фонематического слуха; формирование звуковой аналитико-синтетической активности как предпосылки обучения грамоте» [9].

Познание ребенком окружающей среды начинается от живого, непосредственного созерцания, которым является сама жизнь. Наблюдение, изучение, усвоение, познание, осмысление разумом, чувствами и является тем пропедевтическим этапом приобщения ребенка к ценностям, которые усваиваются через различные формы организации и виды речевой деятельности, взаимодействия, знаки и символы социума и культуры. Ученых всегда интересовали вопросы речевых способностей ребенка и пути их развития. В контексте исследуемой проблемы речевую способность определяем как явление исключительно сложное и многогранное по наблюдаемым проявлениям, которое выступает в различных объективных качествах: как функция мозга и как отражение объективной действительности, как естественное и как социальное, как сознательное и как бессознательное, как идеальное и как принципиально знаковое явление.

Механизм, закономерности и особенности процесса усвоения речи детьми дошкольного возраста исследовались учеными различных отраслей: психофизиологами (Е. И. Бойко. М. И. Жинкин, Т. М. Ушакова и др.), нейрофизиологами (Н. П. Бехтерева, Л. И. Божович, Т. Б. Глезерман, М. И. Красногорский, О. Р. Лурия и др.), психолингвистами (Т. В. Ахупник В. П. Белянин, И. Н. Горелов, Л. А. Калмыкова, К. Ф. Седов, С. Н. Цейглин и др.), языковедами (Р. О. Булагов, В. В. Виноградов, О. М. Гвоздев, М. А. Жовтобрюх и др.), психологами (Л. С. Выготский, А. А. Леонтьев, и др.), лингводидакгамы (А. Г. Арушанова, А. М. Богуш, Н. В. Гавриш, К. Л. Крутий, Ф. О. Сохин, О. С. Ушакова и др.). Развитие речевых способностей детей в современном дошкольной образовательной организации рассматривают Н. В. Гавриш, Н. В. Горбунова и др.

Целью статьи является выяснение условий развития речевых способностей детей путем построения речевой среды в дошкольной образовательной организации.

Среди многих проблем психолингвистики и лингводидактики главное место всегда занимала проблема языковых способностей и их развития у ребенка. К. Ф. Седов пишет о том, что речевая способность – это врожденная способность человека к созданию и восприятию речевых произведений.

Последователи психологической школы Л. С. Выготского обозначают речевую способность как социальное по природе образование, которое формируется под влиянием социальных факторов, главным образом, потребности в общении и реализации коммуникативных интенций в разных ситуациях совместной деятельности людей [2].

Несмотря на различные взгляды на природу речевых способностей, ученые согласны в том, что их необходимо развивать. Действующие программы, по которым преподают воспитатели дошкольных образовательных организаций, направляют педагогов на создание развивающего жизненного пространства, которое способствует полноценному развитию детей. Развивающая среда – это комплекс психолого-педагогических, материально-технических, санитарно-гигиенических, эргономических, эстетических условий, обеспечивающих организацию жизнедеятельности детей в детском саду. Современные исследователи рассматривают развивающую среду как систему материальных объектов деятельности ребенка, которая функционально моделирует содержание его духовного и физического развития. Обогащенная среда предполагает единство социальных и природных средств обеспечения полноценной деятельности ребенка [1]. Развивающее пространство образовательной организации дошкольного образования нужно рассматривать как интегрированную категорию, сочетающую в себе естественную, предметно-игровую, социальную среду собственного «Я» [1].

Лингводидактические подходы к созданию речевой развивающей среды ориентированы на ценности и интересы ребенка, учет возрастных возможностей, на сохранение детской субкультуры, на обогащение, амплификацию речевого развития, взаимосвязь всех сторон жизни малыша. Научно-теоретичес-

кой почвой создания речевой развивающей среды как в детском саду, так и в семье является достижение отечественной и мировой психолого-педагогической науки, а также современные лингводидактические исследования. Создание единой речевой развивающей среды в дошкольной организации и в семье следует согласовать с родителями, которые, с одной стороны, имеют разный уровень речевого развития, с другой стороны, являются участниками образовательного процесса. В зависимости от речевых способностей ребенка, его социокультурного опыта, способов моделирования мира педагог может стимулировать его речевую активность, создавать речевые проблемные ситуации [3].

Речевая развивающая среда в дошкольной образовательной организации и в семье призвана обеспечить оптимальные речевые нагрузки на ребенка с целью защиты от усталости; условия для речевого развития; взаимодействие с семьей для полноценного речевого развития детей; организацию речевой деятельности в форме нерегламентированных видов речевой деятельности [4].

Стержневой идеей механизма построения образовательной речевой среды является трансформация ребенком ценностей мира, речевой культуры, социума в личностный внутренний мир ценностей. Именно это и будет обеспечивать надлежащий уровень речевого развития ребенка. Необходимо структурировать среду, которая бы интегрировала в себе специально организованную речевую деятельность как форму коммуникативного взаимодействия и пространственно-предметную развивающую среду. При этом возможно взаимодействие мира ребенка и окружающего мира, который имеет свои ценности [3].

Итак, стержневой идеей создания образовательной речевой среды является трансформация ребенком ценностей окружающей среды (микросоциума, мезосоциума, макросоциума), которые находят свое отражение в речи ребенка дошкольного возраста. Поясним эту идею. Ценность – это понятие, которое фиксирует положительное или отрицательное значение любого объекта или явления, одну из форм общественных отношений. Ценности бывают материальные и духовные. Содержание первых состоит в том, что это преобразованные людьми природные богатства. Духовные ценности охватывают идеи, философию, психологию, язык и речь, мораль. Ценностные ориентации – это относительно устойчивая избирательная направленность потребностей личности на определенную группу социальных ценностей. Отметим, что ценностные ориентации лежат в основе мотивов деятельности, они связаны с желаниями, интересами, эмоциями и чувствами. Система ценностных ориентаций может быть согласованной, последовательной, а может быть и противоречивой, несовместимой [5].

Психолого-педагогическая наука и практика обращают внимание на среду как на «поисковое поле» ребенка, как на способ взаимосвязи ребенка и мира. Так, Л. И. Божович определяет среду как особое сочетание внутренних процессов развития и внешних условий, обуславливающих и динамику развития, и новое качественное образование. Предметы среды по-разному входят в «поле» активности личности: как окружение, как фон, как обстоятельства, ситуация, как «место». Отметим, что процессуальный аспект создания образовательной речевой среды имеет две стороны: перцептивный и интерактивный [6].

Перцептивная сторона взаимодействия среды и личности имеет несколько стадий: *доперцептивную* (речевого взаимодействия нет, есть только готовность); *ассимиляцию* (желание взаимодействовать, соотнесение содержания элемента со своим речевым опытом); *аккомодацию* (желание изменить языковую среду, ориентация на что-то новое); *равновесие* (результативность взаимодействия личности и речевой среды) [7].

Таким образом, позиция педагога по развитию речевых способностей ребенка должна основываться на побуждении, образовании, оценке и коммуникации. На наш взгляд, речевая среда не может быть не развивающей, она должна обеспечивать ребенку воз-

можность проявлять свои речевые способности. В. А. Петровский отмечает: «Жизненная среда может и должна развивать и воспитывать ребенка, служить фоном и посредником в личностно развивающем взаимодействии со взрослыми и другими детьми» [8]. Учет концептуально-теоретических результатов исследований дает возможность построить модель создания развивающей речевой среды в образовательной организации дошкольного образования и в семье. По нашему мнению, правомерно использование термина «речевая развивающая среда» для обозначения как совокупности личного и коллективного речевого опыта, который сохраняется и передается из поколения в поколение, так и речевых структур, путем которых реализуется деятельность и речевое поведение индивида [7].

Следовательно, организация речевой развивающей среды в детском саду предусматривает отбор и подготовку педагогических кадров и создание предметно-развивающей среды, которая бы имела довольно основательную речевую насыщенность, а также выявление речевых трудностей, которые возникают у педагогов с целью коррекции; диагностику речевого развития дошкольников на каждом возрастном этапе, мониторинг состояния речевого развития каждого ребенка [8].

Структуру речевой развивающей среды в детском саду рассматриваем как многокомпонентную систему, состоящую из таких элементов, как цель создания культурной речевой среды (для чего создавать?); содержание речевой среды (в чем единство элементов целого?); формы, методы, приемы (как использовать?); педагог (кто создает?); ребенок (кто использует?). Динамика развития речевой развивающей среды достигается за счет взаимодействия трех его структур: педагогической, методической, психологической. Практическая реализация идеи создания речевой развивающей среды в условиях образовательной организации дошкольного образования и семьи предполагает построение такой среды в двух направлениях: предметно-речевом и пространственно-речевом.

Г. Н. Любимова, С. Л. Новоселова отмечают, что для нормального развития ребенку необходимо жить в трех предметных пространствах: сомасштабном действиям его рук (масштаб «глаз-рука»): сомасштабном его росту; сомасштабном предметному миру взрослых.

В процессе создания именно предметно-речевого направления как источника речевого опыта дошкольника необходимо исходить из эргономических требований к жизнедеятельности: антропометрических, физиологических и психологических особенностей ребенка, который будет развиваться в этой среде. Определим требования к предметно-речевому направлению: развивающий характер предметно-речевой среды; деятельностно-возрастной подход; наличие природных и социальных средств, обеспечивающих разнообразие речевой деятельности ребенка и его творчество; вариативность; сочетаемость традиционных и новых компонентов; обеспечение составных элементов речевой среды, соотношение с макро-, мезо- и микропространством деятельности ребенка; обеспечение комфортности, функциональной надежности и безопасности; обеспечение эстетических и гигиенических показателей [7].

Создание речевой пространственной среды в образовательной организации дошкольного образования предусматривает учет таких требований, как стимуляция поисковой деятельности и речевой активности ребенка; удовлетворение речевых потребностей в культурно-ценностном познании окружающего мира; наличие речевой творческой направленности; свобода, самостоятельность ребенка и интегративность; учет половых и возрастных особенностей ребенка; диалогичность; стабильность, динамичность, гуманитаризация и т.д. [7].

Практическая реализация создания речевой развивающей среды предусматривает также создание мини-зон, которые бы отражали сущность предметно-речевой и речевой пространственной среды.

Итак, в создаваемой речевой развивающей среде могут быть такие мини-зоны, как

культурно-познавательная, творчески-речевая, коммуникативно-речевая, экологически-речевая, эмоционально-рефлексивная. Краткая охарактеризуем мини-зоны.

Культурно-познавательная мини-зона. Цель: создание возможностей для самостоятельного усвоения ребенком сенсорных эталонов (цвет, форма, пространство, звук, вкус, запах и т.д.) [7].

Творчески-речевая мини-зона. Цель: создание возможностей для самостоятельного речевого творческого процесса (рисование, лепка, дизайн, флористика и т.д.) [7].

Коммуникативно-речевая мини-зона. Цель: обеспечение ребенка возможностями для речевого развития, художественно-речевой деятельности [7].

Экологически-речевая мини-зона. Цель: создание условий для развития экологических представлений, накопление речевого опыта, гармоничного отношения к миру природы [7].

Эмоционально-рефлексивная мини-зона. Цель: создание условий для самопознания себя, своего внутреннего мира, образа «Я». Отметим, что мы обозначили лишь некоторые мини-зоны, их может быть гораздо больше. Количество, качество и функционирование во времени мини-зон зависит от той цели, которую выдвигает взрослый при взаимодействии с детьми [7].

Итак, нормативными параметрами речевой развивающей среды являются речевая насыщенность, открытость к изменениям, своеобразная незавершенность, которая «приглашает» ребенка к активной «достройке» речевой среды, диалогический режим функционирования; незаурядность; контрастность; четкая оформленность в среде предметно-речевых и речевых пространственных источников развития; разнообразие, оригинальность, многофункциональность, приспособленность к нуждам совместной речевой деятельности ребенка и взрослого [10].

Речевая среда должна всегда быть развивающей и обеспечить ребенку возможность проявлять свои речевые способности. Развивающий эффект среды зависит не столько от условий, сколько от характера речевого общения взрослого и ребенка, от тех ситуаций, способов, задач, которые будут способствовать и стимулировать речевое развитие, активность и самостоятельность каждого ребенка дошкольного возраста. Соблюдение определенных условий и будет способствовать выявлению и развитию способных детей.

АННОТАЦИЯ

В статье предложен подход к построению теоретической модели речевой развивающей среды в условиях детского сада, определены пути практической реализации создания мини-зон.

Ключевые слова: теоретическая модель, речевая среда, мини-зоны.

SUMMARY

The article reveals an approach to building a theoretical model of a speech developing environment in a kindergarten as well as the ways of practical realization of creating mini-zones.

Key words: theoretical model, speech medium, mini-zones.

ЛИТЕРАТУРА

1. Анисимова А. Н., Карамышева И. А., Щербакова М. В. Три основных вопроса о развитии речи дошкольников // Вестник научных конференций. – 2018. – № 10-3 (38). – С. 10–11.

2. Вахитова Г. Х., Поздеева С. И. Приемы активизации речетворческой деятельности старших дошкольников // Детский сад: теория и практика. – 2012. – № 3. – С. 75–81.

3. Данилова Т. Ф. Развитие звуковой культуры речи младших дошкольников как важной стороны развития речи посредством пальчиковых игр // Наука и образование: новое время. – 2016. – № 2 (13). – С. 645–660.

4. Костромина Т. Б. Развитие речи дошкольников - самый ответственный период в развитии речи у детей // Филологическое образование в период детства. – 2015. – Т. 22. – С. 47–49.

5. Кубарева Ю. А. Обучение дошкольников творческому рассказыванию в организованной образовательной деятельности по развитию речи (из опыта работы) // Сборник

научно-методических статей. – Йошкар-Ола, 2018. – С. 107–110.

6. Кусова М. Л. Слово как объект рефлексии в детской речи // Вести Челябинского государственного педагогического университета, 2014. – № 8. – С. 68–77.

7. Михайлова Е. Э., Николаева М. В., Данилова Н. В. Роль художественной литературы в развитии речи дошкольников // Воспитание и обучение: теория, методика и практика. Материалы международной научно-практической конференции. – Чебоксары, 2018. – С. 126–127.

8. Ушакова О. С., Струнина Е. М. Методика развития речи детей дошкольного возраста. – М.: ВЛАДОС, 2010. – 288 с.

9. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования [Электронный ресурс]. – URL: https://porogoosh.edusite.ru/p74aa1.html.

10. Эссаулова П. А. Роль игры в развитии речи дошкольника // Педагогическое образование: традиции, инновации, поиски, перспективы. – Шадринский государственный педагогический университет, 2018. – С. 130–134.

МОДЕРНИЗАЦИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ: ТЕНДЕНЦИИ И ВЕКТОРЫ РАЗВИТИЯ



Н. А. Глузман

УДК 371.134:373.2

КОНЦЕПТУАЛЬНЫЕ ОСНОВЫ ПОДГОТОВКИ ВОСПИТАТЕЛЕЙ К РАЗВИТИЮ СОЦИАЛЬНЫХ УМЕНИЙ И НАВЫКОВ ДОШКОЛЬНИКОВ

Приоритетным направлением модернизации отечественного образования является активизация социальной компетентности обучающихся, где идея, возрождающая конструктивистское личностно-профессиональное влияние на ребенка, признана «воспитанием его неравнодушным членом общества». В этом контексте актуализируется формирование личности ребенка как субъекта социальных действий; способность педагога успешно решать эту проблему в профессиональной сфере. Если принять во внимание независимость такой цепочки отечественной системы образования, которая признает дошкольное образование, то становится понятной и важность готовности будущего воспитателя к выделенному сегменту профессиональной деятельности, и роль сформированности у ребенка дошкольного возраста социальных навыков и умений как предпосылок его успешного становления в качестве субъекта социальных действий.

Однако результаты пилотного исследования, проведенного с целью выяснения способности дошкольников (в частности, в некоторых дошкольных образовательных учреждениях Республики Крым) развивать социальные навыки и навыки старших дошкольников, позволяют сделать как минимум два вывода. Первый: подавляющее большинство респондентов относят этот аспект социального развития ребенка старшего дошкольного возраста к категории «желательных, но не обязательных». Второй вывод воспроизводит ситуацию, когда 19 % респондентов считают себя «практически готовыми» по собственным оценкам студентов, которые осваивают профиль подготовки «Дошкольное образование» в вузе и являются выпускниками бакалавриата; «Больше готов, чем неподготовлен» – примерно каждый третий из них; «Больше неподготовлен, чем готов» – 29 %, а «неподготовленными» признали себя 18 % респондентов (речь идет о результате обучения именно по вышеуказанному объему профессиональной деятельности).

Следовательно, можно предположить, что профессиональная подготовка будущего педагога образовательного учреждения к развитию социальных навыков и умений у старших дошкольников и неиспользованный ресурс самой высшей школы – основной этап профессионального развития специалиста – являются несовершенными.

Изучение и обобщение научной литературы по проблематике профессиональной подготовки будущего педагога-воспитателя (В. В. Абашина, А. М. Богуш, С. П. Баранов, Л. Р. Болотина, Т. С. Комарова, Е. А. Сурудина и др.) свидетельствуют о том, что определенные теоретико-методические аспекты профессиональной подготовки будущих воспитателей исследовались как на фундаментальном уровне, так и осмысливались косвенно: учитывая своеобразие предмета изучения исследователя. Например, С. М. Гаврилюк, исследуя указанный процесс по вектору способности будущего специалиста к педагогическому творчеству, установила: в дошкольном возрасте у ребенка своеобразным «внутренним генератором саморазвития и самосовершенствования является его поисковая творческая деятельность, а способность педагога влиять на детское творчество интенсивно развивается, если активизируется интерес студентов к педагогическим инновациям [2]. Такой ракурс проведенного исследования позволяет, с одной стороны, учитывать ресурсы социального развития именно ребенка дошкольного возраста, а с другой – на этапе определения технолого-методического концепта исследования процесса профессиональной подготовки педагога-дошкольника более

тщательно отнестись к выбору оптимальной технологии становления «мотивированного студента», то есть такого, который бы позитивно и активно относился к педагогическим инновациям. В связи с указанным тезисом привлекают внимание наработки тех ученых, которые изучают методику создания в высшей школе педагогических условий, способствующих формированию будущего специалиста – субъекта профессиональной деятельности. Так, учитывая важность приобретения будущими специалистами социономической сферы в период университетского образования опыта субъектности, К. М. Вицукаева определяет совокупность следующих педагогических условий: наличие устойчивой мотивации студента к проявлению собственной позиции в будущей профессиональной деятельности; обеспечение интегративных знаний, умений и навыков будущего специалиста по реализации субъектности в профессиональной деятельности; установление межпредметных связей между дисциплинами профессионально ориентированной подготовки студентов [1, с. 43–44]. Указанное представляет определенный практический интерес, прежде всего, в следующей плоскости: определяя теоретико-методологический концепт исследования процесса подготовки именно будущего педагога-воспитателя как специалиста-социономиста, уместно видеть контекстность избранного исследовательского подхода.

Целью статьи является освещение некоторых аспектов методологического вектора стратегии подготовки обучающихся к конструктивному развитию ребенка старшего дошкольного возраста как субъекта социального действия.

И накопленный опыт дошкольного образования, и результаты исследований, посвященных совершенствованию профессиональной подготовки студентов профиля подготовки «Дошкольное образование», актуализируют необходимость всестороннего изучения факторов, обусловливающих положительную социальную интеграцию воспитанника. Личностно-профессиональная готовность педагога-дошкольника в указанном ракурсе составляет один из решающих факторов. Поэтому возникает проблемный вопрос разработки соответствующей конструктивной педагогической концепции. Речь идет об определенности в важном параметре начатого исследования, поскольку концепция (от лат. «conception») трактуется как такой способ понимания, как «ведущий замысел» или «конструктивный принцип» исследуемого явления (процесса), который «задает» векторы содержательного наполнения «моделей-концептов».

Заметим, что сущность концептуализации освещена в научной литературе. Мы принимаем научную позицию тех ученых (Р. Гурин), которые видят в научной концептуализации нахождение необходимых концептов и установление между ними связей – отражение предметной области научного знания. Таким образом (по М. Хеллману) и разрабатывается модель-концепт, которая служит не только воспроизведением понимания-объяснения, но и определяющим инструментарием по «допустимому диапазону различных путей динамики системы».

Как известно, именно системный подход предполагает системный анализ процесса, являющегося предметом нашего исследовательского внимания. Системность выступает важной его характеристикой, поскольку речь идет об упорядоченной множественности элементов, где, по мнению М. С. Кагана, образуются особые качества этого процесса как целостности, которая «не сводится» к свойствам элементов [6, с. 19].

Методологическая значимость системного подхода определяется еще и тем, что любое педагогическое явление или процесс представляется как система в том смысле, в котором она трактуется современными учеными (П. К. Анохин, М. С. Каган, В. Н. Садовский, Е. В. Юдин и др.). Речь идет о признании процесса подготовки будущего воспитателя как такого, который имеет базовой характеристикой системность. Если же исходить из понятия «педагогическая система» в том смысле, который впервые вложил в него Я. А. Мамонтов, то следует учитывать еще и такие качественные характеристики системы,

как целостность; наличие «закономерного взаимодействия», функционирование элементов лишь в системе [7, с. 11].

Разрабатывая системообразующие составляющие концепции исследования, мы пытались учесть существенные достижения ученых в разработке компетентностного подхода (И. А. Зимняя, Э. Ф. Зеер, В. А. Сластёнин, Ю. Г. Татур и др.). Речь идет, прежде всего, о доведении его способности «переносить» смысловой контекст деятельности личности с функционального на преобразовательный. И ученые, и практики едины в признании доминантой компетентностного подхода – «знание в действии». Правы и те ученые (А. А. Вербицкий, О. Г. Ларианова), которые особо отмечают потенциал такого подхода к разноплановым изменениям в профессиональном образовании, а также те исследователи (прежде всего, В. А. Романов [11]), которые утверждают: компетентностный подход позволяет максимально учесть запросы общества и экономики к подготовке именно конкурентоспособного специалиста.

В то же время мы разделяем мнение и тех исследователей, которые своеобразие компетентностного подхода детализируют в знаниевом компоненте. Так, анализируя результаты проведенного Н. А. Глузман и Н. В. Горбуновой исследования, считаем правомерным все же различать, во-первых, «знания-знакомство», которые характеризуются формулировкой понятия таким образом, как «что называется...?»; во-вторых, «репродуктивные знания», проектируемые по требованию: «раскройте понятие...»; в-третьих, «конструктивные знания, умения»; а они отражают связи между определенными понятиями или системой понятий (типа: «чем отличается...?») в-четвертых, «креативные знания, умения», связанные с переносом в новую ситуацию (типа: «смоделируйте...», «разработайте проект...», «предоставьте характеристику собственного видения...») [3]. Поэтому, понимая компетентность личности будущего воспитателя дошкольного учреждения образования как интегрированное личностно-профессиональное качество, становится очевидным, почему компетентность (как качество) не имеет профессиональных границ. К тому же известной в педагогике высшей школы является позиция, согласно которой интегративность рассматривается в контексте близости таких понятий, как «компетентность» и «профессионализм». Кроме того, следует обратить внимание и на существующие две противоположные точки зрения: профессионализм личности интегрируется в компетентность (К. В. Вианис-Трофименко, Г. В. Лисовенко [13]), профессиональная компетентность личности выступает как составляющая ее профессионализма (Н. А. Глузман [5], А. К. Маркова [8]).

Попутно отметим взгляд Н. В. Гузий на профессионализм как научный критерий: по признаку профессии именно профессионализм выступает «наиболее обобщенной, базовой характеристикой» [9, с. 120].

Проведенный анализ исследований по разработке компетентностного подхода и своеобразие предмета исследования позволяют остановится еще на одном параметре, который прослеживается в результате теоретического обзора поисков исследователей в ракурсе проблематики интегративности. С этой целью обратимся к выводам М. Ю. Прокофьевой, которая разработала интегрированную модель подготовки воспитателя дошкольного учреждения образования и учителя начальных классов. Так, исследовательница трактует педагогическую интеграцию одновременно и как процесс, и как результат процесса, характеризующуюся взаимосвязями и взаимопроникновением тех явлений, которые приводят к возникновению целостности, системности нового интегрального качества. Мы разделяем такую позицию, поскольку она, на наш взгляд, наиболее убедительно обосновывает взаимодействие компетентностного и интегрированного подходов, а это имеет исключительное значение в связи с попыткой определиться в системообразующих составляющих концепции профессиональной подготовки будущего педагога-дошкольника к развитию социальных умений и навыков старших дошкольников [4].

Считаем целесообразным констатировать, что, ставя целью разработать конструктив-

ную концепцию исследования, нами учитывались еще и следующие принципиальные позиции. Во-первых, весомое значение имеет приобретение студентом статуса «действующего субъекта» в освоении методики по развитию социальных навыков и умений у старших дошкольников как одного из ведущих сегментов его профессиональной деятельности. Так, обобщая взгляды ученых (К. А. Абульханова-Славская, П. Я. Гальперин, С. Д. Дерябо, Е. И. Исаев, И. А. Зимняя, К. Мередит, Дж. Стил, Ч. Темпл, П. Штомпка), есть основания видеть обоснованность указанной позиции в том, что: а) будущий воспитатель становится действующим субъектом в условиях активного воздействия на реальную педагогическую ситуацию; б) в структуре субъективности различают активность (в формах ответственности, самостоятельности, уверенности, самодостаточности) и способности личности к интеграции; в) личность, приобретая характеристики самоорганизации, самореализиции, саморазвития, приобретает способность «преобразовывать» собственную жизнедеятельность, то есть планировать стратегию своих действий, их реализацию, оценивая результативность деятельности в целом. Итак, субъективное «измерение» личности будущего воспитателя приобретает положительное влияние на саморегуляцию, стимулирование к деятельности, способность (в определенных границах) целенаправленно изменять окружающий мир и самого себя.

Во-вторых, признание исключительного значения, которое приобретает всестороннее осмысление специфики того личностного новообразования, на развитие которого и направлена деятельность специалиста; речь идет о развитии социальных умений и навыков именно старших дошкольников. Например, С. Рубинштейн отмечает: «Не умея проникнуть во внутренний смысл действий и поступков ребенка, в мотивы его действий и внутреннее отношение к задачам, которые перед ним ставятся, воспитатель-педагог по сути работает наощупь» [12, с. 188].

Итак, учитывая современные научные представления о профессиональной подготовке воспитателя-педагога и роль высшей школы (как педагогической системы) в становлении успешного специалиста, а также «объяснительно-формирующую» ценность соответствующих научно признанных подходов в этом плане, создается возможность определить конструктивную концепцию исследования. Исходя при этом из базового значения, которое приобретает в ней конструкт «развитие социальных умений и навыков старших дошкольников», обоснована позиция, где речь идет одновременно и о важном сегменте профессиональной деятельности современного педагога-дошкольника.

АННОТАЦИЯ

В статье освещены методологические ориентиры в разработке концепции, которая способна расширить принципиальные представления о подготовке будущих воспитателей к развитию социальных умений и навыков старших дошкольников. На основе анализа научного фонда, сложившегося в настоящее время, обосновываются системообразующие принципы авторского подхода к определению педагогической стратегии подготовки воспитателя к развитию дошкольника как субъекта социального действия.

Ключевые слова: методология, системный подход, развитие социальных умений и навыков старших дошкольников, профессиональная подготовка будущего воспитателя, системообразующие принципы педагогической стратегии подготовки педагога-дошкольника.

SUMMARY

The article highlights the methodological guidelines for the development of a concept capable of expanding the fundamental ideas of the training of future preschool teacher for the development of social skills of senior preschoolers. Based on the analysis of the scientific foundation that has emerged at present, the system-forming principles of the author's approach to determine the pedagogical strategy of the preschool teacher training process for the development of a preschool child as a subject of social activity are substantiated.

Key words: methodology, systematic approach, the development of social skills of

senior preschoolers, professional training of the future preschool teacher, the system-forming principles of the pedagogical strategy of a preschool teacher training.

ЛИТЕРАТУРА

1. Вицукаева К. М. Методика организации педагогических условий подготовки специалиста социономической сферы как субъекта профессиональной деятельности // Формирование личности специалистов социономической сферы: стратегия и тактика: монография. – Одесса: Изд. Букаев В. В., 2017. – С. 42–97.

2. Гаврилюк С. М. Профессиональная подготовка будущих воспитателей дошкольных учебных заведений к педагогическому творчеству: теория и методика: монография. – Умань, 2015. – 352 с.

3. Глузман Н. А. Горбунова Н. В. Профессионализм педагога: успешность и карьера: монография. – М.: ИНФРА-М, 2019. – 314 с.

4. Глузман Н. А. Исследования в области развития начального образования как необходимое условие формирования современной образовательной политики в Республике Крым // Ученые записки Крымского федерального университета имени В. И. Вернадского. Социология. Педагогика. Психология. – 2015. – Т. 1 (67). – № 2. – С. 11–38.

5. Глузман Н. А. Категориально-понятийный аппарат теории профессионализма будущих учителей // Современные проблемы науки и образования. – 2017. – № 3.

6. Каган М. С. Системный подход и гуманитарное знание. – Л.: ЛГУ, 1991. – 354 с.

7. Мамонтов Я. А. Хрестоматия современных педагогических течений. – Харьков: Госиздат Украины, 1926. – 635 с.

8. Маркова А. К. Психология профессионализма. – М.: Международный гуманитарный фонд «Знание», 1996. –308 с.

9. Педагогическое творчество, мастерство, профессионализм в системе подготовки образовательных кадров: достижения, поиски, перспективы: монография / рук. авт. кол. Н. В. Гузий. – К.: Изд-во НПУ им. Драгоманова, 2015. – 432 с.

10. Профессиональная компетентность педагога дошкольного образования [Электронный ресурс] // Справочник старшего воспитателя дошкольного учреждения. – 2015. – № 11. – URL: http://e.stvospitatel.ru.

11. Романов В. А., Ушакова И. А. Профессиональная компетенция воспитателя ДОО // Реализация компетентностного подхода в системе профессионального образования педагога: материалы V Всероссийской научно-практической конференции. – 2018. – С. 53–55.

12. Рубинштейн С. Л. Проблемы общей психологии. – М.: Педагогика, 1976. – 423 с.

13. Vianis-Trofimenko K. B., Lisovenko G. V. Pidvishchennia profesijnoyi kompetentnosti pedagoga [Rising up of professional competence of teacher]. – Kharkov: Basis, 2007. – 176 p.

Н. Н. Погребняк

УДК 32.017.82 (502-19)

СИСТЕМНО-ИСТОРИЧЕСКИЙ ПОДХОД К ОБОСНОВАНИЮ ОСНОВНЫХ ЭТАПОВ РАЗВИТИЯ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ ФРАНЦИИ

Анализ философской, исторической и социологической литературы, посвященной проблеме научно-исследовательской деятельности студентов в зарубежных странах, позволяет констатировать, что система образования каждой отдельно взятой страны имеет свои особенности и складывается на протяжении многих веков под влиянием значительного числа факторов, в том числе за-

просов рынка труда, уровня профессорско-преподавательского состава, потребности общества в научной элите и т.д. С момента возникновения основное предназначение университетов состояло в распространении высокого знания и культуры, в воспитании интеллектуальной элиты общества, в развитии культуры мышления и деятельности, распространении гуманистических и культурных ценностей.

Исторически именно Франция является признанным авторитетом в области фундаментальных и прикладных исследований международного образования (Ж. Бинде, Д. Блох, А. Векслиар, О. Галлан, Ф. Ванискотт, Г. Миаларе, П. Россело и др.). Исследования Ж.-М. Бенуа, А. Биенэме, К. Бодело, Р. Галя, К. Лельевра, А. Леона, Ф. Мейрие, А. Проста, Л. Ферри, С. Френе, Ж. Фурастье, Р. Эстаблета и др. оказали огромное влияние на формирование педагогического мировоззрения и формирование современной парадигмы образования во Франции.

Целью данной статьи является раскрыть и проанализировать основные этапы развития высшего педагогического образования Франции.

На основе анализа историографических, историко-педагогических, сравнительных и научно-педагогических исследований (Б. Л. Вульфсон, Д. Вентер, О. А. Заблоцкая, Л. Н. Лабазина, О. Н. Олейникова, А. А. Грибанькова, Н. В. Негребецкая) становление и развитие системы педагогического образования во Франции можно условно разделить на этапы.

Первый этап (XI–XV вв.). Начало формирования системы университетского педагогического образования во Франции относится к концу XI – начала XII вв. Это период объединения многочисленных графств и княжеств в единое государство, развитие экономики, усиление экономических связей между отдельными частями государства. К началу XII века, кроме кафедральной школы при Соборе Парижской Богоматери, появляются учебные заведения, относительно независимые от церковных и светских властей. Студенты этих школ изучали грамматику, логику, риторику, арифметику, геометрию, астрономию, музыку, особое внимание уделялось диалектике.

В конце XII века учителя и студенты парижских школ организовали корпорацию, получившую название «университет». Официальный статус парижский университет получил в 1200 году, когда вышли указ французского короля Филиппа II Августа и булла папы Иннокентия III. Автономия университета впоследствии была закреплена буллами пап. В 1255 г. университет получил от Иннокентия IV привилегию иметь собственную печать, начинает складываться иерархия искусств и наук: «семь свободных искусств»: тривиум (грамматика, логика, риторика) и квадривиум (арифметика, геометрия, астрономия, музыка), а также высшие науки – теология, право (гражданское и каноническое), медицина.

С созданием в Париже первого университета начинает формироваться многоуровневая система университетского образования. Первой степенью, которую получали студенты после двух лет обучения, была степень бакалавра, которая давала право ее обладателю ассистировать преподавателю университета. Второй степенью была степень лиценциата, дающая право преподавать в университете. Третья степень, степень доктора, делала ее обладателя членом факультета и являлась свидетельством его высокого мастерства в какой-либо области.

В средневековом французском университете было 4 факультета: искусств, медицины, права и теологии. Так, степень бакалавра искусств была самой первой степенью, которую получал студент средневекового университета, и она не равнялась степени бакалавра права, теологии и медицины, а лишь давала возможность продолжать обучение на факультете искусств. Степень лиценциата искусств не давала права преподавать в университете, а лишь свидетельствовала о признании университетским сообществом и позволяла получить степень магистра искусств.

После завершения обучения на факультете искусств присваивалась степень магис-

тра искусств, которая присуждалась лицам не младше 21 года и давала право преподавать на факультете искусств. После обучения на факультете искусств студент мог поступить на факультет права, медицины или теологии.

В XIII веке появляются так называемые коллежи, основателем которых был Робер де Сорбон, на основе которых формировался Парижский университет, впоследствии получивший имя Сорбонны. Робер де Сорбон до конца жизни исполнял обязанности канцлера университета, преподавал и проповедовал.

В период с XIII по XV вв. было открыто около 50 коллежей. В XV в. для студентов факультета искусств были созданы пансионаты педагогики, постепенно педагогики заменяют собой старые школы.

Парижский университет всегда пользовался покровительством французских королей, что сыграло важную роль в его развитии. Кроме парижского университета были основаны университеты в провинции. Два из них датируются XIII в.: в Тулузе (1223), Монпелье (1289); шесть – XIV в.: в Авиньоне (1303), Орлеане (1305), Каоре (1332), Гренобле (1339), Анже (1364), Оранже (1365); восемь – XV в.: в Эксе (1409), Доле (1423), Пуатье (1431), Кане (1436), Нанте (1460), Безансоне (1464), Бурже (1469), Бордо (1472).

Второй этап – (XVI–XVII вв.). В этот период были созданы университеты в Реймсе (1548), Дуэ (1572), Понт-а-Муссон (1572), Стразбурге (1621), Пане (1672), Нанси (1769).

Под влиянием идей гуманизма эпохи Возрождения король Франции (Франциск I) принимает решение о создании Королевского Коллежа, одного из старейших научно-исследовательских и учебных учреждений Франции, известного сегодня как Коллеж де Франс (Институт Франции). «Королевские» лекторы, получавшие жалование из казны, читали лекции по латинской и греческой философии, математике, ораторскому искусству. Коллеж насчитывал около 20 кафедр по литературе, праву, истории, математике, физике, естественным наукам.

В 1563 г. иезуиты открыли в Париже Клермонский Коллеж и потребовали его присоединения к университету. Коллеж быстро завоевал популярность среди студентов, однако на пути его развития было немало препятствий, связанных с консерватизмом обучения того времени. Только в 1618 г. Коллеж Клермон вновь возобновляет образовательную деятельность. Сегодня это учреждение среднего и высшего образования известно во всем мире под именем Лицея Людовика Великого.

Третий этап (XVIII–XIX вв.). Особенностью этого периода было возникновение учебных заведений, названных «большими школами» (Grandes 'Ecoles) по подготовке специалистов высшей квалификации в промышленных отраслях (в области технических наук, экономики, сельского хозяйства, архитектуры, музыки, живописи и др.). В этот период французское просвещение развивалось благодаря процветанию университетского движения.

Культурное, научно-техническое и экономическое развитие страны поставило высшую школу Франции перед необходимостью раскрыть свои двери для более широкого круга лиц, строить свою научно-исследовательскую деятельность с учетом требований социокультурной ситуации. Уже к концу в 1789 г. во Франции насчитывалось 22 университета.

Формирование университета как современного института традиционно связывают с реформами Наполеона и В. Гумбольдта в Германии. В результате предпринятой реформы возник новый тип среднего учебного заведения. Новое понимание образования выражалось не только в системе реформированных образовательных институтов – оно затронуло всю полноту отношений государства, общества и церкви [5]. В этот период деятельность университета попадает под влияние светской власти, стремящейся подчинить своим прагматическим интересам. Воплощением ориентированной на обслуживание государственных интересов университетской модели стал созданный Наполеоном «Императорский университет» (позже Университет Франции) – институт, контролирующий и

координирующий все университеты страны. В этой модели функция университета сведена почти исключительно к преподаванию, в то время как научные исследования были переданы в ведение Академии. Эта французская (абсолютистская) модель уже в начале XVIII в. под влиянием Лейбница была перенесена в Россию Петром I, и она до сих пор характерна для российских и восточноевропейских университетов [1].

Четвертый этап (XIX–XX вв.). Французская революция создала новую образовательную ситуацию, в рамках которой в годы правления Наполеона была создана централизованная, всеобъемлющая и единообразная система образования. По его мнению, важнейшей чертой французской системы образования, заложенной Наполеоном между 1802 и 1810 гг., стала жесткая централизация и полный контроль государства, осуществлявшийся посредством нового учреждения, так называемого «Университета Франции», имевшего мало общего со старыми университетами. «Университет Франции» стал грандиозной государственной корпорацией, контролировавшей весь процесс общественного образования [2]. В «Университете Франции» были ликвидированы старые академические свободы, в частности, все программы обучения жестко контролировались сверху центральным правительством. В то же время для наполеоновской системы образования был характерен известный демократизм. В частности, учащиеся в лицеях делились на четыре категории: государственные стипендиаты; ученики, специально отобранные из средних школ и не платившие за обучение; лица, платившие за полный пансион или только за занятия [6].

После Реставрации в 1815 г. система образования Франции в основном сохранила черты, приданные ей Наполеоном, претерпев заметные трансформации только в середине XIX в., когда законом 1850 г. были отменены остатки корпоративного устройства Университета и монополия его членов на преподавание. Поэтому в 1850-е гг. наряду с государственной системой образования возник обширный частный сектор, в основном занятый католическими школами. Государственная мо-нополия в высшем образовании, впрочем, продержалась до 1875 г. Только в это время было разрешено создавать независимые высшие учебные заведения и возникло несколько католических «факультетов», сыгравших заметную роль в развитии образования и научных исследований во Франции [7]. Деление на единообразную централизованную систему государственного образования и частную, преимущественно католическую, школу сохраняется до сих пор [5].

К концу существования Второй империи отставание Франции в научном плане стало очевидным. Французские ученые заговорили о недостатке финансирования, бедности учебных помещений и научных лабораторий. Назрела необходимость реформирования системы высшего образования. Государство осознает важность науки для процветания нации, приумножения ее богатства, развития промышленности. Модернизация выражалась в строительстве новых зданий с лекционными залами, учебными аудиториями, библиотеками и научно-исследовательскими лабораториями. Университеты получают право самостоятельно строить свои программы обучения. Происходит разделение направлений подготовки, увеличивается продолжительность обучения, студентам выдавались дипломы: лицензия, диплом о высшем образовании, диплом доктора [4].

Закон от 10 июля 1896 г. открыл новую страницу в истории университетского образования во Франции. Отдельные факультеты были объединены в университеты и суммы, полученные университетами, могли быть потрачены только на развитие материально-технической базы научно-исследовательских лабораторий, библиотек, создание и обеспечение новых научных учебных программ. Несмотря на то, что факультеты объединяются в университеты, они ведут только образовательную деятельность, им не удается стать настоящими научно-исследовательскими центрами.

Реформирование высшего образования этого периода явилось значительным этапом

в процессе модернизации высшей школы Франции, хотя они не решили многих проблем и получили свое продолжение в последующие десятилетия. В этот период закладываются важные принципы развития высшей школы Франции, хотя коренной перестройки системы высшего образования не произошло.

Пятый этап (XX–XXI вв.). Во второй половине 70-х – начале 80-х гг. произошли большие позитивные сдвиги в системе научного образования: структура высшей школы стала более упрощенной и гибкой, произошло определенное сближение учебного процесса с научно-исследовательской деятельностью, большими правами стали располагать университетские научные советы. Но, несмотря на структурные и количественные изменения в высшей школе, разрыв между развитием высшего образования и потребностями в научно-исследовательской сфере оставался довольно значительным.

В 1984 г. с принятием нового Закона происходит «научный взрыв» и резкий наплыв студентов в университеты. Правительством были поставлены следующие основные задачи развития научно-исследовательской деятельности студентов системы высшего образования Франции: повышение научно-профессионального уровня преподавателя; связь преподавания с научно-исследовательской деятельностью.

Конец 90-х гг. явился новым этапом в развитии университетского образования Франции. В это время основными документами следует считать план «Университет – 2000» (1990 г.) и план «Университет 3-го тысячелетия» (1997 г.). В ходе выполнения основных положений плана стало ясно, что проблема развития научно-исследовательской деятельности во Франции является достаточно острой. Для ее решения были расширены различные научно-исследовательские направления в университетах и институтах, созданы новые учебные заведения, разработаны научно-исследовательские программы, позволяющие сочетать обучение и научно-исследовательскую деятельность. В этот период в структуре французских университетов, а также в содержании и формах организации научно-исследовательской деятельности произошли серьезные изменения, что позволяет говорить о значительной модернизации высшей школы страны.

На сегодняшний день во Франции насчитывается 83 университета. В их состав входят такие учреждения, как Технологические институты (Instituts universitaires de technologie (I.U.T.)), созданные в 1966 г. (декрет от 22.07.1966), Профессиональные институты (Instituts universitaires professionalisés (I.U.P.)), созданные в 1994 г. (декрет №94-1204 от 29.12.1994), Институты подготовки учителей (Instituts universitaires de formation des maîtres (I.U.F.M.)), созданные в 1989 г. (закон Жоспена), утратившие самостоятельность и ставшие частью университетов в 2007 г. В состав университетов также входят научно-исследовательские кафедры и центры, научные лаборатории, библиотеки [3].

Исходя из системно-исторического анализа основных этапов развития системы высшего образования Франции, имеем все основания утверждать, что процессы развития и становления высшего образования начались еще в период средневековья и продолжаются до настоящего времени.

Таким образом, система высшего педагогического образования Франции прошла несколько этапов своего развития: первый этап – начало формирования системы университетского педагогического образования; второй этап представлен средневековыми учебными заведениями, названными «большими школами» (Grandes 'Ecoles); третий этап – образование стало массовым, сама система образования постоянно реформировалась, продолжена структурная, научная и административная реорганизация высшей школы; четвертый этап – создана централизованная, всеобъемлющая и единообразная система образования, сближение учебного процесса с научно-исследовательской деятельностью; пятый этап – созданы новые учебные заведения, разработаны научно-исследовательские программы, позволяющие сочетать обучение и научно-исследовательскую деятельность студентов в вузе.

Следовательно, структурная, научная и административная реорганизация высшей школы во Франции подразумевала дальнейшую децентрализацию вузов, рост автономии университетов и их подразделений, дальнейшее развитие научно-исследовательской деятельности.

АННОТАЦИЯ

В статье рассмотрены основные этапы развития высшего педагогического образования Франции: появление первых университетов, становление многоуровневой системы университетского образования. На всем протяжении своей истории университеты Франции выполняли свою основную миссию: быть интеллектуальным центром, производить и передавать фундаментальные научные знания, давать образование на уровне достижений науки своего времени, активизировать интерес и формировать потребность в научном знании, порождать вокруг себя культ знания, идеалы и ценности образованности.

Ключевые слова: высшее педагогическое образование, колледж, университет, многоуровневая система, научно-исследовательская деятельность студентов.

SUMMARY

The article reveals the main stages of the development of higher pedagogical education in France: the emergence of the first Universities, the formation of a multi-level system of University education. Throughout its history, French universities fulfilled their main mission: to be an intellectual center, to produce and impart fundamental scientific knowledge, to give education at the level of the achievements of science of their time, to intensify interest and shape the need for scientific knowledge, to generate around themselves a cult of knowledge, ideals and values of education.

Key words: higher pedagogical education, college, university, scientific activity, student's scientific-research activity.

ЛИТЕРАТУРА

1. Грудзинский А. О. Проектно-ориентированный университет. Профессиональная предпринимательская организация вуза. – Ниж-ний Новгород: Изд-во ННГУ, 2004. – 370 с.

2. Заблоцкая Оксана Александровна Организационно-педагогические особенности образовательного процесса в университетах Франции: дис. …д-ра пед. наук. – Таганрог, 2012. – 215 с.

3. Лабазина Л. Н. Современная система профессиональной подготовки учителей во Франции: дис. … канд. пед. наук. – Ярославль, 1999. – 166 с.

4. Лависс Э., А. Рамбо. История XIX века [Электронный ресурс] // Библиотека Якова Кротова. – URL: http://laotov.info/history/19/55/laviss 04.htm. - 01.10.2011.

5. Сапрыкин Д. Л. Государство, общество и фундаментальное образование: континентальная, британская и американская модели // История науки в философском контексте; под ред. А. А. Печенкина. – СПб.: Изд-во Русской Христианской гуманитарной академии, 2007. – С. 197–235.

6. Arnold M. Schools and Universities on the Continent. – The University of Michigan Press, 1964. – 437 p.

7. Paul H. W. From Knowledge to Power: The Rise of the Science Empire in France 1860–1939. – Cambridge, 1985. – P. 221–250.

О. В. Фролов, С. В. Зайцева

УДК 37.032:37.013.73

ФОРМИРОВАНИЕ ФИЛОСОФСКО-КУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКОГО МИРОВОЗЗРЕНИЯ ШКОЛЬНИКА КАК ПРОБЛЕМА СОВРЕМЕННОЙ ПЕДАГОГИКИ

В процессе воспитания и обучения человека целенаправленно формируется его мировоззрение как система идей, взглядов на мир, являющихся источниками человеческого развития; как капитал культурных ценностей и оснований, способных придать жизни осмысленность и онтологическую уверенность.

Ведущие российские философы, культурологи, педагоги вступают в дискуссию о мировоззрении, роли философии в процессе образования личности, задачах педагогики в связи с этим, полемизируя, и в то же время единодушно признавая, что важнейшим этапом формирования мировоззрения личности является этап школьного образования, на котором происходит не только освоение гуманитарных и естественнонаучных знаний, но и присвоение духовно-нравственных ценностей человеческой цивилизации, включающих культурное, духовное и социальное многообразие современного мира.

Сегодня в век противоречивой этической практики, когда нарушение моральных законов становится нормой, а совесть «успокаивается и смиряется с моральным злом» (Д. Гудинг, Дж. Леннокс), когда ложь паразитирует на правде и подрывает социальную безопасность, когда утрачивается восприимчивость ко злу, и человек превращается в циника, все более значимой становится деятельность различных школ, педагогических систем, ориентированных на воспитание души человека, формирование у него способности переживать и сопереживать.

В педагогической теории и практике содержательное противоречие между необходимостью формирования чувств человека, традиционными основаниями нравственности и духовно атрофичными компетенциями, сводимыми к тому, что «каждый на своем месте должен делать дело для удовлетворения практических потребностей», обернулось сужением анализа его смысловой многомерности. Педагоги «утрачивают» личность в образовательном процессе, акцентируя внимание на показателях его эффективности. В центре внимания оказывается содержание образования, которое «заслоняет» человека, происходящие в нем процессы, механизмы овладения человеком социального опыта уводят эти вопросы на второй план – план подразумевания, превращая образовательный процесс, выстраиваемый ради человека, в академизм и абсолютную ценность.

Тезис о том, что образование должно стремиться формировать в человеке способность воспринимать многообразие органического и неорганического мира, имеет для педагогики исключительное значение, поскольку ориентирует педагогов на поиск внутреннего потенциала «ученика – персонажа культуры», субъективное переживание которым бытия является важным компонентом, способным оказывать влияние на его реальные индивидуальные действия.

Цель настоящей работы заключается в анализе педагогической ситуации, сложившейся в российском образовании, и выявлении возможностей философии как учебной дисциплины в формировании философско-культурологического мировоззрения учащихся.

Формирование системы осознанных и неосознанных представлений о мире, нас самих и обществе – это одна из проблем российской педагогики и задач системы образования, которое сегодня, по мнению Н. К. Чапаева, утратило гедонистическое значение: «строящееся, с одной стороны, на идеологии удовлетворения субъективных желаний и потребностей (крайнего индивидуализма), с

другой – на идеологии тестового технократизма (крайнего функционализма), инициируя дезинтеграционные процессы в развитии человека, перестало отвечать потребностям развития как самого человека, так и общества в целом» [15].

П. Н. Васильев придерживается позиции, близкой к точке зрения Н. К. Чапаева на природу современного образования, не стимулирующего интерес к философскому мышлению, где концепция «острого ума» подменяется концепцией нового информационного сознания, лишенного чувственного контакта с реальностью, а способ передачи знания как мудрости утратил актуальность в пользу технологии передачи знания как суммарного опыта интеллектуальных открытий разума: «современный человек, со школы усвоивший элементы рационалистически-механистического мировоззрения, с большим трудом может представить реальность как упорядоченный, живой и гармоничный Космос… Нам чуждо представление о внечеловеческой природе, насквозь пронизанной жизненными началами, целями и ценностями… Современная картина мира складывается из разрозненных и плохо подогнанных друг к другу знаний и мнений, идущих из отдельных научных дисциплин и областей культуры» [4].

Культурологический анализ гуманитарной стратегии развития российской системы образования, проведенный О. А. Жуковой, привел исследователя к выводу о невозможности духовно-опытной формы получения знания в условиях современной цивилизации с ее плюралистичностью культур, глобальной экономикой и информационным развитием общества, когда «знание превращается в продаваемую информацию, а процесс общения учителя и ученика в различные педагогические технологии» [7].

В ракурсе проблемного поля педагогической культурологии В. Л. Бенин констатирует: «В наше время разошлись ранее параллельные линии взросления и культурного развития человека. Обучение в его нынешних формах вовсе не влечет за собой развитие. Оно предельно рационализировано и вербализовано, из него выхолощен аффективно-эмоциональный «запал детства», что приводит к увеличению в обществе числа профессионально компетентных, но бездуховных индивидов [3].

С. С. Корнеенков, рассматривая техницизм как основу современного мировоззрения, утверждает, что он подрывает сциентистские установки общества: «Кризис сциентизма вкупе с широкомасштабной модернизацией образования и связанным с ней конфликтом поколений обнаружили в явлении нравственной деградации общества ограниченность прежних моделей деятельности, сформировавшихся в индустриальную эпоху» [9].

На основании такого типа утверждений мы видим, что современная школа «есть принципиально отличное от тела и мозга индивида социальное образование» (Э.В. Ильенков); она не дает почувствовать человеку значимый для него результат; личность не воспитывается ни обучением грамоте, ни естественнонаучными знаниями любого объема, являющимися лишь частью совокупности средств ее формирования.

На фоне приведенных размышлений убедительно выглядит философско-педагогическая сентенция М. С. Кагана о соотношении типа культуры, типа школы и формируемого школой типа личности. По мнению философа, школа выполняет функцию включения в культуру входящего в мир человека, формирования типа личности, соответствующей данному типу культуры. Исследователь с горечью констатирует, что в XX веке, «отвечая на запрос научно-технической цивилизации, школа сделала приоритетными естествознание и математические науки, оттеснив весь гуманитарный цикл на задний план» [8].

В таком философско-антропологическом контексте развития социокультурной ситуации ценность выпускника школы определяется его компетенциями, необходимыми для развития науки и техники, а не духовным преображением человека. Новые телеологии-

ческие установки культуры постиндустриального общества вызвали латентную экспансию компетенциализации образования, которая стала определяющей стратегией достижения успеха и социального признания, «отказа от постижения основ бытия в пользу отработки методов разрешения проблемных ситуаций, позволяющих наиболее эффективно адаптироваться к изменяющимся социальным условиям» (А. В. Костина), что неправомерно с морально-гуманитарной точки зрения.

В научных работах часто цитируется разделяемое нами мнение А. Г. Асмолова о том, что «компетентностное образование – результат обездуховления образования – в своих наиболее крайних проявлениях выражает собой тупиковую ветвь развития педагогики: «Практический интеллект, на который хотят нацелить под видом компетентностного подхода развитие образования в разных странах мира, опирается на очень хорошие зоопсихологические предпосылки. Для психологии животных это в высшей степени продвинутый подход, но хочется думать и опираться на психологию человека, которая тоже довольно интересна по своему феномену» [2].

Полагаем, что попытка перехода от знаниевой парадигмы образования к компетентностной не позволит решить рассматриваемую педагогическую проблему, поскольку парадигма компетентностного образования предполагает приобретение как можно больше информации, наиболее полезной для ориентации в рыночной ситуации: «не интерес к изучаемому предмету, не заинтересованность в познании как таковом, а повышение размера меновой стоимости, обеспеченное знанием, – главное побуждение к получению образования» (Э. Фромм). Но рыночный контент внутреннего человеческого потенциала, обеспеченного практическим знанием как нормативной ценностью, вряд ли является достаточным до тех пор, пока человеком не будет достигнута нравственная зрелость.

К сожалению, «новая грамотность» (финансовая, правовая, технологическая, медицинская, экологическая и др.), т. е. базовые умения действовать в типовых жизненных ситуациях в меняющихся социально-экономических условиях, заменяет духовную константу образования, аксиологическое пространство культуры которого пронизано идеологическим дискурсом нового, буржуазного культурного порядка, утверждающего «престижное потребление», когда «идеалы человека начинают концентрироваться вокруг сохранения молодости, здоровья, материального благосостояния, сексуальных потребностей и потребностей желудка» (Г. А. Аванесова), и отрицающего объективность нравственных ценностей.

В контексте констатируемого содержания аксиологического пространства особый смысл приобретает традиционное понимание Человека: «Человек – это и материя, и дух. И поскольку человек – дух, он осознает, что выше материи. Любой из нас обладает большей значимостью и ценностью, чем весь материальный мир Вселенной» [6].

Аксиологический анализ профессионального контекста современной педагогической культуры позволил нам сделать вывод о том, что в компетентностной «сетке» новых ценностных стандартов «выдавливается» на периферию культуры учитель, уже не обеспечивающий систематизацию человеческого опыта, без чего невозможно онтологическое преображение человека, его духовная ориентация в мире человеческих ценностей в единстве поведенческой и смысложизненной сторон высшей нравственности. В информационном обществе учитель перестал занимать привилегированное положение и лишился права на интеллектуальную собственность, что, безусловно, сказалось на его ценности как транслятора смыслов и идеалов. Вместе с тем актуализируются функции «управляющего деятельностью», консультанта, исследователя, руководителя проектов, навигатора в образовательной среде.

Мы, разумеется, не можем быть абсолютно уверены в истинности высказанной нами научной позиции, тем более что многие педагоги и философы образования, подчеркивая роль личности учителя, продолжают

настаивать на том, что «без человека в образовании – главной цели всей воспитательно-педагогической деятельности по отношению к воспитуемым и обучающимся в данной сфере, без организующе-формирующей силы воздействия личности педагога образование как таковое теряет смысл» [10].

Раскрывая педагогическую деятельность как аксиологическую категорию, О. А. Жукова утверждает: «Какой бы технологической оснащенности она не достигла, на уровне смысложизненных установок личности, включающих, безусловно, получение профессиональных умений и на их основе профессионально-творческих достижений, образование будет нуждаться в мудром учителе, обладающем духовным опытом и культурой разума, и, конечно, в вопрошающем, внимающем ученике, который вступает в диалог с ним. Другого авторитета, кроме как личности учителя, процесс учения, в который вложен смысл становления образа человека, система образования не знает» [7]. В форме уникальной субкультуры личности учителя духовно-интеллектуальное ядро российской педагогической традиции передается через его духовный опыт и через культуру разума, которая заключается в самом способе философской рефлексии.

Отметим, что вне философско-мировоззренческого контекста образование лишается проблематики, связанной с осмыслением экзистенциальных вопросов человеческого существования, поскольку идеалы, которые образуют человека, – это и есть его смысл.

В отрыве от мировоззренческих ориентаций невозможно и полноценное, отвечающее социальным экспектациям, воспитание как императивное составляющее культуры, указывающее на востребованность моделей культурного поведения, обуславливающего качество социальных контактов в соответствующую историческую эпоху.

М. П. Арутюнян высказывает мысль о том, что «мировоззренческая парадигма образования аутентична онтологии человека» [1]. Это утверждение означает, что в ней снимаются ключевые точки напряжения современного образования: доминанта «знаниевой» парадигмы, утвердившаяся в праксеосфере образования «логика абстрактного гуманизма» и «методология механицизма». Мы также придерживаемся этой точки зрения, будучи убежденными в том, что прежде всего школа принимает на себя вызовы современного глобального, кибернетического, полицентричного и поликультурного мира. От того, насколько школа, обучение в которой все больше приобретает формальный, абстрактный характер, успешно справляется с социально заданными задачами, зависит, сумеет ли ребенок, находящийся в каскаде виртуальных реальностей, впервые заняться созиданием своего мира, в котором получает приоритет свобода культурного и социально безопасного самовыражения человека.

Антропологический потенциал мировоззренческой парадигмы позволяет активизировать воспитательную функцию образования в контекстах самореализации личности и подключения мировоззренческих составляющих сознания: знания, рассудка, разума, воли, убеждения, веры.

Обсуждение педагогической проблемы формирования философско-культурологического мировоззрения школьников в сложившейся цивилизационной парадигме, характеризующейся рыночными смыслами-истинами о цели человеческого существования, требует уточнения понятия «философско-культурологическое мировоззрение», которое сегодня становится чрезвычайно актуальным, поскольку напрямую связывается со смысложизненным отношением человека к себе и к Миру.

В процессе подготовки статьи мы столкнулись с тем, что не обнаружили в энциклопедических изданиях определение понятия «философско-культурологическое мировоззре-ние».

Частное определение понятия «философско-культурологическое мировоззрение» сформулировано Р. М. Ганиевым: «Философско-культурологическое мировоззрение… представляет собой продукт рефлексии над теми фрактальными объектами структуры – «инва-

риантами», которые извлекаются из всего пространства мировоззренческих «событий» [5]. Полагаем, что выраженное в проблемном поле теории познания, это специальное определение вряд ли может быть использовано на уровне педагогического исследования, предполагающего рассмотрение мировоззренческого контекста формирования когнитивных и этико-социальных навыков, выработанных на основе антропоцентрической идеологии.

Анализ описанных в научной литературе феноменов «мировоззрение», «культура», «философская идея», «философская мысль», «культурная среда образования», «философско-культурологический дискурс» и разных методологических подходов к ним позволил нам дать рабочее определение философско-культурологического мировоззрения.

Философско-культурологическое мировоззрение – совокупность принципов, взглядов и убеждений, формируемых в процессе усвоения растущим человеком философского и культурологического знания, в содержании которых «сплавлены общечеловеческие и исторически особенные интерпретации жизненных смыслов, определяющих национально-этнические особенности каждой культуры и принятую в них шкалу ценностей, конкретизируемых в многообразии групповых и индивидуальных мировосприятий и мироперeживаний» [13].

Философское знание – совокупность философских текстов «указывающих человеку на такое начало в нем самом, которое позволит ему встать на путь духовно-нравственного преображения» (А. Х. Бижанов, А. Н. Нысанбаев). Философская рефлексия всегда была высшим, интегративным ярусом культурологической рефлексии. Философские, мировоззренческие категории – это особый разряд культурологических категорий.

Культурологическое знание – собрание текстов о сущности культуры, обусловленных мировоззренческой и смысловой позицией авторов, изложенных культурным языком эпохи и детерминированных национальной спецификой, передаваемых в порядке культурного наследования от поколения к поколению и от поколения к конкретной личности культурфилософскими, научно-аналитическими, религиозно-богословскими, политико-идеологическими, обыденно-профанными и пр. текстами культурологического содержания. Рассматривая историю культурологического знания от его зарождения до современности, Е. Я. Режабек приходит к выводу о том, что оно начиналось с задач транслирования и распространения культурных навыков и образцов поведения: «обучение на образцах (регулятивная подсистема культуры) составляло предназначение культурологического знания. Это была система индивидуального вочеловечевания культурных предписаний» [11].

Процесс формирования философско-культурологического мировоззрения как усвоение человеком культурных ценностей в виде знаний и в рамках духовно-нравственного преображения отражает практику его социализации, обусловленной требованиями цифровой цивилизации, лидирующей фомой культуры, которой стала электронная культура. Очевидно, что объективация новых ценностных установок, порождаемых нормами электронной культуры, изменяя смыслы и значения традиционных представлений о добре и зле, изменяет и образовательное пространство. В результате происходит конструирование новой, виртуальной реальности, постепенно вытесняющей прежде сложившиеся и ставшие в значительной степени стереотипными, традиционные эталоны повседневности.

В культурном пространстве новых антропологических реалий решению педагогической проблемы формирования философско-культурологического мировоззрения школьников может способствовать изучение философии как предмета, объединяющего получаемые знания в единое целое, способного оказать кардинальное влияние на развитие у человека целостного взгляда на мир и концептуальную систему понимания истинного положения вещей. Утверждая этот тезис, мы исходим из понимания философии как связующего звена культуры, ее ценностно-

нормативной системы, в которой вырабатываемые теоретические принципы реализуются в активной жизненной позиции провозглашающего их человека. Как отметил Г. Л. Тульчинский, «философия оказывается индивидуальным выходом человека к свободе, его самоопределением. Будучи предельным осмыслением, она есть свобода выбора своего идеала, реализующаяся как поиск, нахождение и утверждение человеком самого себя, конечного существа, в бесконечном мире. Философствование дает человеку смысложизненное оправдание – таков «социальный заказ» [14].

Способно ли изучение философии, постижение обучающимися сущности философско-культурологического мышления стать формой духовно-нравственного образования человека? Полагаем, что ответ должен быть положительным. Этому может способствовать реализация в школах программы «Философия для детей» (подготовлена в Институте по развитию философии для детей (Монтклер, США под руководством М. Липмана). Отметим, что с 80-х годов XX века во многих странах мира, в том числе в Республике Казахстан (Частная общеобразовательная школа с философским уклоном г. Уральск РК) такая программа уже реализуется.

Сформулированная в контексте идей М. Липмана основная цель частной школы состоит в развитии у детей природой заложенных способностей, воспитании глубоко нравственной, эстетически образованной личности, свободно мыслящей, хорошо ориентирующейся в современных научных и нравственных проблемах.

Программа по философии «пронизывает» комплекс учебных дисциплин и направлена на систематическое обучение школьников навыкам разумного рассуждения – самостоятельного, доказательного, контекстуального, критического. Педагоги школы исходят из того, что вопрошающий характер философии, допущение в ней поливариантных ответов, наличие когнитивных, этических и эстетических инструментов, позволяющих в ее рамках обсуждать широкий спектр волнующих детей вопросов, делают философию уникальной дисциплиной для развития рассуждающей способности и рефлексивно-критического выбора мировоззренческой позиции.

Образовательный процесс основан на принципах: ценности личности и ее уникальности (заключается в признании самоценности личности каждого ребенка, неповторимости индивидуальности, способности детей); приоритета личностного развития (предполагает ориентацию на внутреннюю мотивацию обучения, свободу выбора ребенком сфер приложения сил в процессе жизнедеятельности); ориентации на зону ближайшего развития (включает дифференциацию обучения в соответствии с индивидуальным темпом усвоения и способностями ребенка, построение совместно с ребенком индивидуальных зон личностного развития).

Вместо традиционной информационной модели обучения используется обучение философствованию в процессе обсуждения философских проблем, сформулированных в истории философской мысли. При этом «высокое» содержание философии адаптировано к возрастным возможностям детей. Главная педагогическая новация заключается в формировании «сообщества исследователей», в качестве которого выступает школьный класс, коллективно ищущий истину методом «сократического диалога» и дискуссий. Цель исследовательского поиска, этапами которого являются анализ контекста ситуации, формулировка относящихся к нему философских проблем, конструирование гипотез, обсуждение критериев доказательности выдвигаемых суждений, выработка «позитивного суждения» – превратить неопределенную ситуацию в определенную.

Практика реализации программы «Философия для детей», считают педагоги, свидетельствует о том, что философия должна стать парадигмой школьного обучения. Философия как предмет, не имеющий тематических границ, способна «связать» все предметы. Результатом изучения философии может стать экзистенциальное мышление, отка-

зывающееся от различения субъекта и объекта, мышления, в котором человек выступает как экзистенция, как телесно-эмоционально-духовная цельность.

Таким образом, предполагаемый подход к формированию философско-культурологического мировоззрения школьников в условиях ухода человека из «старинных экзистенциальных территориальностей» (Ж. Делез, Ф. Гваттари), позволит вернуть в содержание образования личностные смыслы человека.

АННОТАЦИЯ

В статье обсуждается проблема формирования философско-культурологического мировоззрения школьника. Утверждается, что современная педагогика как «наука и искусство совершенствования человека с помощью образования» утрачивает свое истинное общественное предназначение, переформатируя цели на формирование компетенций, игнорирующих развитие этико-духовного потенциала обучающихся. Подлинное же образование, по мнению авторов, должно быть подчинено достижению обучающимися понимания связей между разнообразными областями знания и культуры. Включение накопленного цивилизацией континуума философских знаний в школьную программу, «привязанность» высокого содержания философии к компетенциям, понимание компетентности как составляющей духовно-нравственной сущности личности, обуславливающей поведение человека, основанного на гуманизме, глубоком понимании происходящего и разуме, позволяет решить педагогических проблему формирования философско-культурологического мировоззрения школьника.

Ключевые слова: философия, философско-культурологическое знание, мировоззрение, философско-культурологическое мировоззрение, культурные ценности, компетентность.

SUMMARY

The article deals with the problem of formation of philosophical and culturological outlook of the school student. The modern pedagogics as “science and art of improvement of the person by means of education” (V. M. Bim-Bud) loses the real public destination, reformatting the purposes on formation of the competences ignoring development of ethic spiritual potential of students. Original education has to be subordinated to achievement by students of understanding of relations between various areas of knowledge and culture. Inclusion of the continuum of philosophical knowledge which is saved up by a civilization in the school program, “attachment” of high content of philosophy to competences, understanding of competence as the being spiritual and moral essence of the personality causing behavior of the person based on humanity, deep understanding of the events and reason allows to solve pedagogical a problem of formation of philosophical and culturological outlook of the school student.

Key words: philosophy, philosophical and cultural knowledge, worldview, philosophical and cultural outlook, cultural values, competence.

ЛИТЕРАТУРА

1. Арутюнян М. П. Понятие мировоззрения: феноменологический подход // Социальные и гуманитарные науки на Дальнем Востоке. – 2008. – № 3. – С. 5–17.

2. Асмолов А. Г. Методология управления изменениями в мире образования // Модульно-компетентностный подход как основа перехода обучения на профессиональные стандарты третьего поколения: материалы науч.-практ. конф. Самара, 19–20 мая 2011 г. – 143 с.

3. Бенин В. Л. Педагогическая культурология: этапы становления и развития // Педагогическая культурология: состояние, проблемы, перспективы: материалы Всероссийской научно-практической конференции, посвященной двадцатилетию кафедры культурологии и социально-экономических дисциплин БГПУ им. М. Акмуллы. – Уфа: Изд-во БГПУ, 2011. – 12 с.

4. Васильев П. Н. [и др.] Космическое начало индивидуального бытия человека // Бытие человека: феномены и смыслы: коллективная монография. – Оренбург: ОГУ, 2006. – С. 98.

5. Ганиев Р. М. Философско-культурологическое мировоззрение как «интеграл движения» исторического процесса. – Владикавказ: Цопанова А. Ю., 2012. – 431 с.

6. Гудинг Д., Леннокс Дж. Мировоззрение: Для чего мы живем и каково наше место в мире. – Ярославль: «ДИА-пресс», 2000. – 384 с.

7. Жукова О. А. Духовный опыт и культура разума: религиозно-философская традиция в университетском образовании // Культурологический журнал. – 2011. – № 1 (3). – С. 6.

8. Каган М. С. О месте искусства в жизни школы // Искусство в школе. – 1992. – № 1. – С. 11–18.

9. Корнеенков С. С. Влияние технократической парадигмы образования на формирование личности и мышления // Сибирский педагогический журнал. – 2011. – № 5. – С. 45–55.

10. Наливайко Н. В., Ушаков П. В., Ушакова Е. В. Антропологический поворот в социокультурном знании и философии образования // Философия образования. – 2017. – № 72. – С. 28–38.

11. Режабек Е. Я. Культурологическое знание – необходимый компонент культуры // Культурологический журнал. – 2011. – № 3 (5). – С. 51–53.

12. Розин В. М. Преодолевая бессмыслицу современных реформ и жизни // Культура культуры. – 2014. – № 2. – С. 10.

13. Степин В. С. Культурология как наука: за и против: выступление на круглом столе // Вопросы философии. – 2008. – № 11. – С. 30.

14. Тульчинский Г. Л. Философская культура России конца XX – начала XXI века // Международный журнал исследований культуры. – 2013. – № 4 (13). – С. 13–20.

15. Чапаев Н. К. Э. Фромм и компетентностный подход: в поисках философии образования целостного человека XXI века // Образование в регионах России: научные основы развития и инноваций: материалы V Всерос. науч.-практ. конф. – Екатеринбург: Изд-во РГППУ, 2009. – Ч. 1. – С. 12–14.

ИНКЛЮЗИВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ XXI ВЕКА: ТЕОРИЯ, ОПЫТ, ПЕРСПЕКТИВЫ



Ю. В. Глузман

УДК 316.64

СОДЕРЖАНИЕ МЕТОДИЧЕСКОЙ РАБОТЫ В ДОШКОЛЬНОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ УЧРЕЖДЕНИИ В КОНТЕКСТЕ РЕАЛИЗАЦИИ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Статья написана при финансовой поддержке РФФИ в рамках научного проекта №18-513-00019 «Подготовка будущих педагогов к проектированию коррекционно-развивающей среды инклюзивного образования»

Развитие современной системы образования строится с учетом реализации принципа доступности для всех категорий обучающихся, в том числе с инвалидностью и ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ). Важно отметить, что активная реализация Федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования обучающихся с ОВЗ с 2016 г. позволила увеличить количество обучающихся с ОВЗ в школах. Однако эти же дети до школы находились в дошкольных образовательных учреждениях (ДОУ) и не всегда в формате инклюзивной группы. Преемственность инклюзивного образования должна присутствовать на всех ступенях системы образования, что даст возможность обучающихся с различными нарушениями получить качественное образование.

Обязательным условием эффективности инклюзивного образования является организация системной методической подготовки специалистов образовательных учреждений: воспитателей, психологов, учителей-логопедов, учителей-дефектологов. Значение методической работы активно возрастает в связи с необходимостью рационально и оперативно совершенствовать качество содержания образования, посредством инноваций в программно-методическом обеспечении, в методиках воспитания и обучения детей дошкольного возраста, в том числе детей с инвалидностью и ОВЗ; совершенствовать качество организации педагогической деятельности, используя более эффективные методы, приемы и формы работы с детьми.

Цель статьи – раскрыть на основе анализа инклюзивных практик содержание методической работы в дошкольном образовательном учреждении в контексте реализации инклюзивного образования.

Внедрение инклюзивного образования в дошкольном учебном заведении происходит поэтапно и требует организации надлежащего методического сопровождения всех участников образовательного процесса: детей и взрослых, специалистов различных направлений, родителей.

В трудах отечественных ученых представлены различные аспекты методической работы в дошкольном учреждении: возможности методической работы как средства повышения квалификации педагогов (Н. В. Бабинова [1], О. В. Дыбина); управление методической работой (Н. А. Андреева, Н. А. Дильдина [3], Е. А. Сидякина, Т. Я. Рудая [6], Л. А. Шакирова [8]); формы и методы методической работы в дошкольном образовательном учреждении (Ю. В. Богинская [2], Р. А. Должикова, И. В. Зотова [4], Е. В. Логинова, М. Н. Сучкова [4], А. Р. Усманова [7]). Однако вопросы организации методической работы в условиях создания инклюзивной образовательной среды недостаточно изучены.

Работа педагогического коллектива дошкольного образовательного учреждения направлена на достижение главной цели – подготовку детей с инвалидностью и ОВЗ к самостоятельной жизни. Как показывает опыт, обучение детей с ОВЗ совместно с их здоровыми сверстниками способствует их социальной адаптации. Инклюзия предусматривает изменения. Это непрерывный процесс обучения и активного участия всех детей в жизни учреждения.

Дошкольное образовательное учреждение предоставляет ребенку с ОВЗ, во-первых, возможность получить образование в соответствии со своими индивидуальными способностями, во-вторых, общаться и заниматься совместными делами со своими сверстниками. Кроме того, обеспечивается реализация права детей с ОВЗ на равный доступ к качественному образованию.

Сегодня ДОУ – это учреждение, которое обеспечивает инклюзивное обучение как систему образовательных услуг, в частности:

– адаптирует учебные программы и планы, окружающую среду, методы и формы обучения для детей с ОВЗ;

– создает положительный микроклимат;

– сотрудничает со специалистами для предоставления специальных услуг в соответствии с различными образовательными потребностями детей.

Непосредственная цель методической работы – это создание оптимальных условий для непрерывного повышения уровня общей и педагогической культуры участников образовательного процесса.

Задачи методической работы в рамках реализации инклюзивного образования можно выделить следующие:

– обучение и развитие педагогических кадров, управление повышением их квалификации в соответствии с нормами доступности инклюзивной образовательной среды;

– выявление, изучение, обобщение и распространение передового педагогического опыта инклюзивных практик педагогов ДОУ;

– подготовка адаптированного методического обеспечения для осуществления инклюзивного образовательного процесса с учетом разных нозологических групп дошкольников;

– координация деятельности в дошкольном образовательном учреждении и семье в обеспечении всестороннего непрерывного развития воспитанников с инвалидностью и ОВЗ;

– координация деятельности ДОУ с учреждениями окружающего социума для реализации задач развития воспитанников и ДОО в целом;

– анализ качества работы с целью создания условий для обеспечения позитивных изменений в развитии личности воспитанников через повышение профессиональной компетентности педагогов инклюзивных групп.

Методическое сопровождение инклюзивного образования невозможно без внедрения инноваций. Инновационная методическая работа – ключ к успеху в образовательной реформе. Работа методической службы ДОУ базируется на трех составляющих: наука, инновации, педагогический опыт. Методисты используют профессиональные знания в процессе практической методической деятельности, возможности современных технических средств обучения, Интернет-ресурсов и обучают этому педагогических работников дошкольного образовательного учреждения.

Работники методического кабинета, учитывая различные образовательные педагогические потребности, целенаправленно работают над формированием личности педагога-исследователя, педагога-новатора в процессе проведения активных форм методической работы: круглых столов, мастер-классов, тренингов, дискуссий, защит творческих проектов, панорам педагогических идей и инноваций, конкурса педагогического мастерства, выставок материалов инновационных учебно-воспитательных технологий.

С целью обеспечения научно-методического сопровождения инклюзивного образования в ДОУ создается координационная группа педагогов, разрабатывающая план действий по научно-методическому и психолого-педагогическому сопровождению мероприятий для внедрения принципов инклюзивного образования, определению факторов и условий его реализации в детском саду, направлений развития инклюзивных подходов в учебно-воспитательном процессе, интеграции их в ежедневную практику работы.

Как показал анализ опыта работы ДОУ, в методическом кабинете на помощь воспитателям инклюзивных групп собраны материалы:

– нормативные документы;

– специальная литература;

– каталог статей периодической и профессиональной прессы;

– опыт работы отечественных и зарубежных педагогических коллективов по данному вопросу;

– методические рекомендации по различным вопросам инклюзивного образования;

– образцы планирования учебно-воспитательной и коррекционной работы с детьми;

– квалификационные характеристики педагогов, работающих в группах с инклюзивной формой обучения;

– расписание индивидуальных коррекционных занятий;

В целом деятельность ДОУ должна быть направлена на проведение определенных мероприятий и создание условий для овладения педагогами специальными знаниями, педагогическими технологиями, которые позволят обеспечить квалифицированное обучение детей с инвалидностью и ОВЗ [5].

Внедрению инклюзивного образования в дошкольном образовательном заведении предшествует изучение теоретической осведомленности педагогов с этой проблемой, проведение широкого спектра методических мероприятий, в частности: педагогические советы, теоретические, научно-практические семинары и конференции, консультации, тимбилдинг-дни, тренинги для педагогов и родителей.

Важно отметить, что анализ опыта инклюзивных практик показал, что педагогические советы проводятся по таким темам, как: «Концептуальные основы развития инклюзивного образования в дошкольном учебном заведении», «Работа специалистов с семьями детей с нарушениями психофизического развития», «Социально-психологическое сопровождение инклюзивного образования в дошкольном учебном заведении».

Кроме того, в процессе методической работы проводятся тематические консультации: «Групповая психолингвотерапия в формировании речевой деятельности», «Сказкотерапия как технология социально-эмоционального развития ребенка», «Использование игровой терапии в психокоррекционной работе с детьми с ОВЗ».

В содержание методической работы входит проведение мастер-классов, (например, «Образовательная технология «Sand play»: коррекция проблем у дошкольников с помощью рисования песком»); тренингов для педагогов и родителей («Дети с особыми потребностями в образовательном пространстве»); участие в научно-практических конференциях («Педагогические стратегии и подходы в работе с детьми с особыми образовательными потребностями») и городских семинарах («Инклюзивное образование как прогрессивная тенденция в развитии дошкольного образования») и др.

Особо значимым в методической деятельности специалиста дошкольного образовательного учреждения является организация и проведение «Недели инклюзии». Так, проведенная в Республике Крым в начале апреля неделя инклюзивного образования «Разные возможности – равные права» была направлена на формирование толерантного отношения к детям с инвалидностью и ОВЗ. Основными формами стали семинары, вебинары, консультации, выставки детских рисунков, флешмобы, квесты, игры, презентации, тренинги, просмотры тематических мультфильмов и видеофильмов, оформление родительских уголков, выставки научно-методической литературы, круглые столы и т.п.

Результаты изучения содержания методической работы ДОУ Республики Крым свидетельствуют о том, что педагогам не хватает стажировок, семинаров-практикумов и индивидуальных консультаций по работе с детьми с нарушениями слуха, зрения и опорно-двигательного аппарата.

Итак, как показал анализ опыта методической работы в дошкольных образовательных учреждениях, возможности инклюзивного образования используются специалистами фрагментарно и в не полной мере. Сложности вызывают участие в научно-методической работе, разработка адаптированного методического материала. В то же время важно отметить, что педагоги указывают на необходимость и важность дополнительной подготовки к работе с дошкольниками различных нозологических групп. Таким образом,

перспективным направлением подготовки педагогов ДОУ к методической работе является проведение стажировок в образовательных учреждениях с лучшими инклюзивными практиками.

АННОТАЦИЯ

Автором раскрыто содержание методической работы в дошкольном образовательном учреждении в контексте инклюзивного образования, представлен анализ инклюзивных практик и инновационных форм методической работы в Республике Крым.

Ключевые слова: методическая работа, дошкольное образовательное учреждение, воспитатели, инклюзивное образование, дети с инвалидностью, ограниченные возможности здоровья.

SUMMARY

The author presents the content of the methodological work in the preschool educational institution in the context of inclusive education as well as the analysis of inclusive practices and innovative forms of methodical work in the Republic of Crimea.

Key words: methodical work, pre-school educational institution, caregivers, inclusive education, children with disabilities, limited health opportunities.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бабинова Н. В. Методическая работа как средство повышения квалификации педагогов дошкольной образовательной организации // Дошкольное образование: опыт, проблемы, перспективы развития. – 2015. – № 2 (5). – С. 13–16.

2. Богинская Ю. В. Инклюзивная образовательная среда дошкольного образовательного учреждения и начальной школы: комплексный подход // Гуманитарные науки (г. Ялта). – 2015. – № 4 (32). – С. 47–53.

3. Дильдина Н. А. Методическая работа в дошкольной образовательной организации: учеб.-метод. пособие. – Челябинск: Изд-во ЗАО «Библиотека А. Миллера», 2018. – 102 с.

4. Зотова И. В., Сучкова М. Н. Формы, методы и средства методического руководства работой педагогов в дошкольном образовательном учреждении // European Science. – 2019. – № 1 (43). – С. 56–60.

5. Потапова О. Е. Инклюзивные практики в детском саду: метод. рекомендации. – М.: ТЦ Сфера, 2015. – 128 с.

6. Рудая Т. Я. Управление методической работой в дошкольном учебном учреждении на этапе внедрения федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования // Проблемы современного педагогического образования. – 2015. – № 46–1. – С. 329–336.

7. Усманова А. Р. Традиционные формы методической работы в дошкольном образовательном учреждении // Январские педагогические чтения. – 2018. – № 4 (16). – С. 132–137.

8. Шакирова Л. А. Управление методической работой в дошкольном образовательном учреждении // Современные тенденции развития дошкольного и начального образования в Дальневосточном регионе. – 2013. – № 1. – С. 277–284.

В. В. Скрипниченко

УДК 376

ПЕРСПЕКТИВЫ СЕТЕВОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ КАК УСЛОВИЯ СОЦИАЛЬНОЙ АДАПТАЦИИ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

Важнейшим ориентиром в подготовке ребенка с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) к жизни в социуме в соответствии с требованиями Федеральных госу-

дарственных стандартов выступает обеспечение его компетентности в жизненных ситуациях, готовности оперативно реагировать на изменения среды, способности жить и развиваться согласно своим возможностям, что в конечном итоге способствует формированию жизненных компетенций. Анализ научной и методической литературы подтверждает актуальность данной проблемы на современном этапе развития системы образования, несмотря на существование множества фундаментальных теоретических и прикладных исследований, затрагивающих те или иные аспекты воспитания и обучения детей с ОВЗ.

Каждое образовательное учреждение находится в поиске таких форм работы, которые бы были полезны, интересны и значимы для субъектов воспитательного процесса, включая все социальные институты воспитания. Согласно Федеральному закону «Об образовании в Российской Федерации» одним из инновационных направлений является сетевая форма взаимодействия, которая предполагает возможность освоения обучающимися образовательной программы с использованием нескольких организаций, осуществляющих образовательную деятельность [6].

В данной статье мы осветим отдельные направления работы учреждения, в частности, создание совместно с учреждениями дополнительного образования сетевого проекта, способствующего облегчению процесса социальной адаптации детей с ограниченными возможностями здоровья.

Дополнительное образование имеет существенные преимущества в современном мире – уникальную практику наращивания мотивационного потенциала личности, направленность на создание условий свободного выбора деятельности каждым ребенком для гармоничного развития его способностей и талантов.

Сетевое взаимодействие как способ совместной деятельности с различными организациями позволяет эффективно использовать эти преимущества, расширяя образовательное пространство и создавая новые возможности для самореализации и саморазвития всех участников образовательного процесса. Сетевое взаимодействие является ресурсом инновационного развития, как это отмечается в статьях других авторов [5].

Для учреждений, в которых обучаются и воспитываются дети с ОВЗ, осуществление сетевых проектов позволяет обеспечить открытый характер взаимодействия при помощи использования ресурсов широкой социальной среды, в которой ребенок может раскрыть свой потенциал в личностно значимых и интересных для него видах деятельности. Такие проекты, с одной стороны, позволяют решить проблему расширения социальных контактов для ребенка с ОВЗ, привлечь учреждения к социальному партнерству, а с другой – способствовать устранению имеющихся стереотипов и установок относительно неспособности детей с ОВЗ выполнять социально значимые и творческие виды деятельности аналогично выполняемым их нормативно развивающимися сверстникам [5].

Создание сетевого взаимодействия между образовательными учреждениями для обучающихся, воспитанников с ОВЗ и учреждениями дополнительного образования способствует воплощению идеи единого открытого образовательного пространства, доступного для детей с разными возможностями в совместной и разнообразной по форме, видам и направленности деятельности.

В настоящее время обсуждаются вопросы о качестве, доступности образования для ребенка с ОВЗ, необходимости подготовки среды и кадров для инклюзии. Сотрудничество с учреждениями дополнительного образования (УДО), на наш взгляд, в определенной степени приближает к решению и этой сложной социальной задачи. При организации реального взаимодействия осуществляется взаимный обмен опытом между специалистами, совместное участие в достижении целей социальных инициатив и проектов, расширение образовательной среды учреждения за счет привлечения материальных уже существующих материально-технических средств УДО, проектирования ситуаций общения, т.е. расширение круга общения обучающихся, педагогов через профессиональный диалог.

С 2013 года успешно реализуется совместный проект в рамках сетевого взаимодействия между государственным казенным общеобразовательным учреждением Астраханской области для обучающихся, воспитанников с ограниченными возможностями здоровья ГКОУ АО «ОШИ №5» и ГАУ АО ДО «Эколого-биологический центр», направленный на социализацию учеников с интеллектуальной недостаточностью. В данный проект включены не только дети с легкой степенью умственной отсталости, но и обучающиеся с ТМНР (тяжелые и (или) множественные нарушения физического и (или) психического развития) и расстройством аутистического спектра.

Всего участием в проекте охвачено 24 ребенка младшего школьного возраста с описанными выше нарушениями. Для выявления эффективности работы использовали стартовую диагностику эмоционального состояния учащихся. Исследование эмоциональных нарушений проводились по методикам, используемым для детей с нормой, но руководствуясь концепцией Л. С. Выготского о единстве закономерностей развития ребенка в норме и патологии, посчитали возможным их использование в нашей практике в адаптированном варианте.

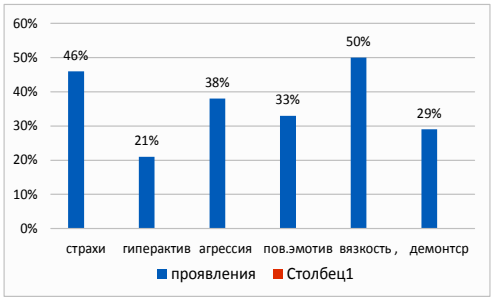
Эффективными для младших школьников с умственной отсталостью выступают проективные методики, так как многие имеют системные нарушения речи и вербальное исследование практически невозможно. В качестве основных методик исследования включали такие, как методику выявления тревожности Р. Тэммла, М. Дорки, В. Амена, методику «Кактус» М. А. Панфиловой, методику Ю. Я. Киселева [3], который предложил шкалу оценки внешних признаков эмоционального возбуждения. Шкала содержит признаки эмоционального состояния, сгруппированные по следующим разделам: поведение; мимика, пантомимика; движения; статические позы; речь; вегетативные сдвиги. В каждой группе признаков шкала оценок строится по принципу нарастания внешнего проявления эмоционального возбуждения.

Использовалась методика М. К. Бардышевской [1], предназначенная для оценки эмоциональных состояний и реакций детей, имеющих тяжелые расстройства эмоциональной сферы (дети с расстройствами аутистического спектра, синдромом депривации), которая основана на концепции об уровневой организации эмоциональной сферы и представляет собой отслеживание и оценку эмоциональных реакций ребенка на различные по интенсивности и качеству стимулы природной и социальной среды, а также методику О. А. Ореховой [4], позволившую исследовать эмоциональное состояние детей на основании цветового выбора.

По результатам исследования выявлено, у детей отмечались страхи и тревожность (11 детей, 46%), гиперактивность (5 детей, 21%), у 9 школьников (38%) констатирована агрессия (вербальная и невербальная), у 8 человек (33%) – высокая эмотивность (повышенная эмоциональная возбудимость, лабильность настроения, красочность и театральность внешних проявлений эмоций и др.), практически все дети проявили признаки эгоцентризма, у 12 воспитанников (50%) – вязкость и назойливость поведения, 7 детей (29%) имеют повышенную демонстративную двигательную возбудимость в периоды аффективных вспышек. Полученные данные представим в диаграмме.

Диаграмма 1.

Эмоциональные нарушения у детей при стартовой диагностике



Проявления эмоционально-волевых нарушений у школьников с интеллектуальной недостаточностью, безусловно, требовали коррекции, поэтому учащиеся были включены в

данный проект. Реализация проекта предполагала осуществление системы работы по таким направлениям деятельности, как иппотерапия («Поводья жизни»), канистерапия, традиционные виды ознакомления с природой, ресурсами Астраханского региона в рамках программ экологического воспитания, приобщение к простейшей природоохранной деятельности и обучение элементам «умных» технологий в сфере получения экологически чистых продуктов питания и опыта органического сельского хозяйства (проект «Сити фермер»).

Выбор названных направлений был обусловлен необходимостью формирования у учащихся бережного отношения к природе и природным объектам, стимулирования мотивации к деятельности, выработки уверенности в своих силах и повышения коммуникативной компетентности в расширенной социальной среде вне школы-интерната. Важно было также включить родителей в данный процесс на партнерской основе, но при своевременной помощи со стороны профессионалов.

Иппотерапия является уже достаточно изученным и положительно зарекомендовавшим себя методом реабилитации детей с различными формами ограничений жизнедеятельности. Благодаря комплексному воздействию на организм ребенка улучшается эмоциональное состояние, и через доверие к лошади происходит перенос положительного отношения на окружающих людей. Ребенок, видя интерес и уверенность взрослого, его готовность оказать своевременную и действенную помощь на всех этапах освоения езды на лошади, учится проявлять инициативу при установлении психологического контакта с животным – это является крайне значимым для детей с нарушением интеллекта [9]. Следовательно, иппотерапия открывает для детей с интеллектуальной недостаточностью разноплановые варианты общения через интерес к лошади и тем, кто за ней ухаживает, кто управляет таким большим животным. Работа проводится поэтапно: от простых прикосновений под руководством опытного взрослого инструктора, к элементарному взаимодействию (угостить, принять участие в уходе, т.п.), чтобы в дальнейшем перейти к достаточно сложному этапу – посадке на лошадь.

Дети с нарушениями интеллектуального развития не всегда готовы к данному этапу, поэтому первые действия пассивны и непродолжительны. Но нельзя его форсировать, чтобы ребенок не испугался и не отказался от последующих контактов с животным и попыток освоить новую деятельность. Если все получается, то специалисты приступают к следующим этапам, связанным с поездкой на лошади.

Можно отметить, что при условии верного подхода и оптимальной тактики, исходя из особенностей каждого ребенка, у учеников возникает интерес и стремление повторить свой положительный эмоциональный и двигательный опыт. Ведь ребенок, передвигаясь на большом животном, чувствует, что он может сам им управлять, и понимает, что лошадь его слушает. В это время благодаря тактильному контакту достигается единение человека и животного, где ребенок управляет чувствами и эмоциями (не причинить боль, быть осторожным, т.к. это живое существо, не издавать резких звуков, чтоб не испугать и т.п.).

Учеными доказано, что лечебная верховая езда кардинально повышает самооценку человека, уверенность в своих силах, способствует максимальной мобилизации волевой деятельности, социализации и формированию более гармоничных отношений человека с миром. Кроме того, иппотерапия способствует развитию таких психических функций, как память, внимание и мышление. Необходимость постоянной концентрации внимания при верховой езде, сосредоточенности, максимально возможной собранности и самоорганизации, потребность запоминать и планировать последовательность действий активизируют психические процессы [9].

Еще одна форма работы – канистерапия. Канистерапию наряду с иппотерапией относят к нетрадиционным методикам лечения, и результаты она приносит потрясающие. Следует констатировать, что многие дети с умственной отсталостью испытывают страх перед собаками. Тесное общение с этими животными в рамках канистерапии позволяет преодо-

леть страх, снять напряжение и учит правильно вести себя при контактах с собаками в реальных жизненных ситуациях.

Очень полезны упражнения с собаками под руководством канистерапевта при гиперактивности, сверхвозбудимости и агрессии. Совместное движение с собакой улучшает координацию движений. Результаты канистерапии для каждого ребенка свои: для кого-то это тесное общение, совместное движение, а для других – просто улыбка или контакт глаз, сосредоточенность на животном. Но в любом случае при общении с собакой задействованы все органы чувств, что само по себе полезно и эффект от занятий достигается всегда [8].

Наша задача состояла и в том, чтобы убедить родителей в целесообразности любых форм взаимодействия с животными для ребенка с ОВЗ. Если они не видят пользы, то и не становятся союзниками, а это серьезным образом отражается на результативности общей деятельности. Положительный настрой всех участников взаимодействия на контакты необходим, так как животные очень хорошо все чувствуют.

При канистерапии так же, как при иппотерапии, все начинается со знакомства. По нашим наблюдениям, детям требовалось много времени, чтобы привыкнуть или побороть страх перед собакой. Но специалист всегда помогал наладить контакт при тщательном наблюдении за реакцией ребенка. Если ребенок боялся, то собаку держали на расстоянии. Многим детям проще, когда животное сидит или лежит боком – тогда отсутствует контакт глаз.

Если этап прошел успешно, переходили к так называемым дистанционным упражнениям. Специалист идет рядом с ребенком, ведя с другой стороны животное на поводке и не приближая его. Когда ребенок привыкал, собака может делать остановки, повороты. Далее разрешали ребенку к ней прикасаться, гладить, расчесывать. И только тогда, когда этап привыкания завершен, ребенок мог давать самостоятельно команды собаке.

Мы отмечали, что некоторые дети не смогли преодолеть барьер и долгое время оставались на этапе первоначального знакомства, очень медленно переходя к следующим. Но если все проходило успешно, то такое включение ребенка в близкие контакты с собакой и попытки подчинения ее командам значительно способствовало повышению уверенности и самооценки детей. Отмечено также, что животные стимулируют двигательную активность у детей с отсутствием или сниженной к ней мотивацией [8].

Получив положительный опыт взаимодействия с таким учреждением, как эколого-биологический центр, сотрудники школы интерната приступили к апробации новых форм контактов и совместной деятельности с учреждениями дополнительного образования. Первые шаги делаются детьми в освоении искусства Тайцзи Цюань, целью которого является гармонизация взаимоотношений человека с природой и общее оздоровление организма, техник самозащиты и управления собой. Это древнее китайское учение о гармоничной жизни, в которое входят системы медитации, оздоровления, самообороны, улучшения умственных способностей, духовного развития.

Именно в силу своей многогранности, Тайцзи Цюань стал так популярен в наше время. Техника равно хороша для всех людей, независимо от их расовой, культурной и религиозной принадлежности. Совершенно справедливо Тайцзи Цюань называют «поэзией движения».

Положительным моментом данного вида искусства является построение тренировок на принципах благожелательности, «мягкости» и настроенности на обретение контроля над гармонизирующим энергетическим потоком, жизненно необходимым для светлого разума и единения с космосом [7]. При организации обучения детей и подростков с нарушением интеллекта таким искусствам, как Тайцзи Цюань и карате до, решается еще одна важная задача по выработке командного духа, повышения коммуникативной компетентности, принятия норм морали и этики социального поведения.

В коммуникативном плане спортивный коллектив принципиально отличается от школьного класса. В спортивной секции общение подростков объединено различными интересами, но доминирующим является интерес к спорту. В соответствии с этим в спортивной

команде формируются правила уважения в коллективе, предпочтения в межличностном взаимодействии, следование правилам спортивной этики [2].

Возможным вариантом при работе с детьми и подростками по приобщению их к боевому искусству карате является адаптивное каратэ. Каратэ – это один из самых интеллектуальных видов спорта. Важно было создать такие условия, чтобы особенные дети могли не только укреплять здоровье, но и участвовать в соревнованиях абсолютно разного уровня, вплоть до Олимпийских. В Олимпийской программе Токио 2020 утверждено и каратэ, и паракаратэ.

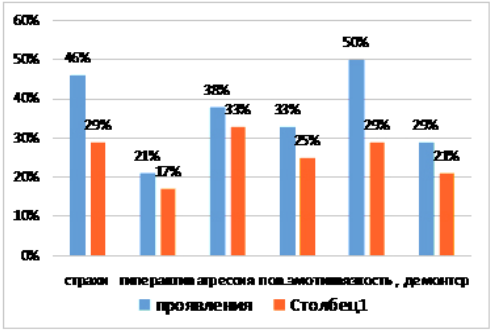
Больших успехов добились в ПараЧир спорте. Кроме того, что участникам этого спортивного направления необходимо воспитывать в себе волевые качества, грацию, женственность, показать умения в гимнастике, акробатике, спортивном танце, они должны были привыкнуть к частым поездкам на соревнования.

Работа с учреждениями дополнительного образования постоянно совершенствуется, одни варианты сотрудничества принимаются и развиваются, другие изменяются или отвергаются. Но главная задача по расширению образовательно-досугового пространства для школьников с ОВЗ решается.

По результатам проведенной диагностики мы отметили значительную стабилизацию эмоционального состояния детей. Данные представим в сравнительной диаграмме.

Диаграмма 2.

Сравнительные данные эмоциональных нарушений у детей по результатам проведенной работы



Мы видим снижение всех негативных проявлений по показателям эмоционального состояния учеников. Безусловно, невозможно представить, что какие-либо формы работы полностью решат проблему коррекции нарушений у данного контингента учащихся. Однако положительная динамика подтверждает эффективность включения сетевых проектов, расширения взаимодействия вне стен учреждения для эмоционально-личностного развития школьников с интеллектуальной недостаточностью.

Обобщая сказанное, можно выделить положительные моменты, способствующие решению целей и задач социализации учащихся с ОВЗ:

1. Благодаря взаимодействию оптимизируется и расширяется образовательное пространство за счет привлечения взаимных материально-технических ресурсов.

2. Используется кадровый потенциал специалистов, которые могут оказать профессиональную помощь.

3. Расширяется круг общения участников образовательного процесса как представителей различных социальных институтов и учреждений.

4. Результаты образовательной деятельности становятся более прозрачными и доступными для обсуждения и коррекции.

5. Изменяется отношение родителей больных и здоровых детей к оценке возможностей и перспектив совместной социальной деятельности. Таким образом, сетевое взаимодействие позволяет преодолеть закрытость учреждений, осуществлять сотрудничество на правах партнерства, выстраивать прочные и эффективные связи не только между учреждениями, но и между профессиональными командами и педагогами, работающими над общими проблемами.

Однако существуют и факторы, препятствующие эффективному взаимодействию учреждения и среды:

1. Недостаточная материальная база затрудняет расширение контактов между учреждениями.

2. Неразработанность механизмов взаимодействия нескольких учреждений как партне-

ров в решении задач социокультурной деятельности детей и подростков с ОВЗ.

3. Отсутствие нормативных документов, фиксирующих рамки социальной ответственности партнеров взаимодействия.

4. Недостаточность методического оснащения процесса совместной деятельности учреждения образования и УДО детей и подростков с ОВЗ.

Несмотря на недостатки и трудности, несомненна практичная значимость взаимодействия школы интерната для детей с ОВЗ с учреждениями дополнительного образования.

АННОТАЦИЯ

В статье рассматриваются проблемы организации сетевого взаимодействия образовательного учреждения с учреждениями дополнительного образования в рамках совместного проекта. Подчеркивается значимость осуществляемого проекта для социальной адаптации детей с интеллектуальной недостаточностью, стабилизации их эмоционального состояния и обогащения социального опыта. Представленные результаты кратковременного исследования позволяют сделать вывод о позитивном влиянии описываемых методов на эмоциональную сферу учеников. Намечены перспективы дальнейшей работы по расширению сфер применения проекта сетевого взаимодействия с учреждениями дополнительного образования за счет увеличения участников и организаций.

Ключевые слова: сетевое взаимодействие, канистерапия, иппотерапия, эмоционально-волевые нарушения, дети с ограниченными возможностями здоровья, дополнительное образование.

SUMMARY

The article deals with the problems of organization of network interaction of educational institutions with institutions of additional education in the framework of a joint project. The importance of the project for social adaptation of children with intellectual disabilities, stabilization of their emotional state and enrichment of social experience is emphasized. The results of a short-term study allow us to draw a conclusion about the positive impact of the described methods on the emotional sphere of pupils. The prospects of further work to expand the scope of the project network interaction with institutions of additional education by increasing the number of participants and organizations.

Key words: network interaction, canister therapy, hippotherapy, emotional and volitional disorders, children with disabilities, additional education.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бардышевская М. К., Лебединский В. В. Диагностика эмоциональных нарушений у детей: учебное пособие. – М.: УМК «Психология», 2003. – 320 с.

2. Дрожалкин В. А. Роль психолого-педагогического потенциала каратэ киокусинкай в формировании личности в подростковом возрасте [Электронный ресурс] // Молодой ученый. – 2016. – № 21. – С. 808–810. – URL: https://moluch.ru/archive/125/34701/.

3. Богданова Д. Я., Горбунов Г. Д., Киселев Ю. Я. и др. Практические занятия по психологии [Электронный ресурс]. – URL: https://nashol.com/2018032399617/prakticheskie-zanyatiya-po-psihologii-bogdanova-d-ya-gorbunov-g-d-kiselev-u-ya-radchenko-l-n-smirnov-b-n-1977.html.

4. Орехова О. А. Цветовая диагностика эмоций ребенка: практикум по психодиагностике. – СПб.: Речь, 2002. – 112 с.

5. Сетевое взаимодействие: ресурс инновационного развития. Сборник материалов участников открытого городского конкурса сетевых образовательных проектов в рамках реализации дополнительных общеразвивающих программ (2015–2016 гг.). – СПб.: Ассоциация ветеранов педагогического труда общего и дополнительного образования, 2016. – 178 с.

6. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 № 273-ФЗ [Электронный ресурс]. – URL: http://www.consultant.ru /document/ cons_doc_LAW_140174/.

7. Что такое Тайцзи Цюань? [Электронный ресурс]. – URL: https:// moniteur.ru/tajczicjuan/10535-taj-czi-cjuan-jeto-drevnee-kitajskoe-uchenie.html).

8. Что такое канистерапия и как она помогает лечить детей? [Электронный ресурс]. – URL: http:// www.o- krohe.ru/zdorove/kanisterapiya/.

9. Эскин В. Я., Левицкая Т. Е. Иппотерапия как комплексный метод реабилитации и восстановления [Электронный ресурс] // Сибирский медицинский журнал (Томск). – 2009. – № 2. – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/ippoterapiya-kak-kompleksnyy-metod-reabilitatsii-i-vosstanovleniya.

Л. О. Проботюк

УДК 159.9.072-056.26-057.87

РЕЗУЛЬТАТЫ МОНИТОРИНГА СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО БЛАГОПОЛУЧИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ С ИНВАЛИДНОСТЬЮ В ВОЛГОГРАДСКОЙ ОБЛАСТИ, РЕСПУБЛИКАХ АДЫГЕЯ И КРЫМ

Профессиональная подготовка в высшей школе дает обучающемуся с инвалидностью перспективный шанс получить не только образование и компетенции, но и реализовать свой интеллектуальный и нравственный потенциал. Учитывая многогранность проблем личностного и профессионального становления студенческой молодежи и ориентированность общества на личность будущих специалистов, важно отметить значимость обеспечения саморазвития личности, социального, психологического и эмоционального благополучия студентов с инвалидностью как одной из ключевых задач стоящих перед вузами. В связи с этим возникает потребность в проведении мониторинговых исследований в высших учебных заведениях с целью выявления социально-психологического благополучия студентов, что в последующем позволит выстроить эффективную систему инклюзивного образования.

Целью данной статьи является представление результатов мониторингового исследования на предмет выявления социально-психологического благополучия студентов с инвалидностью в Волгоградской области, республиках Адыгея и Крым.

Психологическое благополучие студентов высших учебных заведений и различные его аспекты стали объектом изучения современных ученых. Теоретическую базу для понимания феномена психологического благополучия заложили исследования Н. Брэдбурна [2]. Изучение феномена благополучия становится одним из существенных направлений исследований политологии, социологии, экономики, а также педагогики и психологии. Е. Б. Перелыгиной, О. Ю. Зотовой [4] рассмотрен вопрос образования как источника психологического благополучия личности. Факторы психологического благополучия студентов в пространстве вуза раскрываются в статье Л. Р. Толстых и Д. Р. Ишмаевой [5].

В части определения проблемы и перспективы исследования феномена благополучия в российской психологии представлены работы Ю. Г. Панюковой, Е. Н. Паниной, Г. Б. Болаевой [3]. Социально-педагогическое сопровождение студентов с инвалидностью и ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) как фактор, влияющий на социально-психологическое благополучие обучающихся, освещено в трудах Ю. В. Богинской [1]. Анализ научных работ показал, что мониторинговые исследования социально-психоло-

гического благополучия на выбранной нами территории не были предметом изучения, что и обусловило выбор темы статьи.

В мониторинге приняли участие 9 вузов с обозначенной территории: Адыгейский государственный университет, Волгоградский институт бизнеса, Волгоградский государственный аграрный университет, Волгоградский государственный университет, Волгоградский государственный технический университет, Волгоградский государственный социально-педагогический университет, Керченский государственный морской технологический университет, Крымский инженерно-педагогический университет, Майкопский государственный технологический университет.

Результаты, полученные при проведении мониторинга социально-психологического благополучия, были проанализированы в соответствии со следующими показателями:

1. Наличие инвалидности у респондентов.
2. Место проживания студентов во время обучения.
3. Проблемы, с которыми сталкиваются респонденты во время обучения.
4. Обращение за помощью при необходимости.
5. Оценка психологического климата в учебных группах.
6. Удовлетворенность в целом студенческой жизнью.

Выборку мониторинга социально-психологического благополучия студентов с инвалидностью и ОВЗ составили 212 респондентов: 118 представителей женского пола и 94 представителя мужского пола.

В их числе 148 респондентов с инвалидностью с различными нозологиями: 15 респондентов с нарушением зрения, 9 респондентов с нарушениями слуха, 42 респондента с нарушениями опорно-двигательного аппарата, 15 респондентов ответили, что имеют инвалидность по иным нозологическим категориям, 62 респондента с общими заболеваниями, 5 респондентов не дали конкретизирующего ответа.

Данные в процентном соотношении представлены на рисунке 1.



Рис. 1. Данные о респондентах по нозологиям в процентном соотношении

На вопрос мониторингового исследования о месте проживания во время обучения, 51,89 % опрошенных ответили, что проживают с родителями, 21,7 % снимают жилье, 21,23 % проживают в общежитии, 3,3 % опрошенных выбрали ответ «другое», а 1,88 % не дали никакого ответа на данный вопрос. На рисунке 2 наглядно представлено процентное соотношение ответов респондентов на вопрос о месте проживания во время обучения в вузе.



Рис. 2. Данные о месте проживания студентов во время обучения в вузе.

Одним из важных блоков вопросов в данном мониторинговом исследовании является выявление проблем, с которыми сталкиваются студенты с инвалидностью в процессе обучения, так как выявление проблем – это уже первый шаг на пути решения данной проблемы. Далее представлены проблемы, с которыми чаще всего сталкиваются студенты высших учебных заведений в процессе обучения.

145 респондентов ответили на вопрос: «Обучаясь в вузе, сталкиваетесь ли вы с проблемами в отношениях с одногруппниками?», что не сталкиваются; 52 респондента написали, что данная категория проблем у них бывает редко; 9 человек ответили, что часто

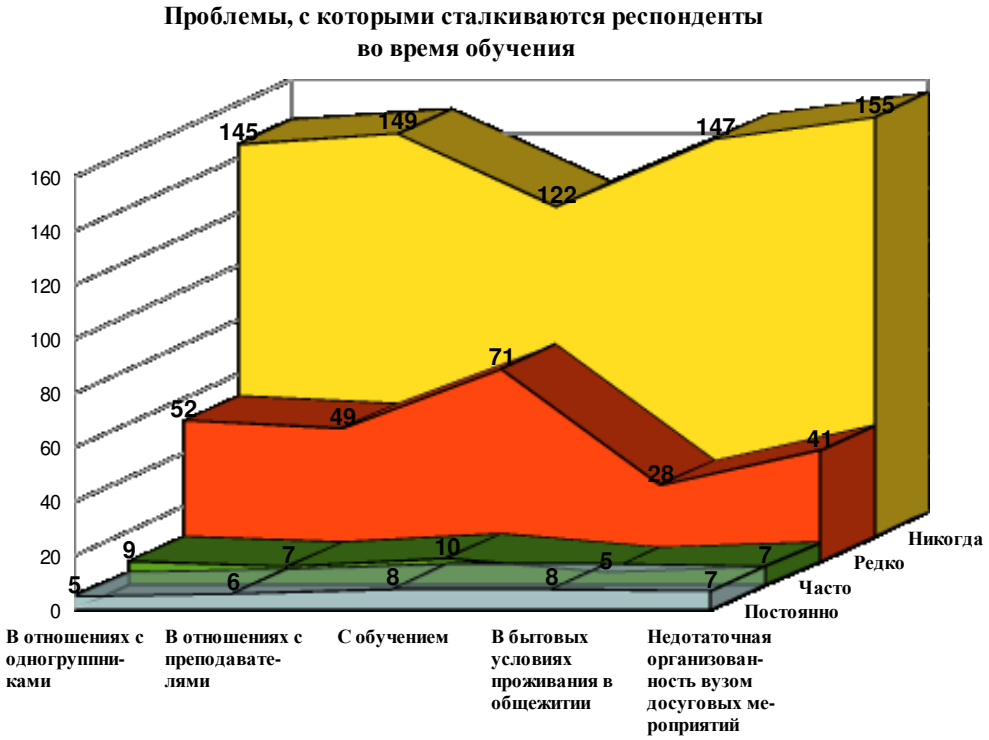


Рисунок 3. Проблемы, с которыми сталкиваются респонденты во время обучения.

сталкиваются, и 6 студентов с инвалидностью дали ответ, что постоянно сталкиваются с проблемами в отношениях с одногруппниками.

На вопрос: «Обучаясь в вузе, сталкиваетесь ли вы с проблемами в отношениях с преподавателями?» – 149 студентов ответили категорично, что не имеют проблем в отношениях с преподавателями; из 212 опрошенных 49 дали ответ: «редко», 7 ответили: «часто», а у 6 респондентов проблемы в отношениях с преподавателями постоянно.

На вопрос: «Обучаясь в вузе, сталкиваетесь ли вы с проблемами в обучении?» – 122 опрошенных дали категоричный ответ: «никогда не сталкивались с данной проблемой», 71 – «редко», 10 студентов часто сталкиваются с данной категорией проблем, 8 респондентов постоянно имеют проблемы с обучением.

Далее следовал вопрос: «Обучаясь в вузе, сталкиваетесь ли вы с проблемами в бытовых условиях проживания в общежитии?». Никогда не сталкивались с данной проблемой 147 опрошенных, 28 – редко, 5 – часто сталкиваются с данной категорией проблем, 8 респондентов постоянно имеют проблемы, относящиеся к категории бытовых условий проживания в общежитии.

На вопрос: «Обучаясь в вузе, сталкиваетесь ли вы с проблемой недостаточной организованности вузом досуговых мероприятий?» – 155 опрошенных ответили, что никогда не сталкивались с данной проблемой. Респонденты отметили недостаточную организованность вузом досуговых мероприятий как проблему, с которой 41 респондент сталкиваются нечасто, 7 – часто и 7 опрошенных написали, что постоянно имеют проблемы данной категории. Все ответы по данному блоку вопросов представлены на рисунке 3.

На вопрос о том, к кому первому при возникновении проблем вы обратитесь, 70,28 % респондентов ответили, что обращаются за помощью к родителям и родственникам; 52,83 % опрошенных выбрали ответ «к одногруппникам»; 29,24 % выбрали обращение к

Таблица 1.

Исследование микроклимата учебных групп

Утверждения использованные в ходе исследования:	Кол-во респондентов поставивших оценку:				
	«4»	«3»	«2»	«1»	Не дали ответ
«В вузе я не чувствую себя одиноким»	143	40	7	20	2
«Студентам из нашей группы нравится быть вместе»	133	56	17	6	0
«Конфликты в нашей группе – нечастое явление»	149	48	8	4	3
«В группе надо мной никогда не смеялись из-за того, как я выгляжу, говорю, моей национальности, моих религиозных убеждений и т. д.»	163	38	5	5	0
«В группе при выполнении каких-то поручений меня всегда включают в работу»	123	63	19	3	4
«Я чувствую себя защищенным в вузе»	158	37	10	4	3

преподавателям; 20,75 % обратятся к куратору/тьютору за помощью; 4,24 % выбрали ответ «другое» и только 3,3 % сказали, что обратятся к администрации вуза за помощью при возникновении у них проблем.

Анализ представленной ниже части мониторингового исследования дает нам ответы о микроклимате в студенческих коллективах высших учебных заведений, принимавших участие в анкетировании.

В ходе исследования перед респондентами стояла задача оценить различные утверждения о микроклимате в студенческих группах по четырехбалльной шкале, где 1 – не согласен, 4 – согласен.

Результаты исследования микроклимата в студенческих коллективах показали, что менее 10 % опрошенных чувствуют себя одинокими; менее 2 % ощущают себя в вузе незащищенными и участвуют в конфликтах; 1,48 % считают, что их не включают в групповую работу; ощущают насмешки со стороны одногруппников 2,18 % респондентов. Данные показатели говорят нам о наличии довольно благоприятной среды для социально-психологического благополучия личности.

Благополучие личности включает в себя ряд составляющих: социальное, духовное, физическое, материальное и психологическое благополучие личности. Здоровый образ жизни напрямую связан с физическим благополучием. Для выявления данных по физической составляющей в мониторинге присутствовал вопрос: «Как Вы считаете, способствуют ли условия, созданные в вашем вузе, здоровому образу жизни учащихся?». При анализе было выявлено, что преобладают ответы «полностью согласен» – так ответили 56,13 % (119 опрошенных); «скорее да, чем нет» выбрали 28,30 % (60 опрошенных); «скорее нет, чем да» – 7,54 % (16 опрошенных); «затрудняюсь ответить» – 6,6 % (14 опрошенных), и 3 человека (1,41 %) ответили категорично: «нет, условия для здорового образа жизни не созданы».

В следующем вопросе раскрывается культурная и духовная составляющая благосостояния личности студента. Ответы респондентов на вопрос: «Занимаетесь ли Вы внеучебной деятельностью в вашем вузе (занятия в культурных и творческих, спортивных, волонтерских коллективах, секциях, кружках и т. п.)?» представлены на рисунке 4.

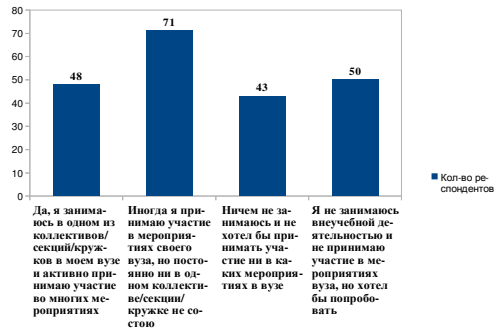


Рис. 4. Занятия внеучебной деятельностью студентами вузов-партнеров.

Среди опрошенных 141 респондент на вопрос: «Как Вы относитесь к созданию в вузе смешанных групп студентов с нормой здоровья и студентов с ОВЗ и инвалидностью?» ответили, что полностью поддерживают такую идею.

50 из 212 человек, сказали, что скорее поддерживают, чем нет. 18 – нашли для себя затруднительным ответить на данный вопрос. Трое написали, что считают, что студенты с ОВЗ должны обучаться в специализированных учебных заведениях.

Для поддержания психического здоровья важным фактором является переживание состояния благополучия. Если исчезает чувство удовлетворения, которое является его важной составляющей, то может возникнуть скованность, напряжение, появляется несогласованность в действиях, снижается уровень креативности, и тем самым понижается эффективность в учебной и повседневной жизни. Важной категорией в установлении социально-психологического благополучия студентов является выявление удовлетворенности студенческой жизнью. Данные ответов, предоставленных опрошенными студентами на вопрос: «Удовлетворены ли Вы в целом своей студенческой жизнью?», описаны ниже. Только 123 респондента дали положительный ответ, что составляет 58,01 % от общего числа студентов, принявших участие в данном мониторинговом исследовании.

36,79 % (78 человек) сказали, что скорее удовлетворены, чем нет, своей студенческой жизнью в целом; 2,8 % (6 человек) имели трудности с определением уровня удовлетворенности и выбрали ответ «затрудняюсь ответить»; 1,8 % (4 респондента) категорично ответили, что в их вузе нет условий для здорового образа жизни, и они не удовлетворены свой студенческой жизнью.

Анализ приведенной ниже части мониторингового исследования дает нам ответы о взаимодействии административного, педагогического персонала и представителей организаций самоуправления со студентами высших учебных заведений, принимавших участие в анкетировании. В ходе исследования перед респондентами стояла задача оценить различные утверждения по четырехбалльной шкале, где 1 – очень плохо, 4 – отлично.

Результаты социального опроса показывают, что более 55 % опрошенных оценивают свое взаимодействие с административным, педагогическим персоналом и представителями организаций самоуправления наивысшим баллом. Так, из опрошенных нами обучающихся на вопрос «Оцените готовность преподавателей и сотрудников вуза работать со студентами с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью» оценку «отлично» дали 75,9 % респондентов. Следовательно, в принимавших участие в мониторинговом исследовании вузах психологической и методической подготовке профессорско-преподавательского состава к работе со студентами с ОВЗ уделяется достаточно большое внимание. 58,49 % респондентов утвердительно высказались о наличии оборудования, специальной мебели, технических средств обучения в высших учебных заведениях, где они обучаются. Возможность получения в своем учебном заведении психологической помощи отметили оценкой «отлично» 56,13 % респондентов. Около 23 % опрошенных в целом довольны своим взаимодействием с административным, педагогическим персоналом и представителями организаций самоуправления.

При анализе оценки взаимодействия административного, педагогического персонала и представителей организаций самоуправления с обучающимися было выявлено, что менее

Таблица 2.

Оценка взаимодействия административного, педагогического персонала и представителей организаций самоуправления с обучающимися

Утверждения, использованные в ходе исследования	Кол-во респондентов поставивших оценку:				
	«4»	«3»	«2»	«1»	Не дали ответ
«Оцените работу куратора с группой по вопросам успеваемости, содействия в получении социальной помощи и пр.»	134	56	11	6	5
«Оцените работу деканата»	155	51	6	0	0
«Оцените работу студсовета и совета старост»	144	53	13	1	1
«Оцените возможность получить медицинскую помощь в вузе»	126	62	14	9	1
«Оцените организацию питания»	117	69	16	9	1
«Оцените возможность получить психологическую помощь»	119	65	14	10	4
«Оцените организацию досуговых мероприятий вузом»	146	46	15	2	3
«Оцените возможность и условия для занятий физической культурой и спортом»	150	49	9	4	0
«Оцените организацию учебного процесса»	154	52	3	1	2
«Оцените наличие оборудования, специальной мебели, технических средств обучения»	124	60	23	4	1
«Оцените условия проживания в общежитии»	48	36	17	13	98
«Оцените условия для проведения досуга и отдыха»	135	52	19	3	3
«Оцените условия для самостоятельной работы и творчества»	146	50	10	3	3
«Оцените готовность преподавателей и сотрудников вуза работать со студентами с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью»	161	45	4	0	2

5 % респондентов недовольны в той или иной мере работой деканата, студенческого самоуправления, условиями проживания и питания. А также 4,25 % опрошенных отмечают невозможность получения медицинской помощи в вузе, что негативно влияет на их социально-психологическое благополучие.

Таким образом, анализ ответов респондентов показал, что среди 212 опрошенных студентов вузов:

– наличие инвалидности у 69,81% респондентов;

– более 50 % опрошенных проживают с родителями или родственниками во время обу-

чения и всего 21,22 % респондентов проживают в общежитии;

– наиболее распространенными являются проблемы с обучением. На втором и третьем месте находятся проблемы, которые можно отнести к категории межличностных отношений: в отношениях с одногруппниками и преподавателями. Наименьшее количество проблем в бытовых условиях проживания в общежитии, что обусловлено показателями из предыдущего пункта, так как большинство из опрошенных проживает с родителями;

– после обработки результатов по вопросу «К кому первому вы обратитесь в случае возникновения у вас проблем» всего 29,24 % выбрали ответ к «преподавателям», 20,75 % обратятся за помощью к тьютору/куратору и только 3,3 % направятся за помощью к администрации вуза. Уровень доверия родителям выше и составляет более 70 %;

– оценка психологического климата в учебных группах показала, что около 5 % прошедших анкетирование чувствуют себя некомфортно в своих студенческих коллективах, говорят о насмешках со стороны одногруппников и испытывают чувство одиночества, находясь в стенах учебного заведения. Более 8 % студентов чувствуют себя не включенными в групповую деятельность, около 4 % в вузе чувствуют себя незащищенными;

– не удовлетворены студенческой жизнью в целом только 1,8 % респондентов, 2,8 % затруднились ответить на этот вопрос и более 58 % сказали, что удовлетворены своей студенческой жизнью.

Данные результаты свидетельствуют о наличии студентов не удовлетворенных и не переживающих социально-психологическое благополучие. В связи с этим есть необходимость предоставления помощи квалифицированными специалистами в области социального и психологического сопровождения данным студентам и выявлении причин негативных переживаний у них в процессе обучения во избежание появления возможных психосоматических заболеваний и снижения качества обучения.

АННОТАЦИЯ

В статье представлены результаты мониторинга социально-психологического благополучия студентов в Волгоградской области, Республиках Адыгея и Крым. Основным методом исследования являлось анкетирование обучающихся. Полученные результаты были проанализированы в соответствии с предложенными показателями.

Ключевые слова: обучающиеся, мониторинговое исследование, социально-психологическое благополучие, инвалидность.

SUMMARY

The article presents the results of monitoring the socio-psychological well-being of students in the Volgograd region, the Republic of Adygea and the Republic of Crimea. The main research method was the survey of students. The results were analyzed in accordance with the proposed indicators.

Key words: students, monitoring research, socio-psychological well-being, disability.

ЛИТЕРАТУРА

1. Богинская Ю. В. Социально-педагогическая поддержка студентов с ограниченными возможностями в высших учебных заведениях: теория и практика: монография. – Ялта: РИО РВУЗ «КГУ», 2012. – 384 с.

2. Брэндберн Н. Структура психологического благополучия. – Ярославль: Инфра, 2005. – 13 с.

3. Панюкова Ю. Г., Панина Е. Н., Болаева Г. Б. Проблемы и перспективы исследования феномена благополучия в российской психологии // Общество: социология, психология, педагогика. – 2017. – № 12. – С. 58–62.

4. Перелыгина Е. Б. Зотова О. Ю. Образование как источник психологического благополучия личности // Человеческий капитал. – 2017. – № 1 (97). – С. 3–5.

5. Толстых Л. Р., Ишмаева Д. Р. Факторы психологического благополучия студентов в образовательном пространстве вуза // Проблемы современного педагогического образования. – 2017. – № 55-5. – С. 354–361.

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ И СОВРЕМЕННЫЕ ПРАКТИКИ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ НАУКИ



М. Р. Арпентьева, П. В. Меньшиков, О. П. Степанова, Т. Л. Худякова, Н. В. Кузнецова

УДК 159.98

ПРОБЛЕМЫ ПРИМЕНЕНИЯ КОНСТРУКТИВИСТСКОГО ПОДХОДА В КОНТЕКСТЕ ИССЛЕДОВАНИЙ ДИДАКТИЧЕСКОЙ КОММУНИКАЦИИ

Среди наиболее влиятельных подходов, в рамках которых предложены объяснительные схемы для анализа реалий практики обучения, не последнее место занимает конструктивистский (constructivism) подход [1; 2]. Для человека, еще не знакомого с данным подходом, суть конструктивизма, в том числе в сфере обучения и педагогической действительности, исчерпывающе отражают основные постулаты, приведенные ниже.

1. Процесс обучения и воспитания основан на информации об окружающей учащихся и обучающихся действительности, получаемой не только от наставников, но и из собственного опыта обучаемого или обучающегося; если новая идея не укладывается в существующие у субъекта образования ценностные, смысловые, поведенческие и т. д. рамки, обучаемый/обучающийся при поддержке наставника и создаваемой им образовательной платформы как системы стратегий развития личности и ее понимания себя и мира должен ее постараться реконструировать.

2. В осмыслении явлений окружающей действительности следует различать личностный и социальный аспекты, смыслы и значения и т. д. Социальный аспект связан с обобщением опыта своего и чужого взаимодействия с миром физических предметов и общественными группами, личностный аспект охватывает опыт интеракций самого субъекта и его близких с другими личностями и группами.

3. Знание и умение, передаваемое обучаемому или обучающемуся, конструируется в процессе достижения консенсуса внутри группы обучающих (как гетерогенных акторов – участников деятельностной группы / ситуативной ассоциации / учебной коллаборации и т. п.) и соотносится с нормами и ценностями этой группы.

4. Вопрос об истинности сообщаемого обучаемому знания и успешности передаваемого умения не может быть решен однозначно, наставник может лишь говорить о различных пониманиях окружающей действительности, о границах, плюсах и минусах применения данных знаний и умений.

Традиционная модель дидактической коммуникации критикуется сторонниками конструктивистского подхода по двум основным пунктам:

– трансмиссионный характер активности обучающего (то есть главная направленность на процесс передачи учебного содержания, без вовлечения обучаемого в процесс со-творчества, со-авторства и конструирования представлений о социальной реальности);

– пассивная эпистемологическая установка обучаемого: обучаемый как реципиент знания, сконструированного сообществом обучающих и воспринятого на веру, без критической оценки и должного осмысления.

В вопросе о степени познавательной свободы обучаемого и границах воздейственности обучающего конструктивистский подход распадается на ряд направлений: от умеренного, «социального» конструктивизма до радикального конструктивизма. Если первый лишь усиливает момент релятивности в оценке педагогических явлений и настаивает на большем учете позиций обучаемого или обучающегося, отмечая социальный характер знаний и умений, влияние социума на процессы понимания человеком себя и мира, то второй размывает какие-либо субординационные отношения в системе обучающий-обучаемый, а также рамки «конструирования» и «существования» и отмечает важность выстраивания инновационной дидактической коммуникации, не привязанной к традиционным представлениям и нормам.

На практике обучающему рекомендуется (не предписывается), то есть отмечается желательность проявления активности в следующих направлениях (сознательно избегаем слова «требуется», поскольку данная лексика противоречила бы духу и букве самого конструктивистского подхода):

а) выстраивать коммуникацию с обучаемым на принципах соавторства и совместного конструирования знаний и умений (в перспективе – модели действительности);

б) рассматривать личность самого обучаемого и обучающегося так же, как и свою личность, – как определенную социальную конструкцию;

в) способствовать формированию и развитию коммуникативной сети в ученической группе, направленной на совместное исследование и построение модели окружающей действительности;

г) поощрять критические высказывания обучаемого, его оценки и взаимные оценки в процессе исследования окружающей действительности;

д) развивать способности к пониманию себя и мира, уверенность в собственной способности совершенствовать понимание себя и мира, в том числе умение учиться и умение учить.

Надо отдать должное разработчикам конструктивистского подхода, поскольку сама схема дидактической коммуникации, которую он декларирует в качестве оптимальной, в целом хорошо конкретизирована. Она может быть реализована на практике в конкретных типах дидактической коммуникации.

Целью нашего исследования выступает сравнительный анализ традиционных и конструктивистских моделей образования, а также теоретико-эмпирическое описание конструктивисткой модели в контексте проблем дидактической коммуникации.

Дидактическая коммуникация выступает не как сопутствующий феномен взаимодействия обучающего и обучаемого по поводу учебного содержания, а как определенная самоценная реальность, конструируемая самим обучаемым при активном участии обучающего. Усваиваемая информация рассма-

тривается как исходный материал для подобного конструирования, а посему не может приниматься в качестве вне-личностного и вне-временного эталона. Поэтому процесс работы по принятию обучаемым дидактического содержания следует выстраивать в логике поиска, открытого дискурса, поощрения критических суждений обучаемого и его оценивающей активности в отношении окружающей действительности. Насколько учебное содержание поддается именно такому стилю его подачи и интерпретации, вопрос остается спорным, открытым и до сего момента решаемым лишь отчасти на уровне отдельных программ и методических разработок. Общей убедительной теории сообщения учебного содержания сторонниками конструктивистского подхода, на наш взгляд, к настоящему времени еще не создано.

Системой образования Российской Федерации идеи конструктивистского подхода в такой мере, как в ряде зарубежных стран, не восприняты, несмотря на то обстоятельство, что в монографических научных работах, посвященных конструктивизму в обучении, культурно-историческая теория Л. С. Выготского, наряду с работами Дж. Дьюи, Ж. Пиаже, интерпретируется как образчик социального конструктивизма.

В. Ф. Петренко отмечает, что «согласно методологическому принципу конструктивизма в философии, психологии, социологии (Дж. Келли, Ж. Пиаже, А. Шюц, К. Герген, П. Бергер, Т. Лукман, В. С. Степин, У. Матурана, Ф. Варела, Р. Ватславик, И. Глазерфельд), знания не содержатся непосредственно в объекте (в «объективной действительности») и не извлекаются из нее в ходе «движения от относительной к абсолютной истине», а строятся (конструируются) познающим субъектом в виде различного рода моделей, которые могут быть как альтернатными, так и взаимно дополненными» [3, с. 129]. Множественность истины рождает ее плюрализацию и лоскутизацию, ее «корреспондентность».

Это отмечено во многих работах, в том числе релятивизме древности, Средневековья, Нового времени и т. д. (Гераклит, Ф. Аквинский, О. Шпенглер, М. Блок, Л. Февр, А. Я. Гуревич и др.), но особенно – в постмодернизме (М. П. Фуко, Ж. Деррида, Ж. Лакан, Ж. Бодрийяр, К. Дж. Герген, Р. Барт, Ж.-Ф. Лиотар, Ф. Гваттари, А. Вежбицкая, Ф. Капра, С. А. Цоколов, К. Кнорр-Цетина, П. Вацлавик, Э. фон Глазерсфельд, Х. фон Фёрстер, У. Матурана, Ф. Варела и Г. Рот, Е. Г. Виноградов, О. Е. Баксанский и Е. Н. Кучер), где развивается концепция деконструкции культуры, итогом которой выступает множественность, неопределенность, текучесть/эмерджентность реальности [4; 5; 6]. Много идей и теорий конструктивистского толка и в психологии, в том числе в педагогической психологии (Дж. Келли, Ж. Пиаже, Д. Гриндер, Р. Бэндлер, Н. Н. Плужникова, П. В. Меньшиков и др.).

П. Ватцлавик обосновал само понятие конструктивизма как «науки о действительности», признающей действительность конструкцией того, кто ее наблюдает, т. е. конструкцией самого наблюдателя [7, с. 7]. Под субъектом подразумевается любой участник дидактического взаимодействия: учитель, ученик, психолог, менеджер, родитель и т. д. Существует тесная связь педагогики конструктивизма с философскими конструктивистскими концепциями (П. Ватцлавик, У. Матураны, Ф. Варела). Конструктивизм в педагогике – важная часть исследований и прикладных разработок: «С точки зрения конструкциониста социально-психологическое исследование способно участвовать в сотворении новых форм культурной жизни. Разрабатывая новые теоретические языки, исследовательские практики, формы выражения и методы вмешательства, психология создает благоприятные условия для культурной трансформации» [8, с. 43].

Так, в исследованиях Ж. Пиаже проиллюстрировано то, что в понимании человеком себя и мира, его логике отражается специфика познавательной и иной деятельности субъекта, что разные культуры могут иметь специфические, отличные друг от друга логики и «психо-логики», что резко отлично от реалистического представления, данного, например, в работах П. Я. Гальперина, полагавшего, что логика скрыта в самих объектах познания и их отношениях. Предметность – важная часть диалога в познании и иных сферах

постольку, поскольку мир «диктует», как его можно и нужно понимать. Согласно Р. Тагору, истину нужно рассматривать как диалог, стремящийся не к независимой реальности, а к согласованности между человеческим пониманием в целом и «индивидуальным» пониманием, отражающим ту или иную конкретную точку зрения [9, с. 43–44].

Однако многие ученые и педагоги не разделяют оптимизма в отношении конструктивистских исследований в педагогике и психологии. Например, М. Мэтьюз, Т. Даффи, Д. Йохансен, Дж. Канселаар считают, что популярность конструктивистской педагогики связана с методологическим кризисом педагогики последних десятилетий, в том числе недостаточностью дискурсов, способных объяснить изменчивый, нестабильный характер образовательных феноменов [10, с. 303], а также с потребностями разработки новых образовательных техник, а не теорий [11, с. 2]. Иначе полагают К. Джержен, С. Роулендс, Р. Карсон. Для них конструктивизм – одна из ведущих моделей и теоретических концепций образования современности: конструктивизм меняет понимание целей и ценностей образования как активного взаимодействия учителя и ученика, понимание дидактического взаимодействия как интерсубъективного диалога ученика с учителем [12]. При этом «акцент на процессуальность обучения означает выделение важности способа, пути в поисках ответа, а не нахождение «объективно верного решения», поэтому «ошибки» школьников и студентов рассматриваются в контексте того, как они «позволяют заглянуть в организацию их эмпирического опыта» [13, с. 15]. Образование как социокультурный процесс позволяет проверить конструкции действительности каждого ученика и педагога на «жизнеспособность», откорректировать их при необходимости: образование есть интерсубъективное пространство и время конструирования смысла, в том числе смысла самих по себе обучения и воспитания, в образовании возникают и развиваются межиндивидуальные конструкции действительности и коллективные «образцы истолкования»: человек понимает, что его реальность всегда «социально сконструирована» [14, с. 5]. Педагог помогает ученикам понять себя и мир, но не настаивает, чтобы ученик непременно принимал чужие понимания или строил собственный мир. В работах Д. Дьюи, например, существует термин «активное обучение», подразумевающий понимание мира как активное сотворчество [15, с. 84].

В. М. Петровичев и В. И. Иванова отмечают, что культура педагогического исследования, а также культура образования в целом предполагают методологическую грамотность педагогов, в том числе понимание конструктивистских аспектов знаний и умений, подлежащих усвоению [16].

Н. Бабич полагает, что конструктивизм помогает понять «социальное взаимодействие как отправную точку на пути к пониманию связи между обучением и преподаванием в различных школьно-институциональных контекстах развития детей, учащихся, студентов, учителей с точки зрения их личностного, социального и профессионального становления и развития» [13, с. 7–8]. Она опирается на понимание конструктивизма как «теории о пределах человеческого знания, веры в то, что все знание обязательно является продуктом наших собственных когнитивных действий» [10, с. 304], понимание себя и мира есть конструирование реальности, а не отображение некой существующей вне понимающего внутренней или внешней реальности, открывающейся в момент понимания, оно «является активным процессом конструирования среды субъекта <...> знание имеет адаптивное значение и ориентировано на адаптацию (подстраивание) и выживание <...> знание служит для организации внутреннего мира субъекта и не служит задачам описания объективной онтологической реальности <...> научное познание в конечном счете должно служить практическим целям» [17, с. 12–13], «знание – это не то, что есть в головах людей, а то, что люди делают вместе» [18, с. 270]. Д. Пратт в своей теории преподавания рассматривает «конструктивистскую ориентацию» в аспекте развития, согласно чему «основной целью образования <...> является развитие все более и более сложных и комплексных форм мы-

шления и решения проблем в рамках сущности или рабочего пространства» [19, с. 32].

Обучение является «процессом обогащения, организации, реорганизации и совершенствования знаний <…> развития способности использовать научные понятия и способы мышления, когда это необходимо» [20, с. 312]. Обучение описывается как процесс трансформации посредством участия в социокультурной деятельности. Педагог занимается «созданием платформы» (метафора предложена в работах Д. Вуда, Дж. Брунера и Г. Росса), применяя способы руководства пониманием учеников в «зоне ближайшего развития», в том числе интенсивное взаимодействие в «деятельной группе», персонализированное дополнительное руководство со стороны учителя или преподавателя, неотсроченную и содержательную обратную связь, подтверждение как одобрение или неодобрение, проектирование и проблематизацию, разъяснение и предложения, рефлексию и конфронтацию и т. д. [21; 22, с. 351].

По К. Стоуну, школьник или студент как активный участник – актор, субъект дидактического взаимодействия как межличностной интеракции – выстраивает и развивает взаимопонимание, они достигают и поддерживают интерсубъективность через обмены, при которых ученик учится во взаимодействии с более компетентными и достигшими большего в той или иной области, чем он, участниками [21, с. 272]. Платформа и ее создание как процесс поддержки обучения компетентным наставником («руководство другими», а также направляющая, обучающая стратегии, инициируемая учителем) являются «текущим межличностным процессом, в котором коммуникативные обмены участников служат на благо создания постоянно развивающейся взаимной точки зрения о том, как постичь конкретную ситуацию» [22, с. 180]. Дж. Ван де Поль, М. Волман и Дж. Бейшуйзен, Р. Тарп и Р. Галлимор, Д. Вуд, Дж. Брунер и Г. Росс выделяют ряд способов поддержки: моделирование, ситуационное управление, обратная связь, обучение, опрос и когнитивное структурирование [21].

Пути осуществления выделенных нами функций платформы или наставника таковы:

- мотивационно-регулирующая: вовлечение в познание и ситуационное управление / контроль фрустрации, снижение степени свободы как упрощение, адаптация задачи по существующий уровень понимания себя и мира у ученика, обеспечение «персональной релевантности» содержания и формы обучения;
- диагностико-корректирующая: текущая диагностика, опросы и мониторинг существующего у ученика уровня понимания или опыта, маркировка критических функций и «интерпретация расхождений» между тем, что учащийся или обучающийся сделал, и тем, как правильно делать, а также соотнесение теорий «наставника» и теорий «ученика», формирование и укрепление уверенности ученика в своих силах и своем понимании себя и мира;
- целеориентирующая или направляющая: руководящая или направляющая поддержка целевого поведения ученика и стимулирование к переходу к более сложным задачам, ответственность за поддержку включения детей в «значимые и культурно востребованные виды деятельности за пределами данного понимания контроля ребенком» [23, с. 349], за предоставление обратной связи и подсказок, передача ответственности ученику при переходе того в процессе решения задачи на новый уровень понимания себя и мира (обеспечение «распределенного контроля»;
- интегрирующая (образовательную среду): информирование и инструктаж, демонстрация и объяснение, моделирование решения задачи и проектирование/целеобразование, «генерирование гипотез о предположениях студента, чтобы <…> свести воедино все его интерпретации» [21, с. 97], и предоставление различных видов поддержки [21, с. 98] на разных этапах диалога и в разных ситуациях, в том числе в процессе организации и развития дидактического диалога учеников и учителя, учеников друг с другом, организация коммуникации обучаемых с собой и друг другом.

Основные «критические замечания в отношении конструктивизма и его возможностей и ограничений в изучении дидактической коммуникации и образования в целом можно суммировать в следующих тезисах:

– конструктивистский подход несколько утрирует представление о любом формально-ролевом взаимодействии обучающего и обучаемого как о нечто архаичном, подлежащем устранению или по крайней мере модернизации, что по-видимому, действительности во всей ее сложности не соответствует;

– сторонники конструктивизма в обучении имеют довольно смутные представления о практической реализации выдвинутых ими же постулатов;

– существуют определенные сомнения в том, смогут ли обучаемые в силу возрастных особенностей правильно выбрать ориентиры для обучения и социализации, а, стало быть, «сконструировать» для себя модель реальности адаптивного и творческого типа.

Подобные критические замечания можно встретить в работах представителей немецкой «коммуникативной дидактики», в целом весьма близкой идеям конструктивизма в обучении. То, что конструктивистская модель создает пространство и время диалога о том, что такое образование и каким оно должно быть, – его несомненный, на наш взгляд, плюс.

В целом же конструктивистские проблемы дидактического взаимодействия так или иначе становятся важными компонентами многих современных исследований в более или менее явном виде, в том числе в наших собственных исследованиях [24; 25].

Попытки практического использования его идей применительно к оценке субъективных представлений обучаемых в целом в настоящее время затруднительны. Это очевидно, если проанализировать тексты, посвященные конструктивистским моделям дидактической коммуникации. Однако они есть. Речь, в частности, идет о прошедшем практическую апробацию в целом ряде европейских и азиатских стран так называемом Constructivist Translation Environment Survey (CTLES) (другое название – тест П. Тейлора–Б. Фрейзера–Д. Фишера) [26]. Будучи ориентированной на выявление представлений обучаемого, данная методика содержит ряд шкал, созвучных интересующей нас проблеме дидактической коммуникации обучающего и обучаемого. Вопросы методики группируются по следующим шкалам: «персональная релевантность»; «неуверенность»; «критические суждения»; «распределенный контроль»; «коммуникация обучаемых». Несмотря на то, что стандартизация конструктивистских методик на отечественной выборке – дело будущего, данная методика может быть использована в решении прикладных вопросов, касающихся исследования субъективных представлений обучаемых об их познавательном окружении и характеристиках дидактической коммуникации.

Другой пример конструктивистского осмысления дидактической коммуникации дан в работах В. А. Виттиха и созданного им «эвергетического» направления управления сложными системами (М. Р. Арпентьева, П. О. Скобелев, Т. В. Моисеева). Интерсубъективная модель управления образовательным процессом рассматривает учеников и учителей как акторов, стремящихся в диалоге друг с другом достичь консенсуса относительно значимых для каждого из участников диалога вопросов. Педагог организует диалог и управляет им, направляя учащихся и обучающихся к исследованию собственных знаний, активизации скрытых знаний, построению и развитию диалога с окружающими (соучениками и наставниками) [27].

Кроме того, существует большое множество исследований «интерсубъективного» и «контекстного» образования, многие из которых также опираются на идеи, аналогичные конструктивизму.

В целом, благодаря своей дискуссионности, идея конструктивистского подхода к дидактическому взаимодействию должна быть и будет развиваться, активизируя вопросы необходимости реконцептуализации традиционной модели дидактической коммуникации; может и должна быть объектом будущих эмпирических исследований.

АННОТАЦИЯ

В статье рассмотрены проблемы осуществления и изучения дидактической коммуникации обучаемого и обучающего в контексте конструктивистского подхода. Целью работы выступили сравнительный анализ тра-

диционных и конструктивистских моделей образования, а также теоретико-эмпирическое описание конструктивисткой модели в контексте проблем дидактической коммуникации. Авторы привели сравнительные описания базовых характеристик традиционной и конструктивисткой моделей дидактической коммуникации, а также данные, касающиеся апробации конструктивистского теста П. Тейлора.

Ключевые слова: дидактическая коммуникация, конструктивистский подход, тест CTLES.

SUMMARY

The article discusses the problems of implementation and study of the didactic communication of the student and the teacher in the context of a constructivist approach. The aim of the work was a comparative analysis of traditional and constructivist models of education, as well as a theoretical and empirical description of the constructivist model in the context of the problems of didactic communication. The authors gave comparative descriptions of the basic characteristics of the traditional and constructivist models of didactic communication, as well as questions concerning the testing of the constructivist test of P. Taylor.

Key words: didactic communication, constructivist approach, CTLES test.

ЛИТЕРАТУРА

1. Милутиновић Ј. Социјални конструктивизам у области образовања и учења // Зборник Института за педагошка истраживања. – Број, 2011. – Vol. 2. – Вг. 177–194.

2. Nabi A. E. Constructivist Translation Classroom Environment Survey // The International Journal for Translation & Interpreting Research. – 2013. – Vol. 5(2); 1 August. – P. 163–186.

3. Петренко В. Ф. Конструктивизм как новая парадигма в науках о человеке // Вестник Санкт-Петербургского университета. – 2010. – № 2. – С. 127–133.

4. Басканский О. Е., Кучер Е. Н. Когнитивные науки: от познания к действию. – М.: КомКнига, 2005. – 184 с.

5. Виноградов Е. Г. Конструктивизм, плюрализм и онтология // Кентавр: методологический и игротехнический альманах. – 2000. – № 24. – С. 32–38.

6. Цоколов С. А. Дискурс радикального конструктивизма: Традиции скептицизма в современной философии и теории познания. – München, 2000. – 324 с.

7. Watzlawick P. How Real is Real? – Boston: Boston U. P., 1979. – 175 p.

8. Джержен (Герген) К. Дж. Социальный конструкционизм: знание и практика. – Минск, 2003. – 232 с.

9. Рокмор Т. Кант о репрезентационизме и конструктивизме // Эпистемология & Философия науки. – 2005. – № 1. – С. 35–46.

10. Matthews M. R. Old Wine in New Bottles: A Problem with Constructivist Epistemology. – Urbana: University of Illinois, 1992. – P. 303–311.

11. Kanselaar G. Constructivism and socio-constructivism. [Электронный ресурс] // Edu. Fss. Uu. Nl. – 2002. – P. 1. – URL: http://edu.fss.uu.nl/ medewerkers/gk/files/Constructivism-gk.pdf (дата обращения: 26.03.2019).

12. Rowlands S., Carson R. The contradictions in the constructivist discourse [Электронный ресурс] // Philosophy of mathematics educational journal. – 2001. – Vol. 14. – P. 1. – URL: http://www.people.ex.uk/Pernest/pome14/rowlands.pdf (дата обращения: 26.03.2019).

13. Бабич Н. Конструктивизм: обучение и преподавание // Вестник Красноярского государственного педагогического университета им. В. П. Астафьева. – 2013. – № 3 (25). – С. 6–30.

14. Wendt M. Konstruktivische Fremdsprachen Didaktik: Lerner und handlungsorientierter Fremdsprachenunterricht. – Tübingen, 1996. – 112 s.

15. Дьюи Д. Педагогика и психология мышления. – М.: Совершенство, 1997. – 208 с.

16. Петровичев В. М., Иванова В. И. Методологический конструктивизм и культура педагогического исследования // Известия Тульского государственного университета. – 2014. – № 4–1. – С. 39–47.

17. Кезин А. В. Радикальный конструктивизм: познание в «пещере» // Вестник Московского университета. – 2004. – № 4. – С. 3–24.

18. Gergen K. J. The social constructionist movement in modern psychology // American Psychologist. – 1985. – Vol. 40 (3). – P. 266–275.

19. Pratt D. D. Dobro poučavanje: Jedno rješenje za sve // Edupoint časopis. – 2006. – Vol. 6 (8). – P. 29–37.

20. Van Boxtel C., Van der Linden, Kanselaar G. Collaborative learning tasks and the elaboration of conceptual knowledge // Learning and Instruction. – 2000. – Vol. 10 (4). – P. 311–330.

21. Stone C. A. What is missing in the metaphor of scaffolding? // Context for Learning. Sociocultural Dynamic in Children Development. – New York: Oxford University Press, 1993. – P. 169–183.

22. Stone C. A. The Metaphor of Scaffolding: Its Utility for the Field of Learning Disabilities // Journal of Learning Disabilities. – 1998. – Vol. 31 (4). – P. 344-364.

23. Van de Pol J., Volman, Beishuizen M., Scaffolding J. In Teacher-Student Interaction: A Decade of Research // Educational Psychology Review, 2010. – 22 (3). – P. 271–297.

24. Арпентьева М. Р., Меньшиков П. В. Новые образовательные практики в контексте коммуникативного подхода // Профессиональное образование в современном мире. – 2017. – № 3. – С. 1179–1185.

25. Bogomolova E. A., Menshikov P. V., Arpentieva M. R., Gorelova I. V., Zalavina T. Yu. The Ability to Learn and Ability to Teach: Learning and Teaching Styles // Advances in Social Science Education and Humanities Research (ASSEHR). – Paris, France, Amsterdam, Netherlands: AtlantisPress, 2018. – Vol. 198. Proceedings of the International Conference on the Theory and Practice of Personality Formation in Modern Society (ICTPPFMS 2018) / ed. by D. A. Chinakhov. – P. 146–153.

26. Taylor S. Critical Realism vs Social Constructionism & Social Constructivism: Application to a Social Housing Research Study // International Journal of Sciences: Basic and Applied Research. – 2018. – Vol. 37 (2). – P. 216–222.

27. Виттих В. А. Введение в теорию интерсубъективного управления. – Самара: Самарский научный центр РАН, 2013. – 64 с.

А. А. Шатохин

УДК 159.923:331.101

ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ОТРАСЛЕВАЯ ИДЕНТИФИКАЦИЯ ЛИЧНОСТИ: СОДЕРЖАНИЕ, СТРУКТУРА, КОНЦЕПЦИЯ УПРАВЛЕНИЯ

Сложная система представлений о палитре профессий и о себе в профессии образует целостную линию жизни человека, его сущность. Вопросами идентичности личности и профессиональной идентификацией личности занимались многие ученые на протяжении длительного периода времени. На сегодняшний день необходимость исследования профессиональной отраслевой идентификации личности (ПОИЛ) является весьма актуальной, поскольку все большее количество субъектов хозяйствования нуждаются в оценке и механизме регулирования профессиональной отраслевой идентификацией сотрудников. Повышение уровня профессионализма в коллективе связано не просто с анализом и диагностикой профессиональной отраслевой идентификации личности (ПОИЛ), с оценкой эффективности управления ею.

Вопросами идентификации личности занимались такие исследователи, как Д. Миллер, К. Роджертс, У. Глассер, Г. Мид, А. М. Кимберг, Э. Фромм, Х. Ремшмид, Б. Шледер, Р. Шефер, З. Фрейд, А. Г. Асмолов, А. Н. Леонтьев, Д. А. Леонтьев, А. В. Петровский, В. А. Петровский, С. Л. Рубинштейн, З. И. Рябикин, Е. А. Сергиенко, Г. Ю. Фоменко, А. В. Брушлинский, А. А. Реан, И. С. Кон, А. А. Деркач, Н. В. Антонов, Л. С. Выготский, В. С. Агеев, Т. С. Бараулина, Э. Ф. Зеер, В. А. Ядов, Б. Г. Ананьев, В. С. Агеев, Г. У. Солдатова и др.

К работам о содержании профессиональной идентичности, ее структуре, видах можно отнести труды таких ученых, как Г. Мида, Дж. Марсия, Р. Фогельсона, Г. Бриквелла, Э. Эрик-

Таблица 1

Эволюционное развитие ПОИЛ

Стадии развития	Содержание стадии
1 стадия 1950–1960 гг.	Осуществляется исследование личности, идентичности. В научные публикации входит термин «идентичность личности»
2 стадия 1960–1990 гг.	Построение профессиограмм по отдельным видам профессий отраслей народного хозяйства. Детально изучается техническая сфера и сфера образования. Происходит становление профессиональной идентификации личности
3 стадия 1990–2000 гг.	Активно развиваются различные виды идентификации личности: духовная, общественная, культурная, профессиональная и т. п. Наблюдается динамичное развитие профессиональной идентификации личности
4 стадия 2000 г по настоящее время	Интенсивное развитие профессиональной идентификации личности отдельных профессий, профессиональных групп

сон, Х. Хартман, У. Джеймс, Э. Форм, Ф. Парсонса, Ш. Бюлер, Д. Холланд, Д. Расмуссена, Л. Б. Шнейдер, Ю. Г. Волкова, Е. П. Ермолаевой, М. М. Абдуловой, Н. Р. Гулиной, У. С. Родыгиной, Е. А. Петраш, А. А. Озериной, С. А. Анищенко, Т. Б. Богдановой, Г. Ф. Голубевой, А. К. Марковой и др.

Методам и методикам исследования профессиональной идентификации личности посвящены работы Е. А. Климовой, Ч. Осгуда, А. А. Кисселя, Е. Торранс, Д. Б. Богоявленской, Дж. Гилфорда, А. Я. Пономарева, М. А. Холодной, А. А. Головановой, С. Ю. Канн, Т. А. Барышевой, Ю. А. Жигалова, А. Г. Грецова, Т. Ю. Осиповой, И. Г. Сенина, М. Рокич, Е. М. Фонталовой, А. А. Шарова, В. Д. Шадрикова и др.

Социально-психологическое направление прослеживается в исследованиях таких ученых, как Н. Л. Иванова, Э. Фрейд, А. Ватерман, Г. Мид, Ч. Кулей, И. Гоффман, Ф. Барт, П. Бергер, Т. Лукман, В. С. Агеев, М. Хайдегер, Т. Парсонс, А. А. Яшина.

Эволюционное развитие профессиональной отраслевой идентификации личности (ПОИЛ) представлено в таблице 1. На первой стадии развития происходит формирование и развитие идентичности личности. На второй стадии развития (1950–1960 гг.), не претендуя на точность определения границ, происходит становление профессиональной идентификации личности, изучаются отдельные отрасли народного хозяйства и формируются профессиограммы. В 1990–2000 гг., на третьей стадии, активно развиваются различные виды и разновидности идентификации личности, включая культурную, общественную, профессиональную и т. п. Профессиональная идентификация личности развивается динамично, и это создает основу для ее дальнейшего интенсивного развития. Систематизируя труды ученых по данному направлению, можно отметить, что *нами предлагается выделение иной содержательной дефиниции* в профессиональной психологии – профессиональная отраслевая идентификация личности (ПОИЛ), опирающаяся на классификацию профессий с учетом характера совершаемых операций. Данный подход позволяет изучать отраслевую специфику без привязки к отраслям народного хозяйства.

Систематизируем содержание и виды основных смыслообразующих дефиниций в ра-ботах разных авторов. Э. Эриксон рассматри-вает идентичность как внутреннюю непрерывность и тождественность личности. При этом ключевыми моментами

идентичности являются константность, самовосприятие, единство временной перспективы, совпадение саморепрезентации с восприятиями личности другими людьми. Эго-идентичность рассматривается как трехуровневая структура, где временная протяженность является атрибутом индивидуального уровня, личностных уровней, сопровождающихся ощущениями собственной уникальности, а на социальном уровне личность принимает социальные идеалы, стандарты. Э. Эриксон определяет структуру идентичности как конфигурацию, которая постепенно объединяет конституциональность задатка, базовые способности, значимые идентификации, эффективные защиты, успешные сублимации, постоянные роли. Это определяет систему ценностей, идеала, жизненные планы, социальную роль индивида, его активность в конкретно-исторической жизни общества. Содержание идентичности автор раскрывает в контексте успешных сублимаций, поскольку развитие идентичности сопряжено с переживанием специфичных для каждого возраста психосоциальных кризисов [26; 19].

Х. Хартман выдерживает иной подход и выделяет психологическую подструктуру, функционирование которой является саморегуляцией и адаптацией к определению Я (Self) совокупностью психических представлений о себе. Р. Мертон рассматривает идентификацию как результат самоотнесения с коллективом, являющимся для данного индивида значимым. У. Джеймс определил в качестве базовых характеристик идентичности континуальность, созидательное начало и непрерывность при постоянной изменчивости, то есть в структуре личности наблюдается единство постоянства и изменчивости [19]. Э. Фромм подошел к определению идентичности через единство человека и дела, то есть «Я – то, что я делаю», что и создает субстрат профессиональной идентификации личности [21].

Личностная идентификация, по мнению Ю. Г. Волкова, с которым мы полностью согласны, – это установление и сохранение в себе постоянного и неизменяющегося ядра личности. При этом социальная идентификация – это отождествление себя по общим проблемам, жизненным интересам и социальным симпатиям с определенной социальной группой [4]. Важно отметить, на наш взгляд, что в отличие от социальной идентификации, самоидентификация – процесс индивидуальный и непрерывный, протекающий с различной интенсивностью у разных типов личности.

По мнению Л. Б. Шнейдер, профессиональное самосознание включает формирование прототипа посредством образа профессии и Я-концепции, которое в совокупности с самоопределением, самоорганизацией, персонализацией, рефлексами, речью, профессиональным отношением и формирует профессиональную идентичность. Идентичность рассматривается как совокупность хронотопов и прототипов. Профессиональная идентичность – это многомерный и интегральный психологический феномен, обеспечивающий человеку целостность, тождественность и определенность в профессиональной деятельности. При этом профессиональная идентификация формируется из профессиональной идентичности через профессиональную ситуацию, реализующую механизм собственного образа и отношения к профессии. Таким образом, автор определяет содержание идентификации из четырех основных компонентов: когнитивного Я, экзистенциального Я, технологий и функционального Я. Это составляет основу концепции генезиса структуры и условий становления профессиональной идентификации. То есть профессиональная идентификация – это процесс интеграции личностной, социальной идентичности и профессиональной реальности. Содержание профессиональной идентификации рассматривается как функциональное и смысловое образование: внутренней организации потребностей, способностей, убеждений, индивидуальных историй, Я-представлений, личностных унификаций и фрагментаций, устойчивости и неопределенности индивида, социального опыта, целей, установок, эмоций, мотивов, персональной конструкции, ценностного измерения, субъективного времени личности, образа, суждений [23; 24].

Ю. П. Поваренков рассматривает профессиональную идентификацию как один из критериев профессионализма специалиста, как явление системное, связанное с элементами профессионального развития, профессиональным самоопределением, профессиональной самооценкой, профессиональной деформацией [19]. Э. Ф. Зеер трактует профессиональную идентификацию через профессиональный образ «Я» [9; 10].

М. М. Абдуллаева рассматривает профессиональную идентичность как возможную характеристику субъективного мира профессионалов на основе изучения оппозиции, связанной с функционированием самосознания: «реальное Я – идеальное Я». В своем исследовании автор применяет методы многомерной статистики, изучая структурно-содержательные и динамические аспекты, ролевые и персональные самокатегоризации профессиональной идентификации врачей, юристов, бухгалтеров, и опирается на психоаналитический, когнитивно ориентированный, интеракционистский, экзистенциально-гуманистический подходы [1].

Н. Р. Гулина определяет профессиональную идентификацию личности как результат процессов профессионального самоопределения и самоорганизации, проявляющийся в осознании способа освоения определенной профессии и профессионального сообщества. Фундаментальным условием развития интегральных характеристик личности профессионала является осознание им необходимости изменения преобразования своего внутреннего мира и поиск новых возможностей самоосуществления в профессиональной деятельности, то есть повышения уровня профессионального самосознания [5].

Л. Клименко, О. Посухова рассматривают возникновение профессиональной идентичности при разрушении традиционного уклада, в котором доминирует аскриптивная, статусно-ролевая идентификация и существует естественное разделение труда [13].

У. С. Родыгина понимает профессиональную идентификацию как часть профессионального Я, которое создает представление о человеке как о специалисте, принадлежащем к определенной профессиональной группе (с определенными нормами и ценностями), испытывающем положительные эмоции и чувства, способном прогнозировать свое профессиональное будущее и самостоятельно принимать профессиональные решения. Ученый считает, что профессиональная идентификация – продукт длительного личностного и профессионального развития, который появляется на достаточно высоком уровне овладения профессией. Автор придерживается традиционной точки зрения, рассматривая структуру идентичности по основным компонентам: когнитивному и аффективному [20, с. 10]. Измерителем идентификации исследователь определяет уровень профессиональной идентификации: высокий и низкий. Высокий уровень профессиональной идентификации личности предполагает высокий уровень развития рефлексивности и высокий уровень эмпатических способностей. Низкий уровень профессиональной идентификации личности – низкий уровень развития рефлексивности и низкий уровень эмпатических способностей.

Е. А. Петраш определяет идентичность как структуру, развивающуюся непрерывно, концептуально, как процесс формирования, обусловленный изменениями во внешней и внутренней среде, то есть в человеке. Профессиональная идентификация, по мнению автора, это явление, формирующее три направления анализа социально-психологической адаптации: как критерий профессиональной идентификации; как структура профессиональной идентификации; как механизм формирования профессиональной идентификации (смена этапов) [18]. Автор определяет такие основные функции идентификации, как познавательную (когнитивную), регулятивную, коммуникативную.

Н. Л. Иванова в своих работах рассматривает профессиональную идентификацию как социальный вид. Профессиональная идентификация, по мнению автора, формируется в процессе выявления существенных связей внутри и вне профессии. Она связана с общей информацией основной деятельности, а так-

же с целостными эталонами типичных профессиональных событий и индивидуальных концептуальных схем профессионального поведения. Н. Л. Иванова, Е. В. Конева акцентируют внимание на значимости профессионального пространства, под которым понимается система объектов, с которыми имеет дело профессионал; общность людей, с которыми вступает и взаимодействует; круг событий, ситуаций, в которых происходит результат профессионального содержания специалиста; степень включенности его в события. Здесь важна реализация личности, личностного потенциала; проявляется более четко смысл самоуважения. Самовыражение происходит как через выбор профессии, через совершенствование различных личностных качеств и способностей, так и на основе развития способностей, самоконтроля, самоанализа при творческой активности. В этом случае личность может развиваться в профессии. Оценивая структуру профессиональной идентификации, ученые выделяют мотивационный, ценностный, эмоциональный, когнитивный компоненты.

А. А. Яшина также рассматривает профессиональную идентичность в социальном контексте как область самосознания личности, в которой конструируется представление человека о месте своей профессиональной деятельности в профессиональной группе в пространстве процессов самоопределения, самоорганизации, обуславливается развитие рефлексии. Профессиональная идентификация включает в себя представление субъекта профессиональной деятельности о том, как его воспринимают «значимые люди» в профессиональном сообществе. И некая психическая конфигурация (образ моего профессионального Я) сопровождается определенными ценностями, смысловыми, мотивационными целевыми ориентирами, чувством принадлежности или неприятием своей профессиональной принадлежности, переживанием удовлетворенности от деятельности, реализации в поведенческих паттернах в пространстве профессиональных отношений [27, с. 111]. Профессиональное пространство автор рассматривает как совокупность материально-технической инфраструктуры, образовательного компонента, предметно-деятельностного и интерактивно-коммуникационного компонентов.

Е. А. Климов определяет профессиональное самосознание через следующие структурные элементы: осознание своей принадлежности к определенной профессиональной общности, знания, мнение о степени своего соответствия профессиональным эталонам, о своем месте в системе профессиональных ролей, знания о степени признания в своей профессиональной группе, определение профессиональных возможностей и ограничений, представлений о себе, своей роли в обществе [14].

Е. Кирьянова рассматривает профессиональную идентификацию как устойчивое согласование индивидуальных признаков, условий и содержания профессии, обеспечивающее достижение на конкретном этапе определенного уровня профессионализма, обуславливающее дальнейшее профессиональное развитие и возможность переноса сформированных навыков и умений в измененных условиях деятельности [27].

А. К. Маркова профессиональное самосознание рассматривает как комплекс представлений человека о себе – целостный образ себя как профессионала; систему отношений и установок к себе как к профессионалу [16].

Н. В. Евтешина определяет профессиональную идентификацию как устное согласование признаков, условий, содержания профессии, обеспечения достаточного на конкретном этапе определенного субъективного уровня профессионализма, обусловленное профессиональным ростом и возможностью переноса сформированных навыков и умений в измененные условия деятельности [6, с. 223].

Н. С. Аринушкина рассматривает профессиональную идентификацию как принятие на всех уровнях (социальном – с позиции ценностно-этической, психологическом – внутренних подструктур личности) индивидом профессиональных ценностных позиций, санкционированных в данном профессиональном пространстве. Здесь задействованы ценност-

ные элементы (мотивационный механизм), эмоциональные (вербальные) характеристики. Достижение профессиональной идентификации происходит с помощью рефлексии и самоотношения внешнего и внутреннего мира [3, с. 118].

Л. В. Арефьева исследует профессиональную идентичность с учетом кризиса [2, с. 180]. Кризис – это переход от одной целостности к другой, к новым требованиям, целям, задачам (это становление идентичности); несоответствие между потребностями организма и возможностями окружающей среды; утрата или ложная идентификация, нарушение функции персоналити, когда берут начало нарушения эго-функции. Профессиональную идентификацию автор трактует как вариант социальной идентичности, как один из наиболее значимых видов идентичности в структуре самосознания человека, состоящий из личного Я, семейного Я, профессионального Я. Это объективное и субъективное единство профессиональных групп, обусловленных преемственностью профессиональных характеристик (норм, ролей, статусов) личности. При этом автор выделяет достигнутую идентичность, преждевременную идентичность, диффузию идентичности. Под достигнутой идентичностью понимается обладание человеком в результате прошедшего кризиса и самоисследований и сформированной определенной совокупности личностно значимых для него характеристик, структурирующих его жизнь: чувство доверия, стабильности, оптимизм относительно будущего, ценности, убеждения, обеспечивающие ему чувство направленности и осмысленности жизни. Преждевременная идентичность характеризуется тем, что человек не пережил кризис и цели, ценности, убеждения могут быть схожими с родительскими, близкими ему людьми и отражают ожидания значимых ему людей. Диффузия идентичности (интроецирование целей) – это состояние идентичности, характерное для людей, не имеющих устойчивых целей, убеждений и т. п.

И. В. Шапошникова выделяет такое кризисное явление, как «перевертыши профессиональной идентификации», когда в результате шаблонизации происходит размывание идентичности [22, с. 256]. Проблема кризиса находит свое отражение в работах В. Р. Манукян в части оценки факторов кризиса профессионального развития [15]. В. А. Шпота, исследуя профессиональный кризис, определяет его как этап формирования личной идентификации, которая возникает между элементами идентичности, как способ «вписывания» себя в определенные ситуации. Автор изучает факторы кризиса, его влияние, последствия: неудовлетворенные потребности в самореализации, психологический «износ», переоценка ценностей. Анализируются такие характеристики, как мотивация, новые знания о профессии, смысл, ценность, «Я-конструкция профессии» и т. п. Профессиональную идентификацию автор определяет как осознание своей тождественности с профессиональным образом – Я, убежденностью в своей профессиональной самоэффективности [25].

По мнению Е. П. Ермолаевой, профессиональная идентичность представляет собой интегральную характеристику личности, обусловленную уровнем сформированности профессионального самосознания человека к себе как субъекту будущей деятельности в динамике формирования когнитивной, потребностно-мотивационной и деятельностной идентичности [7; 8]. Автором также исследуется профессиональный кризис – это кризис идентичности личности, где объективная необходимость в профессиональной переориентации вступает в конфликт с потребностью сохранения прежней идентичности. Профессиональный кризис рассматривается в качестве внутреннего конфликта. При этом кризис тем больше, чем выше профессиональный статус [7, с. 51].

На наш взгляд, *профессиональная отраслевая идентификации личности (ПОИЛ)* – это комплексная характеристика личности, подчеркивающая определенный уровень профессионального отраслевого самосознания, функциональное и эмоционально-смысловое образование, включающее такие составляющие, как психоэмоциональный портрет,



Рисунок 1. Характеристики профессиональной отраслевой идентификации личности

персональные конструкции, ценностные измерения, личностные унификации (рисунок 1). Психоэмоциональный портрет отражает эмоциональное устройство личности, профессиональную исполнительность, профессиональную чуткость, профессиональное мышление и интуицию, профессиональный коммуникативный механизм, систему поиска защитных инструментов и т. п. Профессиональные конструкции включают образ и конструкции профессиональных суждений, профессиональные способности и предрасположенности, исполнительность, профессиональную коммуникабельность, профессиональные убеждения, индивидуальные истории (профессиональный и социально-личностный опыт).

К ценностным измерениям относятся духовное, моральное профессиональное удовлетворение, профессиональная самоотдача, профессиональная толерантность, любовь к профессии, профессиональное доверие, профессиональная смелость и отстаивание мнения, профессиональная тактичность и т. п. В группу личностных унификаций входят профессиональные установки, субъективное время личности, профессиональное саморазвитие, профессиональный творческий потенциал, личностный образ и профессиональные Я-

представления, внутренняя самоорганизация профессиональных мотивационных потребностей и т. п. Все используемые в процессе исследования характеристики сгруппируем в шесть основных компонентов (рисунок 1).

Авторы по-разному подходят к классификации видов, определению структуры профессиональной идентичности. Э. Эриксон выделяет эго-идентичность как более широкое понятие личности, а также позитивную и негативную идентичность. По видам идентичность может быть групповой, эго-индивидуальной, внешне обусловленной, приобретенной, заимствованной [26]. Внешне обусловленная идентичность характеризуется половой, возрастной, расовой, национальной, гражданской принадлежностью. Приобретенная идентичность характеризуется профессиональным статусом, свободно выбираемыми связями, привязанностями и ориентацией. Заимствованная идентичность включает усвоение роли, задаваемой каким-либо внешним образцом, находится под влиянием ожиданий окружающих. Л. Б. Шнейдер выделяет объективную идентичность, которую определяет как объективную неизменность, виртуальную идентичность, образованную в современном информационном мире. При этом автор выделяет внешний аспект идентичности как политику идентичности [23; 24].

Г. Мид выделяет неосознаваемую идентичность и осознаваемую. Дж. Марсия определяет внутреннюю, самосоздающуюся, динамическую организацию потребностей, способностей, убеждений и индивидуальных историй, проявляющуюся в решении проблем, и рассматривает четыре статуса идентичности: достигнутую идентичность, мораторий, преждевременную идентичность, диффузию идентичности. Содержание идентичности автор рассматривает как индивидуальную историю. В работах Р. Фогельсон идентичность подразделяется на реальную, идеальную, негативную, предъявляемую. Г. Бриквелл, раскрывая структурные компоненты идентичности, выделяет биологический организм, содержательное измерение, ценностное измерение, время [5].

И. Ю. Хамитова выделяет в идентичности два аспекта: внешний и внутренний. А. Ю. Хамнаева различает личную идентичность, социальную идентичность, Я-идентичность. Содержание первой автор определяет как самоопределение физических, интеллектуальных, моральных черт [18].

Определившись с содержанием и основными видами профессиональной отраслевой идентификации личности (ПОИЛ), рассмотрим концепцию управления ею, которая базируется на анализе и диагностике эффективности управления профессиональной отраслевой идентификации личности (ПОИЛ) сотрудника и руководителя. При этом для определения степени профессиональной отраслевой идентификации личности (ПОИЛ) сотрудника опираемся на характеристики таких компонентов, как классического, дополнительного, защиты от конфликтного поведения и кризисных ситуаций. Оценка осуществляется в разрезе возрастных особенностей, этапов профессионального развития, вида профессий с учетом совершаемых операций. Исследуя профессиональную отраслевую идентификацию личности (ПОИЛ) руководителя помимо вышеуказанных этапов, изучаются характеристики компонентов оценки качеств руководителя, темперамента, оценки стиля управления. Анализируются гендерный фактор, стиль и стратегия управления. Концепция управления профессиональной отраслевой идентификации личности (ПОИЛ) ориентирована не просто на разработку мероприятий по повышению профессиональной отраслевой идентификации личности (ПОИЛ), введение систематических консультаций психолога, но и на корректировку тактики и стратегии управления. В эффективном управлении профессиональной отраслевой идентификации личности (ПОИЛ) заинтересовано не только государство, руководство, преследующее цель – поддержание высокого уровня производительности труда, но и сами сотрудники, ориентированные на стимулирование, мотивацию, комфортные условия работы. В поддержании сбалансированного материального и эмоционально-психологического состояния

сотрудников напрямую заинтересованы их родственники – члены семьи и социальные, религиозные, общественные группы, членами которых они являются. Ключевым элементом концепции является деятельность руководителя организации.

Технология управления профессиональной отраслевой идентификации личности (ПОИЛ) включает в себя несколько основных этапов. На первом этапе происходит сбор, обработка, накопление информации профессиональной отраслевой идентификации личности (ПОИЛ) сотрудников, руководителей и ее текущий анализ и диагностика. Отдельно систематизируется информация по конфликтным ситуациям и механизму их реализации. После этого происходит разработка мероприятий по повышению профессиональной отраслевой идентификации личности (ПОИЛ) и превентивных мероприятий по возникновению конфликтных ситуаций. Сюда можно отнести программы повышения профессиональной отраслевой идентификации личности (ПОИЛ), стимулирующие меры, корректировку системы контроля, введение в штат психолога или формирование психологической службы (отдела), проведение систематических профилактических консультаций психологов, проведение групповых тренингов, диагностику симптомов и причин конфликтного поведения, пересмотр должностных инструкций, детализацию еженедельного плана работы и т. п. Аналитический поток информации делится на два вида: предварительный и последующий. Первый формируется на начальном этапе и этапе текущего анализа и диагностики. Последующий – на этапе оценки эффективности реализованных мероприятий и корректировке тактики и стратегии управления профессиональной отраслевой идентификации личности (ПОИЛ).

АННОТАЦИЯ

В статье представлен научный обзор профессиональной отраслевой идентификации личности, рассмотрено ее эволюционное развитие, определено авторское содержание данной дефиниции. В работе раскрывается авторская концепция и технология управления профессиональной отраслевой идентификации личности.

Ключевые слова: профессиональная отраслевая идентификация личности, концепция и технология управления.

SUMMARY

In the article the scientific review of professional sectoral identification of the person is presented, its evolutionary development is considered, the author's content of the given definition is defined. In work the author's conception and technology of management of professional branch identification of the person is revealed.

Key words: the professional sectoral identification of leader's personality, the concept and the technology of management.

ЛИТЕРАТУРА

1. Абдуллаева М. М. Профессиональная идентичность личности: психосемантический подход // Психологический журнал. – 2004. – № 2. – С. 86.

2. Арефьева Л. В. Проживание и осмысление кризиса профессиональной идентичности (признать себя гештальт-терапевтом) // Журнал практического психолога. – 2013. – № 6. – С. 180.

3. Аринушкина Н. С. Об определении и типах идентичности // Мир психологии. – 2004. – № 2. – С. 48.

4. Волков Ю. Г. Социология. – М., 2011. – 512 с.

5. Гулина Н. Р. Психологические условия становления профессиональной идентичности личности: автореф. дисс. ... канд. психол. наук. – Новосибирск, 2004. – 19 с.

6. Евтешина Н. В. Динамические аспекты профессионального компонента идентичности психолога // Известия Уральского государственного университета. Сер.1. Проблемы образования, науки и культуры. – 2007. – № 52. – Вып. 22. – С. 223.

7. Ермолаева Е. П. Профессиональная идентичность: концепция и реальность // Психологический журнал. – 2001. – № 5. – С. 51.

8. Ермолаева Е. П. Профессиональная идентичность и маргинализм: концепция и реальность // Психологический журнал. – 2001. – № 4. – С. 51.

9. Зеер Э. Ф. Психология профессионального развития. – М., 2007. – 240 с.

10. Зеер Э. Ф. Психология профессий. – М., 2003. – 347 с.

11. Иванова Н. Л. Профессиональная идентичность преподавателя как фактор внедрения инноваций в вузе // Психология обучения. – 2016. – № 6. – С. 73–85.

12. Иванова Н. Л., Конева Е. В. Профессиональная идентичность и профессиональное пространство // Мир психологии. – 2004. – № 2. – С. 148.

13. Клименко Л, Посухова О. Социальный аспект профессиональной идентичности социально ориентированных групп в российском обществе // Общество и экономика. – 2017. – № 3–4. – С. 17.

14. Климов Е. А. Психология профессионала. – Воронеж, 1996. – 400 с.

15. Манукян В. Р. Психологическое содержание и факторы возникновения кризиса профессионального развития у студентов вуза // Психологическая наука и образование. – 2011. – № 4. – С. 109.

16. Маркова А. К. Психология профессионализма. – М., 1996. – 74 с.

17. Овчинникова Ю. Г., Селюгина П. Б. Личностная идентичность: от философских аспектов к психологической сущности // Психология. Журнал Высшей школы экономики. – № 1. – 2012. – С. 153.

18. Петраш Е. А. Социально-психологическая адаптация личности в структуре профессиональной идентичности на разных этапах профессионализации: автореф. дисс. ... канд. психол. наук // Курск. гос. мед. ун-т. – Курск, 2009. – 28 с.

19. Поваренков Ю. П. Профессиональное становление личности: дисс. ... д-ра псих. наук. – Ярославль, 1999. – 359 с.

20. Родыгина У. С. Психологические особенности развития профессиональной идентичности студентов – будущих психологов: автореф. дисс. ... канд. психол. наук. – Курск, 2007. – 25 с.

21. Фромм Э. Ситуация человек – ключ к гуманистическому психоанализу // Проблема человека в западной философии. – М., 1988. – С. 17–19.

22. Шапошникова И. В. Мотивационная база реформы образования и языковая политика // Вопросы психолингвистики. – 2016. – № 1 (27). – С. 256.

23. Шнейдер Л. Б. Профессиональная идентичность: теория, эксперимент, тренинг: учеб. пособие. – М.: Изд-во МПСИ; Воронеж: НПО «МОДЭК», 2004. – 594 с.

24. Шнейдер Л. Б. Профессиональная идентичность и память: опыт генетической реконструкции // Мир психологии. – 2001. – № 1. – С. 64.

25. Шпота В. А. Профессиональная идентичность будущего специалиста: сущность, этапы формирования // Научное обозрение. – 2008. – № 2. – С. 117.

26. Эриксон Э. Идентичность: юность и кризис: пер. с английского. – М.: 1996. – 344 с.

27. Яшина А. А. Проблема идентичности в социологии // Вестник Волгоградского государственного университета. Серия 7. – 2007. – Вып. 6. – С. 110.

О. Н. Усатенко, А. А. Гришина

УДК:159.98:159.964

АДАПТАЦИЯ СТАНДАРТИЗИРОВАННЫХ ПРОЕКТИВНЫХ МЕТОДОВ В ГЛУБИННУЮ ПСИХОКОРРЕКЦИЮ

Нужно меньше говорить и больше рисовать
И. В. Гёте

Проективные методы получили широкое применение во многих областях психологической практики, что обусловлено возрастающей потребностью в прикладных психологи-

ческих исследованиях личности. Они входят в инструментарий практического психолога и являются эффективным средством диагностико-коррекционной работы с различными категориями населения (дети, подростки, взрослые, люди с ОВЗ).

Под проективными методами понимается «… совокупность методик, направленных на исследование личности и разработанных в рамках проективного диагностического подхода» [1, с. 250]. Популярная энциклопедия психоанализа характеризует проективный метод как «…позволяющий составить наиболее полное представление о психологических особенностях того или иного человека» [4, с. 353]. Исследователи, обращающиеся к проективным методам диагностики, отмечают, что в их основе лежит такой психический феномен, как проекция.

Проективные методы – психодиагностический инструмент, характеризующийся созданием экспериментальной ситуации, допускающей множественность возможных интерпретаций при восприятии ее испытуемыми. Наиболее существенным признаком проективных методик является использование в них неопределенных стимулов, которые испытуемый должен сам дополнять, интерпретировать, развивать и т. д. В процессе взаимодействия личности со стимульным материалом происходит его структурирование, в ходе которого личность проецирует особенности своего внутреннего мира: потребности, конфликты, тревогу и т. д. Изучение личности с помощью проективных методик представляет собой замаскированное тестирование, так как респондент не может знать, что именно в его ответе является предметом интерпретации исследователя.

Традиционно различают несколько групп проективных методик: методики интерпретации, методики дополнения; методики катарсиса; методики изучения экспрессии; методики изучения продуктов творчества. Подобное многообразие методик предоставляет психологам широкий выбор и почти неограниченные возможности изучения личности и ее свойств.

Проективные методы обладают целым рядом преимуществ: испытуемый обладает относительной свободой в выборе ответа или тактики поведения благодаря неопределенности инструкции или стимульного материала; отсутствие «неправильных» ответов, т. е. безоценочное отношение со стороны психолога; диагностическая направленность не на ту или иную психическую функцию, а на тенденции личности во взаимодействии с ее социальным окружением; менее подвержены фальсификации, чем опросники, построенные на сведениях о личности респондента.

Вместе с тем существующие достоинства не исчерпывают некоторых проблем, возникающих при использовании этих методов на практике или в научном исследовании. В частности, к проективным методам не применимы в полной мере требования валидности и надежности. К этому следует добавить, что при интерпретации проективных методов, имеющих качественную обработку данных, некорректно проводить однозначную связь между отдельным диагностическим признаком и особенностью личности испытуемого. Для проективных методик принципиально важной оказывается роль психолога-практика, что связано с необходимостью выдвижения гипотез, осуществления интерпретаций, что, по мнению ряда авторов, неизбежно приводит к субъективизму выводов. Последнее, на наш взгляд, не так очевидно, потому что за ним стоят бессознательные проявления психики, к которым психологи иногда относятся достаточно скептично или настороженно, потому что не понимают и воспринимают как нечто хаотичное и инстинктивное, недоступное анализу. Такой вид субъективизма можно упредить путем освоения психологом методологии глубинного познания психики в единстве сознательного и бессознательного. Второй вид субъективности, на наш взгляд, зависит от личностных свойств психолога, которые он привносит в свои интерпретации, поэтому для работы с проективными методиками первостепенное значение имеет личностная проработка психологом собственных проблем, опыт работы и профессионализм. Ска-

занное выше акцентирует внимание на основательности и глубине теоретической и практической подготовки практических психологов к работе с проективными методами.

При работе с проективными методиками важно учитывать задачи и концепции, положенные в основу их создания (общепсихологические, клинические и др.). Расширение сферы применения проективных методик, характерное для современного состояния психологии, требует осознания теоретической основы проективных методов, что в противном случае может повлечь их некорректное использование. Анализ и теоретическое обоснование применения проективных методов с позиции глубинно-психологического подхода и представляет цель нашего исследования.

Термин «проекция» получил наиболее широкое распространение именно в контексте проективных психологических методов. Однако проективная психология не исчерпывает области исследования проекции, и в современной психотерапии и практической психологии этот термин используется несколько шире.

З. Фрейд рассматривал проекцию через призму внутренней динамики психики. Ученый считал, что в организме возможны два вида возбуждений, порождающих напряжение: те, от которых можно уберечься и защититься, и те, которых невозможно избежать, поскольку необходимого механизма зашиты не существует, – это является первым критерием различения между внутренним и внешним.

Проекция, по З. Фрейду, выступает как первоначальное средство защиты от внутренних возбуждений, которые могут быть слишком сильными, и тогда субъект проецирует их вовне, чтобы уклониться (фобическое избегание), защититься от них. Возникает «…побуждение видеть в них не внутреннее, а внешнее воздействие, так как в последнем случае можно ввести в действие особый слой защиты от возбуждения и так возникает «проекция» [3, с. 442].

В своих первых текстах З. Фрейд трактовал проекцию при паранойе как первичный защитный механизм, по сути своей противоположный вытеснению при неврозе навязчивости. При этом неврозе первичная защита представляет собой вытеснение в бессознательное всей совокупности патогенных воспоминаний и замещение их «первичным симптомом защиты» – недоверием самому себе. При паранойе же первичная защита действует иначе: вытеснение здесь также имеет место, однако оно направлено во внешний мир, а первичный симптом защиты выступает как недоверие другим людям.

Несмотря на все эти сложности, суть проекции, как мы видим, показана у З. Фрейда достаточно однозначно. Всякий раз речь идет об отщеплении части себя вовне, об отказе принять нечто в себя или быть чем-то. Проекция характеризуется как бессознательный процесс, спонтанный поведенческий акт. Именно проекция отвечает за восприятие человеком мира таковым, как он его видит, а людей таковыми, как он их себе представляет, т. е. вовне проецируется субъективное внутреннее содержание психики человека. Проекция наряду с интроекцией структурирует внутренний и внешний мир человека. Интериоризируется то, что вызывает удовольствие, т. е. соответствует принципу удовольствия, проецируется же то, что не соответствует («хорошие», «плохие» объекты).

Психоаналитики утверждают, что проекция широко представлена в межличностном общении в виде оценочных суждений, предрассудков, мифов и суеверий, в художественной литературе и кинематографии, политике и др. Проекции опасны тем, что приводят к ошибочному восприятию реальности. П. С. Гуревич отмечает, что проекция может быть «…и общей причиной враждебности, и единственным источником жизненной энергии» [4, с. 356]. Отечественные исследователи выделяют два вида проекции: позитивные и негативные. В случае позитивной проекции предполагается наличие в другом положительных качеств, ценностей или чувств, в случае негативной – отрицательных [4, с. 356].

Ж. Лапланш и Ж.-Б. Понталис обращают внимание на то, что в проективных методах

субъект проецирует «…вовне не только то, что он есть, но и то, чем он отказывается быть» [3, с. 446]. В психоанализе проективные методы используются в основном как дополнительные методы в индивидуальной работе, когда «…необходимо уделить внимание мельчайшим нюансам их внутреннего мира, составить как можно более подробный психологический портрет человека» [4, с. 355].

Таким образом, проективные методы имеют значительный диагностический потенциал. В то же время недостаточно раскрыты их коррекционные возможности в современной психологической практике, что обусловлено тем, что психологами-практиками недостаточно учитываются динамические особенности бессознательного, которые и подлежат проекции. Методология, ориентированная на раскрытие диагностико-коррекционных ресурсов проективных методов, должна быть глубинно ориентированной, учитывающей внутреннюю динамику психики и ее зависимость от системы психологических защит. Таким условиям соответствует представленный ниже современный психодинамический подход.

Психодинамический подход к глубинной психокоррекции в авторстве Т. С. Яценко [2] интегрирует работу в группе (групповую динамику), активные методы обучения, глубинно-психологический анализ и ориентирован на потребности практической психологии. Глубинная психокоррекция является адекватной и целостной системой познания психики в аспекте оказания психокоррекционной помощи человеку в нивелировании личностных проблем и гармонизации внутреннего мира.

Психика рассматривается в целостности сфер сознательного и бессознательного при сохранении их функциональной автономии и асимметрии. Личностная проблема субъекта понимается как результат внутренней рассогласованности логики сознания и логики бессознательного, которая маскируется системой психологических защит (в направлении идеализации Я), обеспечивающей субъективную интеграцию психики на иллюзорных основаниях. Последнее обусловливает психическую дезадаптацию субъекта, глубинно-психологические предпосылки которой могут быть выявлены лишь с помощью специалиста в процессе диалогического взаимодействия на спонтанном визуализированном материале протагониста в ситуации «здесь и сейчас».

Использование визуализированных средств самопрезентации в глубинном познании психики основано на глубинно-психологическом понимании проекции и предполагает создание необходимых условий для ее проявления согласно принципу дополнительности: вариативность метафорических визуализированных средств самопрезентации в ситуации спонтанности и непринужденности поведения с их последующим анализом в процессе диалогического взаимодействия. Метафорические средства приближены к образности языка бессознательного и, как показывает эмпирический опыт, предметная самопрезентация Я доступна каждому человеку. Избирательность же форм спонтанно диктуется опытом и внутренним императивом активности субъекта. При этом нет существенных отличий в том, выбирает ли человек готовый «презентант» (игрушку, неавторский психорисунок) или создает его сам (лепит, рисует, моделирует из камней). Более того, респондент может непроизвольно сочетать эти средства.

В глубинной психокоррекции наработан значительный опыт применения проективных рисунков в познании групповой динамики и глубиннопсихологических предпосылок личностных проблем. Разработана и методологически обоснована Т. С. Яценко авторская методика психоанализа комплекса тематических психорисунков [5], включающая более 40 тем, а также методика психоанализа неавторских психорисунков. Среди тем психорисунков, включенных в комплекс, представлены и несколько, относящихся к проективным.

Психорисунок является своеобразным актом коммуникаций и дает возможность выражать и передавать индивидуальное содержание в символах, цветах, формах, которые касаются значимых событий или переживаний. При выполнении рисунка автор всегда руководствуется собственными предпочтени-

ями при выборе цветов, формы, размещения и сюжета, что помогает исследовать значимые этапы жизни субъекта. Процесс психологического изображения является внутренне детерминированным и системно упорядоченным на бессознательном уровне.

Работа с психорисунком не ограничивается реализацией только психодиагностических целей – она всегда объединяется с психокоррекционным заданием [2]. Эффективность психоанализа рисунков состоит в том, что он, благодаря символичности, содержит большее количество смыслов и информации, чем те, которые автор сознательно вкладывал во время их выполнения. В работе с рисуночным материалом психолог нацелен не на выявление отдельных символов как таковых, а на установление в процессе диалога с автором рисунков повторяемости символов в бесконечном их разнообразии наряду с их индивидуально неповторимым смыслом.

В процессе диалогического взаимодействия у респондента всегда остается возможность защитить себя от «рискованной для Я информации» (интерпретации) и представить свой вариант. В диалоге проявляется значимость определенного цвета, формы и символа, их роль в рисунке и содержание самого изображения. Вербальный материал также необходим для понимания логики бессознательного, как и образы рисунков, поскольку он обеспечивает возможность более глубокой интерпретации символов рисунков, исходя из их понимания автором [2]. Благодаря психодиагностическому диалогу с автором, психолог имеет возможность максимально приблизится к его внутреннему миру. Свои интерпретации психолог строит на итеративности индивидуально неповторимого вербального и визуализированного материала, они выражают глубиннопсихологические тенденции, определяющие бессознательную направленность психики, противоречащую логике сознания.

Практическому психологу, работающему с проективными методами в психодинамической парадигме, важно учитывать в работе функциональные особенности сознательной и бессознательной сфер психики – их отличие, взаимозависимость и автономность; единство сознательного и бессознательного, которое имеет место быть в любом психическом акте; внутреннюю противоречивость психики, которая обусловлена противоречивостью «логики бессознательного» по сравнению с «логикой сознания».

Профессионализм психолога в работе с психорисунками состоит в умении дешифровать символические формы проявления бессознательного в глубинном познании. Интерпретации психолога базируются на понимании им метафоричности языка бессознательного и механизмов символизации бессознательных смыслов; универсальности символов и архетипов, их единстве с символикой мифов и сказок; динамичности архетипа в его способности интегрироваться со всеми инстанциями психики, включая механизмы символизации и защитную систему. Психолог в психодинамическом подходе учитывает и универсальные, и индивидуальные особенности архетипической символики в метафорически-образном материале психорисунков.

Психологу необходимо создать доверительную атмосферу для работы с респондентом с использованием психорисунков. Этому способствует принятие респондентом (участниками группы в случае групповой работы) принципов обращения друг к другу на «ты» и «по имени», на уровне «человек – человек», принципы открытости, «здесь и сейчас», активности, добровольности, безоценочности, конфиденциальности, восприятия себя и других такими, какими они есть, а также принцип обратной связи. Их принятие является необходимым условием для создания психологического микроклимата, важного для самопознания и познания другого.

Диалог является основой психоаналитической работы с психорисунками, опирается на психодинамическую теорию, соответствующую методологию и базируется на умении психолога анализировать семантику актуальной активности субъекта в ситуации «здесь и сейчас». Диалогическое взаимодействие базируется на способности психолога к обеспечению контекстности, процессуальности и

целостности познания. Процессуальная диагностика внутренних устоявшихся закономерностей психики осуществляется путем выявления противоречий в материале респондента в условиях спонтанности и непроизвольности поведения субъекта в процессе визуализации психического в его индивидуализировано-символическом выражении.

Начинающие психологи и студенты-психологи имеют ограниченное понимание феномена и роли проекции в процессе оказания психологической помощи проективными методами, опираясь на предложенные «готовые» показатели для интерпретации. Это негативно сказывается на развитии ими собственных способностей к интерпретации на основе понимания целостности психики в единстве сознания и бессознательного; анализу архетипически-символического материала респондента на основе его индивидуальной неповторимости; диалогическому взаимодействию с респондентом в ситуации «здесь и сейчас» в единстве визуальных и вербальных средств познания.

АННОТАЦИЯ

Статья освещает проблемы и перспективы использования проективных методов в практической работе психолога. Раскрывается психоаналитический смысл проекции. Рассмотрены диагностические и коррекционные возможности применения проективных методов в психологической практике. Проанализированы возможности диагностического и коррекционного потенциала проективных методов с основой на психодинамическую методологию Т.С. Яценко.

Ключевые слова: проекция, проективные методы, бессознательное, психорисунок, глубинная психокоррекция, диалог.

SUMMARY

The article highlights the problems and prospects of using projective methods in the practical work of a psychologist. The psychoanalytic meaning of the projection is revealed. Diagnostic and correctional possibilities of projective methods application in psychological practice are considered. The possibilities of diagnostic and correction potential of projective methods based on T. S. Yatsenko's psychodynamic methodology are analyzed.

Key words: projection, projective techniques, the unconscious, psychodrawing, deep psycho-correction, dialogue.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бурлачук Л. Ф., Морозов С.М. Словарь-справочник по психодиагностике. – СПб.: Издательство «Питер», 2000. – 528 с.

2. Глубинная психология. Агрессия: психодинамическая теория и феноменология: монография / Т. С. Яценко [и др.]; под ред. Т. С. Яценко. – К.: ВИЩА ШКОЛА-XXI, 2010. – 271 с.

3. Лапланш Ж., Понталис Ж.-Б. Словарь по психоанализу / пер. с франц. и науч. ред. Н. С. Автономовой. – СПб.: Центр гуманитарных инициатив, 2010. – 751 с.

4. Психоанализ. Популярная энциклопедия / сост., науч. ред. П. С. Гуревич. – М.: АСТ / Олимп, 1998. – 592 с.

5. Яценко Т. С., Кмит Я. М., Мошенская Л. В. Психоаналитическая интерпретация комплекса тематических психорисунков (глубинно-психологический аспект). – М.: СИП РИА, 2000. – 194 с.

Е. Н. Гребенюк, Ю. Ю. Курбангалиева

УДК 378.036:371.59

ФОРМИРОВАНИЕ ЛИЧНОСТИ СТУДЕНТА В СИНЕРГЕТИЧЕСКОЙ МОДЕЛИ СТУДЕНЧЕСКОГО САМОУПРАВЛЕНИЯ ВУЗА

В настоящее время исследования в области гуманитарных наук развиваются преимущественно в рамках линейной парадигмы, привычно репрезентирующей развитие социума как одновариантное и безальтернативное. Сегодня подобные представления о социальной динамике нерелевантны, поэтому социально-гуманитарные науки нуждаются в концептуальном преобразовании, способном расширить наши познавательные возможности. Как отмечает С. П. Курдюмов, объектом социальных исследований должны быть не только линейные и равновесные процессы ставшей рутиной гуманитарных наук, но и синергетические, нелинейные метаморфозы, плохо корреспондирующие с ортодоксальными научными подходами [7]. Это особенно актуально в наше время, когда социум утрачивает привычные свойства стабильности, динамического равновесия. Мы вступаем, судя по всему, в век роковой эскалации локальных рисков и, как следствие, глобальной бифуркации.

Целью данной статьи является анализ модели студенческого самоуправления вуза, построенной на принципах синергетического подхода.

Изучение психолого-педагогической литературы и диссертационных работ по проблемам студенческого самоуправления показало, что вне поля зрения исследователей остались вопросы целостного, системного исследования этого феномена с позиций синергетического подхода. Нам представляется интересным изучить такой сложный организм, как студенческое самоуправление в вузе, опираясь на возможности и терминологический аппарат синергетики. Так как мы определяем студенческое самоуправление как целостную открытую социальную систему нелинейной природы, которая имманентно изменяет свои свойства исходя из потребностей социума, внешней и внутренней среды вуза, интересов студенчества; выполняет функции активизации социальной активности личности, раскрытия ее потенциала и профессиональной направленности [3], то подход к моделированию должен учитывать синергетические процессы, которые в последнее время особенно усилились в современном обществе.

В процессе самоуправления происходит активная и комплексная самореализация личности студента. Самореализация есть практическое осуществление «самомодели» личности и одновременно источник ее последующего изменения, поскольку в этом процессе человек открывает в себе новые сферы для самореализации. Самореализация также рассматривается нами как осуществление, проявление в жизни возможностей человеческого «Я». Поэтому значимой методологической основой концепции самоуправления выступает «Я-концепция». В своем исследовании [3] мы предлагаем организацию студенческого самоуправления в вузе на основе синергетического подхода. Данная модель студенческого самоуправления предполагает интеграцию в систему менеджмента вуза такой важной его единицы, как студенческое самоуправление, где центральным его звеном становится личность студента, его потенциал.

Интерпретируя категорию «самоуправление», современные исследователи нередко соотносят его с категорией «самоорганизация». Тем самым рассматривают проблематику самоуправления с позиций синергетического подхода. В социологии управления эффект синергии рассматривается как прирост дополнительной энергии, повышающий сумму индивидуальных усилий их участников, причем в организациях это явление оказывается управляемым, его можно усиливать, видоизменять. Самоуправление, с позиций синергетического подхода, представляет собой постоянное столкновение запрограммированных и случайных явлений. Ему присущи все свойства самоорганизующейся системы – не-

линейность (отклик системы непропорционален уровню воздействия на нее), неравновесность, обратная связь при осуществлении функций, стохастичность (в системе есть случайные процессы). В процессе студенческого самоуправления возникает множество нестабильных, неустойчивых связей, в нем взаимодействуют неравновесные социальные системы. Задуманное и спланированное часто при осуществлении оборачивается прямо противоположным, начинает развиваться иначе, подчиняясь каким-то своим самоорганизационным началам, своей логике. Следствием этого методологического принципа является неправомерность заорганизованности и формализма в организации студенческого самоуправления, прямолинейности в трактовке эффективности самоуправления [2].

Педагогические, психологические и социологические исследования по молодежной проблематике, проводимые в последнее десятилетие, фиксируют противоречивое состояние сознания российской молодежи – в его массе ярко выражены позитивные установки на общение со сверстниками, на личное участие в каких-либо организациях по интересам. Но наряду с этим современная российская молодежь демонстрирует достаточно низкий уровень готовности к взаимодействию и самоорганизации, в то время, как самоорганизующиеся процессы в глобализирующемся мире становятся более естественным воплощением магистральных тенденций его развития. Научная мысль отреагировала на них возникновением синергетики как науки «о кооперативных (коллективных) процессах и явлениях самоорганизации в открытых неравновесных системах произвольной природы» [7, с. 24].

В соответствии с критериями применимости синергетического подхода, можно предположить, что к студенческому самоуправлению как объекту научного изучения применимы основания синергетической парадигмы: как открытая неравновесная система студенческое самоуправление обладает определенной степенью неустойчивости. Одной из важнейших стадий неустойчивости системы и восприимчивости к малым воздействиям является точка (область) бифуркации. «Человек, зная механизмы самоорганизации, может сознательно внести в среду соответствующую корректировку, – если можно так выразиться, уколоть среду в нужных местах и тем самым направить ее движение. Свобода выбора есть, но сам выбор ограничен возможностями объекта, поскольку объект является не пассивным, инертным материалом, а обладает, если угодно, собственной свободой», – пишет С. П. Курдюмов [7, с. 35].

С целью определить наиболее эффективную структуру студенческого самоуправления в вузе мы провели пилотажное исследование студенческой молодежи Астраханской области.

Объектом данного исследования выступали студенты Астраханского государственного университета (АГУ) разных факультетов (факультета социальной педагогики, психологии и физической культуры, факультета информационных технологий, филологического факультета); Астраханского технического университета (АТУ) и Астраханской медицинской академии (АГМА).

Предметом исследования являлось отношение студентов вузов к студенческому самоуправлению своих учебных заведений.

Всего в исследовании приняло участие 234 студента с 1 по 5 курс.

В качестве задач исследования были выдвинуты следующие:

1. Определить информированность студентов о студенческом самоуправлении.

2. Выяснить информированность студентов об имеющихся формах студенческого самоуправления и причины их участия в студенческом самоуправлении.

3. Оценить имеющиеся формы студенческого самоуправления среди студентов АГУ и других вузов г. Астрахани.

Задача 1. Уровень информированности студентов (АГУ, АГТУ, АГМА) о студенческом самоуправлении.

Большая часть студентов (67%) знают о существующих в их учебном заведении формах студенческого самоуправления, каждый седьмой опрошенный (15%) не знает, какие формы студенческого самоуправления существуют в их учебном заведении. Остальная же незначительная часть опрошенных – 6,5% студентов – вообще не знают, что такое сту-

денческое самоуправление. Таким образом, практически каждый четвертый (ок. 23%) студентов не включены в работу органов самоуправления и даже не осведомлены о ней.

Задача 2. Информированность студентов об имеющихся формах студенческого самоуправления своих учебных заведений (АГУ, АГТУ, АГМА).

Таблица 1

Распределение студентов, принявших участие в опросе «Участвуете ли Вы в деятельности органов студенческого самоуправления?» (%)

Да	9,6
Нет, но раньше участвовал	15
Не знаю о студенческом самоуправлении	32,7
Нет, мне это не надо	12,6
Нет, мало об этом знаю	30,1

Информацию о формах и деятельности органов студенческого самоуправления мы определяли во второй задаче. Примерно каждый третий студент (39,6%) узнает от представителей студенческого самоуправления, которые сами информируют о своей деятельности, каждый седьмой (13,9%) – из объявлений на стендах и листовок, каждый восьмой (12,8%) – от преподавателей, рассказывающих о самоуправлении в учебном заведении, 2,5% – от знакомых, такое же количество студентов (2,5%) – из других источников. В качестве других источников иногда указывалось: «я сам(а) являюсь членом органов самоуправления». Больше четверти опрошенных (28,6%) игнорировали данный вопрос анкеты (по причине неосведомленности о деятельности органов самоуправления – 23%). Абсолютное большинство опрошенных студентов сходятся во мнении, что студенческое самоуправление является необходимой и неотъемлемой частью жизни учебного заведения (88,1% против 11,9%). При этом только 9,6% студентов принимают участие в работе органов самоуправления, остальные студенты по тем или иным причинам не задействованы в их работе (табл. 1).

Практически каждый третий студент (30,9%) участвует в самоуправлении «для интереса», немногие видят на данный момент в этом возможность саморазвития, личностного роста (6,1%), и достаточно небольшой процент (13,7%) опрошенных считает, что они сами способны принести пользу своему учебному заведению, участвуя в существующих формах студенческого самоуправления (см. табл. 2), что говорит о неэффективности существующей модели студенческого самоуправления.

Таблица 2

Причины участия в деятельности органов самоуправления (в %)

это интересно	30,9
это способствует моему личностному росту	6,1
я могу принести пользу своему университету	13,7
затрудняюсь назвать конкретную причину	1,3
под давлением со стороны администрации (преподавателей)	0,5
не знаю о формах самоуправлении в вузе	42
нет ответа	5,5

Исходя из полученных данных, можно сделать вывод, что на сегодняшний момент сложилась ситуация, когда старая традиционная модель студенческого самоуправления работает неэффективно и требует своего усовершенствования. Мы предлагаем усовершенствовать систему студенческого самоуправления, используя принципы синергетического подхода: в центре самой системы должен находиться студент с его креативным потенциалом и социальной активностью, в организационной системе должны присутствовать преимущественно нелинейные связи, полностью исключается всякое давление и авторитаризм.

Проектирование модели осуществлялось в соответствии с основными положениями системного, синергетического, аксиологического и личностно ориентированных подходов. С позиции системного подхода развитие личностного потенциала современного сту-

дента представлено как сложноорганизованный процесс, подчеркнута его целостность, структурируемость, взаимосвязь отдельных компонентов. В соответствии с системным подходом определен и обоснован системообразующий фактор модели (цель), и на его основе выработана стратегия организации студенческого самоуправления, направленная на развитие ценностных ориентаций студентов.

Синергетический подход позволяет раскрыть неоднозначный характер развития личностного потенциала студентов, а также учесть совместное действие различных факторов на процессе изменения социальной активности студентов. Применение синергетического подхода к проектированию модели объясняется необходимостью учета индивидуальных особенностей всех субъектов студенческого самоуправления, их профессиональных возможностей, желаний и склонностей.

С учетом выбранных методологических ориентиров спроектирована модель развития личностного потенциала студентов вуза в системе студенческого самоуправления. Она отражает теоретические представления об организации и осуществлении процесса направленного развития социальной активности студентов. В ней подчеркнуты содержательная и процессуальная структурируемость и целенаправленность исследуемого процесса, что нашло отражение в выделении блоков модели и основных этапов, в ходе которых осуществляется процесс развития личностного потенциала студентов.

При определении структурных компонентов модели (блоков) мы исходили из того, что сама модель является педагогической системой. В соответствии с этим мы опирались на исследования Л. А. Беляевой, А. П. Ковалева, Н. В. Кузьминой, А. М. Саранова и А. М. Сидоркина, которые предлагают различные подходы к структурированию педагогических систем. На этих теоретических основаниях в структуре модели выделены теоретико-методологический, проблемно-целевой, содержательный, процессуально-действенный и оценочно-результативный блоки.

Теоретико-методологический блок отражает парадигматический и синтагматический аспекты развития личностного потенциала студентов университета в системе студенческого самоуправления.

Проблемно-целевой блок определяет стратегический замысел реализации модели и общую направленность процесса развития аксиологического потенциала, что позволяет получить представление об исходных основаниях для проектирования предполагаемых результатов.

Содержательный блок модели раскрывает многообразие аспектов (направлений) взаимодействия субъектов студенческого самоуправления.

Процессуально-деятельностный блок свидетельствует об этапном характере исследуемого процесса, а также определяет целесообразное сочетание форм, методов и средств деятельности и взаимодействия субъектов студенческого самоуправления [8].

Оценочно-результативный блок позволяет судить о том, насколько успешно осуществлялось приобщение студентов к ценностям профессионального сообщества, которые задают критерии для оценки их познавательной, преобразовательной и ценностно-ориентационной деятельности. Р. А. Муртазин считает: «Особенностью модели является ее реализация в системе студенческого самоуправления. Акцент делается на субъектной позиции студентов в процессе познания, осознания и принятия ценностей профессионального сообщества. В соответствии с этим развитие аксиологического потенциала рассматривается как процесс качественного изменения в структуре и содержании ценностных ориентаций студентов, обеспечивающих направленность сознания и поведения личности на ценности социально-значимого, личностно-значимого и родового значимого типов» [8, с. 10].

Студент, участвующий в системе самоуправления, построенной на синергетическом подходе, проявляет в процессе управления максимум творчества и индивидуальных особенностей, легко продуцирует новые идеи и внедряет их в процесс управления вузом. Итак, обращаясь к роли, которую студент отводит студенческому самоуправлению, мы видим, что у студенческого самоуправления ву-

за имеется большой потенциал для развития личности студента, но он пока не реализован из-за неэффективного построения самой системы.

АННОТАЦИЯ

В статье рассматривается возможность формирования личности студента в системе студенческого самоуправления, построенной на принципах синергетического подхода. Анализируются возможности студенческого самоуправления в эффективности развития лидерских качеств современного студента вуза.

Ключевые слова: студенческое самоуправление, синергетическая модель, лидерские качества, точка бифуркации, самоорганизация.

SUMMARY

The article discusses the possibility of forming a student's personality in the system of student self-government, built on the principles of a synergistic approach. The possibilities of student self-management are analyzed in the effectiveness of the development of leadership qualities of a modern university student.

Key words: student government, synergistic model, leadership qualities, bifurcation point, self-organization.

ЛИТЕРАТУРА

1. Гребенюк Е. Н. Проблема формирования социальной активности личности в системе студенческого самоуправления вуза // Математика. Компьютер. Образование. Москва-Ижевск, 2012. – С. 326.

2. Гребенюк Е. Н. Синергетика в гуманитарном исследовании. – Изд-во LAP LAMBERT. 2011. – 86 с.

3. Гребенюк Е. Н. Синергетическая модель студенческого самоуправления вуза: монография. – Астрахань: Издательский дом «Астраханский университет», 2012. – 263 с.

4. Гребенюк Е. Н., Гребенюк А. В. Студенческое самоуправление вуза как синергетически организованная система // Актуальные проблемы педагогики, психологии и профессионального образования. Выпуск 15. – Астрахань: Издатель: Сорокин Роман Васильевич, 2018. – С. 38–43.

5. Гуничева Е. Л. Студенческое самоуправление как стратегический ресурс современного общества // Вестник Нижегородского университета им. Лобачевского. – 2007. – № 3(8). – С. 171–179.

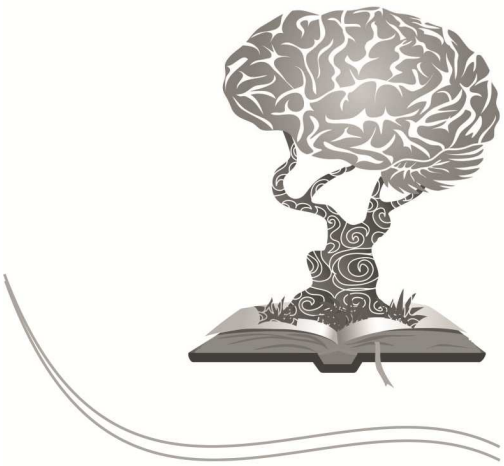
6. Колмогорова О. А. Студенческое самоуправление в вузе как средство профессионального становления личности специалиста: дисс. ... канд. пед. наук. – Магнитогорск, 2007. – 182 с.

7. Курдюмов С. П., Малинецкий Г. Г. Синергетика – новые направления. – М.: Знание. 1989. – 235 с.

8. Муртазин Р. А. Развитие аксиологического потенциала студентов университета в системе студенческого самоуправления: автореф. дисс. … канд. пед. наук. – Челябинск, 2011. – 23 с.

9. Попова Г. А. Студенческое самоуправление: система и диагностика // Высшее образование в России. – 2007. – № 9. – С. 141–144.

ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ



М. В. Переверзев

УДК 378:373.61:37.015.3

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛИСТОВ В СФЕРЕ ГОСТИНИЧНОГО БИЗНЕСА И ТУРИЗМА К УПРАВЛЕНЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Психология управления как наука продуцирует психологические знания, применяемые при решении проблемы управления деятельностью трудового коллектива. Отличительную особенность психологии управления составляет то, что ее *объектом* является организованная деятельность людей в определенной сфере. Организованная деятельность – это не просто совместная деятельность людей, связанных общими интересами или целями, симпатиями или ценностями, это деятельность людей, объединенных в одну организацию, подчиняющихся правилам и нормам этой организации и выполняющих заданную им совместную работу в соответствии с экономическими, технологическими, правовыми, организационными и корпоративными требованиями. Социально-психологические отношения выступают как взаимоотношения людей, опосредованные целями, задачами и ценностями совместной деятельности, т. е. ее реальным содержанием. Управленские отношения составляют совместную деятельность, делают ее организованной. Иначе говоря, это не отношения в связи с деятельностью, а отношения, образующие совместную деятельность.

Цель статьи – рассмотреть общие подходы к психологической подготовке специалистов в сфере гостиничного бизнеса и туризма к управленческой деятельности.

В психологии управления и отдельный работник, и социальная группа, и коллектив

выступают в контексте корпоративной организации, в которую они входят и без которой их анализ в плане управления оказывается неполным. Изучение личности работника в организации, анализ влияния организации на социально-психологическую структуру и развитие коллектива – таковы главные темы исследований в психологии управления. В психологии управления, в отличие, например, от психологии труда, актуальна не проблема соответствия работника его профессии, не проблема профессионального отбора и профессиональной ориентации, а комплекс вопросов соответствия работника конкретному предприятию, отбор людей в компанию и их ориентации в отношении особенностей данной организации.

Подходы к пониманию предмета психологии управления многообразны, что в известной мере свидетельствует о сложности этого феномена. Так, А. Н. Колесников, Е. А. Алехина, М. И. Горбачев, Т. И. Колесникова выделяют следующие аспекты предмета психологии управления:

- социально-психологические вопросы производственных групп и коллективов;
- психология деятельности руководителя;
- психология личности руководителя;
- психологические проблемы подбора руководящих кадров;
- психолого-педагогические проблемы подготовки и переподготовки руководящих кадров [1].

В *предмет* психологии управления [2] исследователи Н. Н. Обозов и Г. В. Щекин включают:

- функционально-структурный анализ управленческой деятельности;
- социально-психологический анализ производственных и управленческих коллективов и взаимоотношений в них людей;
- психологические проблемы взаимоотношений между руководителем и подчиненным.

В контексте нашего исследования *предмет психологии управления* – это совокупность психических явлений и отношений в организации гостиничного и туристического бизнеса, в общих чертах включает:

- психологические факторы эффективной деятельности менеджеров;
- психологические особенности принятия индивидуальных и групповых решений;
- психологические проблемы лидерства;
- проблемы мотивации поведенческих актов субъектов управленческих отношений.

Сущность современной парадигмы психологии управления изложена в исследованиях зарубежных специалистов [3; 4; 5]. Невозможно не согласиться с основными положениями ученых, которые для исследования психологической подготовки специалистов в области гостиничного бизнеса и туризма считают важными следующие особенности:

- гостиничный и туристический комплекс – открытая система, рассматриваемая в единстве факторов внутренней и внешней среды;
- ориентация гостиничных и туристических компаний не на объемы приема гостей, а на качество гостеприимства, на удовлетворение потребителей гостиничных и туристических услуг;
- ситуационный подход к управлению гостиничным и туристическим бизнесом, признание важности быстроты и адекватной реакции на запросы клиентов, обеспечивающих адаптацию к условиям существования фирмы, при котором рационализация производства становится задачей второго плана;
- главный источник прибавочной стоимости – сотрудники, обладающие компетенциями, а также условия для реализации их потенциала;
- система управления гостиничным и туристическим бизнесом ориентирована на повышение роли организационной культуры и нововведения мотивацию работников и стили руководства.

В сфере гостиничного и туристического бизнеса определяющим является профессиональная позиция – «не только своевременность событий, но и деятельность на опережение времени». Эта позиция включает комплекс действий, которые позволяют менеджерам в сфере гостиничного и туристического бизнеса своевременно и перспективно определять уровень представляемых услуг,

гибко и оперативно вносить изменения в финансовую политику, разрабатывать дополнительные услуги, направленные на повышение качества гостеприимства. Кроме этого, быть флагманом в сфере гостиничного и туристического бизнеса означает:

- определять политику постоянных улучшений в производственном процессе как путь к лидерству в своей области на рынке труда;

- перестройку взаимоотношений с партнерами-поставщиками – тесное взаимодействие гостиниц с туристическими компаниями на основе долгосрочных контактов;

- повышение качества производства за счет постоянного обучения сотрудников. Расходы на повышение квалификационного и образовательного уровня работников – самый эффективный вид капиталовложений, самая оптимальная инвестиционная политика, а не обуза для бюджета корпорации;

- каждый руководитель предприятия в сфере гостиничного и туристического бизнеса имеет своего потребителя внутри и вне компании.

Управление требует от менеджера динамизма, быстрой реакции на изменившуюся ситуацию, принятия быстрого решения. Каждый менеджер должен профессионально знать, как индивидуально выполнить работу наилучшим образом, при этом иметь собственное мнение и свой «профессиональный почерк» [6]. Другими словами, в системе гостиничного и туристического бизнеса, где компетентность служит основанием, а некомпетентность – преградой для продвижения, каждый сотрудник достигает, в конечном счете, необходимого и возможного личностного уровня профессионализма. Основными качествами преуспевающего менеджера в области гостиничного и туристического бизнеса являются профессионализм + личностные качества (порядочность, коммуникативность, обаяние) = преуспевание!

Работа персонала на предприятиях гостиничной и туристической сферы регламентируется при помощи контрактов, в которых обговариваются условия работы, функциональные обязанности, права обеих сторон. Однако в последнее время приобретает большую популярность новая форма контрактов – *психологический контракт*. Такой контракт представляет собой систему утверждений, которая обуславливает действия работников в зависимости от их ожиданий, и ту ответственность, которую они получают от работодателя. Психологический контракт влияет на отношения, эмоции и, в конечном счете, действия, которые формируют и руководят поведением. Психологический контракт позволяет ответить на два самых важных вопроса в отношениях «работодатель – работник»:

1. Что я ожидаю получить от организации?

2. Чем я обязан организации?

Модель психологического контракта в общих чертах включает следующие компоненты:

СЛУЧАИ	СОДЕРЖАНИЕ	СЛЕДСТВИЕ
Культура организации	Неравная (уровневая)	Организованное членство
Политика и практика	Доверие	Организованный общественный контроль
Опыт	Передача части ответственности за принятие решений	Мотивация
Ожидания	Участие в командной работе	Удовлетворенность работой
Альтернативы	Предложение другой работы в компании в соответствии с возможностями и способностями работника	Возможность самореализации

Таким образом, сбалансированный психологический контракт – необходимость в продолжительных, гармоничных отношениях между сотрудниками и работодателем. В психологическом контракте, как правило, обозначаются права и обязанности, которые могут вызвать впоследствии несогласие. В отношениях обеих сторон должно быть четкое понимание ожиданий и результатов совместной деятельности. Психологический контракт позволяет учитывать возможности и способности сотрудника в целях изменения его позиции в компании и предложить работу, в

полной мере реализующей личностный потенциал. Позитивный психологический контракт ценен тем, что создает прямую зависимость между позитивным развитием организации, большим удовлетворением работников в собственной деятельности и позитивными отношениями в трудовом коллективе.

На предприятиях гостиничной и туристической сферы, как правило, существует четкое разделение управленческих отношений: одни формулируют суть миссии корпорации, определяют цели, стратегию и тактику развития организации, контролируют выполнение и оценивают результаты деятельности, а другие участвуют в корпоративной деятельности, выполняют функциональные обязанности, своевременно корректируют свою деятельность в соответствии с изменяющимися условиями работы. Субъектом управления гостиничного предприятия оказывается чаще всего руководитель коллектива, но может быть и коллегиальный орган в виде совета учредителей. Иногда субъектом управления становится и рядовой член коллектива (например, председатель профсоюзного комитета), который является в нем неформальным лидером. В последнее время все более принимается идея корпоративного менеджмента, т. е. такого управления делами организации, фирмы, когда в разработке и принятии наиболее важных решений участвуют все члены коллектива [7].

В науке управления психологии различают *руководство и лидерство*. Существуют такие отличительные и общие черты у руководителей и лидеров, как:

- руководитель и лидер исполняют роль координатора, организатора деятельности членов коллектива;

- руководитель и лидер осуществляют социальное влияние в коллективе, только различными средствами;

- руководитель и лидер используют субординационные отношения, хотя в первом случае они четко регламентированы, во втором – заранее не предусмотрены.

Руководство всегда связано с властью, это феномен, производный от официальных, формальных отношений, а лидерство порождено системой неформальных (неофициальных) отношений. Руководитель, как правило, назначается извне, вышестоящими инстанциями, получая от них властные полномочия, в том числе и право на применение позитивных и негативных санкций. Он признается своим окружением и также может использовать право на санкции в отношении своих партнеров, однако, эти санкции также неформальные.

Лидерство по своей сути психологический феномен. Лидером называют работника, за которым другие члены коллектива признают право брать на себя наиболее ответственные решения, затрагивающие их интересы и определяющие характер взаимоотношений в коллективе. Лидер – это референтное лицо, хотя он может и не быть социометрической «звездой».

Существует *три основных подхода* в понимании происхождения лидерства [8]. Согласно *«теории черт»* лидером может быть человек, обладающий определенным набором личностных качеств, однако задача составления их перечня оказывается трудноразрешимой. *Ситуационная* теория определяет лидерство как продукт обстоятельств: человек, став лидером однажды, приобретает авторитет, который начинает на него «работать» вследствие воздействия стереотипов. Поэтому он может рассматриваться группой как «лидер вообще». Отдельным людям свойственно «искать посты», поэтому они и ведут себя соответствующим образом. *Синтетическая* теория рассматривает лидерство как процесс организации межличностных отношений в группе, а лидера – как субъекта управления этим процессом, т. е. феномен лидерства рассматривается в контексте совместной групповой деятельности.

В пределах растущих обучающихся организаций лидерство рассматривается как процесс создания и объединения индивидов и команд.

Факторами успешного лидерства являются:

- разделение ценностей организации;

- развитие диалектического профессионального мышления;

- понимание миссии организации в условиях общества;

- умение использовать стратегии, соответствующие целям и задачам;

- умение использовать операционные механизмы, способствующие эффективности работы организации.

Выделяют два типа деятельности лидеров: ориентированные на деятельность и личностно ориентированные.

Лидер, ориентированный на межличностные отношения

Преимущества	Недостатки
1. Может снизить тревожность в ситуации, когда задание почти не имеет решения. 2. Лучше работает с людьми, неуверенными в себе. 3. Лучше действует в ситуациях, умеренно благоприятных для лидерства и когда членам группы нужна достаточно большая свобода в принятии решения.	1. Выполнению задания особого значения не придает. 2. Малоэффективен в напряженных ситуациях или там, где требуется большое влияние лидера. 3. У членов группы с невыраженной ориентацией на задание может вызвать тревожность.

Лидер, ориентированный на задание

Преимущества	Недостатки
1. Более эффективен, усилия направлены, главным образом, на задание. 2. Не теряет времени на личностные отношения. 3. Быстро распределяет задания в ситуациях, которые требуют разрешения четко сформулированных задач. 4. Эффективен в ситуациях, когда члены группы выражают неудовлетворенность и требуется сильное влияние лидера.	1. Подвержен повышению уровня тревожности членов группы, может пожертвовать их уверенностью и покоем. 2. Малоэффективен в умеренно стрессовых ситуациях. 3. Неудачно взаимодействует с членами группы, которые также играют важную роль в деятельности, не удовлетворяет потребности других в лидерстве.

Опыт управления крупным гостиничным комплексом «Ялта-Интурист» в г. Ялте позволяет говорить о том, что работа лидера заключается в следующем:

1. Лидер всегда должен быть уверен, что технология управления и организации деятельности понятна всем сотрудникам компании.

2. Лидер всегда должен работать в плане бесконечных улучшений и инноваций.

3. Управляющий обязан систематизировать свою работу и деятельность сотрудников.

4. Управление людьми предполагает постоянную оценку их способностей и возможностей, которые включают:

- возможность принятия решений в конкретном случае и передачи полномочий непосредственным исполнителям;

- объективное оценивание возможностей сотрудников и их ожиданий в оценке результатов работы;

- заботу, помощь сотрудникам в решении проблем, создание условий для их решения;

- создание ситуаций, при которых в полной мере проявится общительность и умение взаимодействовать в различных производственных ситуациях;

- предсказуемость при измененных ситуациях и корпоративном взаимодействии.

Обобщая сказанное, подчеркнем, что актуальными психологическими проблемами в подготовке специалистов в области гостиничного и туристического бизнеса являются:

- повышение профессиональной компетентности руководителей (менеджеров) всех уровней, т. е. совершенствование стилей управления, межличностного общения, принятия решений, стратегического планирования и маркетинга, преодоление стрессов;

- повышение эффективности методов подготовки и переподготовки управленческого персонала;

- поиск и активизация человеческих ресурсов организации;

- оценка и подбор (отбор) менеджеров для нужд организации;

- оценка и улучшение социально-психологического климата, сплочение персонала вокруг миссии и целей организации.

Психология управления как наука и практика призвана обеспечить психологическую

подготовку менеджеров, сформировать и развивать их психологическую управленческую культуру, создать необходимые предпосылки для теоретического понимания и практического применения важнейших проблем сферы управления в области гостиничного и туристического бизнеса. К ним следует отнести:

- осознание миссии и понимание природы управленческих процессов в сфере гостиничного и туристического бизнеса;
- знание основ организационной структуры;
- четкое представление об ответственности менеджера гостиничного и туристического бизнеса;
- знание приемов повышение эффективности управления;
- знание и компетентности в области информационной технологии и средств коммуникации, необходимых для управления персоналом;
- способности менеджера свободно излагать свои мысли в устной и письменной речи и быть убедительным на словах и действиях;
- общая компетентность в отношении управления людьми, отбора и подготовки специалистов, способных к лидерству, к оптимизации служебных и межличностных отношений среди сотрудников организации;
- способность планировать и прогнозировать деятельность организации с использованием средств информационных технологий;
- умение оценивать собственную деятельность, делать правильные выводы и повышать квалификацию, исходя из требований современного положения дел и перспектив в будущем;
- развитое представление об особенностях организационного поведения, структуре малых и больших групп, мотивах и механизмах их поведения.

АННОТАЦИЯ

В статье рассмотрены психологические аспекты подготовки будущих специалистов в сфере гостиничного и туристического бизнеса к управлению организациями. Раскрываются основные положения психологии управления в контексте компетентности и лидерства в организациях гостиничного и туристического бизнеса.

Ключевые слова: менеджмент, психологическая подготовка специалистов; образование в области гостиничного и туристического бизнеса, менеджер гостиничного и туристического комплекса.

SUMMARY

The article deals with the psychological aspects of training future specialists of management of organizations in sphere of hotel and tourism business. The basic positions of management psychology in the context of competence and leadership in the hotel and tourism business organizations are revealed.

Key words: management, psychological training of specialists; education in hotel business, manager of hotel complex.

ЛИТЕРАТУРА

1. Колесников А. П., Алехина Е. А., Горбачев М. И., Колесникова Т. И. Психология делового преуспевания: пособие. – М., 2001. – 225 с.
2. Обозов Н. Н., Щекин Г. В. Психология работы с людьми. – К.: МАУП, 1999. – 152 с.
3. DuBrin A. J. Leadership. – Houghton Miffin Company,1995. – 389 p.
4. Handbook of organizational learning and knowledge / Meinolf Deerkes, Arione Berhoin Antal, John Child – Oxford University press. – 2001. – 979 p.
5. Managing organizational behavior / Henry J. Tosi, John R Risso, Stephen J. Carroll, 1994. – 620 p.
6. Подсолонко Е. А. Менеджмент: теория и практика. – К., 2000. – 263 с.
7. Психология и этика делового общения: Тесты и хрестоматия: учебное пособие / Под. ред. В. Н. Лавриненко. – М., 2000. – 177 с.
8. Шевандрин Н. И. Социальная психология в образовании: учебное пособие. – Ч. I. – М., 1995. – 544 с.

А. М. Молокостова,
И. С. Якиманская

УДК 159.9.072.432

ДИСТАНЦИЯ И СОЦИАЛЬНОЕ ПАРТНЕРСТВО В ПРЕДСТАВЛЕНИЯХ СУБЪЕКТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ПРОЦЕССА

Вменяющемся обществе, подверженном влиянию объективных процессов, таких как глобализация, информатизация, технический прогресс и социальная сегрегация, исследование образовательной среды обусловлено недостатком теоретических положений и практических рекомендаций, способствующих эффективности психолого-педагогического сопровождения и коррекции. Выделение значимых характеристик среды позволяет сконцентрировать внимание в ключевых точках контроля, свести к минимуму расходование ресурсов на функционирование образовательного учреждения и сконцентрировать внимание на содержании обучения и индивидуальном сопровождении учащихся.

Под образовательной социокультурной средой понимают систему ключевых факторов, определяющих образование и развитие человека [4]:

– люди, которые влияют на образовательные процессы;

– общественно-политический строй страны;

– природная и социокультурная среда (включая культуру педагогической среды);

– средства массовой информации;

– случайные события.

Средовой подход представляет собой теорию и технологию опосредованного управления процессами формирования и развития личности учащегося через конструирование среды. Средовой подход в образовании методологически обоснован в работах Артюхиной А. И., Бережновой Л. Н., Библера В. С., Ясвина В. А. и др. Сторонники средового подхода предлагают в деятельности педагога сместить акцент с межличностного взаимодействия с учащимся в область формирования развивающей среды, характеризующейся параметрами комфортного объективного пространства.

М. М. Князева, Н. Б. Крылова, В. А. Петровский, В. И. Слободчиков, М. В.Кларин, Ю. С. Мануйлов, В. В. Рубцов, И. Д. Фрумин, Б. Д. Эльконин, В. А. Ясвин и др. разрабатывали технологии и приемы проектирования образовательной среды [6].

Образовательная среда обладает широким спектром модальности, формирующим разнообразие типов локальных пространств различных, порой взаимоисключающих качеств. Под образовательной средой чаще всего понимается функционирование конкретного учреждения образования. Для понимания и оценки эффективности образовательной среды изучаются различные параметры. Однако в связи с обозначенным предметом исследования мы обратились к работам, акцентирующим внимание на объективных характеристиках пространства.

Так, В. А. Ясвин [12] на основе эколого-психологического подхода выделяет четыре компонента образовательного пространства:

1. Субъекты образовательного процесса;
2. Социальный компонент;
3. Пространственно-предметный компонент;
4. Технологический (или психодидактический) компонент.

Мы считаем, что пространственно-предметный компонент можно диагностировать, выстраивать или корректировать, измеряя и контролируя социальную дистанцию между субъектами образовательного процесса. Показатель социальной дистанции является диагностическим признаком доверия и безопасности в учебном процессе.

Наша цель – исследование социальной дистанции в образовательной среде как предиктора ее благоприятности/неблагоприятности. Понятие социальной дистанции имеет собственную историю изучения и развития. Так, понятие, предложенное социологом Г. Зим-

мелем, появилось в работах социальных психологов Т. Шибутани, П. А. Сорокина, Н. П. Шихирева и др., акцентирующих внимание на процессах коммуникации и совместной деятельности. Вслед за Холлом (1966), Гайдук (1983) исследования конкретизировали факторы, которые лежат в основе стремления людей распознавать потенциально опасные и незнакомые объекты [13].

Готовность к построению социальной дистанции определяется личностной установкой субъекта занять безопасную позицию в процессе общения и делового взаимодействия. Вежливость как качество личности и требование ситуации также позволяет установить дистанцию и организовать общение в соответствии с оценкой партнера по общению как опасного или доброжелательного [5; 16]. Установление дистанции между людьми определяется так называемыми само собой разумеющимися знаниями, которые появляются под влиянием неосознаваемых эмоций отрицательного или положительного знака [10].

В повседневных жизненных ситуациях расстояние в социальном взаимодействии контролируется интуитивно и бессознательно. Объективные пространственные параметры являются субъективно значимыми, что связано с сохранением физического и субъективного благополучия. Параметры социальной дистанции соотносимы с физическими метриками:

– дистанция («ближе–дальше»),

– рост («выше–ниже»),

– часть поля зрения («слева–справа») [9].

Таким образом, характеристики физического пространства, в том числе расстояния до объектов, применяются для описания воспринимаемых позиций в социуме и по отношению к другим участникам взаимодействия.

Инструмент для измерения социальной дистанции был предложен Э. Богардусом, и изначально применялся для понимания кросскультурных и этнических установок в процессе взаимодействия с представителями различных этносов и групп. Дальнейшие исследования Н. М. Лебедевой, Л. Г. Почебут, Т. В. Бендас привели к появлению модифицированных вариантов опросника [2; 7; 8].

В данной работе мы использовали опросник Э. Богардуса, модифицированный Т. В. Бендас, для понимания позиций субъектов образовательного процесса по отношению к другим его участникам. Соотнесение партнеров по образовательному учреждению с различными категориями лиц позволяет получить неявную информацию, так как устраняет прямые вопросы, связанные с риском репутации и деятельности. Респондентам было предложено выбрать несколько позиций, отражающих восприятие социальной дистанции по отношению к другим субъектам образовательного процесса.

Исследование, представленное в данной статье, является частью комплексной работы, проводимой в средних учебных учреждениях Оренбургской области в течение 2004–2017 годов.

Общая выборка состояла из испытуемых, различающихся по полу, возрасту, сроку обучения (для учащихся) и стажу (для педагогов). Ниже приводятся данные выборочной совокупности; всего опрошено 6 239 человек. В исследовании социальной дистанции приняло участие около 300 школьников 13–14 лет обоих полов, родителей – около 150 человек обоих полов в возрасте от 25 до 45 лет, педагогов – около 120 человек обоих полов в возрасте от 30 до 60 лет [11].

Согласно инструкции учащимся были предложены определенные вопросы-ситуации, отражающие отношение к людям. Основанием для понимания того, как респондент позиционирует свое отношение к другим субъектам образовательного процесса, является воспринимаемое расстояние – «дальше/ближе». Воспринимаемое расстояние, по нашему мнению, отражает устойчивое восприятие других людей, при этом степень близости или отдаленности является понятной и соответствует социальным стереотипам в восприятии партнеров по взаимодействию или чужаков.

Было предложено давать наиболее однозначные ответы «да» или «нет», хотя также допускался неопределенный ответ «трудно сказать». Мы проанализировали ответы, отражающие полное соответствие предложенным позициям. Полагаем, что целесообразно проанализировать количество ответов «да», то

Таблица 1

Частота ответов по подгруппам учащихся, педагогов и родителей о социальной дистанции в восприятии других субъектов по образовательному процессу

Социальная дистанция, выраженная в восприятии	Учащиеся		Педагоги		Родители	
	Сверстников	Педагогов	Учащихся	Коллег	Другие дети	Педагоги
Как близких родственников	39/24	41/31	37/44	30/38	23/38	18/34
Как друзей	70/64	39/33	34/37	56/63	32/46	14/44
Как соседей	65/59	46/25	36/44	40/42	52/55	43/50
Как коллег по работе	5/52	43/40	27/35	77/86	14/33	44/45
Как граждан своей страны	68/72	49/49	87/91	84/87	90/86	88/87
Как туристов в моей стране	18/14	30/34	7/6	6/7	6/8	4/6
Предпочел бы не видеть	26/37	32/40	10/6	10/5	4/8	4/10

есть тех, что определяют однозначное отношение к другим субъектам образовательного учреждения и процесса.

Также мы представили данные по двум типам образовательных учреждений: с благополучной средой и с условно неблагополучной средой. Такое разделение образовательных учреждений основано на экспертных оценках. Экспертами являлись специалисты Управления образованием Оренбургской области. Критерии для оценки благоприятной или неблагоприятной среды в образовательном учреждении: объем предоставленных образовательных услуг; качество образовательной услуги; гибкость и оперативность реагирования на запросы потребителей; степень удовлетворенности образовательными услугами.

Частота таких ответов представлена в таблице 1. Количество ответов указано в процентах, также указаны ответы по разным типам образовательных сред – благоприятной и условно неблагоприятной средой через знак «/». Графически результаты представлены на рисунках 1–3.

Далее сравнили социальные дистанции в восприятии каждой из категорий испытуемых: учащихся, педагогов и родителей, указав их в порядке увеличения – от наиболее близкой позиции до наиболее отделенной.

Сначала мы проанализировали ответы учащихся в двух типах образовательных учреждений – с благоприятной средой с условной неблагоприятной средой.

В благоприятной среде ответы в порядке убывания по количеству распределились следующим образом: друзья, граждане страны, соседи – 70 %, 68 % и 65 % соответственно. В условно неблагоприятной ответы распределились в порядке убывания по количеству следующим образом: граждане своей страны, друзья, соседи (72 %, 64 % и 59 % соответственно), при этом примерно столько же дано ответов о дистанции, устанавливаемой с коллегами по работе – 52 %. Значительно больше ответов «предпочел бы не видеть (сверстников)» у респондентов образовательного учреждения с условно неблагоприятной средой – 26 % и 37 % ответов соответственно.

Значительно превышает число ответов с указанием дистанции как с коллегами по работе в среде условно неблагоприятной – 52 % по сравнению с благоприятной средой, где таких ответов 5 %. Мы полагаем, что полученные данные свидетельствуют о том, что меньшие расстояния, указываемые респондентами образовательных учреждений с благоприятной средой, отражают безопасность и доверие в межличностных и деловых контактах

субъектов педагогического процесса. Более значительные дистанции, обнаруженные в ответах учащихся учреждений с неблагоприятной средой, отражают отсутствие близких контактов и отношений, восприятие сверстников как тех, с кем приходится взаимодействовать и находиться в одном пространстве. Вероятно, такая нежелательность и невключенность во взаимодействие отражают наличие воспринимаемых рисков и барьеров в совместном обучении.

Полученные ответы подтверждают значимость отношений к сверстникам, характерное для старшего школьного возраста. Незначительное количество ответов, указывающих на восприятие сверстников как коллег, скорее всего, свидетельствует о том, что совместное учение не является значимым фактором при выборе партнеров по общению в данном возрасте, что также закономерно для подросткового возраста. Однако для педагогов полученный факт подчеркивает значимость профессиональных задач, связанных с формированием готовности к командной работе и совместному труду. Умение взаимодействовать с другими людьми в работе и учебе имеет важное значение и для эффективной общей деятельности, и для личной успешности.

Ответы учащихся о социальных дистанциях с педагогами образовательного учреждения различаются значительно меньше. В учреждениях как с благоприятной, так и с неблагоприятной средой учащиеся чаще всего воспринимают педагогов как граждан своей страны (по 49 % ответов). Второе место по количеству в учебных учреждениях с благоприятной средой получил ответ с указанием на дистанцию «как с соседями» – 46 %, в то время как в ответах учащихся в учреждениях с условно неблагоприятной средой таких ответов было 25 %. Дистанцию «как с коллегами по работе» указывает 43 % респондентов образовательных учреждений с благоприятной средой и 40 % – с условно неблагоприятной. В учреждениях с благоприятной средой 41 % учащихся указывает дистанцию с педагогами «как с близкими родственниками», в то время как в учреждениях с условно неблагоприятной средой таких ответов значительно меньше – 31 %. Ответов о предпочтении не видеть педагогов дано 32 % и 40 % в образовательных учреждениях с благоприятной средой и с условно неблагоприятной соответственно.



Рис. 1. Ответы учащихся о воспринимаемых социальных дистанциях по отношению к сверстникам и педагогам в учреждениях с благоприятной и условно неблагоприятной образовательной средой.

Можно заключить, что отношение к педагогам в обоих типах сред как гражданам своей страны подтверждает осознанное отношение к педагогам как профессионалам, выполняющим функции по воспитанию и социализации молодежи. В настоящее время активная гражданская позиция востребована и поддерживается на государственном уровне в образовании, в культурных событиях и в СМИ, поэтому восприятие общественной и политической активности учителей является осознанным. Восприятие меньших социальных дистанций в ответах учащихся в учреж-

дениях с благоприятной средой представляется нам закономерным для социального пространства, где педагоги не создают угроз психическому здоровью и субъективному благополучию учащихся, находясь на достаточном расстоянии для установления деловых и личных контактов.

Графически количество ответов учащихся о воспринимаемой социальной дистанции по отношению к сверстникам и педагогам представлено на рисунке 1.

Далее мы проанализировали ответы педагогов о воспринимаемых социальных дистанциях по отношению к учащимся и по отношению к коллегам в образовательных учреждениях с благоприятной средой и с условно неблагоприятной средой. Графически количество ответов педагогов о воспринимаемой социальной дистанции по отношению к учащимся и коллегам-педагогам представлено на рисунке 2.

В ответах педагогов очевидным является преобладание ответов, отражающих позицию педагогов к учащимся как гражданам своей страны в обоих типах среды: как в благоприятной, так и в условно неблагоприятной (87 % и 91 % соответственно). Это может свидетельствовать об осознанном и ответственном выполнении профессиональных задач по воспитанию, формированию активной общественной и гражданской позиции детей и молодежи. Показательно, что педагоги также чаще всего воспринимают своих коллег как граждан своей страны: в ОУ с благоприятной средой таких ответов 84 %, в условно неблагоприятных – 87 %.

Примерно поровну получено ответов о восприятии учащихся как близких родственников, как соседей и как друзей: в учреждениях с благоприятной средой – 37 %, 36 % и 34 %, в то время, как в учреждениях с условно неблагоприятной средой – 44 %, 44 % и 37 % соответственно. Вероятно, эмоциональная вовлеченность педагогов и наличие учащихся, с которыми установлены более тесные отношения, чаще встречаются в среде, которая связана с угрозами. Установление надежных отношений снимает напряженность и позволяет снимать социальные риски в той мере, в которой это возможно.

В ответах педагогов в оценке социальной дистанции по отношению к коллегам мы также не обнаружили значительных различий в образовательных учреждениях с разными по безопасности средами. Самое большое количество ответов о социальной дистанции с коллегами обнаружено по категории ответов «как граждан своей страны», таких ответов 84 % и 87 % в учреждениях с благоприятной и условно неблагоприятной средой соответственно. Второе место по количеству ответов в образовательных учреждениях обоих типов получила категория ответов, закономерная для партнерских отношений педагогов, так 77 % респондентов учреждений с благоприятной средой и 86 % респондентов учреждений с условно неблагоприятной средой воспринимают педагогов своей школы как коллег.

Третье место по количеству ответов относится к восприятию коллег как друзей. Вероятно, социальная среда ОУ делает людей единомышленниками и сближает на основе общих ценностей и целей. Самое малое количество ответов в отношении как учащихся, так и коллег педагогами дано по отношению к позиции туристов в моей стране: так, 7 % и 6 % воспринимают учащихся как туристов (в благоприятных и условно неблагоприятных ОУ соответственно), 6 % и 7% педагогов воспринимают своих коллег как туристов в своей стране (в благоприятных и условно неблагоприятных ОУ соответственно). Незначительное количество ответов дано в категории «предпочел бы не видеть»: в учреждениях с благоприятной средой 10 % педагогов дают такой ответ, в учреждениях с условно неблагоприятной средой – 5 %. Вероятно, педагоги учреждений с условно неблагоприятной средой острее воспринимают необходимость профессионального сообщества, члены которого оказывают партнерскую поддержку в решении общих задач. Такие ответы также можно связать с эмоциональным принятием профессии педагогами обоих типов образовательных сред, которое связано со значительной вовлеченностью и близкими контактами с учащимися и коллегами.

В ответах родителей также обнаружены различия. Графически количество ответов о воспринимаемой социальной дистанции по

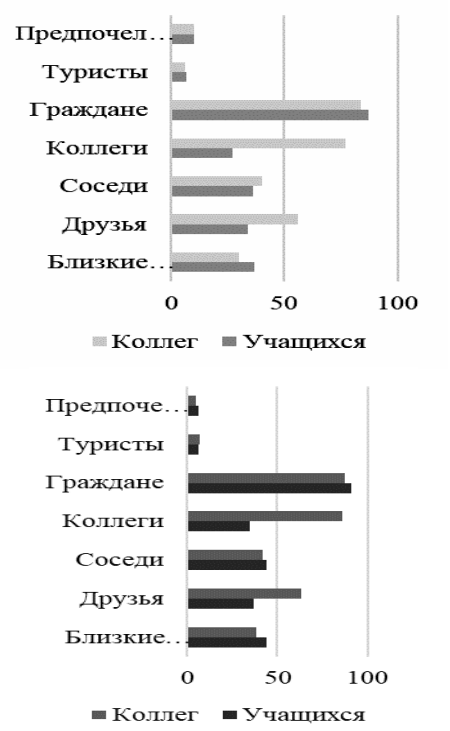


Рис. 2. Ответы педагогов о воспринимаемых социальных дистанциях по отношению к учащимся и педагогам в учреждениях с благоприятной и условно неблагоприятной образовательной средой

отношению к другим детям и педагогам представлено на рисунке 3.

Так, 90 % респондентов из благоприятной среды и 86 % из условно неблагоприятной среды воспринимают других детей как граждан своей страны, причем количество таких ответов значительно больше, чем в других категориях. Второе место получил ответ, характеризующий восприятие социальной дистанции с другими детьми, обучающимися в той же школе, как с соседями, – 52 % и 55 % в учреждениях с благоприятной и с условно неблагоприятной средой соответственно. Это достаточная дистанция для взрослого, чтобы находиться рядом в случае необходимой помощи и вмешательства. Самое малое количество ответов получено по категории социальной дистанции «как с туристами в моей стране» (6 % и 8 % в учреждениях с благоприятной и с условно неблагоприятной средой соответственно) и свидетельствующих о желании не видеть других учащихся (4 % и 8 % в учреждениях с благоприятной и с условно неблагоприятной средой соответственно).

Родители чаще всего воспринимают педагогов как граждан своей страны (88 % и 87 % ответов респондентов в ОУ с благоприятной и условно неблагоприятной средой соответственно).

Почти одинаковое количество ответов в учреждениях с благоприятной средой и с условно неблагоприятной средой получено по категориям, свидетельствующим о социальной дистанции по отношению к педагогам «как к коллегам» (44 % и 45 % соответственно) и «как к соседям» (43 % и 50 % соответственно). Вероятно, чуть большее количество о более близкой дистанции в учреждениях с условно неблагоприятной средой может быть связано с сильной эмоциональной вовлеченностью в трудных и конфликтных ситуациях. Незначительно количество ответов, указывающих на большую социальную дистанцию по отношению к педагогам. Так, категория ответа, свидетельствующая об отношении к педагогам как к туристам в своей стране в учреждениях с благоприятной и с условно неблагоприятной средой указана в 6 % и 8 % ответов соответственно. Несколько большее количество ответов, указывающих не нежелание видеть педагогов, отмечено у респондентов учреждений с условно неблагоприятной средой – 10 % по сравнению с ответами респондентов учреждения с благоприятной средой – 4 %. Скорее всего, педагоги воспринимаются как те, кто контролирует и оценивает родителей, сообщает негативные новости о детях, пытается воздействовать на родителей, выполняя свои профессиональные задачи.

Можно сделать вывод, что социальные дистанции у педагогов в отношении других субъектов образовательного процесса не велики, то есть межличностное общение является весьма активным и взаимно обуславливающим активность субъектов учения.

Деловые и межличностные отношения с учащимися закономерно приводят к установлению близких дистанций с ними. Тот факт, что педагоги воспринимают коллег как дру-



Рис. 3. Ответы родителей о воспринимаемых социальных дистанциях по отношению к педагогам и другим детям в учреждениях с благоприятной и условно неблагоприятной образовательной средой.

зей чаще, чем учащихся в обоих типах сред, в благоприятной и условно неблагоприятной, также требует дополнительного осмысления. С одной стороны, закономерной является меньшая дистанция с коллегами с силу общности деятельности, возраста, поколений, ценностей и интересов, но, с другой стороны, это может свидетельствовать об эмоциональных и смысловых барьерах между учащимися и учителями, о недоверии или рисках, которые могут переживаться в отношениях учащихся и педагогов.

Вероятно, современная кризисная ситуация в обществе, экономике, образовании и политике актуализирует напряженность и внимание к гражданской позиции людей, живущих и работающих рядом. Это позволяет структурировать пространство и определять ключевые точки рисков и контроля. Можно заключить, что родители весьма часто указывают на далекие социальные дистанции, чаще всего они воспринимают других субъектов образовательного процесса как граждан своей страны, с которыми чаще пассивно сосуществуют, но не сотрудничают.

Таким образом, мы обнаруживаем различное восприятие социальных дистанций между всеми субъектами образовательного процесса. Такие различия в воспринимаемых позициях могут приводить к несогласованным действиям педагогов и родителей. Также дети, скорее всего, не чувствуют доверие к учителям, стараются не вступать в межличностные отношения, что следует из значительного количества ответов, указывающих на значительные социальные дистанции. Восприятие безопасного и доступного расстояния до других субъектов образовательного процесса повышает уровень доверия и способствует задачам по развитию учащихся.

Построение социального партнерства должно учитывать устойчивые стереотипы, сформированные в образовательной среде. Исследование показало, что условно неблагоприятная среда отличается тем, что воспринимаемые социальные дистанции имеют большее значение, вплоть до предпочтения не видеть других субъектов образовательного процесса.

АННОТАЦИЯ

Средовой подход в гуманитарных дисциплинах получил распространение в связи с запросом педагогической и организационной практики.

Пространственно-предметный компонент можно диагностировать, выстраивать или корректировать, измеряя и контролируя социальную дистанцию между субъектами образовательного процесса. Показатель социальной дистанции является диагностическим признаком доверия и безопасности в учебном процессе.

Исследование показало, что условно неблагоприятная среда отличается тем, что воспринимаемые социальные дистанции имеют большее значение, вплоть до предпочтения не видеть других субъектов образовательного процесса.

Ключевые слова: социальная дистанция, субъекты педагогического процесса

SUMMARY

The Environmental approach in the Humanities has become widespread due to the request of pedagogical and organizational practice.

The spatial component can be diagnosed, built or adjusted by measuring and controlling the social distance between the subjects of the educational process. The indicator of social distance is a diagnostic sign of trust and security in the educational process.

The study showed that the conditionally unfavorable environment characterized by the fact that perceived social distances are more important, up to the preference not to see other subjects of the educational process.

Key words: social distance, subjects of pedagogical process.

ЛИТЕРАТУРА

1. Абрамова Ю. Г. Психология среды: источники и направления развития [Электронный ресурс] // Вопросы психологии. – 1995. – № 2. – С. 130–137. – URL: http://www.voppsy.ru/issues/1995/952/952130.htm.

2. Бендас Т. В. Психология лидерства: учебное пособие. – СПб.: Питер, 2009. – 448 с.

3. Зимняя И. А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования [Электронный ресурс] // Высш. образование сегодня. – 2003. – № 5. – С. 34–42. – URL: http://aspirant.rggu.ru/article.html?id=50758.

4. Кулюткин Ю., Тарасов С. Образовательная среда и развитие личности // Новые знания. – 2001. – № 1. – С. 6–7.

5. Молокостова А. М., Якиманская И. С. Социально-психологические аспекты безпасности образовательной среды и субъективное благополучие специалистов помогающих профессий // Вестник Оренбургского государственного университета. – 2015. – № 2 (177). – С. 181–186.

6. Слободчиков В. И. Образовательная среда: реализация целей образования в пространстве культуры // Новые ценности образования: культурные модели школ. – М., 1997.

7. Сонин В. А. Психодиагностическое познание профессиональной деятельности. – СПб., 2004. – С. 216–218.

8. Татарко А. Н., Лебедева Н. М. Психология межэтнических отношений. Этническая идентичность и стратегии межкультурного взаимодействия [Электронный ресурс]. – 2004. – URL: http://iknigi.net/avtor-nadezhda-lebedeva/83169-metody-etnicheskoy-i-krosskulturnoy-psihologii-nadezhda-lebedeva.html.

9. Филимоненко Ю. И. Отношение к пространству как функция подсознания // Психологические проблемы самореализации личности / под ред. А. А. Реана, Л. А. Коростылевой. – СПб., 1998. – Вып. 2. – С. 119–135.

10. Эдмондсон Э. Взаимодействие в команде: как организации учатся, создают инновации и конкурируют в экономике знаний. – М.: Эксмо, 2016. – 320 с.

11. Якиманская И. С., Логутова Е. В., Карымова О. С., Биктина Н. Н. Психологическая безопасность образовательной среды: теория и исследования: монография. – Ставрополь: изд-во Центр научного знания «Логос», 2016. – 165 с.

12. Ясвин В. А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию. – М.: Смысл. – 2001. – 365 с.

13. Hayduk L. A. Personal space: Where We Now Stand // Psychological Bulletin. – 1983. – 94. – P. 293–335.

14. Sommer R. The Distance for Comfortable Conversation: A Further Study // Sociometry. – Mar., 1962. – Vol. 25. – No. 1. – P. 111–116.

15. Sorokowska A. [ect]. Preferred Interpersonal Distances: A Global Comparison: Journal of Cross-Cultural Psychology. – 2017. – 48 (4). – P. 577–592. – URL: http://doi.org/10.1177/ 0022022117698039.

16. Stephan E., Liberman N., Politeness and Psychological Distance: A Construal Level Perspective / Jour. Pers Soc Psychol. – 2010, Feb. – 98 (2). – P. 268–280.

17. Yakimanskaya I. S., Molokostova A. M. Metacognition of Organization Members as the Basis of Learning Strategy in Higher School // IGI Global, Metacognition and Successful Learning Strategies in Higher Education.January. – 2017. – URL: https://www.igi-global.com.

Л. М. Захарова, М. М. Силакова

УДК 373

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ЭТНИЧЕСКОЙ ТОЛЕРАНТНОСТИ У ДЕТЕЙ

На социокультурное развитие современного дошкольника все большее влияние оказывают этнические аспекты, связанные с многонациональностью нашего общества, притоком трудовых мигрантов, вынужденных переселенцев, определяющих необходимость более пристального внимания к проблеме формирования этнической толерантности начиная с дошкольного возраста. Образовательная среда детского сада приобретает иные «оттенки» поликультурности, предполагающей развитие у детей готовности к взаимодействию с людьми разных этнических культур, формирование умений конструктивного общения, что в целом и характеризует уровень сформированности этнической толерантности. Актуальность проблемы формирования у подрастающего поколения этнической толерантности обусловлена полиэтничностью нашего общества, а также необходимостью сохранения единства и целостности нашей страны.

Этническая толерантность как социально-нравственное, базовое личностное качество (П. В. Степанов, Л. П. Шустова и др.), входящее в структуру социальных установок [12], формируется в процессе осознания ребенком своей национальной принадлежности, которая начинает проявляться, по мнению исследователей, в старшем дошкольном возрасте [6; 7; 11]. Именно в этот период формируется самосознание ребенка, идет процесс освоения нравственных норм и правил через развитие внутренней саморегуляции поступков.

Как нравственное качество толерантность не является врожденной, ее необходимо развивать. В связи с этим возникает вопрос: каковы психолого-педагогические условия, обеспечивающие эффективность процесса формирования этнической толерантности у детей старшего дошкольного возраста?

Толерантность в своем развитии проходит несколько этапов. Период дошкольного возраста характеризуется эмпирическим этапом формирования толерантности, когда ребенок включается в процесс социального экспериментирования [10]. Основой развития толерантности в дошкольный период детства является саморегуляция потребностей и желаний, приобретение навыков общения, расширение представлений о многообразии мира.

Анализ психолого-педагогической литературы о механизмах формирования этнической толерантности позволил выделить те, которые являются определяющими в период дошкольного детства. К ним мы отнесли механизм принятия (включение другого в индивидуальное пространство личности за счет понимания, эмпатии); механизм социального опосредования, в котором ведущая роль принадлежит семье; механизм идентификации (соотнесения себя с конкретной этнической культурой). Этническая идентификация развивается вместе с формированием образа «Я», с усвоением общечеловеческих, этнических ценностей. Механизм идентификации «запускается» при наличии яркого, эмоционально насыщенного образа, который соответствует утверждаемым, доминирующим ценностям [9].

Формирование этнической толерантности определяется общим уровнем личностного развития, сформированностью рефлексивных, коммуникативных умений; эмоциональной отзывчивостью (по К. Роджерсу), познавательным интересом, которые, на наш взгляд, могут выступать ее основными критериями.

С целью определения исходного уровня развития этнической толерантности у детей старшего дошкольного возраста нами была проведена диагностика «Подбери друга для игры» (модифицированный вариант методики «Сюжетные картинки» Р. Р. Калининой) [2]. Дошкольникам предлагалась серия картинок с изображением детей в национальных костюмах, игрушек, в том числе народных, и давалась инструкция: отобрать те картинки, на которых изображены дети, с которыми ты

бы хотел дружить, играть, и объяснить свой выбор. Свой выбор дети объясняли, ориентируясь либо на внешние характеристики (красивый костюм), либо вообще не могли объяснить, почему выбрали изображение конкретного ребенка. 58 % детей, мотивируя свой выбор, отмечали: «он сможет со мной играть», «я видел в таком же костюме мальчика на празднике, он выиграл в соревнованиях». Почти все дети смогли назвать национальные костюмы и некоторые народные праздники («Сабантуй», «Масленица»): 69 % детей набрали по 3 балла из 3 возможных, остальные дети набрали по 2 балла. Эмоциональные же проявления у детей (в 42 %) в ситуации выбора были выражены слабо.

Роль воспитателя в формировании у детей этнической толерантности переоценить невозможно. От его профессионализма и личностных установок зависит успешность данного процесса. Для обоснования комплекса психолого-педагогических условий формирования этнической толерантности у детей старшего дошкольного возраста, а также для выявления готовности воспитателей к решению данной проблемы нами было проведено исследование по определению уровня развития общей коммуникативной толерантности (В. В. Бойко) у воспитателей детских садов (выборка составила 22 человека).

Результаты исследования позволили констатировать, что средний балл толерантности у обследуемых воспитателей составил 36,2, что выше на 5,1, чем средний балл, обычно набираемыми воспитателями дошкольных учреждений.

Достаточно высокие результаты проведенной диагностики по уровню знаний детей определяются проводимой в детском саду работой по воспитанию культуры межнационального общения. В то же время можно предположить, что проявленная «неэмоциональность» детей связана с неразвитыми социальными эмоциями взрослых (воспитателей, родителей), следствием которых является низкий уровень проявления толерантности и снижение эмоционального воздействия на детей. Вместе с тем формирование этнической толерантности у детей дошкольного возраста связано с развитием социальных эмоций, уровень проявления которых связан как с особенностями возраста, так и со степенью освоенности нравственных норм и правил [5].

Значимость развития эмоциональной сферы у дошкольников отмечалась во многих исследованиях. С точки зрения Л. С. Выготского и А. В. Запорожца, эмоциональная сфера является базовой основой личности дошкольника, ее «центральным звеном», «ядром индивидуальности», первичной структурой, которая осуществляет регуляцию поведения и деятельности ребенка, помогает ему ориентироваться в окружающем мире [1; 3]. В период дошкольного детства происходят изменения в содержании аффекта, связанные с возникновением эмпатии, сопереживания другим. Изменяется в этом периоде и место эмоций в структуре деятельности. Появляется эмоциональное предвосхищение, что помогает ребенку предвидеть результаты своей деятельности и поведения. Это дает право рассматривать единство эмоций и интеллекта как «обобщение переживаний», «аффективное обобщение» или как «логику чувств» [1].

Исследования А. Д. Кошелевой, Л. П. Стрелковой и других указывают на появление в дошкольном возрасте эмпатии и других социальных эмоций [9]. Эмоции оказывают влияние на все виды психической деятельности ребенка дошкольного возраста, что подтверждается научными трудами педагогов (Н. А. Ветлугина, С. А. Козлова, Т. С. Комарова, Т. А. Куликова, С. И. Маслов, О. П. Радынова, Н. П. Сакулина, К. В. Тарасова, др.) и психологов (Б. Г. Ананьев, Л. И. Божович, Г. М. Бреслав, Л. С. Выготский, А. В. Запорожец, В. С. Мухина, С. Л. Рубинштейн, Е. О. Смирнова, П. М. Якобсон и др.).

Положение Л. С. Выготского о единстве аффекта и интеллекта, получившее развитие во многих исследованиях, рассматривается нами как необходимое условие формирования у детей этнической толерантности в период дошкольного детства и определяет ведущие методы этой работы.

Анализируя результаты изучения уровня толерантности воспитателей, можем предположить, что причинами повышенного индекса толерантности могут быть:

а) индивидуально-личностные, связанные с социальными установками, уровнем развития эмпатии и рефлексии, стереотипами мышления;

б) социальные: «обновление» педагогического коллектива, неразрешенные жилищные проблемы, семейная обстановка.

Анализ результатов исследования этнической толерантности у детей и коммуникативной толерантности у воспитателей позволил выделить психолого-педагогические условия, способствующие эффективности данного процесса. Среди них – развитие эмоциональной отзывчивости, рефлексивности у детей и взрослых, создание условий для выбора деятельности детей, организация сотрудничества взрослых и детей, формирование ценностного отношения к народной культуре.

Первым этапом их реализации стала разработка модульной программы, направленной на повышение личностной и социальной толерантности воспитателей и овладение ими рефлексивными технологиями работы с детьми и организации работы по развитию эмоциональной отзывчивости у детей старшего дошкольного возраста.

Первый модуль – мотивационно-ценностный – проводится в виде практических занятий, содержанием которых является работа над осознанием воспитателями своей уникальности и принятие уникальности других, работа со стереотипными установками, осознание мотивов собственной коммуникативной деятельности, создание внутренней установки на саморазвитие. Работа по данному модулю проводилась по следующим направлениям:

– «Я и Я». В данном направлении шел разговор о своих эмоциях, чувствах, способах их выражения, имеющихся стереотипах мышления и принятии себя таким, какой есть, что позволяло воспитателям осознанно принимать решения, связанные с саморазвитием.

– «Я и другие». Здесь основным содержанием было определение границ толерантности, проявления сочувствия и умения его выражать.

В каждом направлении затрагивались эмоциональный, когнитивный и поведенческий компоненты. Данный модуль реализовывал педагог-психолог детского сада.

Второй модуль – профессионально-технологический – направлен на развитие культурно-педагогической компетентности педагогов, овладение этнопедагогическими технологиями и рефлексивными методами работы с детьми. Содержание данного модуля было направлено на:

а) поднятие общекультурного уровня воспитателей, ознакомление их с культурным своеобразием народов, выделением того общего, что является содержательной основой любой национальной культуры, и определением специфического, характерного только для данного народа;

б) овладение рефлексивными методами работы с детьми по четырем направлениям: эмоциональное (осознание своих эмоций), мотивационное (осознание своих желаний), гностическое (осознание потребности в знаниях) и поведенческое (обретение навыков продуктивных взаимоотношений). В каждом из данных направлений давались упражнения, которые можно использовать в работе с детьми. Например, упражнение «Хочу – есть – можно сделать», в рамках которого воспитатель вместе с детьми через рассуждение определяют, что надо сделать, чтобы достичь желаемого, исходя из того, что у тебя есть; «незаконченное предложение», которое может быть универсальным для осознания своих эмоций, поступков, знаний и т. д.;

в) выявление образовательного потенциала педагогических технологий в формировании этнической толерантности у детей.

Анализ проводимых исследований [6; 7] по формированию этнической толерантности дошкольников подтвердил наше предположение о приоритетности развития эмоционально-волевой сферы, в основе которой лежат способность к эмпатии, эмоциональному предвосхищению, социальные эмоции. Поэтому в целях реализации выделенных нами психолого-педагогических условий – развитие эмоциональной отзывчивости, ценностного отношения к этническому многообразию в процессе формирования этнической толерантности дошкольников – был организован процесс понимания и принятия обще-

человеческих ценностей, заложенных в народной культуре: ценности родного дома, человеческой личности, ценности дружбы. Именно они значимы для всех людей вне зависимости от национальной принадлежности, именно они определяют основы мирного существования народов.

В образовательной среде детского сада необходимо предоставить детям возможность соприкосновения с традиционной культурой народов, прежде всего, проживающих в данной местности, используя огромный воспитательный потенциал традиционных средств народного воспитания: устного народного творчества, народных игр [4].

Приобщаясь к игровой культуре разных народов, ребенок осваивает ценностные основы жизнедеятельности, систему связи человека с окружающими людьми. На общем эмоциональном фоне развития обеспечивается и накопление знаний ребенком о многокультурности общества. Огромное эмоциональное воздействие на детей оказывают создаваемые ситуации «сопереживания и помощи» героям народных сказок; участие в театрализованной деятельности по мотивам фольклорных произведений, творческие проекты «Мой любимый персонаж».

Формированию основных показателей этнической толерантности дошкольников способствовало включение детей в совместную деятельность со взрослыми, привлечение людей старшего поколения (бабушек, дедушек) к организации дополнительного образования детей в форме кружковой деятельности по изучению народной культуры и пр. В рамках работы кружков дети познакомились с героями народных сказок, изучали родной язык на бытовом уровне, осознавали символику национального орнамента и т. д.

Большие возможности в развитии толерантности заложены в культурно-досуговой деятельности [7], организованной в соответствии с праздничной культурой народов. Включение детей в событийность народной жизни на основе сезонных, трудовых праздников позволяет ребенку осваивать свое культурное наследие, приближать заложенные идеи праздника к своему реальному поведению, присваивать и отображать ценностное содержание в своей деятельности и стиле общения.

Ценностная составляющая поликультурной образовательной среды детского сада определяется отношением воспитателей к ребенку; детей – к познаваемому многокультурному многообразию; комфортностью, положительными эмоциями, которые дети испытывают, общаясь со старшим поколением – носителями народных традиций, погружаясь в мир народной культуры.

Таким образом, формирование этнической толерантности детей определяется комплексом психолого-педагогических условий, среди которых приоритетные позиции занимает развитие ценностных ориентаций личности воспитателя и детей, в тесной взаимосвязи эмоционального и интеллектуального развития.

АННОТАЦИЯ

В статье со ссылкой на психологические исследования подчеркивается влияние процесса развития социальных эмоций на формирование этнической толерантности; определяется роль воспитателя в данном процессе. Разработанная авторами модульная программа направлена на осмысление и детьми, и воспитателями собственных эмоций; способов их выражения. В статье предложена последовательность работы с воспитателями и определены подходы к осуществлению образовательной деятельности с детьми.

Ключевые слова: толерантность, эмоциональное развитие, психолого-педагогические условия, народная культура, воспитатель, ценности.

SUMMARY

The article with reference to psychological studies emphasizes the influence of the development of social emotions on the formation of ethnic tolerance; determines the role of the educator in this process. The modular program developed by the authors is aimed at comprehending both children and caregivers of their own emotions; ways to express them. The content of the modules allows you to improve the cultural and pedagogical competence of educators. The article proposes a sequence of work with educators and defines approaches to the implementation of educational activities with children.

Key words: tolerance, emotional development, psychological and pedagogical conditions, folk culture, educator, values.

ЛИТЕРАТУРА

1. Выготский Л. С. Педагогическая психология. – М., 1991. – 480 с.

2. Диагностика эмоционально-нравственного развития / ред. и сост. И. Б. Дерманова. – СПб., 2002. – 171 с.

3. Запорожец А. В. Избранные психологические труды: в 2-х т. Психическое развитие ребенка. – М., 1986. – Т. 1. – 320 с.

4. Захарова Л. М. Народная педагогика как основа гуманизации дошкольного образования // Вестник Ярославского государственного университета им. П. Г. Демидова. Серия Гуманитарные науки. – 2010. – № 4. – С. 35–38.

5. Захарова Л. М., Силакова М. М., Русина Е. И. Психолого-педагогические аспекты социокультурного воспитания дошкольников // Современные проблемы науки и образования. – 2009. – № 1. – С. 79–80.

6. Иванова Н. М. Воспитание толерантности у детей старшего дошкольного возраста: автореф. дисс. ... канд. пед. наук. – Елец, 2012. – 23 с.

7. Ильинская Е. А. Формирование толерантности у детей старшего дошкольного возраста средствами социально-культурной деятельности: автореф дисс. ... канд. пед. наук. – СПб., 2009. – 24 с.

8. Капустина Н. Г. Психологические особенности формирования толерантности в структуре мировоззрения на ранних этапах онтогенеза: монография. – Шадринск, 2008. – 228 с.

9. Михалева О. И. Педагогические условия формирования этнической идентичности детей старшего дошкольного возраста: на материале дошкольных образовательных учреждений Республики Саха (Якутия): автореф. дисс. … канд. пед. наук. – Якутск, 2003. – 24 с.

10. Пайгунова Ю. В. Развитие толерантности в онтогенезе личности // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия Акмеология образования. Психология развития. – 2013. – № 1. – Т. 2. – С. 20–26.

11. Татуйко И. Н., Сартакова Е. Е. Этапы развития этнического сознания и этнической идентичности у детей [Электронный ресурс] // Современные проблемы науки и образования. – 2015. – № 3. – URL: http://www.science-education.ru/ru/article/view?id=18888 (дата обращения: 06.03.2019).

12. Шхахутова З. З., Рубилкина Р. А. Формирование этнической толерантности в поликультурном пространстве начальной школы [Электронный ресурс] // Науч.-метод. Электрон. журн. «Концепт». – 2014. – № 10. – С. 141–145. – URL: http://e-koncept.ru/2014/14289.htm.

13. Эмоциональное развитие дошкольников / под. ред. А. Д. Кошелевой. – М.: Академия, 2003. – 176 с.

14. Юденко Ю. Н. Особенности национального самосознания дошкольников и его формирование в условиях специально организованной деятельности: автореф. дисс. ... канд. псих. наук. – 2000. – 24 с.

М. А. Латышева

УДК: 159. 9 : 378-056.26

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ МОДЕЛЬ ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ-ПСИХОЛОГОВ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

В настоящее время инклюзия – одна из ведущих стратегий в российской образовательной политике [1]. Действительно, в течение

последних лет в образовательном пространстве высшей школы интенсивно формируется психолого-педагогическая практика обучения студентов с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ). Безусловно, в процессе реализации инклюзивного образования в высших учебных заведениях Российской Федерации уже есть определенные достижения, особенно в крупных образовательных центрах. Однако трудностей пока значительно больше, и на данный момент инклюзия в высшей школе все еще находится на переходном этапе, прежде всего, в регионах. Как отмечают коллеги из Казани, «можно констатировать, что инклюзия в образовательном учреждении зачастую происходит стихийно» [6, с. 38]. Открытыми остаются вопросы о том, каких студентов с особыми образовательными потребностями (ООП) возможно обучать в вузах; профессиональная подготовка преподавателей [4, с. 226]; создание структуры управления инклюзивным образованием, включая организацию ресурсных учебно-методических центров по обучению инвалидов и лиц с ОВЗ на базе ведущих профессиональных образовательных организаций [3]; создание инклюзивной «безбарьерной среды» [6; 15]; разработка и апробирование моделей тьюторского сопровождения в условиях профессиональной подготовки [5; 10]; вопросы профориентации и проблемы преемственности в системе «школа – средняя профессиональная школа», «средняя профессиональная школа – высшая профессиональная школа» [13] и др. Несмотря на довольно большой объем материалов, освещающих те или иные аспекты инклюзивного образования в вузе, фактически отсутствуют научные работы, обсуждающие или предлагающие модель образовательной технологии обучения студентов с ограничениями здоровья по направлению подготовки 37.03.01 Психология.

Безусловно, вышеизложенные факты ведут к необходимости разработки комплексной стратегии организации образовательного процесса для обучающихся с особыми образовательными потребностями в системе высшего профессионального образования, адаптированию методических основ преподавания психологии, которые могут быть реализованы в образовательных условиях классического университета, педагогического вуза на переходном этапе.

Целью данной работы является теоретический анализ отечественных психолого-педагогических исследований, посвященных изучению индивидуально-психологических особенностей молодежи с ООП, проблем их обучения, современных моделей образовательной инклюзии в высшей школе и разработка модели обучения студентов с ограничениями здоровья по направлению подготовки «Психология» с позиции культурно-исторической теории.

Как показывает анализ научных работ, ключевой составляющей инклюзивного профессионального образования молодого человека с ОВЗ является продолжение успешной социализации благодаря приобретению образовательного и социального опыта со сверстниками. Однако следует отметить ряд трудностей, которые возникают на начальном этапе профессионализации студентов с особыми образовательными потребностями, выбирающих психологию как базовую специальность. Как известно, для большинства студентов с ограничениями здоровья характерны недостаточно сформированная коммуникативная компетентность и склонность к манипуляциям в отношениях, сочетание компенсаторно завышенной самооценки с негативным самоотношением, низким уровнем самоуважения и самоинтереса, «выученная беспомощность» [2; 8].

В частности, «к специфическим признакам выученной беспомощности относятся пассивность, отказ от действия, нежелание изменить негативные обстоятельства или негативную среду при наличии возможности это сделать <…> нарушение познавательной активности и ее продуктивности, детерминация к появлению и укреплению психосоматических расстройств» [2, с. 51].

Иными словами, выученная беспомощность представляет собой симптомокомплекс и указывает на устойчивую трансформацию в структуре личности, которая и определяет

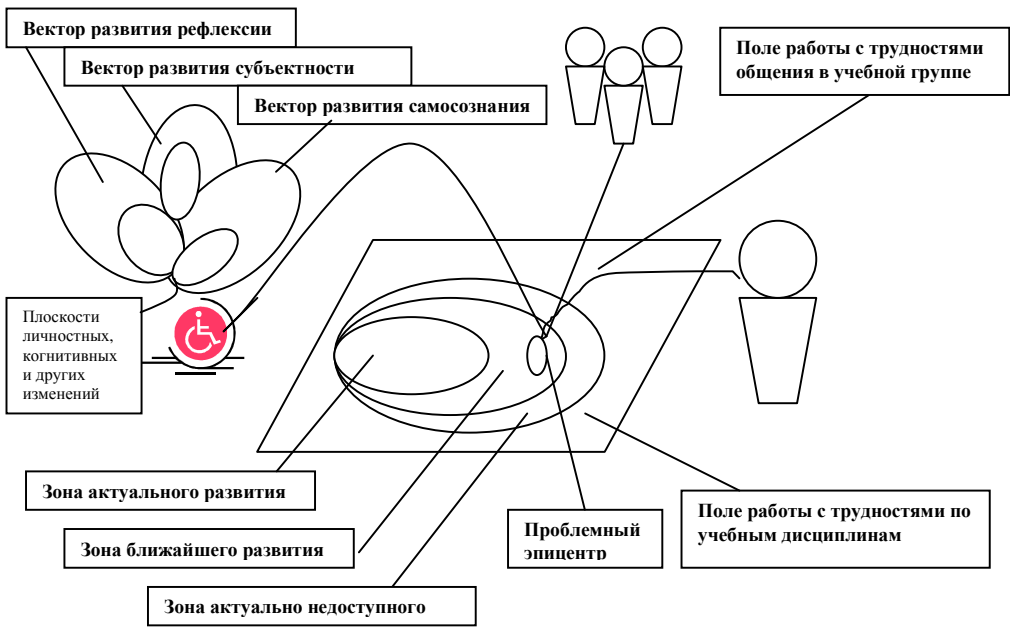


Рис.1. Психолого-педагогическая модель обучения студентов-психологов с ограниченными возможностями здоровья.

организацию жизнедеятельности молодого человека с ограничениями здоровья в целом, являясь ингибитором процесса его социализации на этапе молодости.

Наряду с этим в современных социально-экономических условиях интенсивно меняются требования к будущему специалисту в области психологии. Как отмечают Е. Ю. Пономарева и О. А. Рудакова, «…особо актуальной становится проблема подготовки высококвалифицированных специалистов, способных теоретически и практически решать типичные и нестандартные профессиональные задачи, проектировать, создавать и корректировать при необходимости систему профессиональной деятельности» [12, с. 374].

Учитывая высокие требования самой профессии в отношении будущего специалиста, сложность обучения психологии как области гуманитарного знания [11], когда «разворачиваются одновременно педагогическая и учебная деятельности, т. е. совместная деятельность по передаче и усвоению психологических знаний» [7], такие личностные особенности обучающихся с ограниченными возможностями здоровья представляют весомое препятствие на пути формирования профессионально важных качеств будущего специалиста-психолога, его профессиональной компетентности.

Очевидно, что для студентов-психологов с ограничениями здоровья необходимо стратегически выстраивать организацию учебного процесса на протяжении вузовского периода овладения профессией. В связи с этим мы предлагаем психолого-педагогическую модель обучения студентов-психологов с ОВЗ как основу организации эффективных совместных форм учебной деятельности в вузе и повышения компетентности будущих специалистов.

Согласно культурно-исторической теории Л. С. Выготского, социальные взаимодействия в рамках образовательной системы (при соответствующем руководстве) активизируют те когнитивные функции, которые не получили достаточного уровня развития к настоящему времени [14]. Однако при построении обучения психологии студентов с ОВЗ лишь в плоскости развития когнитивных функций

остается интактной личностная сфера, а именно – симптом выученной беспомощности и другие искажения в развитии компонентов самосознания. Этот факт, по нашему мнению, является базовым препятствием в процессе овладения учебным материалом и преодоления учебных трудностей для студентов с особыми образовательными потребностями.

Мы считаем, что для преодоления данного препятствия необходимо выйти за пределы предметной области образовательной деятельности и сфокусировать внимание на личности студентов-психологов с ограничениями здоровья. Через развитие у студента-психолога с ОВЗ рефлексии, ценностного самоотношения (уверенности в себе, самопринятия) он приобретает опору для осознания себя как субъекта образовательной деятельности, построения конструктивной стратегии совладания с учебными трудностями, гармонизации развития личности в целом. Главным механизмом этого процесса выступает опосредствование собственно познавательных актов разноуровневыми способами взаимодействия участников обучения, точнее их совместной деятельности. Как видно на рисунке 1, предлагаемая психолого-педагогическая модель обучения студентов-психологов с ОВЗ ориентирована на взаимодействие нескольких коллективных субъектов образовательной среды высшего учебного заведения: студенты-психологи с ОВЗ, их однокурсники и студенты-психологи старших курсов, профессорско-преподавательский состав.

Представленная модель позволяет обосновать программу психолого-педагогического сопровождения студентов с ОВЗ, обучающихся по направлению подготовки «Психология».

Структура программы включает следующие компоненты:

1. Углубленная психодиагностика студентов-психологов с ОВЗ (с момента поступления в вуз).

2. Комплексный социально-психологический тренинг для студентов-психологов.

3. Семинар «Принципы и методы проектирования и организации обучения психологии в вузе для студентов с ограниченными возможностями здоровья» (для профессорско-преподавательского состава).

4. Семинар «Со-действие» (для студентов-психологов старших курсов).

5. Формирование системы взаимодействия между психологической службой университета и психологическими службами общеобразовательных школ и средних профессиональных школ.

Очевидно, что на процесс адаптации студента с особыми возможностями здоровья к образовательной среде будут влиять такие факторы, как тип заболевания и время его возникновения, методы лечения, тип семейных взаимоотношений и индивидуально-психологические особенности личности самого студента, а также обучение и воспитание на предыдущих этапах.

В связи с этим технология углубленной диагностической деятельности позволит оценить сформированность базовых составляющих психического развития студента-первокурсника с ОВЗ (произвольная регуляция психической активности; особенности когнитивной, эмоционально-волевой сферы), его индивидуально-психологический профиль, специфику внутренней картины болезни и внутренней картины здоровья, степень понимания дефицитарных и ограничивающих особенностей собственного здоровья, а также ресурсных состояний. Такая комплексная характеристика дает возможность составить прогноз развития и обучения этого студента на начальном этапе профессионализации (бакалавриат); выделить его «места наименьшего сопротивления»; разработать индивидуальный образовательный маршрут.

Обязательным компонентом психолого-педагогического сопровождения следует назвать участие в комплексном социально-психологическом тренинге, который ориентирован на студентов с ОВЗ и их однокурсников. Данный тренинг предполагает оптимизировать адаптационный период обучения в вузе, установить взаимопонимание и поддержку, отношения партнерства и сотрудничества в студенческой учебной группе. В рамках тре-

нинга решается ряд задач: овладение социально-психологическими знаниями и развитие коммуникативной компетентности; рефлексии; субъектности; позитивного самоотношения; саморегуляции.

Программа тренинга предполагает занятия с группой студентов-психологов первого года обучения, включая студентов с ОВЗ, в течение двух месяцев с периодичностью 2 раза в неделю. Каждое занятие рассчитано на 1,5–2,5 часа. Мы предлагаем первые 5–7 занятий проводить отдельно со студентами с ООП и практически здоровыми, чтобы решить ряд важных задач начального этапа, а именно: повысить компетентность студентов с ОВЗ по осознанию компонентов внутренней картины болезни и внутренней картины здоровья; стабилизировать самооценку, уверенность в себе; сформировать первоначальные навыки гибкого реагирования на ситуацию, ориентировки в различных условиях. Для практически здоровых сформировать компетентность в восприятии сверстников с инклюзией, первоначальные навыки проявления эмпатии и построения взаимодействия со сверстниками, имеющими ограничения здоровья. В дальнейшем обе подгруппы объединяются.

Затем на протяжении I семестра групповая работа проводится с периодичностью 1 занятие в две недели, во II семестре – 1 занятие в месяц.

Семинар для преподавателей психологии предполагает расширение представления об индивидуально-психологических особенностях студентов с ОВЗ, о методе проектирования и организации ситуаций совместной и творческой деятельности преподавателя и студентов, практически здоровых студентов и студентов с ограничениями здоровья в процессе освоения содержания психологических дисциплин основной и вариативной части учебной программы по направлению 37.03.01 Психология, квалификация «бакалавр».

Семинар «Со-действие» студентов-психологов старших курсов в рамках программы включает формирование представления об индивидуально-психологических особенностях студентов с ОВЗ, об институте наставничества и возможностях его реализации в процессе профессиональной подготовки обучающихся с ООП. По нашему мнению, это позволит создать активную группу волонтеров из числа старшекурсников с целью включения их в систему продуктивных взаимодействий в образовательном процессе (наставник, ко-тренер, ассистент преподавателя).

Важным компонентом программы является установление преемственности взаимоотношений «школа – средняя профессиональная школа», «школа – высшая профессиональная школа» через ресурс психологических служб образовательных учреждений. Формирование такой системы позволит осуществить профессиональную ориентацию школьников с ОВЗ с учетом их физиологических и психологических особенностей, способностей и интересов еще на этапе обучения в школе, а также запланировать получение целевого среднего или высшего профессионального образования [1, с. 211].

Для уточнения перспективы применения описанная психолого-педагогическая модель обучения студентов-психологов с ОВЗ требует своей апробации в ближайшее время.

Реализация инклюзивного образования в Российской Федерации в системе высшего профессионального образования в настоящий момент осуществляется с определенными трудностями. Одной из них, существенно тормозящих процесс овладения профессией, является организация образовательной среды с фокусированием на когнитивной сфере студентов с ограничениями здоровья при недостаточном учете искажений на личностном уровне в форме симптомокомплекса выученной беспомощности. Принимая в расчет сложность обучения психологии и высокие требования профессии в отношении будущего специалиста, организация учебного процесса для студентов с ограничениями здоровья на протяжении вузовского периода овладения профессией требует инновационной модели обучения. Внедрение психолого-педагогической модели обучения студентов-психологов с ОВЗ, базирующейся на положениях культурно-исторической теории, обосновывает воз-

можность применения социальных взаимодействий основных субъектов образовательной среды как ресурса при обучении психологии, в развитии личности и профессиональной компетентности будущих специалистов.

АННОТАЦИЯ

В статье обсуждаются трудности инклюзивного образования в высших учебных заведениях по направлению подготовки «Психология» на современном этапе. Описана психолого-педагогическая модель обучения студентов-психологов с ограниченными возможностями здоровья с позиции культурно-исторической теории. Социально-психологическое взаимодействие субъектов образовательной среды, осуществляемое в зоне ближайшего развития, является основой обучения психологии, гармонизации развития личности и профессиональной компетентности будущих психологов с ограниченными возможностями здоровья.

Ключевые слова: инклюзивное образование, студенты с ограниченными возможностями здоровья, выученная беспомощность, методика преподавания психологии, культурно-историческая теория, субъект образовательной среды, модель обучения, социально-психологическое взаимодействие, зона ближайшего развития

SUMMARY

The article discussed of the difficulties of inclusive education in high school in the direction of the learning of “Psychology” at the present stage. The psychological-pedagogical model of learning the students-psychologist with disabilities is described from the position of cultural-historical theory. The socio-psychological interaction of the subjects of educational environment at the zone of proximal development is the basis for learning of psychology, harmonious personal development and the professional competence of the future psychologist with disabilities.

Key words: inclusive education, students with disabilities, learned helplessness, methods of teaching of psychology, cultural-historical theory, zone of proximal development, model of learning, social and psychological interaction. zone of proximal development

ЛИТЕРАТУРА

1. Федеральная целевая программа развития образования на 2016–2020 годы [Электронный ресурс] // Официальный интернет-портал правовой информации. – URL: https://pravo.gov.ru (дата обращения: 04.04.2019).

2. Волкова О. В. Перспективы применения комплексной модели исследования в разработке программы, направленной на диагностику, коррекцию и профилактику выученной беспомощности в онтогенезе // Сибирский психологический журнал. – 2016. – № 61. – С. 47–63.

3. Герасимов А. В. Методологические аспекты управления инклюзивным образованием в вузах [Электронный ресурс] // Вестник РГГУ. Серия «Экономика. Управление. Право». – 2016. – № 2 (4). – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/metodologicheskie-aspekty-upravleniya-inklyuzivnym-obrazovaniem-v-vuz ah (дата обращения: 08.04.2019).

4. Ерина И. А. Инклюзивное образование в высшей школе // Современный взгляд на будущее науки: сборник статей Международной научно-практической конференции. Томск. – Уфа: АЭТЕРНА, 2016. – Ч. 2. – С. 226–228.

5. Ерофеева Н. Е., Мелекесов Г. А., Чикова И. В. Опыт реализации тьюторского сопровождения образовательного процесса в вузе [Электронный ресурс] // Вестник ОГУ. – 2015. – № 7 (182). – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/opyt-realizatsii-tyutorskogo-soprovozhdeniya-obrazovatelnogo-protsessa-v-vuze (дата обращения: 02.04.2019).

6. Инклюзивная практика в высшей школе: учебно-метод. пособие / А. И. Ахметзянова [и др.]. – Казань: Изд-во Казан. ун-та, 2015. – 224 с.

7. Корниенко А. Ф. Проблемы в преподавании психологии в вузе [Электронный ресурс] // КПЖ. – 2009. – № 2. – URL: https: //cyberleninka.ru/article/n/problemy-v-prepoda vanii-psihologii-v-vuze (дата обращения: 03.04.2019).

8. Купреева О. И. Особенности психологического сопровождения студентов с ограниченными возможностями здоровья // Инк-

люзивное образование: методология, практика, технологии: материалы международной научно-практической конференции. Москва, 20–22 июня 2011 // Московский городской психолого-педагогический университет; ред. кол.: С. В. Алехина [и др.]. – М.: МГППУ, 2011. – С. 210–211.

9. Кутбиддинова Р. А. Психолого-педагогические аспекты обучения студентов с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью [Электронный ресурс] // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2016. – Т. 8. – С. 21–25. – URL: http://e-koncept.ru/2016/56115.htm.

10. Микова И. С. Концептуальные подходы к тьюторству в высшей школе в отечественной и зарубежной литературе [Электронный ресурс] // Вестник ПГГПУ. Серия № 1. Психологические и педагогические науки. – 2016. – № 2-2. – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/kontseptualnye-podhody-k-tyutorstvu-v-vysshey-shkole-v-otechestvennoy-i-zarubezhnoy-literature (дата обращения: 01.04.2019).

11. Ляудис В. Я. Методика преподавания психологии. – 5-е изд. – СПб.: Питер, 2008. – 192 с.

12. Пономарёва Е. Ю., Рудакова О. А. Проблема методических основ преподавания практической и прикладной психологии в высшей школе // Проблемы современного педагогического образования. – 2016. – № 53-2. – С. 369–375.

13. Профессиональная ориентация инвалидов и лиц с ОВЗ в системе многоуровневого образования: организационные и методические аспекты [Электронный ресурс]: материалы Всероссийской научно-практической конференции. Москва, 18 ноября 2016 г. / сост. В. Д. Байрамов, Н. А. Ореховская. – М.: МГГЭУ, 2016. – 847 с. – URL: https://kemsu. ru/upload/education/inclusive-education/proph_orientaz_inva.pdf (дата обращения: 01.04.2019).

14. Рубцов В. В. Культурно-историческая научная школа: проблемы, которые поставил Л. С. Выготский // Культурно-историческая психология. – 2016. – Т. 12. – № 3. – С. 9–14.

15. Шарова Л. В. Особенности организации образовательной деятельности в вузе для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью [Электронный ресурс] // Вестник ПГГПУ. Серия № 1. Психологические и педагогические науки. – 2017. – № 2-1. – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-organizatsii-obrazovatelnoy-deyatelnosti-v-vuze-dlya-obuchayuschihsya-s-ogranichennymi-vozmozhnostyami-zdorovya-i (дата обращения: 30.03.2019).

А. А. Зюзя, И. А. Мезенцева, Ю. В. Ерещенко

УДК 159.98

ВЗАИМОСВЯЗЬ КОММУНИКАТИВНЫХ СПОСОБНОСТЕЙ СТУДЕНТОВ-ПСИХОЛОГОВ С УСПЕШНОСТЬЮ УЧЕБНО-ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Плодотворность межличностных и деловых взаимоотношений в процессе профессиональной деятельности, прежде всего, обеспечивает высокий уровень сформированности коммуникативных способностей, позволяющий устанавливать реальный психологический контакт с собеседником, эффективно передавать другим и усваивать самому поступающую информацию, преодолевать разнообразные психологические барьеры и возможные конфликты, которые возникают в процессе общения.

Основной спектр учебно-профессиональной деятельности студента осуществляется в

ходе взаимодействия с другими людьми: общение с преподавателями, общение с однокурсниками, профессиональное общение на практике. Таким образом, чтобы быть успешным в учебной деятельности, помимо интеллектуальной и мотивационной развитости необходимо быть коммуникативно активным, эффективно взаимодействовать и управлять процессами общения. Поэтому изучение проблемы взаимосвязи коммуникативных способностей и успешности учебной деятельности мы считаем весьма актуальным.

Концептуальные основы психологии общения и коммуникативных способностей анализируются в исследованиях А. А. Бодалева, Е. М. Горюновой, А. А. Леонтьева, Е. П. Ильина, М. С. Кагана, А. А. Кидрона, Я. А. Коломинского, Е. Мелибруды, М. И. Станкина и др. Проблема формирования коммуникативных способностей студентов отражена в исследованиях таких психологов, как Ю. В. Аникеева, Т. С. Баташева, З. З. Жамбеева, В. Т. Кузнецова, Е. А. Кукуев, С. М. Хамдохова и др.

Коммуникативные способности являются интегральными способностями личности, поскольку представляют собою комплекс способностей, проявляющихся в процессе общения. Как указывает Е. П. Ильин, факторы, определяющие сущность коммуникативных способностей, представляют собой как личностные свойства, так и специальные способности, составляющие в системе коммуникативную структуру личности, ее коммуникативный потенциал, индивидуальный стиль ее участия в социальном взаимодействии с другими людьми [3].

Опираясь на положение С. Л. Рубинштейна о коммуникативных способностях, Э. Д. Бабудоржиева углубляет положение ученого о системной взаимосвязи структурных элементов [1]. В способностях, обеспечивающих передачу и обмен информацией между системами, выделяются «ядерные свойства» личности, к которым относятся коммуникативно-информационные, когнитивные, конативные, эмотивные и креативные качества. Дальнейшие исследования позволили расширить и дополнить представления о структуре коммуникативных способностей.

В исследованиях, посвященных онтогенетическим аспектам, рассматривается проблематика формирования коммуникативных способностей. Первые коммуникативные умения начинают развиваться с появлением потребности субъекта в контакте с другими людьми. В различных видах деятельности ребенок активно осваивает экспрессивно-мимические и речевые знаковые средства [7]. Подростковый и идущий вслед за ним юношеский возраст в отечественной системе классификации возрастов является наиболее интенсивным с точки зрения развития коммуникативных способностей, приобретающих и новое содержание, и новые формы [6].

Проблема успешности учебно-профессиональной деятельности студентов вузов освещена в работах В. М. Блинова, А. Д. Ишкова, С. Д. Смирнова, В. И. Якунина и других исследователей. Общепсихологическое представление об успешности учебной деятельности является более объемным и охватывает два параметра: продуктивность (результативность учебной деятельности и эффективность используемых им способов достижения учебных целей) и эмоциональную удовлетворенность как состояние, испытываемое человеком при получении успешного результата, то есть переживание своей успешности.

Интересны, на наш взгляд, показатели успешности учебной деятельности студентов, которые выделяют в своих работах Т. А. Нам и М. В. Францева. Так, Т. А. Нам пишет об академической успеваемости, субъективной оценке степени трудности учения, временных затратах на приобретение учебных результатов, удовлетворенности учением, позитивности отношения к профессии [5]. М. В. Францева к критериям успешности учебно-профессиональной деятельности относит психологическое состояние удовлетворенности личности уровнем личной учебно-профессиональной подготовки, выражающееся в стабильности мотивации достижения, интернальности локуса контроля, адекватности уровня притязаний и самооценки, а также в сохранении учебной активности и положительной перспективы учебно-профессионального роста студентов [8].

Следует отметить, что проблема формирования коммуникативных способностей в контексте успешности учебно-воспитательного взаимодействия рассмотрена в работах В. А. Кан-Калика [4]. Такие способности, как быстрота и точность ориентировки в разнообразных ситуациях общения, планирование речи, адекватность речевых средств, организация обратной связи, оказывают влияние на развитие и совершенствования всех сторон учебной деятельности.

Коммуникативные способности обеспечивают присвоение знаний, умений и навыков, адекватное общение в рамках осуществления всех форм связи внутри учебно-воспитательной системы. Так, в некоторых отечественных исследованиях [2] подчеркивается важность формирования таких факторов, как осознание целей обучения и значимости усваиваемых знаний; восприятие и адекватная интерпретация эмоциональной формы изложения материала; понимание перспективы развития научных понятий и др.

В ходе теоретического этапа исследования нами были изучены и систематизированы представления по проблеме коммуникативных способностей и успешности учебно-профессиональной деятельности, а также рассмотрены особенности их проявления в студенческом возрасте. Практическая часть исследования была направлена на выявление взаимосвязи между успешностью учебной деятельности и уровнем развития коммуникативных способностей.

В качестве выборки исследования нами был выбран студенческий возраст, когда уже сформирована основа для полноценного развития личности, заложены необходимые коммуникативные предпосылки, при этом имеется потенциал для их последующего улучшения и совершенствования. Выбор студентов-психологов мы сочли целесообразным, поскольку коммуникативные способности являются одной из основных компетенций, которыми они должны обладать, что позволит им обеспечить успех не только в процессе обучения в вузе, но и в дальнейшей профессиональной деятельности.

Цель исследования – изучение взаимосвязи коммуникативных способностей студентов-психологов с успешностью учебно-профессиональной деятельности.

Исследование проводилось на базе Брянского государственного университета, где в качестве респондентов выступали студенты 3-го и 4-го курсов очного отделения факультета педагогики и психологии. Предметом эмпирического исследования явились коммуникативные способности студентов-психологов с разным уровнем успешности учебно-профессиональной деятельности.

В качестве критериев исследования нами были выделены:

1. Коммуникативные способности студентов-психологов:

- уровень выраженности;
- представленность видов коммуникативных умений и способностей;
- факторы, указывающие на эффективность использования коммуникативных способностей (стиль коммуникативной деятельности, эффективность коммуникативной деятельности).

2. Успешность учебно-профессиональной деятельности:

- успеваемость;
- осуществляемые затраты (временные, физические, интеллектуальные и эмоционально-личностные);
- эмоциональная удовлетворенность;
- стремление к профессиональной деятельности.

Для достижения цели и задач исследования использовались следующие методики: Р. В. Овчаровой «Коммуникативные склонности личности», «Тест-опросник коммуникативных умений» (Л. Михельсон в адаптации Ю. З. Гильбуха), «Удовлетворенность учебной деятельностью» (Л. В. Мищенко), «Мотивация успеха и боязнь неудачи» (А. А. Реан), анкета «Успешность учебно-профессиональной деятельности студентов», методы математической статистики (коэффициент линейной корреляции Пирсона).

Изучение коммуникативных способностей у студентов-психологов показало следующее: высокий уровень коммуникативных способностей выявлен у 23,2% обучающихся, уровень выше среднего у 24,4%, средний

уровень у 38,1% испытуемых, уровень ниже среднего у 14,3%, низкий уровень не выявлен.

Анализ данных, полученных в процессе обработки «Теста-опросника коммуникативных умений» показал, что у 40,5% студентов-психологов преобладают компетентный и зависимый стили коммуникативного взаимодействия. Также выявлен агрессивный стиль коммуникативного взаимодействия у 19% испытуемых.

В ходе исследования удовлетворенности учебной деятельностью нами были получены следующие результаты. По шкале «учебная удовлетворенность» у 35,7% студентов выявлен высокий уровень, у 45,2% средний и у 19% обучающихся – низкий уровень. По шкале «воспитательная удовлетворенность» 71,4% студентов демонстрируют средний уровень, и 28,6% низкий уровень. По шкале «профессиональная удовлетворенность» у 31% студентов выявлен высокий уровень, у 45,2% средний и у 23,8% низкий уровень. По шкале «взаимоотношения с однокурсниками» у 52,4% студентов преобладает высокий уровень, у 38,1% средний и у 9,5% низкий. По шкале «взаимоотношения с преподавателями» 33,3% студентов демонстрирует высокий уровень, 47,6% – средний и 19% – низкий уровни. По шкале «внеучебная» удовлетворенность у 11,9% студентов наблюдается высокий уровень, у 71,4% средний и у 16,7% низкий. По шкале «общая удовлетворенность» у 64,3% студентов преобладает средний уровень, у 19% средний и у 16,7% низкий.

Результаты исследования мотивации успеха и боязни неудачи у респондентов показали, что у 47,6% преобладает промежуточная мотивация достижений, у 31% мотивация достижения успеха, у 21,4% мотивация избегания неудачи.

В качестве показателя успеваемости была взята средняя оценка успеваемости студентов как по профильным (психологические науки), так и непрофильными дисциплинам. Выявлено, что 52,4% студентов успевают на «хорошо», 28,6% успевают на «отлично», 21,4% успевают на «удовлетворительно».

В результате изучения критериев успешности учебной деятельности, которые выделены на основе анализа психологической литературы, были получены следующие данные:

- высокие уровни выраженности изучаемого явления выявлены по следующим критериям успешности учебной деятельности – «взаимосвязь коммуникативных способностей и успешности учебной деятельности» у 73,8% испытуемых и «эмоциональное состояние при учебно-профессиональной деятельности» у 50% испытуемых;

- средний уровень выраженности по критериям успешности учебно-профессиональной деятельности «отношение к делу» выявлен у 50% студентов, «объем знаний» у 50%, «качество знаний» у 40,5%, «стремление к профессиональной деятельности» у 42,9%, «временные затраты» у 50%, «учебная успеваемость» у 69%, «умение применять теорию на практике» у 57,1%, «успешность учебной деятельности» у 54,8%;

- значительная часть исследуемой выборки на низкий уровень ставят такие критерии успешности учебной деятельности, как «временные затраты» – 35,7%, «стремление к профессиональной деятельности» – 31%, «качество знаний» – 50%.

Результаты проведенного корреляционного анализа с помощью коэффициента r–Пирсона выявило наличие взаимосвязи коммуникативных способностей с успешностью учебной деятельности (таблица 1).

Из таблицы 1 видно, что существует значимая прямая корреляционная зависимость между уровнем развития коммуникативных способностей и компетентным стилем общения ($r = 0,83$):

- Прямая корреляционная зависимость между уровнем развития коммуникативных способностей и удовлетворенностью учебным процессом, воспитательным процессом, отношениями с однокурсниками, отношениями с преподавателями, внеучебной деятельностью, успеваемостью, объемом знаний, качеством знаний, эмоциональным состоянием при учебной деятельности; мотивацией достижения; умением применять теорию на практике; успешностью учебной деятельности. Чем выше уровень развития коммуникативных

Таблица 1

Корреляционный анализ коммуникативных способностей и успешности учебной деятельности студентов-психологов

Показатель успешности	Коэфф.	Достоверность при $R_{кр.}$ = от 0,30 ($p \leq 0,05$) до 0,39 ($p \leq 0,01$)
Компетентный стиль общения	**0,83***	Выявлена
Зависимый стиль общения	0,39	Не определена
Агрессивный стиль общения	**-0,66***	Выявлена
Удовлетворенность учебным процессом	**0,77***	Выявлена
Удовлетворенность воспитательным процессом	**0,48***	Выявлена
Удовлетворенность отношениями с однокурсниками	**0,59***	Выявлена
Удовлетворенность отношениями с преподавателями	**0,76***	Выявлена
Удовлетворенность внеучебной деятельностью	**0,53***	Выявлена
Удовлетворенность успеваемостью	**0,87***	Выявлена
Удовлетворенностьобъемом знаний	**0,87***	Выявлена
Удовлетворенность качеством знаний	**0.9***	Выявлена
Удовлетворенностьвременными затратами на учебную деятельность	0,39	Не определена
Эмоциональное состояние при учебной деятельности	**0,78***	Выявлена
Отношение к делу	0,11	Не выявлена
Мотивация достижения	**0,87***	Выявлена
Умение применять теорию на практике	**0,88***	Выявлена
Стремление к профессиональной деятельности	-0,22	Не выявлена
Успешность учебной деятельности	**0,88***	Выявлена

способностей, тем выше уровень сформированности названных критериев успешности учебной деятельности.

- Обратная корреляционная зависимость между уровнем развития коммуникативных способностей и агрессивным стилем общения. Чем выше уровень развития коммуникативных способностей, тем ниже проявления агрессивного стиля общения.

- Соотношения, попавшие в зону неопределенности, – между уровнем развития коммуникативных способностей и зависимым стилем общения, временными затратами на учебную деятельность. Мы можем предполагать наличие взаимосвязи между данными критериями, но считать их статистически достоверными нельзя.

- Отсутствие взаимосвязи между уровнем развития коммуникативных способностей и отношением к делу, стремлением к профессиональной деятельности.

Таким образом, проведенное нами эмпирическое исследование показало, что основная часть студентов-психологов имеют уровень развития коммуникативных способностей выше среднего (высокий и выше среднего). У большинства студентов преобладает компетентный и зависимый стиль коммуникативного взаимодействия. Коммуникативные умения наиболее развиты у студентов, имеющих компетентный стиль взаимодействия; наименее – при агрессивном стиле коммуникативного взаимодействия.

Основная часть студентов ориентирована на промежуточную мотивацию достижений.

Успеваемость студентов-психологов как один из показателей успешности учебной деятельности для большинства студентов соответствует оценке «хорошо», удовлетворенность учебной деятельностью как показатель ее успешности находятся в пределах среднего уровня.

Большинство студентов-психологов оценивают свою учебную деятельность как среднеуспешную, отмечая значительный объем полученных знаний; положительное эмоциональное отношение к учебному процессу; невысокое стремление к будущей профессиональной деятельности.

Корреляционный анализ по методу К. Пирсона выявил прямую корреляционную зависимость между уровнем развития коммуникативных способностей и большинством исследуемых нами критериев успешности учебной деятельности.

Все это позволяет нам говорить о том, что существует тесная взаимосвязь между коммуникативными способностями студентов-психологов и успешностью их учебно-профессиональной деятельности, что нами было доказано на статистическом уровне.

АННОТАЦИЯ

В статье рассматривается взаимосвязь коммуникативных способностей студентов-психологов с успешностью учебно-профессиональной деятельности. В ходе теоретического исследования систематизированы представления по проблеме коммуникативных способностей и успешности учебно-профессиональной деятельности, а также рассмотрены особенности их проявления в студенческом возрасте. В качестве критериев исследования были выделены коммуникативные способности студентов-психологов, успешность учебно-профессиональной деятельности. Практическая часть исследования направлена на выявление взаимосвязи между успешностью учебной деятельности и уровнем развития коммуникативных способностей по выделенным критериям.

Ключевые слова: коммуникативные способности, студенческий возраст, общение, профессиональное обучение, успешность, учебно-профессиональная деятельность.

SUMMARY

The article reveals the interrelation of communicative abilities of students of Psychology with success of educational professional activity. During the theoretical research representations of problem of communicative abilities and success of educational professional activity are systematized and features of their demonstration at student age are considered. As criteria of a research were allocated communicative abilities of students of Psychology, success of educational professional activity. A practical part of a research was directed to identification of interrelation between success of educational activity and the level of development of communicative abilities by the marked-out criteria.

Key words: communicative abilities, student age, communication, vocational education, success, educational professional activity.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бабудоржиева Э. Д. Исследование проблемы коммуникативных и организаторских способностей в психологии // Вестник Бурятского государственного университета. – 2012. – № 5. – С. 41–45

2. Жамбеева З. З. Коммуникативные способности как фактор личностного и профессионального самоопределения: дисс. … канд. псих. наук. – М., 2007. – 173 с.

3. Ильин Е. П. Психология общения и межличностных отношений. – СПб.: Питер, 2009. – 632 с.

4. Кан-Калик И. А., Никандров И. Д. Педагогическое творчество. – М.: Педагогика, 1990. – 144 с.

5. Нам Т. А. Психолого-педагогическое обоснование системы факторов, определяющих учебную успешность студентов технического вуза: дисс. … канд. пед. наук. – СПб., 2005. – 242 с.

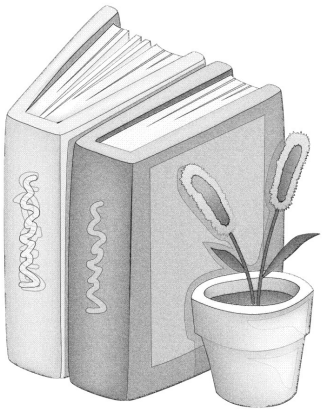
6. Райс Ф. Психология подросткового и юношеского возраста. – СПб.: Питер, 2014. – 812 с.

7. Урунтаева Г. А. Психология дошкольного возраста. – М.: Академия, 2011. – 268 с.

8. Францева М. В. Психолого-педагогические условия формирования успешности

учебно-профессиональной деятельности студентов медицинского вуза в процессе овладения иностранным языком: дисс. … канд. псих.наук. – Тамбов, 2009. – 193 с.

АСПИРАНТСКИЕ СТУДИИ



О. И. Игнатова

УДК 371.134:373.3

КОМПЕТЕНТНОСТНЫЙ ПОДХОД К ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКЕ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ В ЭСТЕТИЧЕСКОМ ОБРАЗОВАНИИ

На современном этапе развития высшего образования все более актуальными становятся вопросы обеспечения учебно-воспитательного процесса новейшими материалами, внедрения современных технологий обучения. Повышение требований к профессиональной компетентности специалистов предопределяет повышение качества их подготовки, обусловливает пересмотр содержания обучения, введение в профессиональное образование новых образовательных элементов.

Профессиональная деятельность специалиста успешна тогда, когда он еще во время обучения в высшем учебном заведении приобретает опыт практической деятельности. Основу успешной профессиональной деятельности составляют: совокупность компетенций, предусматривающих овладение знаниями, умениями и навыками в определенной отрасли деятельности, умение применять приобретенные знания для решения профессиональных задач, готовность к анализу проблемных ситуаций и поиску путей их решения, способность работать самостоятельно и в группе. Сформированные компетенции используются в практической деятельности по специальности. Итак, профессиональная компетентность реализуется в готовности осуществлять определенную деятельность в конкретных ситуациях [2].

Реформирование эстетического образования в системе профессиональной подготовки будущих учителей начальной школы является частью процесса обновления образовательных систем. Эти изменения касаются создания новых образовательных стандартов, пересмотра содержания учебных программ, учебно-дидактических материалов, учебников, форм и методов обучения. Целенаправленное приобретение знаний, умений и навыков в области эстетического образования с последующей их трансформацией в разного рода компетентности обучающихся способствует личностному культурному росту, формирует способность быстро реагировать на запросы времени. Именно поэтому важно понимать, какие именно компетентности необходимо формировать, какие умения должны стать результатом обучения.

Одним из способов обновления содержания эстетического образования и согласования его с потребностями времени, интеграции в европейское и мировое образовательное пространство является разработка учебных программ с ориентацией на приобретение ключевых компетенций и создание эффективных механизмов их внедрения.

В педагогике и психологии высшей школы непрерывно исследуется профессионально-педагогическая подготовка будущих учителей начальных классов как компетентных специалистов, способных к саморазвитию в условиях нового содержания начального образования (Н. Бибик, А. Савченко); общие принципы организации педагогического процесса и основные направления конструирования содержания психолого-педагогической подготовки, обеспечивающие формирование учителя-новатора, находящегося в постоянном поиске эффективных и рациональных методов обучения и воспитания (Л. Хомич); формирование творческой личности (Н. Кичук, С. Сысоева); организация профессионального самовоспитания будущих учителей начальных классов (О. Кудрявый); формирование этической компетентности будущих учителей начальных классов (Л. Хоружа) [5].

Проблема актуальности эстетического образования в структуре профессиональной подготовки будущих учителей начальной школы рассматривается во многих современных научных исследованиях. Значение профессиональной компетентности будущего учителя

как предпосылки его будущего профессионализма в процессе преподавания дисциплин художественно-эстетического цикла подчеркивается в педагогических трудах Г. Петровой, И. Зязюна, Л. Хомич, А. Рудницкой, Л. Масол, А. Отич. Психологические основы профессионального формирования будущего педагога раскрывают Г. Балл, И. Бех, В. Бодров, С. Максименко, В. Моргун, В. Панок. Исследование содержания, методов и средств профессиональной подготовки всесторонне освещены А. Алексюком, В. Бондарем, О. Горской и др. Научные положения теории профессионального становления педагога представлены в трудах Г. Васянович, П. Воловик, А. Пехота, М. Солдатенко, Л. Хомич. На то, что профессиональная компетентность должна сформироваться в процессе обучения и отражать знания, умения, опыт деятельности и поведенческие модели личности, указывает В. Пометун [2].

Современная профессиональная деятельность будущего учителя начальных классов базируется на его подготовке как высокопрофессионального специалиста, который знаком с современными мировыми требованиями к учебно-воспитательному процессу школы первой ступени, подготовлен к организации учебной деятельности и педагогическому взаимодействию с младшими школьниками с целью развития личности обучающегося, его подготовки к решению задач жизнетворчества.

Готовность будущего учителя к профессиональной деятельности трактуется учеными как форма личностного становления, реализующая внутренние мотивы деятельности, педагогическое самосознание, педагогические способности, способность к интегрированию знаний, профессионально значимые качества личности. Готовность к профессиональной деятельности включает личностную составляющую (педагогическое самосознание, интерес к деятельности, потребность в ней, мотивы деятельности) и процессуальную (педагогические способности, знания о предмете и способах деятельности, навыки и умения, профессионально значимые качества), мобилизует личность на включение в профессиональную деятельность [6].

Цель подготовки студентов педагогических специальностей к обеспечению эстетического образования учащихся начальной школы заключается в формировании готовности будущих специалистов к осуществлению процесса художественно-эстетического воспитания младших школьников, формировании личностных и общественно значимых мировоззренческих качеств, индивидуального определения в мире художественных ценностей, а также активизации процессов профессионального совершенствования на пути творческой самореализации, саморазвития и самосовершенствования личности.

Реализация указанной цели предусматривает выполнение комплекса задач, среди которых выделяем формирование целостной системы художественно-педагогических знаний; формирование ценностных ориентаций, художественно-педагогических умений и навыков, профессионального самосознания, основанного на освоении опыта художественно-творческой деятельности и необходимого для продуктивного вхождения в социокультурную и образовательную практику; формирование способности к художественно-педагогическим инновациям; формирование опыта культуротворческой деятельности; усвоение субъектной природы и культурных процессов как инструмента гуманизации стратегий профессиональной деятельности [2].

Теоретико-методологическим основанием построения эффективной профессиональной подготовки будущих учителей начальной школы в области эстетического образования является компетентностный подход. Модернизация высшего образования России обозначила важную проблему реформирования системы подготовки специалистов начального образования – повышение качества образования, формирование готовности выпускников образовательных организаций высшего образования к дальнейшей деятельности в обществе. Решение поставленных задач связано с внедрением в профессиональную подготовку компетентностно ориентированной модели обучения.

В профессионально-педагогическом образовании переход на компетентностно ориентированную подготовку рассматривается в

двух аспектах. Во-первых, происходит модернизация содержания профессионального образования, что предполагает его отбор и структурирование с одновременным определением результативной составляющей образовательного процесса – приобретение студентами компетенций. Во-вторых, возникает потребность научить будущих учителей целенаправленно формировать у учащихся ключевые и предметные компетентности [3].

Решение проблемы качества образования предполагает достаточно радикальное изменение содержания Государственных образовательных стандартов подготовки будущих учителей начальных классов. Проблема стандартов в высшем образовании за последние годы все чаще исследуется с социально-педагогической, философской точек зрения и приобретает все большую актуальность, потому что ее решение не имеет совершенного вида, ведь это всегда сбалансирование таких трех требований, как сохранение и приумножение национальных образовательных традиций; подчинение общественным, экономическим, политическим законам современности в контексте развития мировых образовательных систем; способность или попытка обеспечивать движение на опережение, инновационность [3].

Формирование профессиональной компетентности заложено в содержание основной профессиональной образовательной программы направления подготовки «Начальное образование» как составляющей отраслевого стандарта высшего образования. Этот процесс включает овладение содержательным и процессуальным компонентами педагогической деятельности, знаниями логики учебных дисциплин; умениями оперировать категориями диалектики и основными понятиями, образующими концептуальный каркас педагогической науки, преобразовывать педагогические теории в метод познавательной деятельности; навыками самообразования и повышения уровня квалификации, делового, межличностного и педагогического общения [5].

Качество эстетического образования определяется совокупностью показателей, характеризующих различные аспекты учебной деятельности образовательного учреждения (содержание образования, формы и методы обучения, материально-техническая база, кадровый состав и др.) и обеспечивающих развитие компетенции обучающихся. Преподаватели высших учебных заведений, подбирая диагностические задачи, предусматривающие изучение уровня сформированности компетентности будущего учителя по методике преподавания образовательной области «Искусство» и «Технологии» в начальной школе, должны учитывать, что обновление содержания эстетической подготовки на основе компетентностного подхода ориентировано на четкое структурирование требований к учебным достижениям студентов (например: знает, осознает, определяет, понимает, применяет, владеет).

Различаются два типа учебных результатов: компетентность по овладению общими вопросами методики (способность к определению целей, анализа, синтеза, планирования, моделирования); компетентность, которая непосредственно отвечает предмету, предусматривает овладение будущим учителем специальных методических умений и навыков [4].

На современном этапе реальное содержание стандартов – это очень детальное, регламентированное по видам и времени занятий, изложение того, чему должен обучаться специалист начального образования. Содержание методико-художественных дисциплин направлено на подготовку будущих учителей обеспечивать обучение младших школьников изобразительному искусству, музыке.

В курсе «Интегрированное обучение в области «Искусство» и «Технологии» практическая подготовка будущего учителя начальной школы осуществляется во время проведения практических, лабораторных работ и педагогической практики. Формы организации деятельности во время практической подготовки – активные, нетрадиционные: педагогический тренинг и мастер-класс, предполагающие формирование умений и навыков применять элементы художественно-педагогических технологий в работе с детьми; профессионально ориентированная деловая игра, которая направлена на проектирование и проведение фрагментов уроков по изобрази-

тельному искусству, музыке; «мозговой штурм», который используется для формирования навыка принимать решения по конкретной проблеме, побуждает студентов развивать свое воображение и творчество, дает возможность свободно высказывать собственные мысли; работа в малых группах, коллективная творческая работа, которая организуется для решения сложных проблем, требующих коллективного обсуждения, и используется с целью формирования умений и навыков диалогического общения, сотрудничества, сотворчества; создание учебно-методических комплектов учителя (самостоятельное и коллективное) [3].

С первых дней обучения в высшей школе студент – будущий специалист – должен осознать, что качественной профессиональной подготовки можно достичь лишь при условии собственной настойчивости в самосовершенствовании. Таким образом, совершенствование эстетической подготовки студентов в высших учебных заведениях будет происходить путем обновления содержания образовательного процесса за счет усовершенствования традиционных курсов и разработки системы новых дисциплин, обеспечивающих художественно-педагогическую специализацию. Основными направлениями обновления содержания являются образовательная и культурная ориентированность каждого курса; профессионально-педагогическая направленность дисциплин [1].

Основные направления совершенствования профессиональной подготовки будущего учителя начальных классов к обучению дисциплин художественно-эстетического цикла разрабатываются с учетом принципов современной образовательной системы. Методисты при разработке содержания отдельных курсов опираются на концепцию развития педагогического образования в университете и учитывают принципы современных образовательных систем – дифференциацию, интеграцию, гуманизацию, гуманитаризацию.

Итак, современное образовательное пространство требует от учителей начальных классов быть интеллектуально и эстетически развитыми, социально активными, применять разнообразные педагогические технологии и приемы для осуществления основной профессиональной функции – готовить младших школьников к адаптации и взаимодействию в социуме, поэтому уровень эстетического образования является неотъемлемой составляющей профессиональной подготовки педагога.

АННОТАЦИЯ

В статье представлен анализ современного состояния проблемы реализации компетентностного подхода в профессиональной подготовке будущих учителей начальных классов в области эстетического образования.

Ключевые слова: профессиональная подготовка, компетентностный подход, компетентность, эстетическое образование.

SUMMARY

The article presents an analysis of the current state of the problem of implementation of the competence approach to the training of future primary school teachers in the field of aesthetic education.

Key words: professional training, competence approach, competence, aesthetic education.

ЛИТЕРАТУРА

1. Зязюн И. А, Крамущенко Л. В., Кривонос И. Ф. Педагогическое мастерство: учебник для вузов. – М.: Высшая школа, 2017. – 349 с.

2. Ильченко О. В. Теоретические основы формирования профессиональной направленности будущих учителей // Педагогические науки. – М., 2006. – Ч. 2. – С. 246–250.

3. Кузнецов Ж. В. Основы стилевой поведения современного учителя: учеб.-метод. пособие. – М.: ППР, 2014. – 38 с.

4. Кузьмина Н. В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения: уч. пособие. – М.: Высшая школа, 2017. – 119 с.

5. Орлов В. Ф. Теоретические и методические основы профессионального становления будущих учителей художественных дисциплин: автореф. дисс. … доктора пед. наук. – К., 2014. – 44 с.

6. Савченко О. Я. Совершенствование профессиональной подготовки будущих учителей начальных классов // Подготовка педагогических кадров к работе в условиях уров-

невой структуры и содержания начального образования: материалы Всеукраинской научно-практической конференции (Полтава, 23-25 апреля 2001 г.). – Полтава: ПГПУ, 2001. – С. 8–10.

А. А. Рущишина

УДК 377.5

ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ ВНЕУЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В РАЗВИТИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ИНТЕРЕСА СТУДЕНТОВ СРЕДНИХ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЙ

Современный этап развития экономики России характеризуется острой потребностью в специалистах среднего звена, поэтому вопросы качества профессиональной подготовки выпускников и их профессиональной реализации приобретают особую актуальность. Невзирая на кадровый дефицит, выпускники средних профессиональных учебных заведений не стремятся к трудоустройству по освоенной профессии, находя этому различные объяснения. Мы считаем, что истинная причина отказа связана с недостаточно развитым профессиональным интересом [8, с. 164], так как высокоразвитый устойчивый профессиональный интерес характеризуется потребностью в трудовой реализации по освоенной профессии, стремлением в непрерывном усовершенствовании своих навыков, повышении квалификации и др. Такая характеристика делает профессиональный интерес одним из важнейших показателей качества подготовки специалистов, что активизирует исследования в этой области (А. М. Айламазьян, Г. Х. Айсина, Г. Д. Бабушкин, Н. А. Бакшаева, А. А. Вербицкий, Н. В. Гросс, Н. В. Комусова, В. Н. Кругликов, А. К. Маркова, Н. И. Мешков, А. Б. Орлов, М. И. Парвин, Н. Г. Печенюк, Н. Ф. Талызина, В. П. Фатеев, Д. Эрдэнэчулун и др.).

Острая потребность в квалифицированных специалистах среднего звена обуславливает поиск новых путей повышения эффективности среднего профессионального образования в России. Профессиональный интерес является важным условием успешного обучения и трудовой реализации по освоенной профессии. Мы считаем, что внеучебная деятельность – колоссальный педагогический потенциал для формирования профессионального интереса студентов средних профессиональных учебных заведений, что предполагает изучение возможностей внеучебной деятельности в процессе формирования профессионального интереса.

Анализ многочисленных публикаций по проблеме формирования профессионального интереса показывает, что на сегодняшний день в науке отсутствует однозначное определение понятия. Так, Т. Л. Бухарина рассматривает профессиональный интерес как избирательную активность личности касательно предполагаемой профессии [2, с. 164]. В. Ф. Афанасьев определяет профессиональный интерес как избирательное, эмоциональное, познавательное отношение, которое направлено на определенную деятельность, на ее практическое овладение [1, с. 164]. В. В. Кревневич характеризует профессиональный интерес как направленность личности на успешное овладение выбранной профессией, в результате осознания ее общественной и личной значимости и эмоциональной привлекательности [5, с. 164]. И. Н. Вакулова дает такое определение: «Профессиональный интерес – это избирательное, активно-положительное отношение к определенному виду профессиональной деятельности, связанное с желанием ею заниматься» [3, с. 24]. Анализируя приведен-

ные определения, можно сделать вывод, что наличие профессионального интереса является ключевым условием успешной профессиональной подготовки и дальнейшей самореализации выпускников, что объясняет потребность в поиске новых способов и условий развития профессионального интереса.

Определение способов развития того или иного качества личности предполагает понимание его структуры и происхождения. Многокомпонентность профессионального интереса не вызывает сомнений ученых, но относительно состава мнения разнятся. Опираясь на мнение А. В. Мордовской, мы выделяем следующие структурные компоненты профессионального интереса: эмоционально-ценностный, мотивационно-волевой, познавательно-ориентационный и потребностно-деятельностный. Эмоционально-ценностный компонент проявляется в положительных эмоциях и чувствах, направленных на выбранную профессию, что стимулирует студента к овладению профессиональной деятельностью. В процессе развития профессионального интереса эмоционально-ценностный компонент проявляется одним из первых и обуславливает выбор профессии и учебного заведения. Познавательно-ориентационный компонент проявляется в активной деятельности студентов, которая направлена на непрерывное получение новых знаний и профессиональных навыков, способствующих овладению выбранной профессией. Степень развитости мотивационно-волевого компонента влияет на возможности профессионального саморазвития индивида, что обусловлено способностью студентов справляться с трудностями в процессе обучения и дальнейшей профессиональной реализацией. Потребностно-деятельностный компонент отражает стремление молодого человека к трудовой самореализации по освоенной профессии.

Представленные компоненты могут развиваться неравномерно и с различной интенсивностью. Так, эмоционально-ценностный компонент является очень сильным на начальном этапе развития профессионального интереса (в процессе выбора профессии и на начальном этапе обучения), а на заключительных этапах лидирующими являются потребностно-деятельностный и мотивационно-волевой. Вне зависимости от степени развития отдельных компонентов только наличие всех четырех будет свидетельствовать о развитии профессионального интереса. Таким образом, сложный состав профессионального интереса предполагает постепенное развитие каждого компонента, которое требует организации целенаправленной, систематической работы со студентами.

Мы видим перспективы развития профессионального интереса в процессе внеучебной деятельности, так как она направленна на творческое и профессиональное самоопределение студентов. С древних времен, занимаясь вопросами воспитания человека, педагоги рассматривали место и возможности внеучебной деятельности (Аристотель, Н. Ф. Бунаков, С. И. Гессен, Д. Дьюи, П. Ф. Каптерев, Я.-А. Коменский, Д. Локк, А. С. Макаренко, Л. Н. Модзалевский, В. Я. Пилиповский, Ф. Рабле, Ж.-Ж. Руссо, В. Я. Стоюнин, В. Н. Сорока-Росинский, С. Т. Шацкий и др.). По мнению ученых, внеучебная деятельность имеет ряд преимуществ, в частности, она осуществляется в свободное время, не имеет строгого регламента и проходит в атмосфере сотрудничества между участниками образовательного процесса, что дает ей широкий потенциал для решения различных воспитательных задач.

Возможности внеучебной деятельности сегодня являются предметом многих исследований (А. Г. Адамова, Е. В. Андреева, И. Н. Бригинец, И. А. Винтин, Р. В. Дружинина, Е. В. Козлова, Т. Л. Иванайская, Н. М. Стасенко и др.). Посредством внеучебной деятельности ученые формируют различные качества личности (нравственные, эстетические, художественные, творческие, профессиональные и др.), что является свидетельством ее широкого воспитательного потенциала. Мы считаем, что благодаря широким возможностям внеучебной деятельности она может стать фактором развития профессионального интереса студентов техникума. Анализ теоретических исследований и практического опыта педагогов, изучающих возможности внеучебной деятельности в средних профессиональных учебных заведениях, показал, что ее возможности

относительно развития профессионального интереса изучены недостаточно.

Внеучебная деятельность является неотъемлемой частью образовательного процесса любого учебного заведения, и в зависимости от уровня образовательного учреждения, имеет свою специфику. В среднем профессиональном учебном заведении внеучебная работа осуществляется в соответствии с Федеральным законом «Об образовании», регламентируется уставом учебного заведения, положением о воспитательной работе, положением о работе классного руководителя группы, решениями педагогического совета о воспитательной работе, приказами и распоряжениями директора учебного заведения. Внеучебная деятельность реализуется всеми участниками учебного процесса под руководством заместителя директора по воспитательной работе. Являясь составной частью всего образовательного процесса в техникуме, внеучебная деятельность функционирует на трех уровнях: учебного заведения, специальности и учебной группы. Уровень учебного заведения позволяет сплотить студенческий коллектив через осознание причастности каждого к жизнедеятельности всего учебного заведения. Внеучебная деятельность, направленная на специальность, вовлекает студентов в профессионально направленные мероприятия, развивающие профессионально важные компетенции. Работа с учебной группой позволяет сплотить коллектив, помогая студентам в решении возникающих проблем. Деятельность каждого уровня осуществляется в тесной связи и предполагает охват всех направлений внеучебной работы, что делает возможным осуществление всех ее функций.

Специфика внеучебной деятельности объясняет ее многофункциональность. Так, эффективно спланированная внеучебная деятельность в среднем профессиональном учебном заведении способна выполнять различные функции: образовательную, воспитательную, креативную, компенсационную, рекреационную, контролирующую, интеграционную и профориентационную. Данные функции реализуются в следующих направлениях внеучебной деятельности: спортивно-оздоровительном, общеинтеллектуальном, общекультурном, духовно-нравственном, социальном, профессиональном, среди которых для среднего профессионального учебного заведения приоритетным является профессиональное, так как через него напрямую осуществляется развитие профессионального интереса к осваиваемой профессии.

Для исследования возможностей внеучебной деятельности относительно развития профессионального интереса необходимо исследовать сам феномен внеучебной деятельности и его роль в среднем профессиональном образовании. Несмотря на наличие многочисленных исследований, затрагивающих область внеучебной деятельности (Е. В. Андреева, И. Н. Бригинец, Т. Л. Иванайская, Н. М. Стасенко и др.), в современной педагогике это понятие не имеет однозначного определения. Так, И. Д. Демакова характеризует внеучебную деятельность как «систему условий развития личности, открывающую перед ней возможность самоисследования и самокоррекции и социально-психологических и профессиональных ресурсов. Это деятельность, в которой стимулируется сотворчество, создаются условия выбора, в результате происходит изменение представлений о себе как о личности и профессионале» [4, с. 7]. О. Ю. Малахова считает, что внеучебная деятельность осуществляет те же функции, что и учебная, является ее дополнением, это позволяет с помощью внеучебной деятельности, возможно, решать задачи, которые недостижимы в процессе учебной деятельности. Т. А. Канаева, исследуя внеучебную деятельность студентов средних профессиональных учебных заведений, представляет ее как активное взаимодействие субъектов за рамками образовательного пространства для эффективного решения учебно-воспитательных задач по формированию профессионально-личностных качеств. Н. И. Шульга считает, что внеучебная деятельность студентов колледжа – это такая деятельность, в которую они включены по своему желанию, в свободное время от выполнения учебных обязанностей.

Вне зависимости от взглядов различных ученых можно выделить общие черты внеучебной деятельности: проводится в свободное от занятий время, строится на доброволь-

ном сотрудничестве участников образовательного процесса, направлена на дополнение и расширение возможностей учебной деятельности. На основании общих характеристик под внеучебной деятельностью студентов средних профессиональных учебных заведений мы понимаем добровольную совместную деятельность студентов и преподавателей, которая является продолжением учебного процесса и направленна на углубление освоенных компетенций и развитие профессионального интереса.

Для определения возможностей внеучебной деятельности и развития профессионального интереса мы провели опрос среди студентов Камчатского кооперативного техникума, который выявлял индивидуальные предпочтения студентов в организации внеучебной деятельности. В опросе приняли участие студенты 10 специальностей с 1 по 3 курс (487 человек). Исследование показало, что большинство студентов 1 курса (142 чел. – 83,5 %) выражают желание принимать участие во внеучебной деятельности, но на старших курсах процент заинтересованных студентов снижается: 2 курс – 85 чел. (54,5 %), 3 курс – 69 чел. (42,9 %), что составляет 296 чел. (60,8 %) от всех студентов учебного заведения. Снижение интереса к участию во внеучебной деятельности техникума студенты связывают с отсутствием мероприятий, соответствующих их склонностям, отсутствием свободного времени, ненужностью данной деятельности [8, с. 121]. Проведенное исследование подтверждает мысль о том, что внеучебную деятельность необходимо строить с учетом индивидуальных потребностей, интересов и склонности студентов, что сможет обеспечить активное осознанное включение студентов в воспитательные мероприятия.

Для выявления предпочтений и склонностей мы провели интервьюирование студентов Камчатского кооперативного техникума. Анализируя анкеты, мы обнаружили, что первокурсники желают принимать участие в культурно-развлекательной, спортивной деятельности, а также некоторые из опрошенных высказали желание участвовать в деятельности студенческого самоуправления и только 9 человек (5,3 %) хотели бы свободное время проводить с целью получения профессиональных навыков (студенческий театр и КВН – 39 чел. (22,9 %), танцы – 29 чел. (17,1 %), вокал – 9 чел. (5,3 %), волейбол – 25 чел. (14,7 %), баскетбол – 30 чел. (17,6 %), борьба – 12 чел. (7,1 %), студенческое самоуправление – 17 чел. (10 %)). Студенты второго курса хотели бы организовать свое свободное время для получения дополнительных навыков, посещая различные курсы и мастер-классы (102 чел. – 65,4 %), только 23 человека (14,7 %) хотели бы заниматься культурно-развлекательной и 31 человек (19,9 %) – спортивной деятельностью. Интересно, что студенты-второкурсники по большей части (55,8 % – 87 чел. из 65 %) выбирают курсы и мастер-классы, не ориентируясь на осваиваемую специальность, а пытаются попробовать себя в других отраслях, что указывает на неуверенность в выбранной профессии.

Студенты старших курсов меньше заинтересованы участвовать во внеучебной деятельности, объясняя это своей загруженностью и желанием работать в свободное время, но они все же выражают готовность тратить свободное время на оплачиваемый труд и деятельность, которая будет способствовать трудоустройству (работа на учебном предприятии – 25 чел. (15,5 %); курсы, расширяющие профессиональные навыки, – 81 чел. (50,3 %), любая работа, приносящая доход, – 55 чел. (34,2 %).

Таким образом, мы видим, что в зависимости от курса изменяются интересы студентов: постепенно желание использовать свободное на развлечение уступает потребности в труде и профессиональном развитии. Только 25,7 % из опрошенных студентов-старшекурсников свое профессиональное развитие связывают с освоенной профессией, другие же стремятся переквалифицироваться. Такое положение вещей иллюстрирует острую необходимость в современной технологии развития профессионального интереса студентов средних профессиональных учебных заведений, которая бы охватывала весь период обучения, начиная с выбора профессии и заканчивая трудоустройством по освоенной профессии.

Развитие профессионального интереса необходимо осуществлять последовательно через прохождение четырех этапов: созерцательного, познавательно-практического, деятельностно-практического и проектного. Каждый этап соответствует уровням становления профессионального интереса (любопытство к выбираемой профессии, интерес к профессии, профессиональный интерес, устойчивый профессиональный интерес), что обусловливает его постепенное развитие.

Созерцательный этап является очень важным, так как это период профессиональной ориентации, когда абитуриенты находятся еще в процессе выбора профессии и учебного заведения. В это время абитуриенты должны пройти начальный уровень развития профессионального интереса – любопытство к выбираемой профессии, поэтому важно детально информировать будущих выпускников и их родителей о востребованных профессиях, их специфике и возможностях профессиональной реализации. Формирование истинного представления о профессиональной деятельности помогает абитуриентам соотнести свои способности и требования к будущей профессии, что сможет облегчить предстоящий выбор. Качественно проведенная профориентационная работа становится залогом верного выбора и исключит дальнейшее разочарование в профессии и смену трудовой деятельности. Для того чтобы профориентационная работа была действенной, ее необходимо осуществлять через активное сотрудничество школ, профессиональных учебных заведений и предприятий. Такого рода работа реализуется через различные мероприятия: беседы, мастер-классы, экскурсии, конкурсы, олимпиады, курсы, открытые занятия и др. Итогом проведенной работы становится безошибочный выбор будущей профессиональной деятельности.

Следующим этапом является *познавательно-теоретический*, он относится к первому году обучения студентов. Целью этого этапа является формирование ценностного отношения к будущей профессии, установки на овладение профессиональными умениями и навыками. В этот период важно включить студентов в профессионально направленную внеучебную деятельность, как отмечает М. П. Каюмова, профессиональная направленность всей внеучебной деятельности студентов средних профессиональных учебных заведений является важным фактором развития интереса к осваиваемой профессии. В связи с тем, что первокурсники ориентированы на деятельность развлекательного характера, следует их привлекать к такого рода мероприятиям, как посвящение в студенты, конкурсы курсов, профессиональный КВН, профориентация школьников и др. Таким образом, данный этап направлен на осознание студентами причастности к будущей профессии и понимание ее ценностей.

Деятельностно-практический этап посвящен формированию профессионально важных умений, навыков и способностей. Цель этапа – формирование и развитие умений осуществления профессиональной деятельности. Практико ориентированная внеучебная деятельность способствует совершенствованию полученных в процессе обучения профессиональных умений, что способствует развитию профессионального мышления. В этот период эффективным будет являться участие студентов в работе учебных предприятий (магазин, парикмахерская, юридическая фирма, турагентство и др.), коллективных проектах, мастер-классах, профессиональных конкурсах и соревнованиях. В связи с тем, что студенты-второкурсники нацелены на получение различных профессиональных навыков, на этом этапе будет актуальна реализация технологии опережающего обучения, которую можно воплотить через кружковую деятельность и курсы дополнительного образования, направленные на профессиональное развитие; организацию профессиональных семинаров и тренингов; создание возможности стажировки на различных предприятиях [6]. На данном этапе включение студентов в профессиональную деятельность развивает потребность реализации своих навыков в труде, что определяет переход интереса к профессии в профессиональный интерес.

Проектный этап соответствует последнему году обучения студентов, к этому времени большая часть теоретических и практи-

ческих знаний уже получена студентами. В этот период происходит развитие профессионального мировоззрения и осмысления своей профессиональной идентичности, чему может способствовать тесная связь с потенциальными работодателями, которую можно реализовать в рамках профессионально направленных проектов, конференции и экспедиции. На этом этапе центральное место занимает профессионально направленная проектная деятельность, так как создание проектов, ориентированных на решение профессиональных задач, способствует актуализации полученных знаний через применение творческого подхода и формированию профессионального мышления, что содействует развитию устойчивого профессионального интереса. Так, поэтапное развитие профессионального интереса предполагает постепенное и целостное вовлечение студентов в профессионально направленную внеучебную деятельность, в результате которой происходит развитие общих и профессиональных компетенций, формируются профессионально важные ценности, актуализируется потребность в реализации полученных знаний и навыков.

Развитие профессионального интереса у студентов средних профессиональных учебных заведений приобретает особое значение, но, несмотря на существующие пути решения проблемы, сегодня остаются малоисследованными теоретические и методические основы формирования профессионального интереса в процессе внеучебной деятельности студентов. Внеучебная деятельность, имея большой педагогический потенциал, является подходящим пространством для развития профессионального интереса студентов. В процессе внеучебной деятельности развитие профессионального интереса возможно через поочередное прохождение четырех этапов (созерцательного, познавательно-практического, деятельностно-практического и проектного), каждый из которых предполагает тесное взаимодействие школы, профессионального учебного заведения и кадровых партнеров. Активное сотрудничество будет способствовать верному профессиональному самоопределению абитуриентов, развитию профессионального интереса студентов и трудоустройству выпускников.

АННОТАЦИЯ

В статье обоснована актуальность развития профессионального интереса студентов средних профессиональных учебных заведений. Проанализированы структурные компоненты профессионального интереса. Рассмотрена роль внеучебной деятельности в развитии профессионального интереса студентов. Уточнено определение понятия «внеучебная деятельность» в аспекте развития профессионального интереса студентов средних профессиональных учебных заведений. Выявлены приоритетные направления внеучебной работы по стимулированию профессионального интереса студентов в соответствии с курсом обучения. Раскрыты этапы формирования профессионального интереса студентов среднего профессионального учебного заведения в процессе внеучебной деятельности.

Ключевые слова: профессиональный интерес, интерес к профессии, студенты, внеучебная деятельность, среднее профессиональное учебное заведение.

SUMMARY

The article substantiates the relevance of the development of professional interest of students of secondary vocational schools. Analyzed the structural components of the structure of professional interest. The role of extracurricular activities in the development of students' professional interest is considered. The definition of the concept of “extracurricular activities” in the aspect of the development of professional interest of students of secondary vocational schools has been clarified. Identified priority areas of extracurricular work to stimulate the professional interest of students in accordance with the course of study. The stages of the formation of the professional interest of students of secondary vocational schools in the process of extracurricular activities are disclosed.

Key words: professional interest, interest in the profession, students, extracurricular activeties, secondary vocational school.

ЛИТЕРАТУРА

1. Афанасьев В. Ф. Профессиональные интересы учащихся VII–VIII классов и основные пути их формирования во внеклассной работе: дисс. ... канд. пед. наук. – Волгоград, 1968. – 309 с.

2. Бухарина Т. Л. Формы и методы развития профессионального интереса учащихся при выборе профессии: дисс. ... канд. пед. наук. – М., 1983. – 184 с.

3. Вакулова И. Н. Проскурякова В. А., Соловьев А. С. Вопросы становления профессиональ-ных планов. – Л., 1979. – 68 с.

4. Демакова И. Д. Функционально-деятельностные характеристики воспитательной деятельности педагога: сб. нормативно-правовых, науч.-метод., организац.-практ. материалов по проблемам воспитания. – М.: Вентана-Граф, 2002. – 139 с.

5. Мазина О. Н. Технология развития профессионального интереса у студентов профессиональной образовательной организации // Инновационные педагогические технологии: материалы II Междунар. науч. конф. Казань, май 2015 г. – Казань: Бук, 2015. – С. 164–170.

6. Рачковская Н. А., Хомутова Е. Б. Реализа-ция концепции опережающего образования в вузе и системе повышения квалификации // Прикладная психология: современное состояние, эффективность исследований, перспективы развития: сборник материалов Междунар. науч.-практ. конф. XII Левитовские чтения. Москва, 19–20 апреля 2017 г. – М.: ИИУ МГОУ, 2017. – С. 95–98.

7. Рущишина А. А. Формирование профессионального интереса у будущих специалистов по туризму в системе среднего профессионального образования Камчатского края // Вестник МГОУ. Серия: Педагогика. – 2017. – № 4. – С. 164–173.

8. Рущишина А. А. Внеучебная деятельность как фактор развития профессионального интереса у студентов средних профессиональных учебных заведений // Журавлевские чтения: научные труды III Всероссийской науч.-практ. конф. преподавателей, аспирантов и учителей. Москва, 2017 г. – М.: ИИУ МГОУ, 2017. – С. 118–123.

Е. В. Бахвалова

УДК 159.9

КРИТЕРИИ УСПЕШНОСТИ ИНТЕГРАЦИИ ВОСПИТАННИКОВ ДЕТСКОГО ДОМА В ГЕТЕРОГЕННЫЙ УЧЕБНЫЙ КЛАСС ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ

На сегодняшний день в нашей стране ведется активная деятельность по решению проблемы социализации детей-сирот, воспитывающихся в детских домах. Федеральной целевой программой «Россия без сирот», рассчитанной на период 2013–2020 гг. [4, с. 1], в качестве одного из средств решения этой проблемы предусматривается интеграция воспитанников детских домов в общеобразовательные школы, где они обучаются совместно с детьми, воспитывающимися в кровных семьях. Тем самым создаются гетерогенные учебные группы. В данной статье мы называем гетерогенными те учебные группы (классы) массовой школы, где обучаются воспитанники детского дома совместно с детьми, воспитывающимися в кровных семьях.

Опыт показывает, что интеграция детей-сирот в массовые школы часто затруднена. Успешной интеграции могут препятствовать как трудности в освоении учебной программы, обусловленные педагогической запущенностью, так и затруднения в установлении и поддержании отношений с другими субъектами образовательного процесса (детьми из семей, их родителями, педагогами), связанные с личностными особенностями воспитанников детских домов. В связи с этим большое прикладное значение получает задача определения критериев успешности интеграции воспитанников детского дома в массовую школу.

Таблица 1

Эмпирические референты критериев успешности интеграции воспитанников детского дома в гетерогенный класс

Группа критериев	Критерии	Методика	Эмпирический референт (шкала)
Отношения с субъектами образовательного процесса	Комфортность отношений со сверстниками	Шкала тревожности (М. Кондаш)	Межличностная тревожность
		Рисунок «Я в школе»	Трудности в отношениях с одноклассниками
	Комфортность в отношениях с учителями		Трудности в отношениях с учителями
Отношение к различным аспектам учебной ситуации	Мотивация к учебе		Учебная мотивация
	Возможность успешного освоения школьной программы	Экспертный опрос учителя	Готовность к освоению школьной программы
	Комфортность учебной деятельности	Шкала тревожности (М. Кондаш)	Школьная тревожность
Отношение к себе как учащемуся школы	Комфортность самоотношения		Самооценочная тревожность
	Принятие роли учебника школы	Рисунок «Я в школе»	Идентификация со школой

В наших предыдущих исследованиях [1, с. 110; 3, с. 59] на основе теоретического анализа были определены критерии успешности интеграции воспитанников детского дома в гетерогенные классы. К числу объективных критериев отнесены успеваемость по школьной программе и соблюдение норм и правил поведения в школе. Субъективные критерии характеризуют систему отношений учащегося к различным сторонам школьной действительности: учебной деятельности, учителям, одноклассникам, самому себе. Можно предположить, что вклад перечисленных критериев в результирующую характеристику успешности интеграции воспитанников детского дома неравнозначен, причем объективные критерии находятся в тесной взаимосвязи с субъективными и определяются ими.

Соответственно, целью данного исследования является выявление и оценка различительной значимости субъективных критериев успешности интеграции воспитанников детского дома в гетерогенные классы общеобразовательных школ.

В ходе исследования последовательно решались три задачи:

1. Определение специфики системы отношений воспитанников детского дома к различным сторонам школьной действительности (в сравнении с детьми, воспитывающимися в кровных семьях).

2. Выявление характеристик системы отношений, которые обладают наибольшей различительной силой и являются значимыми критериями успешности интеграции воспитанников детского дома в гетерогенные классы.

3. Характеристика успешности интеграции учащихся – воспитанников детского дома в гетерогенные классы общеобразователь-

Таблица 2

Средние значения характеристик интегрированности в гетерогенный класс в выборках подростков, воспитывающихся в детском доме и в кровных семьях (ДД – подростки, воспитывающиеся в детском доме, СД – подростки, воспитывающиеся в кровных семьях)

№№	Показатели успешности интеграции	Средние значения			Значимость различий, при уровне значимости p < 0,05
		в целом по выборке	ДД	СД	
1	Самооценочная тревожность	1,81	2,10	1,71	Uэмп=5472,5
2	Идентификация со школой	3,35	2,62	3,52	Uэмп=2919,0
3	Межличностная тревожность	1,77	2,15	1,64	Uэмп=5096,0
4	Трудности в отношениях с учителями	3,10	3,60	2,99	Uэмп=3259,0
5	Трудности в отношениях с одноклассниками	3,11	3,38	3,04	-
6	Готовность к освоению школьной программы	3,61	3,19	3,75	Uэмп=3543,0
7	Учебная мотивация	3,20	2,51	3,35	Uэмп=3389,5
8	Школьная тревожность	1,84	2,19	1,72	Uэмп=4927,5

ной школы в соответствии с выделенными критериями.

В исследовании приняли участие учащиеся десяти классов средних общеобразовательных школ Ленинградской области и города Санкт-Петербурга (с 6 по 9 классы), в которых воспитанники детского дома обучаются совместно с детьми из семей: 266 детей в возрасте 12–15 лет, из них 62 – подростки – воспитанники детского дома (27 девочек и 35 мальчиков), 204 – подростки, воспитывающиеся в кровных семьях (100 девочек и 104 мальчика).

Для сбора эмпирических данных использовались метод тестирования «Шкала тревожности» М. Кондаша [2, с. 41] (при обработке результатов «сырые» значения были переведены в 5-балльную ранговую шкалу в соответствии со шкалой нормативных значений показателей), экспертный опрос педагогов (характеристика готовности учащихся к освоению школьной программы, оценка по 5-балльной шкале) и рисуночная проба «Я в школе» (параметры «идентификация со школой», «трудности в установлении и поддержании отношений с учителями», «трудности в установлении и поддержании отношений с одноклассниками», оценка по 5-балльной шкале, авторские оценки подвергались независимой экспертизе для подтверждения их достоверности). В таблице 1 указаны эмпирические референты критериев успешности интегрированности воспитанников детского дома в гетерогенный класс.

В процессе обработки полученных данных для решения первой и третьей исследовательских задач применялся критериальный анализ (критерий Манна-Уитни), для определения критериев с наибольшей различительной силой применялись методы факторного (метод главных компонент) и кластерного (метод Уорда) анализа, расчеты производились с применением программного обеспечения «Statistica 12.0».

В результате анализа показателей, характеризующих различные стороны интегрированности воспитанников детского дома в гетерогенный класс, были выявлены статисти-

чески значимые различия между группами подростков, воспитывающихся в детском доме и в кровных семьях (см. таблицу 2).

Согласно полученным данным можно утверждать, что уровень тревожности в выборке воспитанников детского дома достоверно выше, чем в выборке их сверстников, воспитывающихся в семьях, по всем параметрам (по параметру «школьная тревожность» Uэмп=4927,5, p<0,05; по параметру «самооценочная тревожность» Uэмп=5472,5, p<0,05; по параметру «межличностная тревожность» Uэмп=5096, p<0,05), показатели школьной успешности у «семейных» подростков выражены в значительно большей степени, чем у подростков, воспитывающихся в детском доме, по таким параметрам, как идентификация с ролью ученика (Uэмп=2919, p<0,05), готовность к освоению школьной программы (Uэмп=3543, p<0,05), учебная мотивация (Uэмп=3389,5, p<0,05). Подростки – воспитанники детского дома существенно чаще испытывают трудности во взаимодействии с учителями (Uэмп=3259,p<0,05). Также можно отметить, что в обеих выборках не было выявлено достоверно значимых значений по такому параметру, как трудности в общении с одноклассниками, однако, на уровне тенденции можно утверждать, что подростки, воспитывающиеся в детском доме, испытывают трудности в построении взаимоотношений и последующего взаимодействия с одноклассниками чаще, чем подростки из кровных семей.

Таким образом, слабыми местами для подростков-сирот в процессе их интеграции в гетерогенные классы могут быть высокая школьная тревожность, низкий уровень готовности к освоению учебной программы и трудности в межличностном взаимодействии, особенно с учителями. Причиной этому может быть существенная педагогическая запущенность подростков – воспитанников детского дома в силу их жизненных обстоятельств и отсутствие возможности восполнить пробелы в знаниях в индивидуальном порядке, что значительно повышает их школьную тревожность и приводит к низкой учебной мотивации, отражаясь на построении отношений с педагогами в школе. Что касается сторон, которые могут стать предпосылкой для более успешной интеграции в гетерогенные классы, то это может быть выстраивание отношений со сверстниками. Хотя подростки из детского дома имеют трудности во взаимоотношениях с одноклассниками, они значимо не отличаются от трудностей, которые могут испытывать и «семейные» дети в построении взаимоотношений со сверстниками. Это можно объяснить закономерностями личностного развития в подростковом возрасте, в котором пребывают обе группы детей, когда общение со сверстниками становится ведущей деятельностью, несмотря на проявляющиеся затруднения в процессе общения.

Для выявления критериев, обладающих наибольшей различительной силой, использовался факторный анализ. В результате анализа данных, полученных в выборке подростков из детского дома, были выявлены два фактора: психологический комфорт в межличностных отношениях и учебная успешность (см. таблицу 3).

В результате факторного анализа образовалось два фактора с относительной суммарной общностью (дисперсией) равной 50,0 %. Первый фактор – психологический комфорт в межличностных отношениях – образуют переменные, характеризующие межличностное взаимодействие со всеми участниками общеобразовательного процесса: межличностная тревожность (0,58), идентификация со школой (-0,87), трудности в отношениях с учителями (0,57) и одноклассниками (0,83). Наибольшая весовая нагрузка показателя «идентификация со школой» может свидетельствовать о том, что комфортное самоощущение в роли ученика общеобразовательной школы у воспитанников детского дома сопряжено, прежде всего, с благоприятными межличностными отношениями с другими субъектами образовательного процесса. Второй фактор – учебная успешность – содержит показатели, характеризующие различные аспекты учебного процесса: готовность к освоению школьной программы (0,63), учебную мотивацию (0,75), школьную тревожность (0,34). Наиболее значимой характеристикой инте-

Таблица 3

Результаты факторного анализа показателей интегрированности в гетерогенный класс для выборки подростков – воспитанников детского дома

№	Показатели успешности интеграции	Факторные нагрузки
Фактор 1. Психологический комфорт в межличностных отношениях		
1	Идентификация со школой	-0,87
2	Межличностная тревожность	0,58
3	Трудности в отношениях с учителями	0,57
4	Трудности в отношениях с одноклассниками	0,83
Вклад фактора в общую дисперсию переменных, %		31,2
Фактор 2. Учебная успешность		
5	Готовность к освоению школьной программы	0,63
6	Учебная мотивация	0,75
7	Школьная тревожность	0,34
Вклад фактора в общую дисперсию переменных, %		18,8

Таблица 4

Результаты факторного анализа показателей интегрированности в гетерогенный класс для выборки подростков, воспитывающихся в кровных семьях

№№	Показатели успешности интеграции	Факторные нагрузки
Фактор 1. Школьная успешность		
	Идентификация со школой	-0,45
	Трудности в отношениях с учителями	0,87
	Трудности в отношениях с одноклассниками	0,78
	Учебная мотивация	-0,42
Вклад фактора в общую дисперсию переменных, %		32,3
Фактор 2. Школьная тревожность		
	Межличностная тревожность	0,54
	Самооценочная тревожность	0,65
	Школьная тревожность	0,79
Вклад фактора в общую дисперсию переменных, %		19,9

грированности в этом факторе оказалась учебная мотивация, уровень которой, вероятно, в наибольшей степени влияет на учебную успешность у воспитанников детского дома. Таким образом, по результатам факторного анализа можно сделать вывод о том, что в процессе интеграции воспитанников детского дома в гетерогенные классы общеобразовательных школ их межличностная и учебная успешность представляют собой относительно независимые друг от друга факторы, причем относительно больший вес имеет фактор успешности в межличностных отношениях.

Для сравнения был проведен факторный анализ в выборке семейных детей, в результате которого были выявлены два фактора с суммарной дисперсией 52,2 %: школьная успешность и школьная тревожность (см. таблицу 4).

Первый фактор – школьная успешность – включает показатели, характеризующие особенности взаимодействия между участника-

Таблица 5

Средние показателей интегрированности для подгрупп подростков – воспитанников детского дома, выделенных с помощью кластерного анализа

№№	Показатели успешности интеграции	Первая подгруппа (35 человек)	Вторая подгруппа (27 человек)	Различия между выборками девочек и мальчиков (Z / *p*<)
1	Самооценочная тревожность	1,96	1,80	-
2	Идентификация со школой	2,67	2,55	-
3	Межличностная тревожность	1,56	1,95	-
4	Трудности в отношениях с учителями	3,52	3,70	-
5	Трудности в отношениях с одноклассниками	3,22	3,60	178,5 / 0,004
6	Готовность к освоению школьной программы	3,11	3,00	-
7	Учебная мотивация	3,67	0,95	25,5 / 0,0001
8	Школьная тревожность	2,07	1,70	-

ми общеобразовательного процесса (трудности в отношениях с учителями (0,87) и с одноклассниками (0,78)), а также – с отрицательным знаком – показатели учебной успешности (идентификация со школой (-0,45) и учебная мотивация (-0,42)). Второй фактор – школьная тревожность – положительно коррелирует со всеми видами тревожности, характеризующими эмоциональное состояние обучающегося ребенка из семьи в школе: самооценочная (0,65), межличностная (0,54), школьная (0,79) тревожность. Очевидно, что данная факторная структура существенно отличается от результатов факторного анализа, полученного на материале выборки воспитанников детских домов: школьная успешность учащихся объединяет показатели межличностной и учебной успешности (в аспекте мотивационной готовности), тревожность в этом случае, вероятно, иллюстрирует особенности личности. Относительно больший вклад личностных особенностей в успешность интеграции в гетерогенном классе подростков, воспитывающихся в кровных семьях, иллюстрирует и отсутствие в факторной структуре переменной «готовность к освоению школьной программы», которая довольно значима для воспитанников детского дома.

Выводы об относительной независимости межличностной и учебной успешности в структуре критериев успешности интеграции подростков – воспитанников детских домов в гетерогенные классы общеобразовательной школы подтвердились в результате кластерного анализа, на основании которого выборка подростков из детского дома была разделена на две подгруппы, в которые вошли 57 % и 43 % подростков соответственно (см. таблицу 5).

В процессе анализа полученных данных были выявлены статистически значимые различия между двумя подгруппами воспитанников детского дома по таким параметрам, как трудности в общении с одноклассниками ($Z=178,5$, $p<0,004$) и учебная мотивация ($Z=25,5$, $p<0,0001$). Подростки-сироты видят себя успешными либо в построении межличностных отношений в гетерогенном классе, но при этом теряют свои позиции в учебной сфере, либо определяют успешность в учебе, повышая свою мотивацию к обучению, но имеют трудности во взаимодействии с одноклассниками в гетерогенном классе.

Таблица 6

Количество подростков-сирот с разными показателями успешности интеграции в гетерогенный класс общеобразовательной школы

Группа подростков ДД	1 группа	2 группа	3 группа	4 группа	Общее количество
	Учебная успешность – Психологический комфорт в межличностных отношениях	Учебная успешность – Психологический дискомфорт в межличностных отношениях	Низкая учебная успешность – Психологический комфорт в межличностных отношениях	Низкая учебная успешность – Психологический дискомфорт в межличностных отношениях	
Количество, %	10,14%	17,93%	24,64%	47,83%	100%
Количество, (чел.)	6	11	15	30	62

Важно заметить, что в отличие от воспитанников детского дома, для подростков из кровных семей в большей степени характерна связь учебной успешности с успешностью в построении межличностных отношений.

На следующем этапе анализа данных, пользуясь условно декартовой системой координат с «нулевой точкой», соответствующей общегрупповым средним (см. таблицу 2), было определено количество подростков – воспитанников детского дома, успешно и неуспешно интегрированных в гетерогенный класс общеобразовательной школы (см. таблицу 6).

Из таблицы видно, что первую подгруппу образовали подростки из детского дома в количестве 6 человек (10,14 %), обладающие учебной успешностью и благоприятно комфортными взаимоотношениями с участниками общеобразовательного процесса. Во второй группе по степени успешности интеграции воспитанников детского дома в гетерогенный класс оказались 11 подростков (17,93 %), с трудом выстраивающие взаимоотношения, но успешные в обучении. Третью группу образовали подростки-сироты в количестве 15 человек (24,64 %) с низкой учебной успешностью, но успешно взаимодействующие со всеми участниками образовательного процесса. И последнюю, четвертую, группу составило наибольшее количество подростков – 30 человек (47,83 %) – это подростки – воспитанники детского дома, оказавшиеся неуспешными как в обучении, так и в построении межличностных отношений.

Таким образом, из всего количества исследуемых воспитанников детского дома (62 человека), успешно интегрированными в гетерогенный класс можно считать только 10,14 %, тогда как 47,83 % составляют подростки-сироты, имеющие серьезные трудности как во взаимодействии со всеми участниками общеобразовательного процесса, так и в учебной деятельности. Для сравнения, аналогичный анализ в выборке подростков из кровных семей (204 человека) показал, что 22,55 % «семейных» подростков (46 человек), обучаясь в гетерогенном классе, способны выстраивать благоприятно комфортные взаимоотношения, одновременно быть успешными в обучении и эмоционально устойчивыми к школьным ситуациям. Однако почти столько же подростков из семей (22,06 %) испытывают школьную эмоциональную напряженность, выраженную в самооценочной, межличностной и школьной тревожности, а также трудности как в общении, так и в обучении.

На финальном этапе анализа полученных данных нами был произведен обзор социально-демографических характеристик полученных четырех подгрупп в выборке воспитанников детского дома.

Подгруппу успешно интегрированных воспитанников детского дома образовали в большинстве девочки-подростки с относительно небольшим стажем сиротства (в среднем около 3 лет). На уровне тенденции можно заметить, что в подгруппе успешно интегрированных подростков, воспитывающихся в детском доме, преобладают те, чей стаж посещения данного образовательного учреждения минимален (около полутора лет), так же, как и стаж проживания в последнем детском доме (на уровне тенденции можно заключить: чем меньше срок проживания в одном детском доме, тем чаще подростки-сироты оказываются в подгруппе успешно интегрированных воспитанников детского дома в гетерогенный класс массовой школы). При этом успешно интегрированные подростки достоверно реже приглашаются на школьные административные советы по вопросам коррекции своего поведения в школе, имеют меньше трудностей в обучении и проблем во взаимодействии с участниками образовательного процесса (с одноклассниками и учителями) по сравнению с воспитанниками, имеющими трудности во взаимодействии, но успешность в обучении ($p=0,026$, $\alpha<0,05$) и по сравнению с неуспешно интегрированными подростками ($p=0,001$, $\alpha<0,05$).

Вторую подгруппу по степени успешности интеграции подростков-сирот в гетерогенный класс составляют воспитанники, имеющие трудности во взаимодействии с другими субъектами образовательного процесса, но успешные в обучении. В основном данную подгруппу составляют мальчики-сироты со стажем сиротства около 3,5 лет, проживающие в одном детском доме и обучающиеся в одной школе более двух лет. Однако статистически значимых отличий данной подгруппы подростков-сирот от остальных воспитанников детского дома по таким параметрам, как стаж сиротства, стаж обучения в последней школе, стаж проживания в одном детском доме и количество сменяемых школ, не было выявлено. Тем не менее на уровне тенденции можно заметить, что воспитанники детского дома со стажем сиротства 3,5 лет чаще образуют группу подростков успешных в обучении, но безуспешных в построении взаимоотношений с участниками образовательного процесса, чем группы подростков, чей стаж сиротства составляет более 4,5 лет.

В третьей подгруппе оказалось мальчиков незначительно больше, чем девочек-сирот, успешных в построении взаимоотношений, но с низкой учебной успешностью, чей стаж сиротства составляет около 5 лет, обучение в последней школе и срок проживания в одном детском доме – около 3 лет. Статистически значимые отличия данной подгруппы от других подгрупп воспитанников детского дома по исследуемым социально-демографическим показателям отсутствуют.

Четвертую подгруппу составляют в основном мальчики – воспитанники детского дома, которые имеют выраженные трудности по обоим факторам успешной интегрированности: учебная успешность и психологический комфорт во взаимоотношениях. Это подростки-сироты со стажем сиротства около 4,5 лет, обучения в школе – 2,8 лет и сроком проживания в одном детском доме – 2,5 года. Установлены статистически значимые отличия данной подгруппы от других подгрупп воспитанников детского дома по количеству пребывания на административных советах школы: с этими подростками чаще, чем с успешно интегрированными подростками ($p=0,001$, $\alpha<0,05$), проводилась психолого-педагогическая работа на школьных административных советах по коррекции поведения и вопросам обучения их в школе. Важно отметить, что эти воспитанники чаще остальных меняли свое место обучения, однако это отличие не является статистически значимым.

Таким образом, результаты нашего исследования показывают, что процесс интеграции воспитанников детского дома в гетерогенный класс общеобразовательной школы сопровождается различного рода трудностями. В связи с этим были проанализированы показатели критериев успешности интегра-

ции подростков-сирот в массовые школы: отношения с субъектами образовательного процесса; отношение к различным аспектам учебной ситуации; отношение к себе как учащемуся школы.

В ходе исследования установлено, что в сравнении с подростками из кровных семей, воспитанники детского дома существенно чаще испытывают трудности в общении как с учителями, так и с одноклассниками в гетерогенном классе; имеют уровень тревожности выше, чем «семейные» подростки, по всем параметрам школьной тревожности; значительно реже подростков из семей воспитанники детского дома мотивированы к обучению, идентифицируют себя с ролью ученика и готовы к освоению учебной программы.

Были выявлены характеристики системы отношений, которые обладают наибольшей различительной силой и являются значимыми критериями успешности интеграции воспитанников детского дома в гетерогенные классы: «психологический комфорт в межличностных отношениях» и «учебная успешность». В процессе исследования установлено, что наиболее успешно интегрированными в гетерогенный класс можно считать лишь 10 % подростков-сирот, имеющих самый низкий стаж сиротства (3,2 года), в меньшей степени нуждающихся в коррекции своего поведения в школе и учебного процесса. В основном это девочки-подростки, поменявшие свое место обучения и проживания в детском доме в среднем 1-2 раза и обучающиеся первые полтора года в последней общеобразовательной школе. Наименее успешно интегрированными оказались почти 48 % воспитанников детского дома, из них мальчиков больше, чем девочек, при этом их стаж сиротства – около 4,5 лет. Стоит отметить, что у средне интегрированных подростков, имеющих сложности в общении и построении межличностных отношений, стаж сиротства в среднем составляет 4,8 лет, что подтверждает результаты наших предыдущих исследований о менее благоприятном статусе подростков-сирот с высоким стажем сиротства, имеющих трудности в межличностном взаимодействии в гетерогенном классе [3, с. 57].

Результаты данного исследования дают основания для формулирования рекомендаций по психолого-педагогическому сопровождению интеграции подростков-сирот в общеобразовательные школы, которое должно осуществляться с учетом развития их коммуникативной сферы.

Исходя из полученных данных, становится очевидным, что процесс интеграции воспитанников детского дома в общеобразовательные школы сопровождается трудностями как во взаимодействии со всеми участниками общеобразовательного процесса, так и в освоении школьной программы.

При построении системы психолого-педагогического сопровождения подростков, воспитывающихся в детских домах, представляется необходимым применение в деятельности психологической службы общеобразовательных учреждений комплексного подхода в решении данной проблемы, направленного на работу со всеми участниками общеобразовательного процесса.

Виды (направления) работ по психолого-педагогическому сопровождению воспитанников детского дома в общеобразовательных школах:

1. Профилактика: разработка программ по профилактике стрессовых и постстрессовых состояний, связанных с периодом адаптации воспитанников детского дома в гетерогенном классе.

2. Диагностика (индивидуальная и групповая):

– проведение психолого-педагогической диагностики адаптации воспитанников детского дома к новым условиям обучения в гетерогенных классах;

– мониторинг потребностей воспитанников детского дома в процессе их интеграции в гетерогенные классы;

– диагностика эмоционального состояния воспитанников детского дома и подростков из кровных семей в процессе их обучения в гетерогенном классе: определение уровня школьной тревожности.

3. Консультирование (индивидуальное и групповое):

– консультирование (индивидуальное и групповое) всех участников общеобразова-

тельного процесса в период интеграции воспитанников детского дома в массовые школы, направленное на проработку имеющихся затруднений и поиск оптимальных способов решения;

– консультационно-методическая педагогическая работа по сопровождению и созданию образовательного маршрута для подростков – воспитанников детского дома педагогической запущенностью.

4. Коррекционно-развивающая работа (индивидуальная и групповая):

– создание коррекционно-развивающей программы для воспитанников детского дома, направленной на формирование устойчивости их самооценки, повышение самосознания и социального интеллекта, снижение тревожности, агрессивности и социальной пассивности, развитие эмоциональной и личностной зрелости;

– разработка психолого-педагогических программ, направленных на развитие у воспитанников детских домов навыков адекватного межличностного взаимодействия со всеми участниками общеобразовательного процесса;

– разработка индивидуальных дидактических материалов, программ обучения с целью ликвидации педагогической запущенности воспитанников детского дома.

5. Психологическое просвещение и образование: разработка программы психологического просвещения педагогов школ о личностных и поведенческих особенностях воспитанников детского дома для построения благоприятного взаимодействия с обучающимися из детского дома и эффективной педагогической деятельности.

АННОТАЦИЯ

В статье выявлены и подробно описаны показатели критериев успешной интегрированности подростков-сирот в учебный класс, где они обучаются с детьми из кровных семей: отношения с субъектами образовательного процесса; отношение к различным аспектам учебной ситуации; отношение к себе как учащемуся школы. Проведен содержательный анализ подгрупп воспитанников детского дома, успешно и безуспешно интегрированных в гетерогенный класс, представлены рекомендации по психолого-педагогическому сопровождению подростков-сирот в общеобразовательных школах.

Ключевые слова: интеграция воспитанников детского дома, критерии успешной интеграции подростков-сирот, гетерогенный класс, подростки-воспитанники детского дома, межличностные отношения, школьная тревожность, обучение в гетерогенном классе.

SUMMARY

The article reveals indicators criteria for successful integration of adolescent orphans in a class, where they learn with children from blood families: the relationship with the subjects of the educational process; the various aspects of the teaching situation; attitude to yourself as a student of the school. A substantial analysis of the subgroups of teenage orphans successfully and unsuccessfully integrated into a heterogeneous class was carried out, and recommendations for psychological and pedagogical support of orphans in secondary schools were presented.

Key words: integration of children's home, criteria for successful integration of orphans, heterogeneous class, teenagers-orphans, interpersonal relationships, school anxiety, education in a heterogeneous class.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бахвалова Е. В., Микляева А. В. Интеграция подростков, воспитывающихся в условиях семейной депривации, в образовательное пространство массовой школы: социально-психологические аспекты проблемы: материалы V Всероссийской научно-практической (заочной) конференции, посвященной 75-летию доктора психологических наук, профессора, почетного профессора РГПУ им. А. И. Герцена В. Н. Панферова. – М.: СВИВТ, 2015. – С. 110–113.

2. Микляева А. В., Румянцева П. В. Школьная тревожность: диагностика, коррекция, профилактика. – СПб.: Речь, 2004. – 248 с.

3. Проблемные пространства детства: воспитание, образование, культура: сборник научных трудов / гл. ред. К. В. Султанов. – СПб.: Астерион, 2018. – 503 с.

4. Россия без сирот: федеральная целевая программа на 2013–2020 годы [Электронный

ресурс] // Система ГАРАНТ. – URL: base.garant.ru (дата последнего изменения: 29.03.2016).

Ю. В. Мишин

УДК 159.9.075

АСПЕКТЫ СУБЪЕКТИВНОГО КОНТРОЛЯ РЕЛИГИОЗНОЙ И НЕРЕЛИГИОЗНОЙ ЛИЧНОСТИ

Способность к самоактуализации, раскрытию внутреннего потенциала является важным предиктором личностной успешности. При этом уровень субъективного контроля (локус контроля) наряду с доминирующим (генерализованным) мотивационным сценарием обусловливает процессы саморегуляции человека, организует и направляет его деятельность на получение требуемого результата. Путь достижения цели зачастую сопряжен с трудностями и кризисными ситуациями различного генеза, что, несомненно, вызывает необходимость поиска внутренних резервов поддержки. Успешность этого процесса во многом связана с религиозностью как ресурсом совладания и интегративным качеством личности.

Проблема содержания и закономерностей функционирования сферы субъективного контроля личности в психологии достаточно исследована (В. С. Агеев, Е. Ф. Бажин, Е. А. Голынкина, О. П. Елисеев), так же как и предмет религиозности (Ф. Е. Василюк, О. А. Войновская, Р. М. Грановская, У. Джеймс, Ю. В. Щербатых). Вместе с тем аспекты их взаимосвязи остаются недостаточно раскрытыми, что затрудняет создание целостной картины формирования мотивационной сферы и возможность прогноза личностного развития современного человека. Практический интерес к данной проблеме требует научного исследования коррелятов субъективного контроля и особенностей религиозной сферы личности.

Целью статьи является анализ результатов исследования влияния религиозности на понимание человеком результата своей деятельности, как зависящего от него самого или внешних обстоятельств.

Одним из центральных аспектов личности, определяющих возможность прогнозирования мотивов поведения и локализацию контроля достижений, является религиозность, которая «накладывает отпечаток на формирование всей ценностно-смысловой сферы человека» [2, с. 115].

Многообразие подходов к исследованию личностной религиозности сводится к экспликации соответствующей образно-символической системы, которая, в частности, определяет мотивационные качества и иные свойства личности [5]. Описывая формы религиозного чувства, Г. Олпорт дифференцирует внешнюю и внутреннюю религиозность в зависимости от степени отхода от эгоцентризма. Одни люди используют религию, другие живут религией. Для одних – это средство, а для других – цель [9]. Человек, обладающий внешней религиозной ориентацией, склонен использовать религию для собственных утилитарных целей. Он может считать религию полезной по разным причинам, в частности, – как источник защиты и покровительства, утешения или самооправдания. У людей с внутренним типом религиозности религия – это основной жизненный мотив. Потребности и желания они приводят к согласию с религиозными убеждениями и предписаниями. В этом смысле они «живут» религией [10].

Исследуя влияние религиозности на формирование личности, Л. В. Густова предло-

жила понимать религиозность как личностное качество, которое возникает в процессе религиозной социализации и заключается в подчинении сознания и поведения требованиям религиозной системы [3]. Этот процесс несомненно связан с объемной трансформацией и преобразованием свойств личности, включая способности к достижениям, поскольку религиозный компонент встроен в ее динамическую структуру, которая видоизменяется с обретением личностного опыта религиозного характера [6]. При этом мотивационная сфера в значительной степени определяется религиозными смыслами, которые утверждают или опровергают представления человека о предмете достижения и определяют локализацию контроля результатов деятельности.

Обращаясь к интегративному подходу исследования личности, Л. В. Густова находит, что психика – это индивидуальная система управления жизнью и поведением, в которой происходит постоянный процесс поддержания целостности, интеграции, который обеспечивают интегративные механизмы. Причем любое психическое воздействие ведет к повышению интеграции психики, либо к снижению [3]. В частности, принятие человеком религиозных норм влияет на степень интеграции психики. У людей с высокой степенью религиозности наблюдается некоторая дезинтеграция на эмоциональном, социальном и духовном уровнях. Напротив, у людей с низкой религиозностью на этих уровнях отмечается более высокий уровень интеграции. Испытуемые с высоким уровнем религиозности проявили следующие личностные особенности: покорность, уступчивость, мягкость, безынициативность, конформность, настороженность. Согласно концепции Р. Кэттелла, такие люди означаются как «последователи». Испытуемые с низким уровнем религиозности проявили независимость, самостоятельность, находчивость, решительность, что соответствует образу «лидера» [4].

Исследования И. Э. Соколовской показали, что религия, взаимодействуя с другими социализирующими институтами (семьей, школой), осуществляет целостное и разноплановое воздействие на индивида. Довольно высокая эффективность влияния религии на личность объясняется комплексностью данного воздействия, а также тем, что религия, являясь давно оформившимся институтом, имеет богатый запас проверенных психологических механизмов и техник для организации такого влияния. При этом религиозность стимулирует духовную трансформацию личности, в результате чего происходит переориентация содержания мотивационно-ценностной сферы. Религиозность оказывает влияние на оценку контролируемости событий, происходящих с человеком, позволяет интегрироваться вокруг религиозного чувства с появлением новых качественных возможностей [8]. Личностные профили религиозных испытуемых показали эмоциональную неустойчивость, тревожность, беспомощность, склонность к избеганию и нежеланию брать ответственность на себя. Испытуемые нерелигиозного типа показали активность, склонность к контролю, стремление к самоутверждению и независимости, креативность и самостоятельность в достижениях, эмоциональную устойчивость [8]. Таким образом, религиозность образует символическую систему, психологическую установку, влияющую на формирование мотивационно-поведенческой сферы и, в частности, локализацию контроля достижений.

На предыдущем этапе нашего исследования значимым было осуществление полимодального сбора информации об испытуемых, распределение их на три подвыборки (нерелигиозные испытуемые, испытуемые с внутренним типом религиозности, испытуемые с внешним типом религиозности) и выявление доминирующего (генерализованного) мотива для испытуемых из каждой подвыборки [6]. При этом установлено, что внутренняя религиозность в числе других индивидуально-типических особенностей личности способствует развитию доминирующего мотива избегания неудач. Для респондентов, обладающих внешним типом религиозности и нерелигиозных, характерен ведущий мотивационный сценарий достижения успеха.

Предметом исследования настоящего эта-

Таблица 1

Коэффициенты корреляции Спирмена между типом религиозности и уровнем субъективного контроля личности

n=415 м 216, ж 199	Внутренняя религиозность	Внешняя религиозность	Нерелигиозные люди
Общая интернальность	r=-0,39	r=0,33	r=0,24*
Интернальность в области достижений	r=-0,51	r=0,35	r=0,31
Интернальность в области неудач	r=0,32	r=-0,28*	r=0,11
Интернальность в семейных отношениях	r=0,62	r=0,31	r=0,37
Интернальность в производственных отношениях	r=-0,25*	r=0,26*	r=0,32*
Интернальность в межличностных отношениях	r=-0,26*	r=0,12	r=0,02
Интернальность в области здоровья	r=0,28*	r=0,33*	r=0,30*
Интернальность в области здоровья	r=0,28*	r=0,33*	r=0,30*

Примечание: Выделенные значения значимы при $p \leq 0,05$; * – показатель на уровне тенденции ($p \leq 0,1$).

па является анализ и интерпретация влияния религиозности на формирование уровня субъективного контроля личности.

Согласно теории социального научения Д. Роттера, для прогнозирования мотивов поведения человека необходим анализ восприятия им результата своей деятельности как зависящего от него самого или как зависящего от внешних условий. В первом случае человек склонен к интерпретации значимых для себя событий как результату своей собственной активности. Такая локализация контроля достижений соответствует интернальному типу личности, способной преимущественно принимать ответственность за события, происходящие в ее жизни, на себя, объясняя их собственным поведением, способностями, настойчивостью, характером и пр. Во втором случае человек полагает, что происходящие с ним события – это следствие действия внешних сил и обстоятельств. Такой локус контроля результата деятельности соответствует экстернальному типу личности, имеющему склонность приписывать ответственность за результативность собственной деятельности внешним факторам [11; 12].

В целях установления локализации субъективного контроля (экстернальность – интернальность) испытуемых с разным типом религиозности нами использована «Методика диагностики уровня субъективного контроля Д. Роттера» (адаптация Е. Ф. Бажина, С. А. Голынкиной, А. М. Эткинда) [1].

Методика представляет собой опросник из 44 утверждений, каждое из которых необходимо оценить, выразив свое несогласие (нет) или согласие (да). Семь итоговых шкал позволяют оценить общую интернальность, интернальность в области достижений, интернальность в области неудач, интернальность в семейных отношениях, интернальность в области производственных отношений, интернальность в области межличностных отношений, интернальность в области здоровья.

Высокие показатели по каждой шкале позволяют судить о высоком уровне субъективного контроля (внутренний локус контроля), способности личности нести ответственность за результативность и эффективность собственной деятельности в соответствующей области. Низкие показатели предполагают низкий уровень субъективного контроля (внешний локус контроля), атрибуцию ответственности за результат внешним факторам и обстоятельствам.

Для выявления статистически значимых связей между особенностями религиозной сферы и уровнем субъективного контроля использован коэффициент корреляции Спирмена. Расчетная функция реализована в программе STATISTICA. В таблице 1 приведены полученные результаты.

Полученные результаты позволяют сделать следующие выводы:

- степень развития общей интернальности (способность личности ощущать себя активным субъектом собственной деятельности, контролировать жизненные события) и интернальности в области достижений (осознание своей ответственности за достижение цели) находится в числе других индивидуальных особенностей в прямой корреляционной связи с внешней религиозностью ($r = 0,33$, $p \leq 0,05$; $r = 0,35$, $p \leq 0,05$) и в обратной – с внутренней религиозностью ($r = -0,39$, $p \leq 0,05$; $r = -0,51$, $p \leq 0,05$). Это может свидетельствовать о том, что степень погружения в религиозный культ имеет не только деятельностную основу (проявляется в поведенческом аспекте), но и влияет на уровень развития способности личности к осознанию собственной независимости и контролю действий, связанных с достижением цели. Чем выше внешняя религиозность (способность использовать религиозные ценности для достижения цели), тем выше общая интернальность и интернальность в области достижений. Внешняя религиозность позволяет человеку ощущать мнимую защищенность и покровительство в достижении цели, вступая предиктором контроля благополучного достижения успеха. Высокий уровень внутренней религиозности, напротив, способствует снижению общей интернальности и интернальности в области достижений ($r = -0,39$, $p \leq 0,05$; $r = -0,51$, $p \leq 0,05$), результатом чего является атрибуция неудач и недостатка успешности в достижении цели, которая связана с влиянием «судьбы», «темных сил» и иных внешних обстоятельств;

- анализ результатов диагностики нерелигиозных испытуемых показал тенденцию положительной связи с общей интернальностью ($r=0,24$, $p \leq 0,01$) и прямую связь с интернальностью в области достижений ($r=0,31$, $p \leq 0,05$). Таким образом, нерелигиозные испытуемые проявили склонность к внутреннему субъективному контролю, управлению и влиянию на события собственной жизни в целом, а также в области достижения цели;

- исследование интернальности в области неудач показало тенденцию обратной связи с внешней религиозностью ($-0,28$, $p \leq 0,01$) и статистически значимый показатель прямой связи с внутренней религиозностью ($r = 0,32$, $p \leq 0,01$). Это может свидетельствовать о том, что глубокое осознание и принятие религиозных традиций и догматов (внутренняя религиозность) стимулирует развитие чувства собственной вины в сфере неудачной реализации замыслов (планов), не добавляет ощущения субъективного благополучия и удовлетворения, стимулирует склонность к самообвинению за неудачные поступки или действия как результат влияния внешних сил согласно религиозным убеждениям. Респонденты, обладающие внешней религиозностью, показали слабо выраженную тенденцию атрибуции неудач внешним обстоятельствам (другим людям, обстоятельствам, невезению и т.д.);

- интернальность в семейных отношениях прямо коррелирует с обоими типами религиозности и выборкой нерелигиозных респондентов ($r = 0,62$, $p \leq 0,05$; $r = 0,31$, $p \leq 0,05$; $r=0,37$, $p \leq 0,05$), что говорит о достаточно серьезном мотиве поддержания семейных ценностей, несмотря на разное восприятие и отношение к религии. Испытуемые с последовательной внутренней религиозностью показали результат, практически в два раза пре-

вышающий показатели других подвыборок. Это может быть объяснено особым отношением религиозных канонов к семье и внутрисемейным ценностям;

- исследование интернальности в производственных отношениях показало тенденцию прямой связи с внешней религиозностью ($r = 0,26$, $p \leq 0,01$) и обратной – с внутренним типом религиозности ($r = -0,25$, $p \leq 0,01$), что говорит о развитии подчиненности, сдержанности и конформности в области производственных отношений при условии принятия религии как внутренней ценности. Вместе с тем утилитарное чувство религиозности стимулирует стремление к достижению целей в этой сфере. В подвыборке нерелигиозных респондентов зафиксирована статистически значимая прямая корреляция с интернальностью в производственных отношениях ($r=0,32$ $p \leq 0,05$), что может говорить о доминировании в среде такого типа испытуемых чувства важности собственного участия и ответственности за организацию производственной деятельности, а также отношения в коллективе;

- отсутствие корреляций по линии «интернальность в области межличностных отношений» – «внешняя религиозность» и «интернальность в отношении здоровья и болезни» – «внешняя религиозность» может говорить о низком влиянии данного типа религиозности в области мотивов построения межличностных связей и формирования взглядов на здоровье и болезни;

- анализ ответов респондентов с внутренней религиозностью показал тенденцию обратной связи с интернальностью в области построения межличностных отношений» ($r=-0,26^*$ $p \leq 0,01$), что свидетельствует о снижении способности внутренне религиозных людей влиять и формировать свой круг общения и склонности считать отношения результатом воздействия внешних обстоятельств;

- все группы респондентов показали статистически значимую прямую связь с интернальностью в области здоровья, проявив солидарные показатели собственной ответственности за свое здоровье.

Уровень субъективного контроля (локус контроля) детерминирован различными свойствами личности, в том числе религиозностью, носящей интегративный характер. Проведенное исследование выявило статистически значимые связи между особенностями локализации контроля личностью важных жизненных событий и качествами религиозной сферы. Внешняя религиозность в числе других индивидуально-типических особенностей человека стимулирует развитие общей интернальности – способности ощущать и быть активным субъектом формирования результатов собственной деятельности, контролировать жизненные события, а также нести ответственность в области собственных достижений в силу ощущения мнимой защищенности и покровительства в достижении цели (внутренний локус контроля). Утилитарное чувство религиозности способствует развитию стремления к достижению целей в сфере производственных отношений, ощущению ответственности за результативность производственной деятельности (внутренний локус контроля). Вместе с тем респонденты, обладающие таким типом религиозности, в области неудач склонны к атрибуции внешним обстоятельствам – другим людям, невезению и т.д. (внешний локус контроля).

Внутренняя религиозность, напротив, способствует снижению как общей интернальности, так и интернальности в области собственных достижений, результатом чего является атрибуция неудач и недостатка успешности в достижении цели влиянию «судьбы», «темных сил» и иных внешних обстоятельств, связанных с религиозным культом (внешний локус контроля). Принятие религии как внутренней ценности способствует проявлению подчиненности, сдержанности и конформности в области производственных отношений (внешний локус контроля). В области построения межличностных отношений внутренне религиозные люди имеют низкую способность влиять и формировать свой круг общения (внешний локус контроля), также склонны считать такие отношения результатом действия других людей, внешних обстоятельств и пр.

Нерелигиозные респонденты проявили тенденцию положительной связи с общей интернальностью и прямую связь с интернальностью в области достижений, что говорит о способности к внутреннему субъективному контролю, управлению и влиянию на события собственной жизни в целом, а также в области достижения цели (внутренний локус контроля). Нерелигиозность прямо связана с интернальностью в производственных отношениях, что свидетельствует о доминировании в среде такого типа людей чувства важности собственного участия и ответственности за организацию производственной деятельности, а также отношения в коллективе (внутренний локус контроля).

Интернальность в семейных отношениях прямо коррелирует с обоими типами религиозности и выборкой нерелигиозных людей, что говорит о достаточно серьезном внутреннем субъективном контроле в области поддержания семейных ценностей, несмотря на разное восприятие и отношение к религии (внутренний локус контроля). Респонденты с внутренней религиозностью практически в два раза превысили показатели других выборок, что объясняется особым отношением религиозных канонов к семье и внутрисемейным ценностям.

АННОТАЦИЯ

В статье представлены результаты исследования влияния религиозности на формирование уровня субъективного контроля (локус контроля) личности, построенного на основе данных применения методик диагностики «интернальности – экстернальности» и типов религиозности личности. Полученные выводы свидетельствуют о характерных особенностях и различиях локус контроля людей с внешней религиозностью, внутренней религиозностью и нерелигиозных людей.

Ключевые слова: экстернальность, интернальность, внешняя религиозность, внутренняя религиозность, нерелигиозные люди, локус контроля.

SUMMARY

The article reveals the results of a study of the influence of religiousness on the formation of the level of subjective control (locus of control) of a personality, built on the basis of data of the methods of diagnosing “internality – externality” and types of personality religiousness. The received conclusions demonstrate characteristics and distinctions locus of control people with external religiousness, internal religiousness and non-religious people.

Key words: externality, internality, external religiousness, internal religiousness, non-religious people, locus of control.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бажин Е. Ф., Голынкина Е. А., Эткинд А. М. Метод исследования уровня субъективного контроля // Психологический журнал. – 1984. – Т. 5. – № 3. – С. 152–162.

2. Гумницкий М. Е. Исследование взаимосвязи ценностно-смысловой сферы и религиозности личности // Ученые записки Забайкальского государственного университета. Педагогика и психология. – 2013. – № 5. – С. 113–120.

3. Густова Л. В. Исследование взаимосвязи между уровнем религиозности и интегративными личностными качествами: дис. … канд. психол. наук. – Кострома, 2014. – 152 с.

4. Густова Л. В. Феномен религиозности и его взаимосвязь с личностными качествами // Материалы Международного Конгресса «Психология XXI столетия». – Ярославль, МАПН, 2012. – С. 30–32.

5. Мишин Ю. В. Мотивационные аспекты религиозной и нерелигиозной личности // Проблемы современного педагогического образования. – 2018. – Вып. 61. – Ч. 1. – С. 399–403.

6. Мишин Ю. В. Исследование взаимосвязи религиозности и развития мотивационной сферы современного студента // Наука, образование и инновации: сборник статей Международной научно-практической конференции (15 октября 2016г., Екатеринбург): в 3 ч. – Ч. 3. – Уфа: АЭТЕРНА, 2016. – С. 196–200.

7. Мишин Ю. В. Внешняя религиозность и атрибутивный стиль личности // Инновационная наука. – Уфа: АЭТЕРНА, 2017. – С. 218–220.

8. Соколовская И. Э. Социальная психо-

логия религиозной идентичности современной российской молодёжи: дисс. … докт. психол. наук. – М., 2015. – 315 с.

9. Олпорт Г. Становление личности. Избранные труды. – М.: Смысл, 2002. – 462 с.

10. Allport G. The Religious Context of Prejudice // Journal for the Scientific Study of Religion. – 1966. – Vol. 5. – P. 454–455.

11. Rotter J. B. (1989). Internal versus External Control of Reinforcement: a Case History of a Variable // American Psychologist. – 1990. – № 45. – Vol. 4. – P. 489-493.

12. Rotter J. B. Generalized Expectancies for Internal versus External Control of Reinforcement // Psychological Monographs: General and Applied. – 1966. – Vol. 80. – № 1. – P. 1–28.

Н. И. Галлини

УДК 378:002.66

УПРАВЛЕНИЕ ИНФОРМАЦИЕЙ ПРИ ПРОЕКТИРОВАНИИ ЕДИНОГО ИНФОРМАЦИОННО-АНАЛИТИЧЕСКОГО ПРОСТРАНСТВА ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

Информация приобретает все большее значение в работе образовательных организаций высшего образования. В современном мире от сроков получения актуальной информации во многом зависит эффективность работы образовательных организаций высшего образования. Сотрудники, имеющие дело с документами, преподаватели и обучающиеся образовательных организаций ежедневно подключаются к Интернету для того, чтобы выполнять поиск и обмениваться информацией, отправлять и получать электронную почту, а также использовать другие приложения для общения и получения информации. Информация, созданная сотрудниками, работающими с документами, преподавателями и обучающимися образовательных организаций высшего образования, приобретает особую ценность. Созданная информация хранится локально на устройствах, таких как сотовые телефоны, смартфоны, планшеты, камеры, ноутбуки и персональные компьютеры.

Для обеспечения целостности данных эту информацию необходимо вносить в единое информационно-аналитическое пространство образовательной организации. По причине отсутствия единого информационно-аналитического пространства одну и ту же информацию могут запрашивать разные организации – в таком случае предоставление запрашиваемой информации в очередную отдельную информационную систему может привести к дополнительным трудозатратам и появлению неточностей из-за возможного некорректного внесения данных.

В этой связи целью данной статьи является теоретическое обоснование процессам управления и хранения информации при проектировании информационно-аналитического пространства образовательной организации высшего образования на основе содержательной модели.

Совершенствование ИТ-инфраструктуры в области науки, образования и технологий является одной из важнейших задач развития фундаментальной науки и прикладных исследований в Российской Федерации (Постановление Правительства Российской Федерации от 8 декабря 2011 г. № 2227-р «Об утверждении стратегии инновационного развития в Российской Федерации до 2020 года», Распо-

ряжение Правительства Российской Федерации от 28 июля 2017 года № 1632-р «Об утверждении программы Цифровая экономика Российской Федерации»).

Образовательные организации высшего образования обрабатывают данные для получения информации, которая оказывается востребованной в условиях ежедневного производственного процесса. Рукописные письма, печатные документы и статьи, фотографии и рисунки, оригиналы и заверенные копии, бухгалтерские книги и учебно-методические материалы – все это содержит данные, на основании которых структурируется информация, необходимая для осуществления образовательного процесса.

Развитие информационных технологий привело к появлению возможности обмениваться данными, которые раньше фиксировались исключительно в формате бумажного документа. Сегодня данные могут быть преобразованы в более удобные формы – например, оцифрованы в электронные письма, электронные книги, цифровые изображения, цифровые аудио и видео. Такой формат данных может быть произведен с помощью информационных технологий и сохранен в двоичном коде (0 и 1). Данные в этом виде называются цифровыми и доступны пользователям после того, как будут обработаны с помощью информационных технологий.

Развитие коммуникационных и информационных технологий увеличило генерацию данных и существенным образом повысило скорость обмена информацией между образовательными организациями высшего образования. Считаем возможным выделить следующие факторы, предопределившие рост цифровых данных образовательных организаций высшего образования:

- увеличение объема обработки данных: современные информационные технологии значительно расширили свои возможности по обработке и хранению информации, что, в свою очередь, позволило преобразовывать различные типы контента и мультимедиа из общепринятых форм в цифровые файлы;

- доступная цена цифрового хранилища: снижение стоимости устройства хранения данных информационных технологий обеспечивает более дешевые способы хранения данных, что оказывается экономически выгодным и увеличивает скорость обработки цифровых данных, их хранение и генерацию;

- более быстрые и доступные технологии связи: скорость обмена цифровыми данными намного выше, чем уставленные традициями подходы. Доставка письма адресату может потребовать неделю, тогда как письмо, отправленное на электронный адрес, обычно доставляется получателю за несколько секунд;

- популяризация интеллектуальных устройств и приложений: смартфоны, планшеты и ноутбуки, а также интеллектуальные приложения существенно повлияли на создание цифрового контента образовательных организаций высшего образования.

Более простые и недорогие способы создания и хранения различных данных в комбинации с растущими индивидуальными и бизнес потребностями обусловили ускоренный рост данных, который в научной среде принято называть «взрывом данных». Ценность и важность данных со временем меняется, поскольку большая часть информации сохраняет актуальность в течение короткого периода и со временем обесценивается. В основном данные находятся в хранилищах, в рамках которых возможно перемещение этих данных.

Образовательные организации высшего образования генерируют огромные объемы данных, после чего извлекают значительную информацию из этих данных для получения научной новизны и экономической выгоды. По этой причине образовательным организациям высшего образования необходимо поддерживать данные и обеспечивать их доступность в течение длительного периода времени. Также данные могут отличаться критичностью и могут потребовать специальной обработки. Например, в соответствии с законодательными и нормативными правилами к образовательным организация высшего образования предъявляется такое основное требование к хранению персональных данных своих сотрудников и обучающихся, как надежность.

В зависимости от условий хранения и управления данные могут быть классифицированы как структурированные и неструктурированные. Структурированные данные организованы в поля (строки и столбцы) строго определенного формата, чтобы интеллектуальные приложения могли эффективно извлекать нужную информацию и обрабатывать ее. Обычно структурированные данные хранятся с использованием систем управления баз данных.

Данные считаются неструктурированными, если их элементы не сохранены в полях определенного типа, что затрудняет формирование запроса и извлечение интеллектуальными приложениями. К таковым относятся, например, контакты сотрудников образовательных организаций высшего образования, которые хранятся в форме заметок, сообщений электронной почты, визитных карточек или в файлах цифрового формата .txt, .doc и .pdf. Из-за хаотичной природы эти данные трудно получить с помощью традиционного интеллектуального приложения для управления информацией единого информационно-аналитического пространства.

Подавляющее большинство новых данных образовательных организаций высшего образования сегодня создаются неструктурированными. Перед разработчиками и проектировщиками стоят новые информационные архитектуры, технологии, методы и навыки для хранения, анализа, управления и извлечения выгоды из неструктурированных данных многочисленных источников.

Большие данные – развивающаяся концепция, относящаяся к наборам данных, размеры которых превышают возможности, как правило, используемых программных инструментов для сбора, хранения, управления и обработки в оптимальные сроки, включая в себя структурированные и неструктурированные данные, генерируемые различными источниками – транзакции видео, электронную почту, изображений, веб-страниц и т.д. Эти наборы данных чаще всего требуют сбора или обновления в реальном времени для анализа, прогнозируемого моделирования и принятия решений. Из больших данных возможно извлечение ценностей, имеющих следующую структуру:

1. Системы для сбора новых данных и генерации новых данных об этих данных.

2. Сборщики данных, которые собирают данные из систем и пользователей.

3. Накопители данных, которые собирают данные для извлечения необходимой информации.

4. Пользователи данных, получающие выгоду от информации, собираемой и объединяемой другими в ряде создания важности данных.

Традиционная ИТ-инфраструктура, инструменты и методологии обработки данных недостаточно разработаны для управления объемом, разнообразием, динамичностью и сложностью больших данных. Для анализа больших данных в режиме реального времени требуются новые методы, архитектуры и инструменты, которые обеспечивают высокопроизводительные платформы данных с массовой параллельной обработкой и расширенную аналитику для наборов данных. Данные, будь то структурированные или неструктурированные, не выполняют каких-либо целей для отдельных лиц или организаций, если они не представлены в значимой форме. Информация – это знание, полученное из данных [2].

Единое информационно-аналитическое пространство образовательной организации высшего образования охватывает такие сферы, как учебно-методическая деятельность, административно-управленческая деятельность и образовательная деятельность, поэтому данное пространство основывается на хранение и управление следующей информацией:

- сведения об обучающихся: уровень образования, форма обучения, форма оплаты, пол, возраст, приказы движения контингента, персональные данные, которые обучающиеся обязаны предоставить при зачислении в университет во время отборочной комиссии;

- сведения о научно-преподавательском составе: возраст, ученое звание, ученые степени, должность и размер ставки;

- сведения об учебно-методической деятельности: основные профессиональные об-

разовательные программы высшего образования [4].

Проектирование единого информационно-аналитического пространства образовательной организации высшего образования позволит организовать учет, хранение и онлайн доступ к данным, собранным в ходе работы структурных подразделений образовательной организации высшего образования для предоставления актуальной информации, необходимой для составления документации.

Внедрение современных технологий, обеспечивающих формирование единого информационно-аналитического пространства, в рабочий процесс образовательной организации высшего образования позволит повысить оперативность обработки информации. Обеспечение единого информационно-аналитического пространства образовательной организации высшего образования базируется на содержательной модели комплексной информационно-аналитической системы для объединения структурных подразделений, предоставляющих достоверную информацию об абитуриентах, обучающихся и преподавателях сотрудникам, работающим с документами.

Технология, обеспечивающая единое информационно-аналитическое пространство образовательной организации высшего образования, спроектирована с помощью комплексной информационно-аналитической системы анализа и мониторинга показателей контингента абитуриентов, обучающихся и преподавателей учреждения высшего образования GPAYALTA [1].

Единому информационно-аналитическому пространству образовательной организации высшего образования необходимо учитывать проблему информационной безопасности, которая в последнее время превратилась из гипотетической в реальную проблему. Нормативно-правовая база по данному вопросу изменяется в соответствии с увеличением случаев угроз информационной безопасности, соответственно меняются и методы обеспечения информационной безопасности. В современной образовательной организации высшего образования информация – один из главных элементов работы, хранение которой должно соответствовать стандартам безопасности. Рабочие места сотрудников образовательной организации высшего образования оснащаются компьютерной техникой, функционирование которой существенно влияет на качество выполняемой работы. По этой причине обеспечение информационной безопасности в процессе работы, в том числе непрерывной деятельности компьютерных и информационных систем, является весьма важной для его качества. Процесс обеспечения конфиденциальности, целостности и доступности информации, является информационной безопасностью [5].

Образовательные организации высшего образования, которые в настоящее время стремятся использовать методы обработки данных, развивающие фундаментальные науки, экономику, здравоохранение, государственное управление, обеспечение безопасности, страховые компании и другие организации на основе цифровой информации, получают пользу от анализа больших данных.

Предлагаемая технология, обеспечивающая интегрированную среду анализа информации, является гибкой и адаптивной: при необходимости ее можно расширить для автоматизации заполнения отчетов. Система универсальна и может использоваться в тех же целях в любом вузе. Внедрение современных технологий, обеспечивающих интегрированную информационно-аналитическую среду университета, позволит повысить оперативность обработки информации.

АННОТАЦИЯ

В статье обосновывается необходимость интеграции, хранения и управления информацией для образовательных организаций высшего образования в условиях увеличения объема данных. Обосновывается, что эффективность работы образовательных организаций зависит от быстрого и надежного доступа к информации, поэтому единое информационно-аналитическое пространство образовательной организации высшего образования призвано обеспечить быстрый и надежный доступ к необходимой информации.

Ключевые слова: хранение информации, управление информацией, целостность

данных, защита информации, информационная безопасность.

SUMMARY

The article substantiates the need for integration, storage and management of information for educational institutions of higher education in the face of increasing data. It is substantiated that the effectiveness of the work of educational organizations depends on fast and reliable access to information, therefore a single information and analytical space of an educational institution of higher education is designed to provide fast and reliable access to the necessary information.

Key words: information storage, information management, data integrity, information protection, information security.

ЛИТЕРАТУРА

1. Gallini N. I., Makoveichuk K.A. Development of Intranet Solution based on the Model of a United Single Information and Analytical Space Area of the University // Conference of Russian Young Researchers in Electrical and Electronic Engineering. – 2019. – 28/1. – P. 1388–1392.

2. Information Storage and Management: Storing, Managing, and Protecting Digital Information in Classic, Virtualized, and Cloud Environments. – Indianapolis, Indiana: John Wiley & Sons, Inc., 2012. – 490 p.

3. Sari P. K., Nurshabrina N. Candiwan: Factor Analysis on Information Security Management in Higher Education Institution // 4th International Conference on Cyber and IT Service Management. – Bandung: IEEE Press, 2016. – P. 1–5.

4. Емельянова О.В. Структура информационно-аналитического пространства инновационной корпорации // Статистика и Экономика. – 2015. – № 4. – С. 174–178.

5. Шаньгин В.Ф. Информационная безопасность и защита информации. – М.: ДМК, 2014. – 702 с.

НАШИ АВТОРЫ



Арпентьева
Мариям Равильевна –
доктор психологических наук, доцент, ФГБОУ ВО «Калужский государственный университет им. К. Э. Циолковского»

Бахвалова
Елена Владимировна –
аспирант, Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена, г. Санкт-Петербург

Галлини
Надежда Игоревна –
старший преподаватель, Гуманитарно-педагогическая академия (филиал) ФГАОУ ВО «КФУ им. В. И. Вернадского» в г. Ялте

Галустян
Ольга Владимировна –
доктор педагогических наук, профессор, Южный федеральный университет, г. Ростов-на-Дону

Глузман
Александр Владимирович –
доктор педагогических наук, профессор, Гуманитарно-педагогическая академия (филиал) ФГАОУ ВО «КФУ им. В. И. Вернадского» в г. Ялте

Глузман
Неля Анатольевна –
доктор педагогических наук, профессор, Евпаторийский институт социальных наук (филиал) ФГАОУ ВО «КФУ им. В. И. Вернадского»

Глузман
Юлия Валерьевна –
доктор педагогических наук, доцент, Гуманитарно-педагогическая академия (филиал) ФГАОУ ВО «КФУ им. В. И. Вернадского» в г. Ялте.

Гильмидинова
Татьяна Викторовна –
кандидат педагогических наук, доцент, Частное образовательное учреждение высшего образования «Заокский христианский гуманитарно-экономический институт»

Гребенюк
Елена Николаевна –
кандидат педагогических наук, доцент, ФГБОУ ВО «Астраханский государственный университет»

Гришина
Анастасия Алексеевна –
магистрант, Гуманитарно-педагогическая академия (филиал) ФГАОУ ВО «КФУ им. В. И. Вернадского» в г. Ялте;
педагог-психолог,
МБОУ «Краснокаменская средняя школа».

Ерещенко
Юлия Владимировна –
кандидат психологических наук, доцент, ФГБОУ ВО «Брянский государственный университет им. академика И. Г. Петровского».

Зайцева
Светлана Васильевна –
аспирант,
Оренбургский государственный университет

Захарова
Лариса Михайловна –
доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой дошкольного и начального общего образования, Ульяновский государственный педагогический университет им. И. Н. Ульянова.

Зюзя
Анна Алексеевна –
кандидат педагогических наук, доцент, ФГБОУ ВО «Брянский государственный университет им. академика И. Г. Петровского».

Кузнецова
Наталья Валентиновна –
научный сотрудник,
ФГБОУ ВО «Московский государственный университет им. М. В. Ломоносова»

Курбангалиева
Юлия Юрьевна –
кандидат педагогических наук,
ФГБОУ ВО «Астраханский государственный университет».

Латышева
Марианна Александровна –
кандидат психологических наук, доцент, Таврическая академия ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет им. В. И. Вернадского».

Мезенцева
Ирина Александровна –
кандидат педагогических наук, доцент, ФГБОУ ВО «Брянский государственный университет им. академика И. Г. Петровского»

Меньшиков
Петр Викторович –
кандидат психологических наук, доцент, ФГБОУ ВО «Калужский государственный университет им. К. Э. Циолковского»

Милькевич
Оксана Анатольевна –
кандидат педагогических наук, доцент, ГОУ ВО МО «Государственный гуманитарно-технологический университет»,
г. Орехово-Зуево

Мишин
Юрий Викторович –
преподаватель,
ГБОУ ВО РК «Крымский инженерно-педагогический университет»,
г. Симферополь

Молокостова
Анна Михайловна –
кандидат психологических наук, доцент, Московский гуманитарно-экономический университет

Пальчикова
Галина Сергеевна –
преподаватель,
Военный учебно-научный центр Военно-воздушной академии им. Н. Е. Жуковкого и Ю. А. Гагарина, г. Воронеж

Переверзев
Марк Владимирович –
вице-президент кинокомпании «Союз Маринс Групп», кандидат юридических наук,
Гуманитарно-педагогическая академия (филиал) ФГАОУ ВО «КФУ им. В. И. Вернадского» в г. Ялте

Плешаков
Максим Александрович –
преподаватель, Военный учебно-научный центр Военно-воздушной академии им. Н. Е. Жуковкого и Ю. А. Гагарина,
г. Воронеж

Погребняк
Наталия Николаевна –
кандидат педагогических наук, доцент,
Крымский филиал ФГБОУ ВО «Российский государственный университет правосудия»,
г. Симферополь

Полякова
Наталья Игоревна –
магистрант, Гуманитарно-педагогическая академия (филиал) ФГАОУ ВО «КФУ им. В. И. Вернадского» в г. Ялте

Проботюк
Людмила Олеговна –
ассистент, Гуманитарно-педагогическая академия (филиал) ФГАОУ ВО «КФУ им. В. И. Вернадского» в г. Ялте

Раджабов
Исмаил Магомедович –
доктор педагогических наук, профессор,
Дагестанский государственный педагогический университет,
г. Махачкала

Радченко
Лидия Алексеевна –
соискатель,
Волгоградский государственный социально-педагогический университет

Рущишина
Асият Адамовна –
аспирант,
Камчатский государственный университет имени Витуса Беринга,
г. Петропавловск-Камчатский

Саутиева
Фатима Белановна –
доцент,
Ингушский государственный университет,
г. Магас

Сафонова
Татьяна Николаевна –
кандидат педагогических наук, доцент, Муромский институт Владимирского государственного университет

Силакова
Марина Михайловна –
кандидат психологических наук, заведующая кафедрой психологии, Ульяновский государственный педагогический университет им. И. Н. Ульянова

Скрипниченко
Вера Владимировна –
кандидат педагогических наук, ГКОУ Астраханской области для обучающихся, воспитанников с

ограниченными возможностями здоровья «Общеобразовательная школа-интернат № 5».

Скударёва
Галина Николаевна *–*
кандидат педагогических наук, доцент,
ГОУ ВО МО «Государственный гуманитарно-технологический университет», г. Орехово-Зуево

Смоленская
Светлана Сергеевна *–*
магистрант, Гуманитарно-педагогическая академия (филиал) ФГАОУ ВО «КФУ им. В. И. Вернадского» в г. Ялте

Степанова
Ольга Павловна *–*
кандидат психологических наук, доцент, ФГБОУ ВО «Магнитогорский государственный технический университет им. Г. И. Носова».

Усатенко
Оксана Николаевна *–*
кандидат психологических наук, доцент, Гуманитарно-педагогическая академия (филиал) ФГАОУ ВО «КФУ им. В. И. Вернадского» в г. Ялте

Фролов
Олег Викторович *–*
доктор педагогических наук, профессор,
Оренбургский государственный университет

Худякова
Татьяна Леонидовна *–*
кандидат психологических наук, доцент, ФГБОУ ВО «Воронежский государственный педагогический университет»

Шатохин
Александр Алексеевич *–*
кандидат психологических наук, доцент, Волгоградский государственный аграрный университет

Шушара
Татьяна Викторовна *–*
доктор педагогических наук, профессор,
Гуманитарно-педагогическая академия (филиал) ФГАОУ ВО «КФУ им. В. И. Вернадского» в г. Ялте

Якиманская
Ирина Сергеевна *–*
кандидат психологических наук, доцент,
Оренбургский государственный медицинский университет

Уважаемые коллеги!

Гуманитарно-педагогическая академия в г. Ялте Крымского Федерального университета имени В. И. Вернадского приглашает Вас опубликовать статью в научном журнале **«Гуманитарные науки».**

С 07.12.2015 г. журнал включен в перечень рецензируемых научных изданий **ВАК** по специальностям 19.00.00 – психологические науки и 13.00.00 – педагогические науки.

Журнал входит в систему **РИНЦ** (Российский индекс научного цитирования, лицензионный договор №171-03/2014).

Подписной индекс журнала: **64995.**

Журнал зарегистрирован в Международном Центре ISSN в Париже (идеентификационный номер печатной версии: ISSN 2409-5591), действующем при поддержке ЮНЕСКО и Правительства Франции.

Основные рубрики журнала:

- Психология
- Педагогика

Рабочие языки журнала – русский, английский

Периодичность издания: 4 раза в год.